

MURMULLOS

Filosofía que descubre la voz de la verdad | Filosóficos

**“Los cínicos,”
Violencia en la
formación humana**



**Educar a partir
de la relación
yo-tu**



**Danza Butoh
Cuerpo, crueldad
y diferencia**



**Violencia
y educación**

Año 5
Número 11
Julio-Diciembre
2016





DIRECTOR
Ángel Alonso Salas

EDITORA
María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIO TÉCNICO
Mario Alfredo Hernández Sánchez

CONSEJO DE REDACCIÓN
Marco Antonio Camacho Crispín,
Paola María del Consuelo Cruz Sánchez,
Jorge Luis Gardea Pichardo,
Norma Hortensia Hernández García,
Sergio Rodrigo Lomelí Gamboa,
Mónica Adriana Mendoza González,
Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél.

COMITÉ DICTAMINADOR
Raúl Alcalá Campos (FES Acatlán, UNAM),
Ángel Alonso Salas (CCH, UNAM),
Blanca Estela Aranda Juárez (FES Acatlán, UNAM),
Jorge Alberto Álvarez Díaz (UAM-X),
Aldana Arroyo (UNS, Argentina),
Roberto Arteaga Mac Kinney (CCH, UNAM),
Javier Balladares Gómez (UAM-I),
José Francisco Barrón Tovar (FFyL, UNAM),
Margarita Blandría (ULA, Venezuela),
Dante Evaristo Bello Martínez (CCH, UNAM),
Jonathan Caudillo Lozano (CENART),
Vanessa Caballero de Carranza Ayala (UAH),
Marco Antonio Camacho Crispín (CCH, UNAM),
Jorge M. Carrillo Silva (CCH, UNAM),
José de Jesús Cazadero Echeverría (CCH, UNAM),
Marilú Cervantes Badillo (CCH, UNAM),
Francisco Javier Concha Leal (Colegio de Bachilleres),
Iyasú Cosío Ramírez (UAM-I),
Maximiliano Gerardo Crespi (UNLP, Argentina),
Paola María del Consuelo Cruz Sánchez (CCH, UNAM),
Israel de Cuesta Zavala (CCH, UNAM),
Josefina Díaz Guerrero (CCH, UNAM),
Gisela Noelia Fabbian (UNSM, Argentina),
Abel Nicolás Fernández Herrera (CCH, UNAM),
Blanca Estela Figueroa Torres (CCH, UNAM),
Roberto Gandarilla Sánchez (CCH, UNAM),
Jorge Luis Gardea Pichardo (CCH, UNAM),
María del Carmen Gómez Martínez
(FES Acatlán, UNAM),
Maharba Annel González García (CCH, UNAM),
Montserrat Lizeth González García (CCH, UNAM),
Norma Hortensia Hernández García (UAM-I),
Mario Alfredo Hernández Sánchez (UAT),
Joel Hernández Otañez (CCH, UNAM),
Oscar David Herrán Salvatti (CCH, UNAM),
Renato Huarte Cuéllar (FFyL, UNAM),
Victor Carlos Hurtado Estrada (CCH, UNAM),

Contenido

EDITORIAL	4
PRESENTACIÓN	
“Violencia y educación. Cinco aproximaciones filosóficas” (Por Renato Huarte Cuéllar Coordinador del Dossier.)	
Huarte Cuéllar, Renato.	
INTRODUCCIÓN	5
“PRESENTACIÓN DEL DOSSIER”	
Rico León, María Cristina	9
“LA APORÍA COMO RAZÓN Y VIOLENCIA EN LA FORMACIÓN HUMANA”.	
Peralta Verdiguél, Alexandra Guadalupe	19
“VIOLENCIA EN LA FORMACIÓN HUMANA: EL CASO DE LOS CÍNICOS”.	
Hernández Pérez, Luis Miguel	33
“¡SAPERE AUDE! PARA LA FORMACIÓN HUMANA”.	
Espíndola Martínez, Lorena Adinda	43
“MUSICALIDAD, RAZÓN Y VIOLENCIA EN LA TRAGEDIA NIETZSCHEANA: DEL OÍDO A LA PREEMINENCIA DE LA VISTA EN LA EDUCACIÓN”	
Huarte Cuéllar, Renato	57
“ ‘SEÑALAR EL CAMINO’ EN LA FILOSOFÍA BUBERIANA: EDUCAR A PARTIR DE LA RELACIÓN YO-TÚ”	

ARTÍCULOS LIBRES

Silenzi, Marina	71
“UNA APROXIMACIÓN PSICOFISIOLÓGICA A LA NOCIÓN DEL ARTE EN LA FILOSOFÍA TARDÍA DE FRIEDRICH NIETZSCHE”	

DE POLÍTICA Y COTIDIANEIDAD

Bello Martínez, Dante Evaristo	85
“AXIOLOGÍA Y COMUNICACIÓN POLÍTICA”	

POIESIS

Orozco Barrera, Violeta.	101
“POEMAS”.	

MURMULLOS LITERARIOS

Téllez Ramírez, Francisco	103
“RAMÓN XIRAU Y LO MÍSTICO EN EL TRACTATUS”	

DE REBUS PHILOSOPHIAE

Núñez Noguez, Melissa Elena	107
CUERPO, CRUELDAD Y DIFERENCIA EN LA DANZA BUTOH, UNA MIRADA FILOSÓFICA (Reseña)	

Rogelio Alonso Laguna (FFyL, UNAM),
Rodrigo Landa Reyes (FES Acatlán, UNAM),
Adriana Lamoso (UNS, Argentina),
Sebastián Lomelí Bravo (FFyL, UNAM),
Sergio Rodrigo Lomelí Gamboa (CCH, UNAM),
Marco Antonio López Ávila (CCH, UNAM),
José Luis López Velázquez (CCH, UNAM),
Alberto Luis López (FES Acatlán, UNAM),
Karina Elizabeth Luna Islas (FFyL, UNAM),
Clara Martínez Molina (UAM-I),
María Laura Medina (UNQ, Argentina),
Mónica Adriana Mendoza González (CCH, UNAM),
Pedro Javier Meza Hernández (UACM),
Nefatli Miranda Pineda (CCH, UNAM),
Victor Andrés Montero Cam (TELESUP, Perú),
Andrea Mora Martínez (FFyL, UNAM),
Fausto Antonio Moysén Lechuga (CCH, UNAM),
Jesús Nolasco Nájera (CCH, UNAM),
Nancy Núñez (UCV, Venezuela),
Francisco José Ochoa Cabrera (CCH, UNAM),
Agustina Ortiz Soriano (Universidad de la Ciénaga
del Estado de Michoacán de Ocampo),
Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél (FFyL, UNAM),
Elia Soledad Pérez Neri (CCH, UNAM),
Ausencio Pérez Olvera (IEMS, DF, CCH UNAM),
Arturo Ramos Argott (FES Acatlán, UNAM),
Sonia Rangel Espinosa (CCH, UNAM),
Jorge Armando Reyes Escobar (FFyL, UNAM),
Alejandro Romero Alamilla (CCH, UNAM),
Virginia Sánchez Rivera (CCH, UNAM),
Laura Severa Román Palacios (CCH, UNAM),
María Teresa Alicia Silva y Ortiz (FES Acatlán, UNAM),
José Gerardo Valero Cano (CCH, UNAM),
Ana María Valle Vázquez (FFyL, UNAM),
Mariana Silvana Vargas (UNSA, Argentina),
Gabriel Vargas Lozano (UAM-I),
Alfonso Vázquez Salazar (UPN),
Luis Antonio Velasco Guzmán (FES Acatlán, UNAM),
Fabiola Vethencourt (UCV, Venezuela),
Carlos David Zafra Reyes (CECyT, IPN),
Paola Elizabeth de la Concepción Zamora Borge
(CCH, UNAM).

DISEÑO Y FORMACIÓN
Jorge Flores Figueroa

CORRECCIÓN DE ESTILO
María Isabel Gracida Juárez
Andrea Gallardo Ocampo

Murmullos Filosóficos, año 5, número 11, julio-diciembre de 2016, es una publicación semestral editada por la Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP 04510, en México, DF, a través del Colegio de Ciencias y Humanidades, lateral de Insurgentes Sur, esq. Circuito Escolar, 2o. piso, Ciudad Universitaria, CP 04510, Delegación Coyoacán, México, DF, teléfono 5622-0025.

URL: <http://www.cchunam.mx/comunicación/murmullos> Correo electrónico: murmullos.cch@gmail.com.

Editora responsable: María Isabel Gracida Juárez. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No. 04-2016-041813341600-203, ISSN: entrámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de éste número: María Isabel Gracida Juárez, Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, Insurgentes Sur y Circuito Escolar s/n, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, CP. 04510, Cd. de México, Tel. 5622 0025. Fecha de última modificación noviembre 2016.

La responsabilidad de los textos publicados en *Murmullos Filosóficos* recae exclusivamente en sus autores y su contenido no necesariamente refleja el criterio de la Institución.

TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS. PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN PARCIAL O TOTAL, INCLUYENDO CUALQUIER MEDIO ELECTRÓNICO O MAGNÉTICO, PARA FINES COMERCIALES.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers

RECTOR

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas

SECRETARIO GENERAL

Ing. Leopoldo Silva Gutiérrez

SECRETARIO ADMINISTRATIVO

Dr. Alberto Ken Oyama Nakagawa

SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL

Dr. César Iván Astudillo Reyes

SECRETARIO DE SERVICIOS A LA COMUNIDAD

UNIVERSITARIA

Dra. Mónica González Contró

ABOGADA GENERAL

Lic. Néstor Martínez Cristo

DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL



ESCUELA NACIONAL

COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Jesús Salinas Herrera

DIRECTOR GENERAL

Ing. Miguel Ángel Rodríguez Chávez

SECRETARIO GENERAL

Mtro. José Ruiz Reynoso

SECRETARIO ACADÉMICO

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera

SECRETARIA ADMINISTRATIVA

Lic. Delia Aguilar Gámez

SECRETARIA DE SERVICIOS

DE APOYO AL APRENDIZAJE

Mtra. Beatriz A. Almanza Huesca

SECRETARIA DE PLANEACIÓN

Dra. Gloria Ornelas Hall

SECRETARIA ESTUDIANTIL

Dr. José Alberto Monzoy Vásquez

SECRETARIO DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES

Lic. María Isabel Gracida Juárez

SECRETARIA DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL

M. en I. Juventino Ávila Ramos

SECRETARIO DE INFORMÁTICA

MURMULLOS

Filosofía que descubre la voz de la verdad Filosóficos

Instrucciones para autores:

Los textos recibidos serán sometidos a dictaminación y deberán contar con las siguientes características:

- La extensión de los artículos es de 5 a 10 cuartillas (ya sea para el *Dossier* o para alguna de las secciones: *Murmullos Literarios*; *De política y cotidianeidad* o *Poesis*). Deben estar escritos en Word, fuente Arial 12 puntos e interlineado a 1.5.

- En caso de que el texto cuente con imágenes deberá contar con la autorización o licencia del gráfico, imagen, tabla, fotografía o mapa.

- Todos los textos deben ser inéditos y serán sometidos a dictaminación de doble ciego. En caso de que exista un dictamen a favor y uno en contra, será sometido a un tercer dictamen. La dictaminación se llevará a cabo en un plazo menor a 30 días. La recepción y revisión de un trabajo no implica ningún compromiso para su publicación.

- Los artículos deben incluir un resumen y palabras clave. Dichos datos deben ir en español e inglés, al igual que el título del trabajo.

- Además del archivo que incluya el texto a dictaminar, se solicita un segundo donde se incluya una síntesis curricular que no exceda cinco líneas y que incluya un correo electrónico.

- La fuente de citas textuales deben indicarse con base en el sistema APA: el primer apellido del autor; el año de la publicación de la fuente y en número de página donde se extrajo la cita. Ejemplo: (Beuchot, 2009, p.23)

- Las referencias bibliográficas se anotarán al final del documento de la siguiente forma:

Beuchot, M. (2009) *La hermenéutica en la Edad Media*. México: UNAM, IIF.

- Las reseñas de libros deberán tener una extensión de 3 a 5 cuartillas y tendrán que ser textos recientes (al menos de tres años de antigüedad a la fecha de la publicación de la presente convocatoria) y el Consejo de Redacción es quien decidirá la pertinencia del texto para el número de la revista.

- Todos los textos deberán enviarse por formato electrónico al siguiente correo: murmullos.cch@gmail.com con atención al Dr. Angel Alonso Salas, director de la revista.

EDITORIAL

Reflexiones filosóficas acerca del binomio violencia y educación

Tal y como se plantea en el editorial de este número, aunque parezca contradictorio hablar de violencia y educación, "desde una perspectiva filosófica, los actos educativos o formativos implican, en muchos sentidos, un acto de violencia que va aparejado con la forma que se piensa a los individuos y a las sociedades a educar".

Definir el sentido de violencia en la educación es fundamental ante una palabra –violencia- que tiene múltiples acepciones de acuerdo con el tiempo y la historicidad de los propios conceptos y de acuerdo también con el contexto de uso. Ésta, asociada a educación, en principio parecería incompatible, sin embargo, al no existir una sola ruta, una teoría capaz de explicar todas las formas de violencia, las miradas desde la filosofía auxilian para poner en su sitio, por lo menos, a alguna de las acepciones que tiene y contiene múltiples sentidos; un concepto semánticamente tan poderoso y amplio.

El dossier de este número analiza, con distintos autores y de manera cronológica, cómo se ha entendido el binomio violencia y educación desde Platón con la aporía como posibilidad de formación a partir del vencimiento de los obstáculos, del rompimiento con las parálisis y las costumbres, pasando por los cínicos que en el Helenismo violentaban las costumbres; con un alto, muchos siglos después, en Kant y el esfuerzo por alcanzar la virtud y la felicidad con un espíritu contestatario, Nietzsche con los paralelos rituales entre la música y los trágicos griegos y, más recientemente Buber con el establecimiento de la relación dialógica entre el yo y el tú, siendo el tú el otro para reconocerlo, para no negarlo.

Los cinco momentos, las cinco miradas filosóficas sobre la violencia y la educación, entablan un diálogo con los lectores del presente que permite encontrar nuevas rutas de interpretación para un asunto que ni la filosofía, ni la pedagogía han podido dirimir y menos aún en escenarios como el actual que se contaminan con otras formas de violencia que no excluyen, de ninguna manera, lo que la sociedad y la escuela configuran para las múltiples aproximaciones a lo que significa educar en esta etapa convulsa.

Si como dice Alicia en la clásica novela de Lewis Carroll, la cuestión es si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes, la propuesta temática de este dossier exige abrir no sólo amplias posibilidades del conocimiento, sino entretejer variadas aproximaciones a conceptos plurales, múltiples, equívocos, que retan a hilar fino en la construcción de una autonomía, racionalidad y cosmopolitismo, tal y como lo sugería el propio Kant en una intersección magnífica con el Emilio de Rousseau.

Además de la filosofía, la literatura y el cine han contribuido con diversas miradas a la discusión ética y filosófica del tema central de esta publicación haciéndose eco de un debate que, tanto en la educación formal como en la no formal, construye el reconocimiento de la otredad.

Dr. Jesús Salinas Herrera

Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

Violencia y educación. Cinco aproximaciones filosóficas

Violence and Education. Five philosophical approaches

Presentación

Por: Renato Huarte Cuéllar

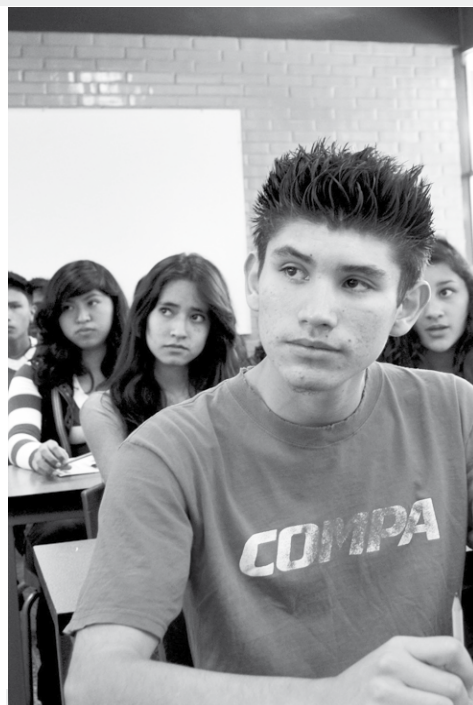
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

Introducción

Este “dossier” especial que aparece en *Murmullos filosóficos* es resultado del proceso de un equipo de trabajo de varios años. Los textos que el lector podrá leer a continuación fueron pensados en el seno del Seminario de Filosofía de la Educación (proyecto PIFFyL 2010 014), un proyecto de investigación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

Entre el 24 y el 28 de octubre de 2011 se llevó a cabo el xvi Congreso Internacional de la Asociación Filosófica de México, A.C. con el título “Filosofía: razón y violencia”. Varios miembros del seminario prepararon trabajos que se fueron discutiendo en el seminario. Se presentaron finalmente dos mesas en el Congreso. A partir de la exposición de los trabajos, los autores incorporaron algunas modificaciones que consideraron pertinentes. Ante la invitación de este número especial, los textos de cuyos autores decidieron participar incorporaron a lo largo de estos cinco años, aún más cambios. En este sentido, las aportaciones que se incluyen en este dossier no son exactamente las presentadas en el Congreso, sino una propuesta que incorpora textos con más experiencia.

El dossier lleva por título “Violencia y educación. Cinco aproximaciones filosóficas”. Generalmente se puede pensar al mencionar ambas palabras juntas, “violencia” y “educación”, que hasta podrían ser opuestas. Tendemos a pensar que la violencia tendría que estar alejada de todo acto o proceso educativo. Sin embargo, desde una perspectiva filosófica, los actos educativos o formativos implican, en muchos sentidos, un acto de violencia que va aparejado con la forma en que se piensa a los individuos y las sociedades a educar. Ese es justo el sentido temático de este dossier: revisar cómo puede entenderse la violencia en el sentido del fenómeno educativo.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

En este sentido, el lector encontrará cinco perspectivas filosóficas acomodadas, por mera convención, de manera cronológica a partir del autor tratado en cada caso. A pesar de ser autores ya clásicos, los autores han procurado darles una interpretación para su lectura hoy en día.

El primer texto que el lector encontrará es “La aporía como razón y violencia en la formación humana” de Cristina Rico León. En él se encuentra una definición de lo que, a partir de los diálogos platónicos, se puede entender como “aporía”. Sabiendo que existen diálogos aporéticos o sin salida/sin solución, la autora narra que el acto filosófico transformador, entendido como proceso educativo, recae sobre la actitud platónica de dejar, con las palabras, estupefacto al interlocutor como lo hacía Sócrates en los diálogos, aún más en los que son aporéticos. De esta manera, Cristina Rico trae a colación este principio de la filosofía de Platón a nuestros días al advertirnos que para que un proceso sea verdaderamente formativo, a veces tiene que ser violento por aporético; es decir, que debe sacudir para poder transformar.

El segundo texto es “Violencia en la formación humana: el caso de los cínicos” de Alexandra Peralta Verdíguel. En él, la autora describe minuciosamente quiénes eran los integrantes de estas sectas filosóficas de la época del Helenismo. Esta corriente filosófica, que vivió por más de diez siglos aporta una nueva mirada a cómo se entendía la violencia. Autonombrados “cínicos”, los que eran “como perros” o “perrunos” ejercían una violencia en contra de las costumbres sociales de su momento en este afán que, como explica Alexandra Peralta, los llevaría “de vuelta a la naturaleza” humana. Ser parte de las escuelas cínicas era un proceso educativo que implicaba violentar las propias costumbres. En este sentido, el texto provee una interesante aproximación a cómo la violencia en tiempos helenísticos era parte importante de la educación dentro de una secta filosófica.

Luis Miguel Hernández Pérez escribió el texto que lleva por título “¡*SAPERE AUDE!* para la formación humana”. En esta importante frase kantiana está implícita una especie de violencia. La frase latina significa ¡Atrévete a saber!” y, como lo explica el autor del texto, ha significado una bandera importante para la forma de entender la Ilustración como proyecto de formación humana. “Atrévete a hacer uso de la razón” explicaría líneas más adelante el filósofo de Königsberg en su “¿Qué es la Ilustración?”. Luis Miguel Hernández logra tomar esta frase y explicarla como una forma que sería necesaria para la pedagogía del siglo XVIII, e inclusive, hasta nuestros días. ¿Para qué sería necesario atreverse (*audere*) si esta frase no implicara un esfuerzo violento por ser seres autónomos en la filosofía kantiana?



Por su parte, Lorena Adinda Espíndola nos presenta “Musicalidad, razón y violencia en la tragedia nietzscheana: del oído a la preeminencia de la vista en la educación”. En este texto, la autora da una especial atención a la musicalidad y al oído en la percepción que Friedrich Nietzsche tendría en la tragedia griega. Si la tan amada tragedia preclásica griega le era tan querida al autor de Basilea, era seguramente por su capacidad de cimbrar los tímpanos. De esta manera, Lorena Espíndola logra mostrar que con esta apuesta, Nietzsche logra también poner en cuestión todo proceso educativo que pretenda sólo estar basado en la racionalidad. Así, también se tendría que cimbrar toda propuesta contemporánea de educación que, como bien hemos heredado, se basa mucho más en la racionalidad humana que en otros aspectos como la musicalidad.

Finalmente se presenta un texto de mi autoría que lleva por título “‘Señalar el camino’ en la filosofía buberiana: educar a partir de la relación yo-tú”. En él se utiliza una de las frases más conocidas de Martin Buber con respecto a su noción de experiencia que, a su vez, es fundamental para poder entender la educación no como una serie de contenidos, sino como relaciones dialógicas entre los seres humanos. Eso es lo que finalmente se busca a partir de relacionar el libro más famoso de Buber, *Yo y tú*, con la frase de “señalar el camino”. Esto se pone de relieve en la discusión que sostuvieron el propio Buber y su discípulo Gershom Scholem en torno a las apreciaciones que tenía el segundo con respecto al primero y la función del educador. Esperamos que esta diatriba sirva para entender la educación hoy en día.

Como podrá darse cuenta el lector, se presentan cinco perspectivas desde autores más o menos conocidos que seguramente harán ver que la violencia no es necesariamente algo “malo” o “indeseable” que deba estar alejada de la educación. Por el contrario, filosóficamente podemos entender que muchas veces la violencia entendida como sacudimiento, como puesta en tensión, es necesaria para repensar nuestras ideas, principios, costumbres, etcétera. Esperamos todos nosotros que esto ayude a darle un sentido distinto, desde diversos autores, a lo que entendemos hoy en día por educación.

La aporía como razón y violencia en la formación humana

Aporia as reason and violence in human education

Texto recibido: 10 de mayo de 2016
Texto aprobado: 3 de junio de 2016

Por: María Cristina Rico León*
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen:

Dentro de la literatura clásica sobre filosofía y educación en la antigua Grecia destacan las obras de Platón, en las que plasma, en buena medida, las enseñanzas de su maestro Sócrates a la par que integra su propia visión acerca del mundo, la sociedad, la política, la formación humana, entre otras cosas. Más allá de los discursos sobre el deber ser de la educación para estos filósofos, en el presente trabajo se busca revisar un concepto presente en varios diálogos platónicos, donde la aporía marca el punto sin salida al que Sócrates lleva a su interlocutor, lo cual se convierte también en una oportunidad de aprendizaje.

Palabras clave: *formación, filosofía, griegos, razón, enseñanza.*

Abstract:

In the classical literature on philosophy and education of ancient Greece, the works of Plato are very important because in that exposes the teachings of his teacher Socrates, while integrates their own vision about the world, society, politics, human formation, etcetera. Beyond the speeches about duty be education for these philosophers, in this paper we seek to review a concept present in several Platonic dialogues, where the aporia marks the dead end point in which Socrates leads his interlocutor, which also becomes a learning opportunity.

Key words: *formation, Philosophy, Greeks, reasoning, education.*



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

* Licenciada en Pedagogía por la FFyL, UNAM. Profesora, diseñadora instruccional y asesora metodológica para instituciones públicas. Ha desarrollado contenidos y edición para proyectos editoriales, como libros de texto y de literatura infantil. Correo: crisisue@yahoo.com.mx

Introducción

Tal vez uno de los temas más destacados dentro de la filosofía platónica, y que se relaciona inmediatamente con la formación humana, sea la posible enseñabilidad de la virtud. A este respecto, se puede decir que Platón mismo realizó una insuperable tarea pedagógica durante su época y que Sócrates, su maestro, también lo hizo al despertar en sus discípulos la búsqueda de la verdad mediante el diálogo y el reconocimiento de la propia ignorancia. Platón no sólo siguió desarrollando las ideas de su maestro, sino que las llevó a otro nivel: continuó con sus propios conceptos y abarcó una gran cantidad de temas filosóficos, que conocemos gracias a sus escritos, a la par que condujo una escuela, la Academia, y concibió un ideal de Estado.

El tema que compete a este trabajo se relaciona con un aspecto de la filosofía de Sócrates y Platón que, como se verá, guarda relación con la formación humana: la *aporía*. Mi propósito con el presente trabajo es acercarme al significado de este término, por un lado, para destacar su importancia dentro del método formativo socrático y la violencia que conlleva, y por el otro, para resaltar su posibilidad formativa. Para acercarme a las nociones sobre la *aporía* como razón y violencia he retomado algunos fragmentos del diálogo *Menón* que, a mi parecer, ilustran de forma clara el término en estos dos sentidos. Por otro lado, y para tratar la posibilidad formativa de la *aporía*, he retomado el artículo “El sujeto y la *aporía* o cómo construir a partir del vacío” (Catón, 1998).¹

El camino sin salida

En la literatura platónica el concepto central de esta reflexión, la *aporía*, se distingue por ser un camino sin salida, en el que Sócrates pone en aprietos a sus interlocutores a través de un método de razonamiento que puede apreciarse en varios diálogos. Este término, utilizado también por filósofos presocráticos, se usaba para referirse a una situación de gran dificultad o a la imposibilidad de salida, tanto literal como metafóricamente.

El término *aporía* se construye a partir del sustantivo póros, que significa “paso”, y del prefijo a, “sin” o “falto de”; el

¹ Texto elaborado por Valentina Catón para el seminario “Platón. Menón” –coordinado por la doctora Ute Schmidt del Departamento de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras– como parte del doctorado en Pedagogía.

significado etimológico es, por consiguiente, “sin camino”, “sin paso”, y también “sin recurso” (Aguirre, 2007: 109)². Se usa de forma general para referirse a un recurso o medio, y de forma particular para referirse a algo concreto como un camino, un puente, un canal, un poro, etcétera.

En su obra *La aporía en Aristóteles*, Javier Aguirre menciona tres campos semánticos a los que puede aplicarse la *aporía*: el físico o espacial, la vida humana y el gnoseológico (Aguirre, 2007: 112-113). El primero se utilizaba para referirse a la presencia de un obstáculo en un lugar, aunque también se podía adaptar a “la metáfora frecuente del filósofo en el camino o de la filosofía representada como un viaje” (Aguirre, 2007: 112). Por otra parte, un individuo podía encontrarse ante un obstáculo de forma literal o metafórica, cuando este obstáculo le ocasionaba perplejidad o confusión, tal como les ocurría a los interlocutores de Sócrates en los diálogos. El segundo campo se aplicaba a situaciones de la vida práctica para referirse a la carencia de recursos, es decir, a encontrarse en una situación de apuro por esta carencia. Y, por último, en el campo gnoseológico se refiere a la situación de dificultad que experimenta un individuo y que afecta directamente la reflexión o discusión que lleva a cabo sobre un tema. En ocasiones, como en algunos diálogos platónicos, esta situación de duda o dificultad se manifestaba como una imposibilidad para hablar, para responder a una pregunta o para encontrar las palabras exactas para ello.

Por el interés en la *aporía* como obstáculo, parálisis y confusión, situaciones todas que afectan el razonamiento de los individuos, la manera de acercarse al conocimiento y su formación, los campos físico y gnoseológico son los que se representan mejor en la obra de Platón, al referirse a la forma en que Sócrates interrogaba a sus interlocutores.

En los diálogos platónicos se aprecia la tendencia de Sócrates hacia la búsqueda de definiciones, como en el *Menón*, en el que pasa de la enseñabilidad de la virtud a la cuestión de qué es la virtud. En este diálogo en particular es muy claro el resultado que Sócrates llegaba a obtener a través del cuestionamiento a sus interlocutores. En su búsqueda por las definiciones, el diálogo y la pregunta constituían elementos esenciales de su método de conocimiento, en el que intervenían la mayéutica y la ironía. La *aporía*, en este contexto, representa el momento en que las preguntas han

² Este autor, aunque centra su análisis en la *aporía* desde Aristóteles, ofrece referencias de la etimología y el uso del término en los filósofos presocráticos y también en Platón.

conducido al interlocutor a un punto sin salida, situación que lo lleva a dudar de su propio conocimiento.

Con esta forma de razonamiento lograba poner de manifiesto los prejuicios y las creencias carentes de base sólida de sus interlocutores, gracias a su insistencia en delimitar los conceptos. Esto se debe a que los primeros diálogos platónicos están contruidos según el estilo erístico, un método de enseñanza con el que pretendían aguzarse los sentidos del estudiante a base de preguntas. La raíz de esta palabra es *eris*, sustantivo que se define como disputa, discordia, riña, altercado, cuestión, etcétera, y que, por otro lado, se relaciona con *Eris*, diosa de la Discordia. El adjetivo *erístico* denota, entonces, a alguien aficionado a la discusión (Pabón, 1998: 253-254).

Pues bien, la modalidad más habitual de los juegos erísticos consistía en obligar al interrogado a limitarse a respuestas muy sencillas mientras el interrogador se esforzaba por conducir a su adversario a un callejón sin salida o a una contradicción, a la *aporía*. Este método fue, sin duda, el preferido de Sócrates. Es probable, entonces, que algunos diálogos estuvieran inspirados en sesiones auténticas de las que Platón extrajo el material para reconstruir, en forma escrita y dramática, esos ejercicios erísticos, ampliando las respuestas que usualmente serían breves con la finalidad de darle un carácter de diálogo (Bowen, 1990: 151-152).

En muchos de estos diálogos Sócrates es la figura principal y el que interroga y, aunque no se puede saber a ciencia cierta dónde terminan las ideas de Sócrates y comienzan las de Platón, es muy probable que este último introdujera muchas de sus propias experiencias y concepciones, y que en ocasiones la figura de Sócrates fuera más bien un recurso. Como haya sido, en cuanto a lo que se refiere a la *aporía*, es creíble pensar que Sócrates le hubiera otorgado un lugar privilegiado, dado que en este estado de confusión y perplejidad se podría destruir la falsa presunción por la posesión del conocimiento (riqueza intelectual) que tanto había criticado de los sofistas.

Esta forma de razonamiento en la que hacía entrar a sus interlocutores a una situación sin salida, resultaba ser lo suficientemente incisiva y útil para que cuestionaran sus conocimientos y abandonaran actitudes soberbias, al menos así nos lo da a entender Platón. Este último, utiliza la falta de salida como una provocación para seguir indagando y resolver la *aporía*, no como una forma de encontrar todas

las respuestas, sino como un incentivo para seguir aprendiendo, que implica una toma de conciencia en cuanto a que la formación es un proceso constante y permanente, que no siempre viene acompañado de logros y experiencias placenteras: reconocer la propia ignorancia y sentirse sin salida puede no ser agradable.



Fotografía: Tesoro de los Sínios en Delfos Wikipedia Dominio Público.

***Aporía* como razón y violencia**

Sócrates lograba que su interlocutor experimentara un estado de *aporía* mediante preguntas reiteradas y el análisis de los términos, que lo metía en aprietos y lo dejaba perplejo, sin palabras. Este estado podía provocarle una profunda “sacudida”, llevándolo a dudar de los conocimientos que creía poseer. El método no tenía la intención de ser complaciente ni de llevar al interrogado de la mano hasta la respuesta, por el contrario. Los siguientes fragmentos del *Teeteto* ilustran la dificultad que el mismo Sócrates reconocía en su forma de razonamiento:

...lo más grande que hay en mi arte es la capacidad que tiene de poner a prueba por todos los medios si lo que engendra el pensamiento del joven es algo imaginario y falso o fecundo y verdadero. Eso es así porque tengo, igualmente, en común con las parteras esta característica: que soy estéril en sabiduría. Muchos, en efecto, me reprochan que siempre pregunto a otros y yo mismo nunca doy ninguna respuesta acerca de nada por mi falta de sabiduría, y es, efectivamente, un justo reproche.

Sin embargo, los que tienen trato conmigo, aunque parecen algunos ignorantes al principio, en cuanto avanza nuestra relación, todos hacen admirables progresos [...] Y es evidente que no aprenden nunca nada de mí, pues son ellos mismos y por sí mismos los que descubren y engendran muchos bellos pensamientos. (Platón, 2000: 150c-d)

Y un poco más adelante dice:

los que tienen relación conmigo experimentan lo mismo que les pasa a las que dan a luz, pues sufren los dolores del parto y se llenan de perplejidades de día y de noche, con lo cual lo pasan mucho tiempo peor que ellas. Pero mi arte puede suscitar este dolor o hacer que llegue a su fin. (Platón, 2000: 151a)

Puede notarse aquí que no sólo reconoce el lado, digamos, difícil y doloroso de su método, sino también el lado provechoso que se hace patente cuando los discípulos han alcanzado cierto grado de progreso y son capaces de descubrir cosas por ellos mismos.

Menón, a pesar de no ser su discípulo, explica en el diálogo de una forma muy elocuente el estado de *aporía* en que se encuentra y que le obliga a reconocer de inmediato “*que sabe que no sabe*” (Catón, 1998: 35). La capacidad de reconocer la propia ignorancia, teniendo en cuenta la actitud que había mostrado antes en el diálogo (actuando vanidoso y respondiendo demasiado rápido), deja ver que ya ha logrado un avance importantísimo y lo expresa fascinado:

—Sócrates, yo oí antes de encontrarte que tú mismo no estás sino en apuros, y que también pones así a los otros. Y ahora, como me parece, me fascinas, y me envenenas y sencillamente me encantas, así que he llegado a estar pleno de confusión. Y si se puede bromear un poco, se me hace que tanto en la figura como en lo demás te pareces perfectamente a ese ancho pez torpedo del mar. Porque éste hace que se entumezca el que siempre se le acerca y lo toca, y tú pareces haberme hecho algo así ahora [habiéndome entumecido]. Pues, en verdad, yo estoy entumecido de alma y boca y no encuentro qué contestarte. Aunque diez mil veces he realizado toda clase de discursos sobre la virtud y delante de mucha gente, y además bien —como al menos a mí mismo me parecía—, ahora no puedo en absoluto decir qué es. (Platón, 1975: 80a-b)

En esta ocasión para Menón haber atravesado el estado de *aporía* le ha dejado una sensación aparentemente agradable, sin embargo, es difícil imaginar que eso sucediera siempre con los interlocutores reales de Sócrates. Por lo general, reconocer la propia ignorancia no es tarea fácil, descubrir que el camino que ha tomado la razón ha llegado a un punto sin salida, encontrarse paralizado, sin palabras e imposibilitado para responder es doloroso; pero también puede constituir una gran oportunidad de aprendizaje.

Además, no debe olvidarse que la imagen que sugiere Menón para hacer la analogía, y explicar ese estado de “entumecimiento” que es la *aporía*, es el pez torpedo, que paraliza la palabra y el pensamiento, que llega como un golpe, violento e inesperado. A este respecto, Valentina Cantón hace una aportación interesante, pues cuestiona lo que hubiera sucedido si este estado de confusión y fascinación fuera mutuo:

...vale la pena preguntarse, ¿qué ocurriría si tal seducción ocurriera y si Sócrates creyera las palabras de fascinación que Menón le ha dirigido presa de su invalidez? Sería la muerte del diálogo. Fascinados el uno con el otro no tendríamos más que un mismo discurso a dos voces. Voces inútiles por dirigirse a oídos entumecidos por encantamiento mutuo. (Cantón, 1998: 36)

En el mismo diálogo podemos ver que, a pesar de los halagos, Sócrates no se deja envolver por las palabras de Menón y le responde:

Eres astuto Menón, y por poco me hubieras engañado. [...] Yo me parezco al pez torpedo, si este mismo está tan entumecido como entumece a los demás, si no es así, no me parezco a él [...] estando yo completamente confuso, confundo también a los otros. Es cierto que yo ahora no sé lo que es la virtud, pero quizá tú lo sabías antes de juntarte conmigo; mas en este momento te pareces a uno que no lo sabe. Sin embargo, quiero investigar contigo y buscar qué es la virtud siempre. (Platón, 1975: 80c-d)

Se deja entrever que Sócrates, en su papel de formador, toma una cierta distancia, en parte porque él mismo no cree que sólo por su medio se llegue al conocimiento de lo que se busca saber. No trata de quitar el obstáculo que supone la *aporía*, pero le ofrece una posibilidad de salida, que consiste en acompañarle en su búsqueda de conocimiento. Podría decirse que asume un papel de guía. Sin embargo, esta ayuda no había sido ofrecida antes, sino hasta ahora que la búsqueda de Menón le parece auténtica y ha logrado

ponerlo en disposición de aprender, para ello, fue necesario haber declarado su propia ignorancia; ahora, su astucia para demostrar lo que sabía se ha transformado en confusión.

De esta forma, este camino hacia la búsqueda del conocimiento, mediante el sólo uso de la razón, no lleva al individuo por una ruta fácil, por el contrario, lo violenta, lo sacude, lo deja, al menos de momento, indefenso, doliente y herido; le provoca el entumecimiento de los sentidos, la palabra y el pensamiento (Catón, 1998: 37).

Reconocer que algo que se creía saber en realidad se ignora no es agradable, ni tampoco que nos lo hagan notar. Sin embargo, la formación humana necesita, si lo que se quiere realmente es aprender, identificar esos puntos sin salida, ya que serían una guía y provocación para avanzar en la búsqueda del conocimiento y encontrar motivación en seguir aprendiendo y formándose.

***Aporía* en la formación humana**

Hasta ahora me he referido al término formación en sentido general, ya que utilizar la palabra “educación” en el contexto griego no me habría permitido abordar todas las posibilidades que supondría, por ejemplo, el vocablo *paideia*. Una idea cercana podría ser la de “formación integral” que incluyera, por un lado, la adquisición de conocimientos y, por el otro, el sentido llano de “tomar forma” en todos los sentidos³.

Para Sócrates la formación no es adquirir conocimientos innecesarios. Una de sus críticas más fuertes hacia los sofistas era la presunción (o más bien pretensión) de saber de todo y pretender enseñarlo todo. Con los sofistas se buscaba la adquisición de una cultura general necesaria para lucirse en los eventos públicos de la *polis*. Se puede decir que Sócrates, en cambio, más que la adquisición de conocimientos por parte de sus discípulos, buscaba un cambio en la actitud hacia el conocimiento y el estilo de vida, es decir, la formación del individuo.

Considero que desde esta perspectiva la *aporía* supone una posibilidad de formación, ya que hace al individuo consciente de sus propias carencias a la vez que le permite vislumbrar el camino que debe tomar en la búsqueda del conocimiento y el autoconocimiento; así, el punto sin salida, el obstáculo, da la pauta para reconocer el camino que falta recorrer. En este

3 Este es un tema que se presta a gran discusión, sin embargo, he prescindido de él debido a que su interpretación no representa el objetivo de este trabajo.



Imagen: La escuela de Atenas Wikipedia Dominio Público

sentido, los momentos de *aporía* garantizarían que el proceso de formación de un individuo fuera permanente y una búsqueda constante.

Si pensamos en lo anterior, Sócrates puede considerarse como un importante formador, no sólo por su método del diálogo como forma de enseñanza y para tratar con los jóvenes sino, sobre todo, por su arte de provocar y entumecer la razón de sus interlocutores, al conducirlos a la *aporía*. Esto no podría enseñarse desde afuera, pues no se puede transmitir únicamente con palabras y, además, requiere del diálogo para articularse; no se puede recorrer el camino de alguien más ni resolver sus momentos de *aporía* cada vez que se presenten, esto de poco serviría a su formación y dejaría de lado la posibilidad de autoconocimiento.

Formación, tanto para Sócrates como para Platón, implicaría asumir el compromiso de formarse, no depositarlo en alguien más; esta tarea necesitaría de valor para arriesgarse, aceptar y asumir la ignorancia, el dolor de llegar al punto sin salida. El camino hacia el conocimiento es el camino del autoconocimiento y sólo se puede recorrer personalmente, aunque el formador esté cerca para servir de guía y ayudar a encontrar las *aporías* que dictarán el rumbo. A este respecto, Valentina Cantón resume la utilidad formativa del

término en varios sentidos:

Así, la *aporía* ha mostrado su *eficacia curativa* (en el sentido prístino: cuidado de sí y de los otros, *épiméleia* política) en la medida en que permite al sujeto reconocer lo que no sabe, lo que le hace falta, lo que es respecto de su historia, lo que requiera para pasar de la estulticia a la sapiencia. [...] Ha mostrado también su *eficacia pedagógica*, entendida aquí como abrir la disposición, la necesidad, el deseo de realizar un aprendizaje y, finalmente, su *eficacia didáctica* al establecer el mecanismo de transmisión que –más allá de la instrucción útil para enseñar la *techné*– conduzca por el camino de la construcción de saberes acerca del sujeto y de su relación con los otros y con lo que desea conocer. (1998: 37)

En última instancia, la *aporía* muestra que a través del conocimiento de sí mismo y del conocimiento de la propia ignorancia, se pueden producir cambios en el modo de ser de un individuo. Paradójicamente, “enseñar a no saber y crear a partir del vacío” (Catón, 1998: 38) que supone la *aporía*, supone también la tarea de formar.

A manera de conclusión, puedo decir que la *aporía* me ha dado pauta para entender mejor la filosofía de Sócrates y Platón, sobre todo en lo que se refiere a la formación humana. La búsqueda permanente del conocimiento de sí y el reconocimiento de la propia ignorancia hacen de la *aporía*, como experiencia, un elemento de gran valor para la formación humana. Aunque provoque malestar, destaca su utilidad para romper los prejuicios y encontrar la disposición para aprender.

Cuando aprendemos, un conocimiento nuevo es objeto de juicios con base en pre-juicios provenientes de aquello que se sabe o se cree saber, pero en lo que respecta a Sócrates y lo que sabemos de él gracias a la filosofía platónica, podemos ver que las preguntas y la sensación de incertidumbre e inseguridad que provocan son el medio en la búsqueda del conocimiento, el punto de partida para construir el conocimiento mediante la razón, precisamente, a partir del punto sin salida que representa la *aporía*.

Referencias

- Aguirre, J. (2007). *La aporía en Aristóteles*. Madrid: Dykinson.
- Bowen, J. (1990). *Historia de la educación occidental*, Tomo primero (3ª ed.). Barcelona: Herder.
- Catón, V. (1998). “El sujeto y la aporía o cómo construir a partir del vacío”. En Revista *La Vasijsa*, no. 2. México.
- Pabón, J. M. (1998). *Diccionario Manual VOX. Griego-Español* (18ª ed.). Madrid.
- Platón, (2000) “Teeteto”. En *Diálogos, Tomo V* (Introducción, traducción y notas de Álvaro Vallejo Campos). Madrid: Gredos.
- Platón, (1975). *Menon* (Introducción, versión y notas de Ute Schmidt Osmanczik). México: UNAM/Coordinación de Humanidades.

Violencia en la formación humana: el caso de los cínicos

Violence in human education: the cynics

Texto recibido: 2 de mayo de 2016
Texto aprobado: 1 de julio de 2016

Por: Alexandra Guadalupe Peralta Verdiguél*
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen:

En el presente escrito se propone una lectura pedagógica de las anécdotas, dichos y sentencias de los filósofos cínicos. En específico se aborda el tema de la violencia de sus acciones como elemento de su práctica que tenía como fin la transformación de sus oyentes.

Palabras clave: formación, virtud, violencia, cínicos, *askesis*.

Abstract:

In this paper we proposed a lecture that emphasis the pedagogical aspect of the anecdotes and sayings of the cynic philosophers. In particular we expose the violent aspect of their actions as an important element of their philosophical praxis, whose purpose was to transform their listeners.

Key words: education, virtue, violence, cynics, *askesis*.

En medio de la plaza pública de Atenas, en el siglo IV a. C., el ciudadano de aquella emblemática polis, o bien algún extranjero curioso, podría haber sido testigo o "víctima" de los mordaces ataques filosóficos de los miembros de la secta de los cínicos. Quizá habría podido participar de esta lección de Diógenes, el perro: "Como no se le acercara nadie al pronunciar un discurso serio, se puso a tararear. Al congregarse la gente a su alrededor, les echó en cara que acudían a los charlatanes de feria, pero iban lentos a los asuntos serios" (García, 2007b: 125).

Ésta y otras anécdotas transmitidas por el historiador Diógenes Laercio, nos permiten hacernos una imagen del cínico

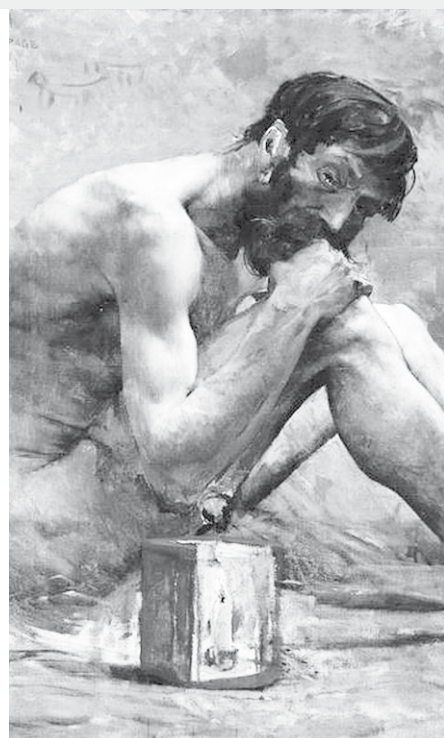


Imagen: Bastein-Lepage_Diogenes Wikipedia Dominio Público

* Licenciada en Pedagogía y en Filosofía por la FFyL, UNAM. Maestra en Filosofía por la misma institución. Profesora de Asignatura A del Colegio de Pedagogía de la FFyL, UNAM. Correo: alex.peraltav@yahoo.com.mx.

y su papel en las ciudades helenísticas. En este sentido, en el presente escrito abordaremos dicha filosofía desde el punto de vista pedagógico. El motivo es que nos permite reflexionar en qué medida la acción de aquel que asume la formación de otro implica una cierta violencia. El caso de los cínicos nos parece que es paradigmático, dado que el gesto violento o agresivo –que no es en perjuicio ni físico ni moral de los demás– pretende un fin formativo: la transformación de la forma de vida.

Nuestro objetivo es mostrar cómo la práctica del cinismo implica un compromiso del filósofo que podemos caracterizar como pedagógico en dos sentidos: i) debido a la atención y esfuerzo constante por alcanzar la virtud y, en esta medida, la práctica de una auto-formación y ii) el interés por mostrar la necesidad de un tipo de formación ya sea mediante el testimonio de su propia vida o sea desempeñando la función de maestro. Asimismo, veremos cómo el filósofo cínico se sirve de un cierto tipo de violencia para provocar dicha formación.

Atendiendo a este propósito, en primer lugar, será necesario exponer los rasgos principales de la filosofía cínica y de sus figuras más representativas, en segundo lugar, se señalarán las razones por las cuales la práctica cínica implica un carácter pedagógico, a partir de lo cual se mostrará en qué sentido hay un cierto tipo de violencia en la propuesta formativa del cínico.

Kynikós Bíos

El periodo helenístico fue cuna de variadas propuestas filosóficas. El cinismo se reconoce como reacción a su propio contexto¹, no obstante, la impronta de esta escuela supera los límites históricos de su nacimiento y nos muestra su valor como actitud vital, pues esta filosofía no es otra cosa que una forma de vida.

La filosofía cínica no se basa en la presentación oral o escrita de discursos teóricos, en cambio es abundante en anécdotas, dichos, máximas y sentencias. Esto es lo que puede hacer creer que la pobreza teórica del cinismo es razón suficiente para no admitir su importancia filosófica. Hemos de reconocer empero que en la antigüedad el filósofo

1 Para mayor información consulte los siguientes textos: Jean Brun, *El estoicismo*; Carlos García Gual, *La filosofía helenística*; Paul Petit y André Laronde, *La civilización helenística*; Gonzalo Puente Ojea, *Ideología e historia. El fenómeno estoico en la sociedad antigua*; y W. W. Tarn, *La civilización helenística*.

no se distinguía únicamente por sus discursos sino principalmente por su forma de vida. En este sentido, el historiador de la filosofía Pierre Hadot afirma que el filósofo era un *atopos* con relación al resto de los hombres, es decir, inclasificable y singular (Hadot, 2006). El filósofo antiguo se diferenciaba drásticamente de los demás, pero el cínico representa la radicalización de esta extrañeza.

Ahora bien, se suele ubicar la fundación de esta escuela en el siglo IV a.C. por Antístenes, aunque, como veremos, será Diógenes de Sinope la figura paradigmática de la escuela. Se tiene noticia de que el último filósofo cínico fue el ascético Salustio en el siglo V d.C. Si bien las condiciones en las que nace el cinismo no son las mismas durante los casi diez siglos que duró la escuela, sí podemos decir que la postura fundamental permanece, a saber, el esfuerzo por alcanzar la virtud y con ella la felicidad a través del rechazo de las convenciones sociales y la afirmación de un “retorno” a la naturaleza.

Una de las características del periodo helenístico fue el derrumbamiento de la *polis* como marco referencial de la vida de los hombres. Para el tiempo de la expansión del imperio macedonio dirigido por Alejandro Magno pero aún más después de su muerte en 323 a.C. las ciudades, inestables e inseguras respecto a su devenir, no ofrecían a los hombres la confianza que en otros tiempos fue fundamental para los filósofos. Pues “‘vivir bien’ será a partir de ahora mucho más difícil que en el pasado. Los filósofos griegos que vivieron en una Ciudad todavía responsable de sí misma asociaban directamente el buen gobierno de la *polis* y el buen gobierno del alma. La idea de la Ciudad-pedagogo fue uno de los fundamentos de la cultura clásica” (Daraki y Romeyer-Dherbey, 2008: 13).

Así, ante la pregunta ética sobre ¿cuál es la vida buena? y la pregunta pedagógica ¿cómo formarse?, el filósofo helenístico tiene que buscar el camino por su cuenta y formular una respuesta que le permita alcanzar la salvación a nivel individual. La respuesta cínica es el rechazo de las convenciones de la civilización, para abrir paso a un regreso a la naturaleza que implica también la reinención y el tallado de su propia escultura.

El modo de vida cínico se caracteriza por una voluntad de transgresión y un espíritu “contestatario”. Retoma la oposición, ya discutida por los sofistas, entre la naturaleza y la civilización, *physis* y *nomos*. Su apuesta es la denuncia y rechazo de las inútiles necesidades impuestas por la sociedad, tales



como el lujo y la banalidad, proponen una vida al margen de las convenciones y deberes sociales. Su fin es esforzarse para alcanzar la virtud (*areté*), cifrada en la libertad, la independencia y la autosuficiencia. En esto consiste la felicidad del cínico.

El cinismo retomó de la tradición socrática la idea de que la virtud es el fin de la filosofía, pero radicalizaron su postura moral porque el sostén de ésta no fue teórico sino práctico. En efecto, la virtud del cínico consiste en un arduo ascetismo que se refleja plenamente en la vida misma. El esfuerzo (*ponos*) es lo que permite al filósofo encarnar su verdad; por esa razón la constante práctica, el ejercicio de la sobriedad y el endurecimiento ante las posibles tentaciones del lujo y lo superficial de la vida civilizada, la resistencia a las inclemencias del clima y, en general, la vida frugal es la vía de estos filósofos.

De acuerdo con esta perspectiva, podemos observar dos recursos para la enseñanza de la virtud: el ejemplo y la violenta llamada de atención que podemos denominar como la “mordida del perro”. Mediante el ejemplo, el cínico *muestra* la verdad, su vida es materia de enseñanza. Por otra parte, lo que caracteriza el magisterio de los llamados “perros” es la mordacidad de sus acciones, que mediante gestos, discursos o increpaciones agita el ánimo de su espectador hasta producir una transformación. Sobre este punto centraremos la exposición siguiente.

Los cínicos encontraron el camino de “regreso” a la naturaleza en la observación e imitación de algunos animales. Aunque se propongan distintas razones por las cuales estos filósofos recibieron el adjetivo *kynikos*², es decir “perruno”, no cabe duda que podemos admitir que sus acciones despreocupadas y desvergonzadas tomaron muchas veces como modelo al perro. Así, Diógenes habría recibido tal caracterización por parte de sus contemporáneos y le habría parecido sumamente acorde a su práctica³.

De esta forma, como hemos mencionado, la filosofía cínica es totalmente ejercicio (*askesis*) y esfuerzo. Aquél que quería adoptar el tribon⁴ del cínico asumía que la filosofía se muestra

2 Onfray ofrece tres razones por las cuales los cínicos recibieron ese nombre: 1) Antístenes dio sus lecciones en el Cinosargo; 2) debido al perro guardián del Hades, Cerbero; y 3) por la constelación del Can que augura los tiempos de canícula (Onfray, 2002: 35-43). No obstante, parece más plausible la idea que sostiene García Gual: “Quienes comenzaron a apodar a Diógenes de Sinope ‘el Perro’ tenían muy probablemente intención de insultarle con un epíteto tradicionalmente despectivo. Pero el paradójico Diógenes halló muy ajustado el calificativo y se enorgullecó de él.” (García, 2007b: 21).

3 No se tiene certeza sobre a quién se le habría adjudicado primero este adjetivo, o bien a Antístenes o bien a Diógenes. El mismo Laercio, nos indica que a los dos se les conoció como “*kynikos*”. No obstante Diógenes de Sinope se considera el *perro* por excelencia. Al respecto es interesante la breve, pero precisa reconstrucción que ofrece García Gual respecto al significado de este adjetivo en la literatura anterior al cinismo (García, 2007b).

4 El tribon era un manto o retazo de tela rústica de color oscuro, que llevaban los cínicos como

en la acción, que la elección filosófica implica la elección de una forma de vida, a la cual es inherente la realización de un trabajo con uno mismo que tiene como máxima el “vivir conforme a la naturaleza”. Al respecto Diógenes Laercio refiere que el de Sinope: “decía que en la vida nada en absoluto se consigue sin entrenamiento, y que éste es capaz de mejorarlo todo. Que deben, desde luego, en lugar de fatigas inútiles, elegir aquellas que están de acuerdo con la naturaleza quienes quieren vivir felices, y que son desgraciados por su necedad” (García, 2007b: 125).

Si bien nos podríamos dejar llevar por lo humorístico de algunas anécdotas cínicas, es preciso resaltar que el cínico realizaba una auto-formación, donde el esfuerzo es una constante. El cínico tiene puesta la atención sobre él mismo y, realiza una autodisciplina. Éste es el camino que proponen para llegar a ser hombres. Así pues, el camino del cínico a pesar de la sentencia de que es “el camino más corto a la virtud” (Daraky y Romeyer-Dherbey, 2008: 8), no es un sendero para cualquiera ni tampoco el que requiere menor esfuerzo. No basta con vestir como cínico sino serlo⁵.

Si el cínico muestra su filosofía en sus actos y dichos será necesario apuntar algunos de los rasgos propios de la vida de los hombres que se adscribieron a esta escuela. Se destacará principalmente la figura de Diógenes de Sinope por dos razones: se tienen más testimonios sobre él y además se constituyó su figura como la del cínico por antonomasia. Para cumplir este objetivo uno de los recursos más valiosos es el libro VI de *Vidas y doctrinas de los filósofos más ilustres* de Diógenes Laercio. En el cual no encontramos discursos ni epístolas sino anécdotas y pequeñas sentencias que, como los aforismos, se leen rápido, pero se rumian durante mucho tiempo. Al respecto señala García Gual que:

Las anécdotas que cuenta este sagaz compilador del siglo III d. C. son anécdotas estupendas y justamente famosas, reales o inventadas mucho antes. Nunca la anécdota cobró tanto sentido, y nunca un pensamiento se expresó tan claramente mediante las anécdotas; son como petardos que el terrorismo intelectual del cínico coloca al pie de los monumentales sistemas ideológicos, quiebras ágiles contra la seriedad fantasmal de la opinión

parte de su indumentaria (Onfray, 2002).

5 En la época del imperio Romano, la vestimenta del cínico fue adoptada por algunos charlatanes. Sin embargo, tal parece que era fácil distinguir al auténtico filósofo del estafador.

dominante, muecas un tanto de payaso, oportunas e inteligentes para desenmascarar esa aparatosa seriedad de las ideas solemnes y las convenciones cívicas. (García, 2007b: 13)

Ciertamente la filosofía cínica no podía ser expresada de otra forma más que intentando reproducir por medio de la escritura, la figura y acciones de estos hombres. La anécdota nos señala el carácter subversivo de los llamados *perros*. Diógenes Laercio considera al cinismo como escuela. Por eso nos muestra la sucesión de maestros y discípulos que pudo reconstruir con más información y documentación de la que disponemos actualmente. Señala a Antístenes como primer filósofo cínico. Este hombre fue discípulo del sofista Gorgias, pero al conocer a Sócrates se convirtió en uno de sus más fervientes y cercanos seguidores. A través del fundador de esta filosofía, el precepto socrático del cuidado del alma pasa al cinismo y posteriormente al estoicismo.

El discípulo no querido de Antístenes fue Diógenes de Sinope, figura emblemática de la escuela, que se ganó su lugar a través de su *askesis* permanente⁶. Crates el Tebano fue discípulo de Diógenes, era un hombre rico que dejó su fortuna para convertirse en cínico; su conversión a la filosofía da cuenta una elección vital, muy contrario a su maestro se ganó el cariño de sus contemporáneos que lo consideraban un *agathos daimon*. Metrocles e Hiparquía eran hermanos, ambos adoptaron la túnica cínica y siguieron las enseñanzas de Crates. El caso de Hiparquía es particularmente interesante, esta mujer llevó la vida errante y dura del *perro*, decidió unirse a Crates aunque tanto él como sus padres intentaron disuadirla; sin embargo, su elección fue ciertamente razonada, lo cual se puede atestiguar en la anécdota siguiente: Teodoro el Ateo alguna vez la censuro diciendo que ella había abandonado el telar, es decir, la actividad propia de la mujer en esa época, su respuesta fue “¿Es que te parece que he tomado una decisión equivocada sobre mí misma, al dedicar el tiempo que iba a gastar en el telar en mi educación?” (Diógenes citado por García, 2007b: 138). Sin duda la respuesta de esta filósofa es digna de atención; porque por un lado ilustra la postura de una mujer que desafía su época y muestra cómo esforzándose en la filosofía se puede llegar a ser virtuosa. Y, por otro lado, nos da cuenta de la actividad filosófica de las mujeres en la Antigüedad⁷.

6 Laercio refiere que Diógenes tuvo como discípulos a Onesícrito de Egina, a un Menandro, a Hegesias de Sinope y Filisco de Egina. De los cuales no ofrece mucha información.

7 Sobre este punto conviene tener en cuenta lo que apunta Nicole Loraux en su artículo “Notas sobre un imposible sujeto de la historia”, a saber, que para estudiar a la mujer en la

Hubo algunos otros filósofos cínicos, de los cuales Laercio da sólo algunos datos, así como también ofrece algunos títulos de libros que fueron escritos por los cínicos y de los cuales hay únicamente fragmentos en autores tardíos. No obstante, conviene señalar que la impronta de esta escuela se conservó en un género literario típicamente cínico, conocido como *spoudogeloios*, que suele traducirse como seriocomico o serioburlesco. Menipo de Gádara, probablemente discípulo de Crates, escribió varios textos de este tipo, los cuales están perdidos, pero sirvieron de base a otros autores que cultivaron este género, tales como Varrón o Luciano de Samósata⁸.

Violencia en la formación

El cinismo, siendo una escuela heredera de la preocupación socrática por el alma, mostró la necesidad de la formación mediante medios muy distintos al socrático. En este sentido, Diógenes el *perro* considerado por Platón como un “Sócrates vuelto loco”⁹ se dio a sí mismo la misión de “hacer reflexionar a los hombres, de denunciar, con sus mordaces ataques y con su modo de vida los vicios y los errores. Su cuidado de sí es, inseparablemente, un cuidado de los demás” (Hadot, 1998: 125). Así, el cínico muestra una cierta violencia respecto al orden establecido de la civilización, dado que la niega a través de sus actos, denuncia su artificialidad y en la práctica muestra el desorden, es decir, lo extraño que a los ojos del ciudadano que vive conforme a la sociedad es el total sin sentido, la insensatez. Justamente en esa insensatez el cínico encuentra lo más sensato “vivir conforme a la naturaleza”.

El cínico asume su propia formación, se esfuerza en alcanzar la libertad y la autosuficiencia, esto es, no pone el valor en las cosas externas como las riquezas y menos aún en cosas triviales como los lujos, rechaza los artilugios de la sociedad, con el fin de alcanzar la virtud.

En este sentido podemos observar que en las anécdotas que se han transmitido sobre Antístenes está presente la auto-

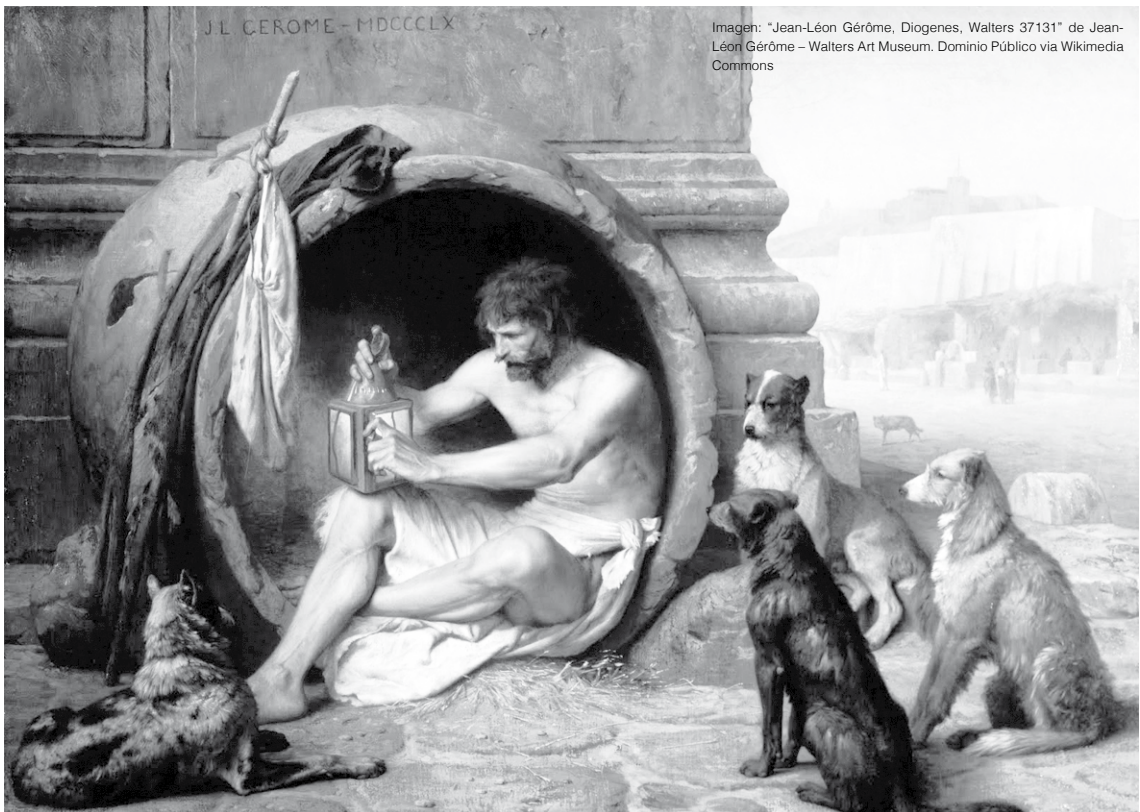
Grecia antigua es necesario abandonar la pretensión de realidad y, en cambio recurrir a las representaciones; lo cual me parece que se confirma en el texto de Gilles Ménage, *Historia de las mujeres filósofas*.

8 Para mayor información véase: José Martín García (ed.), *Los filósofos cínicos y la literatura moral serioburlesca*; también puede consultarse R. Bracht Branham y Marie-Odile Goulet-Cazé (ed), *The Cynics. The Cynic Movement in Antiquity and Its Legacy*.

9 Se suele atribuir a Platón esta sentencia. D. L. vi, 22

formación y el interés por la formación de los otros. Según este filósofo, la *paideia* "constituye 'la más bella corona' para la vida y es para el alma lo mismo que la gimnasia es para el cuerpo; la educación es mucho mejor que la riqueza y diferencia a los que la tienen de los otros que viven como sonámbulos" (García, 2007b: 39). Es decir, la *paideia* es lo que constituye propiamente al hombre y lo propiamente suyo, de ahí la importancia de poner atención en esto y salir del aletargamiento que atribuye siempre lo valioso a las cosas externas.

Hay varias anécdotas que ilustran tal consideración, por ejemplo, la bella y contundente sentencia de que las enseñanzas de los filósofos no deben escribirse en las tablillas sino en el alma, pues sólo así se garantiza la impronta que la filosofía tiene que dejar en el hombre. Además, una vez que se ha asumido y practicado la formación de uno mismo se tiene lo necesario para la vida pues Antístenes "decía que convenía disponer el equipaje que en el naufragio fuera a sobrenadar con uno", así pues, la formación es lo propiamente nuestro y lo que permanece en nosotros. Por eso es importante no dejarlo al azar sino asumir el compromiso sobre nosotros mismos. Al respecto podemos evocar otra anécdota



clarificadora; cuando le preguntaron que era lo que había obtenido de la filosofía, él respondió “el ser capaz de hablar conmigo mismo” (Diógenes citado por García, 2007b: 95).

En cuanto a su misión con los otros, él indica que ayuda a curar el alma: “Al ser preguntado por el motivo de que zahiera cáusticamente a sus discípulos, dijo ‘También los médicos tratan así a los enfermos’” (Diógenes citado por García, 2007b: 94). Esta práctica mordaz y agresiva es la característica de los cínicos, la cual se tornará extrema en Diógenes. El fin del gesto, de la máxima o la acción es producir un cambio, una transformación en el oyente, espectador o lector. Dicho cambio será formativo.

Ahora bien, revisemos brevemente la figura de Diógenes y su consideración sobre la formación. Diógenes, el modelo paradigmático del filósofo cínico, al ser expulsado de su natal Sinope vivió la vida del *perro*. Estableció su residencia de invierno en el ágora de Atenas, pasaba los veranos en Corinto. No poseía bienes materiales a excepción de su alforja en la que guardaba algo de comida y algún utensilio que al demostrarse su inutilidad lo rechazaba. Su casa era una tinaja de barro, pero su ciudad era el mundo. Espectador irónico, practicante de la desfachatez e indiferencia, Diógenes sospechaba de la sociedad y de los beneficios del progreso, en cambio se refugiaba en la confianza de la naturaleza del hombre que puede practicar el ascetismo para dirigirse hacia la libertad.

Sobre Diógenes existe una variedad de anécdotas, las cuales tienen, sin duda, un núcleo ético. Son pequeños mensajes filosóficos que tienen el sentido de mostrar la necesidad de aprender la virtud al mismo tiempo que denuncia la necedad e insensatez de los hombres. Para Diógenes la formación no consiste en el aprendizaje de conocimientos innecesarios sino en llevar una vida frugal que sea consistente con la finalidad moral.

En este sentido, Diógenes, decía que como maestro de coro, le toca dar la nota más alta para que los demás puedan entonar adecuadamente. Ciertamente como maestro de virtud le corresponde sacudir el alma de los demás a través de gestos agresivos que muestran que se puede llegar a una vida virtuosa. Así, puede entenderse que realizara todo tipo de actos en la plaza pública, de manera desvergonzada escandalizaba a sus espectadores, ya sea comiendo lo que le aventaban, haciendo sus necesidades naturales tanto las de Démeter como las de Afrodita, o bien fastidiando a los



tranquilos e ingenuos transeúntes con sus ironías y mordaces comentarios, o molestando a los filósofos como a Platón, o incluso mostrando su sabiduría frente al poderoso Alejandro¹⁰.

A plena luz del día deambulaba por el ágora con un faro diciendo que buscaba un hombre. Respondía a uno que le preguntaba si había muchas personas en el baño público diciendo que no, en cambio a otro que le interrogó sobre si había mucha gente le dijo que sí. Y reprendía a los que se acercaban a oír a los que cantan porque acudían rápidamente a los charlatanes y no a los que aconsejan sobre la virtud. En una ocasión “al serle preguntado por qué dan limosnas a los pobres, y no a los filósofos, respondió: ‘Porque piensan que pueden llegar a ser cojos o ciegos, pero nunca a filosofar’” (Diógenes citado por García, 2007b:118).¹¹

En estas breves pero agudas anécdotas se observa la importancia de llevar una vida virtuosa y del compromiso que Diógenes asumió como filósofo. Tal era la búsqueda de la transformación que “de continuo decía que en la vida hay que tener dispuesta la razón o el lazo de horca” (Diógenes citado por García, 2007b: 104). Así, en esta fuerte sentencia se concentra la ironía de Diógenes en el señalamiento de la necesidad de la vida conforme a la naturaleza. Para este filósofo más valdría “salir” de la vida que vivir de forma insensata.

Ahora bien, una de las anécdotas que convirtió a Diógenes en personaje literario¹², fue su supuesta venta como esclavo, la cual ilustra la figura del filósofo como educador de jóvenes:

Cuando Menipo en su *Venta de Diógenes* que, cogido prisionero y siendo vendido como esclavo, le preguntaron qué sabía hacer. Respondió: “Gobernar hombres”. Y dijo al pregonero: “Pregona si alguien quiere comprarse un amo” [...] Decía extrañarse de que, al comprar una jarra o una bandeja, probáramos su metal haciéndolas sonar, pero en un hombre nos

10 En muchas anécdotas se muestra el enfrentamiento entre Platón y Diógenes si bien no son todas certeras si podemos decir que ilustran dos formas de vida filosófica. Asimismo, son famosas las anécdotas que colocan a Diógenes frente Alejandro, mostrando que la felicidad y autosuficiencia del filósofo es deseada por el rey.

11 Todas las anécdotas están tomadas de la sección sobre Diógenes “el perro” del libro vi de Laercio.

12 El tópico de la venta de Diógenes fue en la antigüedad abordado por varios literatos, algunos de ellos practicantes de la filosofía cínica, como Menipo, según Diógenes Laercio.

contentamos con su aspecto. Le decía a Jeníades, que lo compró, que debía obedecerle, aunque fuera un esclavo. Cuenta Eubulo en su obra con el título de *La venta de Diógenes* que éste enseñó a los hijos de Jeníades, además de otros conocimientos, a cabalgar, a disparar el arco y la honda, y lanzar la jabalina. Luego, en la palestra no le dejaba al maestro de gimnasia educarlos como atletas sino en la medida conveniente para su buen color y sana disposición. [...] En casa les enseñaba a cuidarse a sí mismos usando de una alimentación sencilla y bebiendo sólo agua. Los llevaba con el pelo rapado y sin adornos, y los habituaba a ir sin túnica y sin calzado, silenciosos y sin reparar más que en sí mismos en las calles. (Diógenes citado por García, 2007b:106-107)

Esta caracterización de Diógenes como pedagogo nos indica que se reconocía en el cínico un modelo y guía para los hombres. En este caso ocupándose de los hijos del amo, pero en el escenario de la ciudad, el cínico que vivía en el ágora pretendía ampliar su influjo formativo. Increpaba a sus contemporáneos con el fin de propiciar una transformación en la propia vida del oyente o espectador.

En general, el filósofo cínico no rechaza la formación sino una forma de practicar ésta, la que implica tomar parte de la civilización. En su lugar, se propone otro camino, el de una formación creativa que es responsabilidad de cada uno, la cual puede comenzar a partir de haber sentido la mordida del *perro*. Esta mordida que se expresa como un sacudimiento anímico que provocaba el ser testigos de la forma de vida del cínico.

Esta característica de los filósofos cínicos se puede destacar también en la literatura que tomó como motivo a esta escuela. Así había señalado el peripatético Demetrio de Alejandría (250 a. C), la finalidad del género literario serio-burlesco consiste en “erradicar mediante la burla los yerros del alma” (Martín, 2008: 29). Es decir, esta literatura tiene el mismo fin que la práctica cínica, esto es, propiciar la reflexión y transformación de los otros, pero expresado mediante la palabra escrita, una mordida literaria. De esta forma, tanto la vida de los cínicos como la literatura entorno a ellos, tiene como fin claro y definido el provocar mediante la risa, la ironía, la burla y la mordacidad de los actos, la enseñanza de la virtud.

Este sentido también lo encontramos expuesto en el análisis del crítico y teórico literario Mijaíl Bajtín sobre la sátira menipea, en el cual se indican 14 características de dicho género, de las cuales consideraremos principalmente tres. En primer lugar, su carácter filosófico:

Su particularidad más importante consiste en que en ella, la fantasía más audaz e irrefrenable y la aventura, se motivan, se justifican y se consagran interiormente por el propósito netamente filosófico de crear situaciones excepcionales para provocar y poner a prueba la idea filosófica, la palabra, y la verdad plasmada en la imagen del sabio buscador de esa verdad. (Bajtín, 2012: 161)

El motivo de la sátira es poner a prueba una verdad, los personajes y los escenarios fantásticos están justificados en la medida en la que se persigue un objetivo filosófico. Otra característica de la menipea es que combina “un universalismo filosófico excepcional con una extrema capacidad de contemplación del mundo” (Bajtín, 2012: 163). A diferencia del diálogo socrático, cuyo tema principal es de carácter gnoseológico o ético y cuyo procedimiento es la argumentación; en este tipo de sátiras el punto central es la confrontación práctica de los postulados filosóficos, se ponen en juego las verdades sin atavíos.

El tercer rasgo que quiero destacar es que, de acuerdo con Bajtín, en la sátira menipea las escenas de escándalo o excéntricas o que violentan el discurso común son opuestas a las de la epopeya y los géneros dramáticos. Por ejemplo, en las sátiras de Luciano encontramos este elemento cuando lo vemos recurrir a diversos estilos, desde los más solemnes hasta el discurso de la vida cotidiana. Asimismo, el recurso de los sueños, los viajes a los Infiernos y demás elementos que ya eran tradicionales en la épica o la tragedia, en este tipo de sátira se violentan para mostrar otro tipo de hombre. En este sentido se observa la sinceridad cínica porque cuando recurre a la profanación de lo sagrado es para realizar una crítica e indagar un ideal más elevado.

En suma, podemos representar las anécdotas de estos filósofos y la sátira menipea como los medios de transmisión de la violencia cínica. Ambos elementos literarios funcionan como bombas filosóficas o dinamita intelectual que desestabilizan al destinatario porque le provocan sorpresa, burla, o incluso, desagrado; pero finalmente conducen a su objetivo, a saber, propiciar una reflexión filosófica sobre la contingencia y la banalidad de la vida del hombre.



Imagen: "Waterhouse-Diogenes" by John William Waterhouse
Dominio Público via Wikimedia Commons

Conclusión

Los cínicos apostaron por dejar testimonio de su filosofía mediante su vida, o como Foucault lo señaló en su último curso del *Collège de France*, estos filósofos manifestaron coraje de la verdad: “me parece que en el cinismo, en la práctica cínica, la exigencia de una forma de vida extremadamente acusada se articula de manera muy vigorosa con el principio del decir veraz, el decir veraz sin vergüenza ni miedo, el decir veraz ilimitado y valeroso, el decir veraz que lleva el coraje y la osadía hasta convertirse en intolerable insolencia” (Foucault, 2010: 177)¹³. En este sentido, podemos acercarnos a las anécdotas y máximas de los llamados perros y encontrar en ellas no sólo una filosofía contestataria e irónica, sino también una preocupación propiamente vital y también pedagógica.

Ahora bien, como ya hemos señalado el modo de proceder del cínico parece ser una cierta forma de violencia, más bien inscrita en una agresividad del gesto o palabra cínica: “El cínico denuncia, no con hermosos discursos, sino con zafios

¹³ En este punto no profundizamos lo suficiente debido al propósito de este texto. Sin embargo, sería pertinente destacar la importancia de las reflexiones de Foucault sobre el cinismo en el ámbito de la política.

y agresivos ademanes, el pacto cívico con una comunidad que le parece inauténtica y perturbada, y prefiere renunciar al progreso y vagabundear por un sendero individual, a costa de un esfuerzo personal, con tal de escapar a la alienación” (García, 2007b: 23).

La formación implica dicha violencia para producir un cambio positivo en la persona. El cambio se verá reflejado cuando es radical, en la adopción de un modo de vida distinto, o cuando es velado, en el reconocimiento de que la artificialidad de las convenciones produce perturbaciones al alma. Así, resulta que fue claro para los filósofos cínicos el compromiso pedagógico de la auto-formación y guía de los otros. Estos pedagogos ejemplares dejaron constancia de que la labor formativa implica también el trabajo sobre uno mismo, el cual requiere esfuerzo y el asumir una forma de vida.

Referencias

- Bajtín, M. (2012). “El género, el argumento y la estructura en las obras de Dostoievski”. En *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: FCE.
- Bracht, R. y M. O. Goulet-Cazé (ed). (1996). *The Cynics. The Cynic Movement in Antiquity and Its Legacy*. California: University of California Press.
- Daraki, M. y G. Romeyer-Dherbey (2008). *El mundo helenístico: cínicos, estoicos y epicúreos*. Madrid: Akal.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: FCE.
- García, C. (2007a). *La filosofía helenística. Éticas y sistemas*. Madrid: Síntesis.
- García, C. (2007b). *La secta del perro. Vidas de filósofos cínicos*. Madrid: Alianza.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Siruela.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía Antigua?* México: FCE.
- Loraux, N. (1996). “Notas sobre un imposible sujeto de la historia”. En *Enrahonar*, No. 26.
- Samósata, L. (2010). *Diálogos cínicos*. Madrid: Alianza.
- Martín, J. A. (Ed.). (2008). *Los filósofos cínicos y la literatura moral serioburlesca*. Vol. I. Madrid: Akal.
- Ménage, G. (2009). *Historia de las mujeres filósofas*. Barcelona: Herder.
- Onfray, M. (2002). *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*. Argentina: Paidós.

¡*Sapere aude!* Para la formación humana *Sapere aude!* for human education

Texto recibido: 2 de mayo de 2016
Texto aprobado: 2 de junio de 2016

Luis Miguel Hernández Pérez*
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen:

Con el siguiente escrito busco plantear como modelo de formación humana el lema que para Immanuel Kant tiene la Ilustración, a saber: ¡*Sapere Aude!* En este sentido, intentaré definir qué es la Ilustración y luego articular tal definición con la noción y pretensión de la Pedagogía en el siglo XVIII.

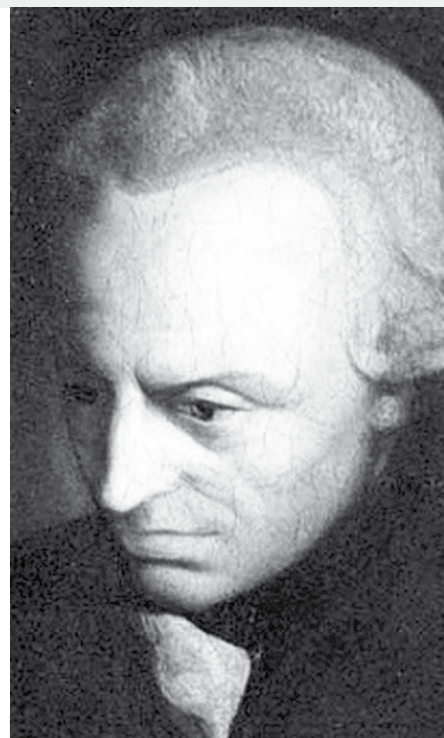
Palabras clave: Kant, *Sapere aude*, Pedagogía, educación, Ilustración.

Abstract:

In the following written, I am seeking to pose as a model of human formation the motto that for Immanuel Kant has the Enlightenment, to know: ¡Sapere Aude! In this sense, I will try to define what is the Enlightenment and then articulate the definition with the notion and purpose of philosophy of education in the eighteenth century.

Keywords: Kant, *Sapere aude*, Pedagogy, education, Enlightenment.

En el siglo XVIII, también conocido como el *Siglo de las luces*, la filosofía de la Ilustración pretendió no sólo dar argumentos en pro de la libertad, sino también crear proyectos “ilustrados” de humanidad que, apoyándose en la razón, formarían la moralidad de los hombres como garante de su perfectibilidad. Así, entre 1724 y 1804, vivió el filósofo de Königsberg, Immanuel Kant, cuyo proyecto filosófico trascendió de tal forma que continua vigente. Por lo que, en el presente escrito pretendemos volver al autor para indagar entre sus planteamientos sobre la ética y la pedagogía.



Fotografía: Immanuel_Kant Wikipedia Dominio Público

* Licenciado y maestro en Pedagogía por la FFyL, UNAM. Doctorando en Pedagogía por la misma institución. Línea de investigación: La tradición pedagógica alemana de los siglos XVII-XIX. Correo: sophokleann@gmail.com.

A manera de introducción, entonces, es lícito preguntarse: ¿Immanuel Kant habló de pedagogía?, si lo hizo, ¿qué pudo decir uno de los filósofos más importantes del siglo XVIII en torno a la educación? y sobre todo, ¿en cuáles textos podemos ubicar sus planteamientos en torno a la educación y la pedagogía?

Vale decir, a manera de hipótesis, que el proyecto filosófico kantiano pareciera incluir a la pedagogía como un gran tema de reflexión, a pesar de que en vida –o mejor dicho, de puño y letra– Kant no la haya desarrollado como lo hizo con otros temas. No obstante, me valgo de cuatro cuestiones para comenzar a construir un argumento con miras a responder las preguntas anteriormente señaladas.

Primero, sabemos que Kant “desde 1740 se gana la vida dando clases particulares que le permiten financiar sus estudios” (Vandewalle, 2004: 5), lo cual, refiere a sus tres períodos como preceptor: en la familia Andersch, luego en la familia von Hülsen y por último, en la familia del conde de Keyserling¹.

Segundo, Kant estuvo durante 4 períodos a cargo de la cátedra llamada Pedagogía en la Universidad de Königsberg, a saber: en 1776-1777, 1780, 1783-1784 ó 1784-1785 y 1786-1787 (Vandewalle, 2004: 6; Otfried, 1986: 35), y así como en su momento Gottlob Benjamin Jäsche y Paul Menzer recopilaron de sus cursos impartidos por Kant, años después, las posteriores publicaciones conocidas como *Lecciones de Lógica* y *Lecciones de Ética*, respectivamente, tocó el turno a su alumno, y eventual teólogo, Friedrich Theodor Rink, publicar *Über Pädagogik* (o *Pedagogía* como fue traducida por Lorenzo Luzuriaga al español) un año antes de la muerte del filósofo de Königsberg.

Tercero, la famosa anécdota sobre la vida de Immanuel Kant, la cual nos cuenta que el único libro que pudo sorprender a nuestro filósofo en cuestión, a tal grado de hacerlo interrumpir su metódico paseo vespertino por el parque de la otrora ciudad de Prusia fue el *Emilio* de Rousseau (Cassirer, 1948: 108). Esto nos indica, además, la influencia que tuvo el ginebrino sobre Kant en términos pedagógicos.

Cuarto, al indagar en su proyecto filosófico, al menos en tres de sus partes –la epistemología, la ética y la antropología, aunque sin descartar sus escritos sobre derecho–, se

¹ Asimismo, Bernard Vandewalle sostiene este punto al decirnos que Kant fue preceptor: “en las familias del pastor Daniel Andersch, el mayor Bernhard Friedrich von Hülsen y el conde de Keyserling” (Caimi en Kant, 2009: XII).

pueden identificar los argumentos e ideas, aunque estén innegablemente algunas veces implícitos y las más de las veces dispersos, que dan cuenta de un interés por hablar en pro de una “pedagogía” en torno a la autonomía, de corte kantiano². Razón suficiente para que podamos aseverar que, así como su filosofía va a responder a la pedagogía de su tiempo, la pedagogía va a corresponder a la filosofía de la época.

Teniendo todo lo anterior como base para el presente escrito, ahora toca ensayar una tentativa articulación entre la ética y la pedagogía, bajo la siguiente cuestión: ¿cómo puede entenderse una educación orientada por la razón y el deber, pero que supone la libertad? O, dicho en otras palabras, ¿es el ¡*Sapere Aude!* un tipo de formación humana?

Para ello, conviene partir de las siguientes dos ideas: 1) “es sencillo fundar la ilustración en sujetos individuales mediante la educación; sólo ha de comenzarse temprano a habituar a las jóvenes cabezas a esta reflexión” (Kant, 2006: 182), y 2) “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es, sino lo que la educación le hace ser” (Kant, 2003: 31).

Así, una vez planteados los puntos de partida, no sólo es posible entrever la necesidad por la que la educación fue un tema de vital importancia para el pensamiento ilustrado en general, y para la tradición alemana en particular, con autores tales como: Lessing, Herder, Kant, Schiller, Fichte, Wilhelm von Humboldt, etcétera, sino que al apelar al ¡*Sapere Aude!*³ como el lema de la *Aufklärung* (Ilustración), Kant, en términos pedagógicos, comienza la exigencia para con sus coetáneos, las siguientes generaciones, y, sobre todo, con la humanidad, de quitarse la cobardía y la pereza, llegar a la mayoría de edad y desplegar libremente su autodeterminación moral y civil.

Si lo anterior es cierto, ahora podemos interpretar que para Kant el ¡*Sapere Aude!*, no sólo es históricamente el lema

2 La definición que, al respecto, se encuentra en *Über Pädagogik*, es la siguiente: “la Pedagogía o teoría de la educación es o *física* o *práctica*. La educación física es aquella que el hombre tiene de común con los animales, o sea los cuidados. La educación *práctica* o *moral* es aquella mediante la cual el hombre debe ser formado para poder vivir, como un ser que obra libremente. (Se llama *práctico* a todo lo que tiene relación con la libertad). Es la educación de la personalidad, la educación de un ser que obra libremente, que se basta a sí propio, y que es un miembro de la sociedad, pero que puede tener por sí mismo un valor intrínseco” (Kant, 2003: 45).

3 La locución latina que presenta el texto kantiano pertenece al poeta latino Quinto Horacio Flaco (Epístola, libro I, II, 40). Ciertamente existen distintas traducciones sobre esta frase, tales como: “atrévete a pensar” o “atrévete a hacer uso de tu propia razón”. Yo dejo al lector la elección de la traducción que más le satisfaga, bajo la condición de no olvidar el propio proyecto kantiano.

de la Ilustración, sino que filosófica y pedagógicamente es el imperativo de todo un proyecto de formación (*Bildung*) humana que apunta a que cada individuo se forme libremente como un ser racional autónomo y cosmopolita. No obstante, es necesario aclarar que en este escrito no se va a desarrollar la noción kantiana del cosmopolitismo, sino las implicaciones que puede llegar a tener el “¡*Sapere Aude!*” o “*atrévete a hacer uso de tu propia razón*” (Kant, 2010: 25), debido a que se relaciona con el obrar libremente. Sin libertad el hombre no puede llegar a ser moral y, por ende, un ser autónomo.

En efecto, la libertad de pensamiento y de expresión deben permitirse a todo ciudadano ilustrado, en tanto que uso público de la razón, pues es la pauta para la eventual Ilustración individual y de la humanidad: “si no hubiera libertad, no existiría ley moral en nosotros, y si no conociéramos la ley moral, desconoceríamos la libertad” (Granja en Kant, 2005: xviii). De este modo, el optimismo kantiano en la libertad estriba en que si no presuponemos la posibilidad de ser libres, no podemos pensarnos como sujetos morales y, por lo tanto, no podríamos pensar un mundo mejor que en el que vivimos.

Así, el *Siglo de las Luces* que “está saturado de la creencia de la razón” (Cassirer, 1972: 20), expresaba para el pensamiento alemán, entre otras cosas, el impacto que tuvo sobre sus pensadores la Revolución Francesa; discusiones en pro de los ideales de justicia, libertad y progreso; mayor apertura de pensamiento público gracias a la separación del dogma religioso y político y la fundamentación de proyectos ilustrados de humanidad. Por lo anterior, “la Ilustración no es un suceso, sino un acontecimiento en sí mismo moral, fruto de la razón libre en su atreverse a saber” (Kant, 2006: 15), en donde:

la pedagogía del siglo xviii se halla articulada en sus idearios y métodos al gran movimiento de la Época de las Luces, al iluminismo [en donde] el rasgo dominante de la nueva concepción del mundo y de la vida es el empleo de la razón como única pauta de juicio. Nada que no pueda justificarse *a la luz del intelecto*, nada que no pueda ser *iluminado* por la inteligencia humana, tiene derecho a la existencia. (Larroyo, 1990: 420).

La *Aufklärung* adquiere como lema, de acuerdo con Immanuel Kant, el ¡*Sapere Aude!*, esto es: atreverse a hacer uso público de la razón pura-práctica a fin de una transformación histórica, para dejar atrás la pereza y la cobardía y alcanzar una madurez

de pensamiento. Sólo así la *Aufklärung*, en tanto que proyecto de formación de la humanidad, apunta a que: “un público se ilustre a sí mismo [...] los cuales, tras haberse desprendido ellos mismos del yugo de la minoría de edad, difundirán en torno suyo el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación a pensar por sí mismo” (Kant, 2004: 85).

Se necesitaba entonces de una revolución en el pensamiento para superar los conflictos y evitar “resolverlos” con barbarie o violencia –como en el caso de Francia–, se requería civilidad a fin de construir una *cultura (Bildung)* ética-política en donde la razón doblegase nuestra voluntad y tuviese lugar la actividad reflexionante del sujeto trascendental, porque “sólo si se depura de los componentes sentimentales, personales y afectivos, la autonomía deja de ser incompatible con la universalidad [ya que es] sobre la autonomía como libertad racional [donde] debemos edificar el ámbito del derecho y de la ética kantiana” (Villacañas, 2013: 45-46). Para ello, la pedagogía es fundamental, ya que es la única vía que permitirá orientar a las futuras generaciones a que se atrevan a hacer uso de su propia razón, se moralicen volviéndose dignos de la felicidad y cultiven al género humano en su constante perfeccionamiento, debido a que progreso moral implica progreso cultural⁴.

En efecto, el vínculo entre la Ilustración y la pedagogía alemana durante el siglo XVIII, cuyo fundamento es la filosofía kantiana, consiste principalmente en que sin educación no hay progreso del género humano, pues “la educación, en efecto, tiene por tarea desenvolver las facultades humanas mediante la propia razón, pero el fin supremo de la pedagogía es la formación del carácter moral que permite cumplir rectamente el destino individual y social del hombre” (Larroyo, 1990: 487). Es por ello que el hombre es su educación. Una educación que innegablemente radica en la libertad y que pretende la autonomía del individuo. Es aquí donde surge la pretensión de universalidad y necesidad por educar al género humano en función de un progreso constante hacia mejor y que desde ese momento, la pedagogía, comenzará a construir de manera deontológica la teoría de la educación⁵, a partir de una abstracción y reflexión teórica.

4 Para ampliar este punto: Vid. Immanuel Kant. *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*; en específico: “Idea para una historia universal en clave cosmopolita”.

5 En palabras kantianas, tenemos lo siguiente: “El proyecto de una teoría de la educación es un noble ideal, y en nada perjudica, aun cuando no estemos en disposición de realizarlo. Tampoco hay que tener la idea por quimérica y desacreditarla como un hermoso sueño, aunque se encuentren obstáculos en su realización. [...] Nosotros podemos trabajar en el plan de una educación conforme a un fin y entregar a la posteridad una orientación que poco a poco pueda realizar” (Kant, 2003: 33).

Si bien es cierto que estas ideas e implicaciones van a estar presentes en diversos textos de su proyecto filosófico, como ya habíamos dicho, es fundamentalmente en su respuesta acerca de *¿Qué es la Ilustración?* o *Was ist Aufklärung?*, una publicación para la *Berlinische Monatschrift* de diciembre de 1784, en donde conviene centrarnos.

Pese a que Moses Mendelssohn ya había planteado la misma pregunta y publicado su respuesta en la misma revista, en donde sostuvo que “la educación se descompone en cultura e Ilustración” (Mendelssohn, 2007); es Kant quien establece que sin *¡Sapere Aude!* no hay Ilustración; convirtiendo, por tanto, a la Ilustración no en un mero suceso temporal, sino en un acontecimiento moral provocado por el poder de la razón. Algo que, quizá ahora, puede comprenderse como la exhortación kantiana –un poco revolucionaria debido al propio contenido de su respuesta– para el despertar de la cultura alemana⁶.

Así, la *Aufklärung* que, siguiendo a Kant, tiene como pretensión pedagógica el *¡Sapere Aude!*, consiste en una (trans)formación racional de la vida ética y política, cuyo proceso necesariamente va de lo individual a la humanidad⁷. De ello derivaba justamente que la educación –en Alemania, a finales del siglo XVIII– adquiriera la pretensión de validez universal para formar el género humano. Al respecto, Klafki afirma lo siguiente:

El convencimiento de casi todos los teóricos de la educación de la época en cuestión de que sus perspectivas futuristas no eran meras ilusiones era el resultado de una consideración de la historia y de la filosofía que, en diferentes variantes, encontramos en casi todos los autores; esta consideración se centra normalmente en la historia occidental, la cual aparece como precursora ejemplar de un proceso histórico universal: considerada a gran escala, la historia de la humanidad es entendida como un proceso de liberación del hombre hacia la autodeterminación y hacia la conciliación de lo espiritual y lo natural; aunque sin ignorar cuántos obstáculos, errores y contratiempos ha tenido que salvar este proceso y conscientes de que todavía estaban por iniciarse las fases decisivas del proceso de humanización que, por lo demás, nunca fue entendido como un desarrollo que alguna vez pudiera cerrarse definitivamente en la historia. (Klafki, 1990: 111)

6 La hipótesis tiene que ver con la recuperación que muchos pensadores alemanes, en ese tiempo, hicieron de la cultura clásica, es decir, grecolatina. Sólo por mencionar algunos ejemplos de esto, así como Kant retoma la locución latina de Horacio y le imprime un carácter moderno y revolucionario, para Friedrich Schiller, previo a la publicación de sus *Cartas sobre la educación estética del hombre*, es claro que la misión del arte –específicamente el teatro– es, como ya lo dijera también Horacio “*prodesse et delectare*”, esto es, “deleitar e instruir”. Por otra parte, en el *Fausto* de Goethe, el gran amigo de Schiller, encontraremos una exhortación pindárica de la siguiente forma “*Werde, der du bist*”, es decir: “llega a ser el que eres”. En suma, estos tres casos, son ejemplos bastante representativos de las implicaciones que tiene el concepto de *Bildung* en la tradición pedagógica alemana de finales del siglo XVIII; en un período que, además, algunos autores llaman “Neohumanismo”.

7 A decir de Michel Foucault, para Kant, la *Aufklärung* es: “un proceso del que los hombres forman parte colectivamente y un acto de coraje a efectuar personalmente. Ellos son a la vez elementos y agentes del mismo proceso. Pueden ser sus actores en la medida en que forman parte de él; y él se produce en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios.” (Foucault, 2003: 75).

Por lo anterior, se sigue que la historia de la humanidad tiene, según la perspectiva ilustrada, un plan de perfeccionamiento. Así, el presente es la posibilidad de iluminar con la razón lo que la humanidad debe llegar a ser. Razón por lo cual, el hombre más que necesitar a un tutor, requiere adquirir y desarrollar racionalmente conciencia del concepto de deber a fin de revelar, desde su interior, la ley moral. En suma, Kant comprendía que a su proyecto filosófico le era inherente una pedagogía –o siguiendo sus cursos, una teoría de la educación– en tanto que configuraba con el ¡*Sapere Aude!*!, no sólo el lema, sino el espíritu de su tiempo que devenía en un proyecto de formación humana, a partir de la razón y la libertad. De tal modo que, si la educación es racional y libre y el hombre es su educación, el hombre en consecuencia será racional y libre.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

He aquí la invitación kantiana a atrevernos a usar nuestra propia razón y formarnos para ello: formarnos a nosotros mismos en compañía de otros ilustrados y guiar en su propio proceso de ilustración a nuestros semejantes, llegando a ser “sabios” (Gelehrten); esto es, por lo menos etimológicamente, aquellos seres que instruyen en la medida en que saben. Lo cual, origina fundamentalmente “la estimación racional del propio valer de cada hombre y [...] su vocación a pensar por sí mismo” (Kant, 2006: 27).⁸

⁸ Quizá a esto apunta la noción kantiana acerca de que es la razón lo que tenemos en común todos los seres humanos.

Para desarrollar tal vocación, Kant propuso dos principios que conectan el uso de la razón y la libertad con su proyecto de formación humana, a saber: la obediencia –entendida, someramente, como: “la sumisión a las leyes del deber”– y la disciplina –mediante la cual, en un primer momento, se convierte la animalidad en humanidad, y, en un segundo momento, se “somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción” (Kant, 2003: 30-31). Y es que “ese fin [...] se consigue, a juicio de Kant, en el justo equilibrio de dos principios fundamentales: la coacción como obediencia al deber, y la libertad como autonomía de la voluntad” (Salmerón, 1999: 3), lo cual, se vincula con la tesis kantiana de que se obedece a la razón para, eventualmente, hacer uso libremente de ella. Pero, sobre todo, con la noción de autonomía en Kant.

En este sentido, la pedagogía es propedéutica para el *¡Sapere Aude!*, en tanto que, propicia el uso público de la razón y atañe a la moralidad, a partir de la obediencia y la disciplina, como los principios que orientan la formación humana.

Pues bien, ahora que ya se ha hecho más claro lo que significa cada una de las cosas hasta aquí revisadas, a saber: la Ilustración, el *¡Sapere Aude!*, la pedagogía y la conexión que tienen entre ellos, a partir de la obediencia y la disciplina, podemos comenzar a concluir el presente escrito, en el sentido de que el *¡Sapere Aude!* no sólo es el lema de la Ilustración, sino que también es exhortación o un imperativo al propio sujeto para formarse y se atreva a hacer uso de su propia razón y así la humanidad continúe perfeccionándose en un constante progreso hacia mejor. Lo cual, pedagógicamente, implica que, ni otras instituciones –tales como la política o la religión–, ni otros “seres racionales” –en tanto tutores–, que hacen uso, o abuso, de la razón puedan impedir que las futuras generaciones se atrevan hacer uso de su propia razón y sigan perfeccionándose, llegando a ser cada vez más libres, cada vez más morales.

Por otra parte, aun cuando la pedagogía, si bien es propedéutica o facilita este uso práctico de la razón, ello no significa que sea un mero medio. Por el contrario, es un fin en sí mismo, de no ser así, se continuaría generando pereza y cobardía y, ante todo, negando la propia vocación para pensar por sí mismo e impidiendo que hablemos en un sentido proactivo de formación de seres racionales morales. Sólo así, la pedagogía será propedéutica, es decir, “prepara para” la formación humana. Pues, si recordamos las primeras



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

líneas del presente trabajo y del escrito de Kant, sabremos que se obedece a la razón y podemos inferir que para hacer uso público de la razón, no sólo basta con “saberse o sentirse libre”, también requerimos de disciplina. No es fortuito que en el proyecto kantiano anteceda la heteronomía a la autonomía y que exista un escrito llamado *Was heisst: sich im Denken orientieren?* o *¿Qué significa orientarse en el pensamiento?*, en donde el filósofo de Königsberg afirma que:

Pensar por sí mismo significa buscar la piedra de toque superior de la verdad en uno mismo (es decir, en su propia razón); y la máxima de pensar siempre por sí mismo es la *Ilustración*. No forma parte de ella tanto como se figuran aquellos que cifran la Ilustración en *conocimientos*; pues ésta es, más bien, un principio negativo en el uso de su facultad de conocer y, a menudo, cuanto más rico es en conocimientos, menos ilustrado se es en su uso. Servirse de su propia razón no quiere decir sino preguntarse a sí mismo, en todo aquello que deba aceptarse, ¿es factible convertir en principio general del uso de su razón el fundamento por el que algo se admite, o la regla que se deriva de lo que se admite? Esta prueba puede hacerla cualquiera consigo mismo. (Kant, 2006: 182)

Referencias

- Cassirer, E. (1948). *Kant. Vida y doctrina* (trad. Wenceslao Roces). México: FCE.
- Cassirer, E. (1972). *Filosofía de la Ilustración* (trad. Eugenio Ímaz). México: FCE.
- Erhard, J. B., et al. (2007). *¿Qué es Ilustración?* (trad. Agapito Maestre y José Romagosa). Madrid: Tecnos.
- Foucault, M. (2003). *Sobre la Ilustración* (trad. Javier de la Higuera, Eduardo bello y Antonio Campillo). Madrid: Tecnos.
- Hoffe, O. (1986). *Immanuel Kant*. Barcelona: Herder.
- Kant, I. (1923). *Kant's Gesammelte Schriften. Herausgegeben von der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften. Vol. IX. Logik. Physische Geographie. Pädagogik*. Berlin und Leipzig: Walter de Gruyter & Co.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía* (trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual). Madrid: Akal.
- Kant, I. (2004). *¿Qué es Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (trad. Roberto Rodríguez Aramayo). Madrid: Alianza.
- Kant, I. (2005). *Crítica de la razón práctica* (trad. Dulce María Granja). México: FCE/UAM/UNAM.
- Kant, I. (2006). *En defensa de la Ilustración* (trad. Javier Alcoriza y Antonio Lastra). Barcelona: Alba Editorial.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura* (trad. Mario Caimi). México: FCE/UAM/UNAM.
- Kant, I. (2010). *Filosofía de la historia* (trad. Eugenio Ímaz). México: FCE.
- Klafki, W. (1990). "La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy". En *Revista de educación*, No. 291. Alemania. Recuperado de: <http://docplayer.es/12405224-La-importancia-de-las-teorias-clasicas-de-la-educacion-para-una-concepcion-de-la-educacion-general-hoy.html>
- Larroyo, F. (1990). *Historia general de la Pedagogía*. México: Porrúa.
- Mendelssohn, M. (2007). "Acerca de la pregunta: ¿A qué se llama ilustrar?". En Erhard J.B., et al. *¿Qué es la Ilustración?* (trad. Agapito Maestre y José Romagosa). Madrid: Tecnos.
- Mendelssohn, M. (1784). "Über die Frage: was heißt aufklären?" En *Berlinische Monatsschrift*. Vol. 4. Recuperado de: http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/mendelssohn_aufklaeren_1784?p=1
- Moreno, E. (1993). *Principios de pedagogía asistémica*. México: UNAM.
- Salmerón, A. M. (1999). "Consideraciones en torno a la filosofía educativa de Kant". En *Perfiles Educativos*, No. 83/84. México: UNAM. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/132/13208406.pdf>
- Vandewalle, B. (2004). *Kant. Educación y crítica*. (trad. Horacio Pons). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Villacañas, J. L. (2013). *Dificultades con la Ilustración. Variaciones sobre temas kantianos*. Madrid: Verbum.

Musicalidad, razón y violencia en la tragedia nietzscheana: del oído a la preeminencia de la vista en la educación

Musicality, reason, and violence in nietzschean tragedy: from hearing to the preeminence of sight in education

Texto recibido: 28 de mayo de 2016

Texto aprobado: 1 de julio de 2016

Lorena Adinda Espíndola Martínez*

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen:

El objetivo de este escrito es indagar en la tragedia nietzscheana, resaltando el contraste entre la violencia de la música dionisiaca y la violencia de la racionalidad que trajo el ocaso de los grandes trágicos griegos. Y desde esta perspectiva reflexionar sobre una posible desestimación del sentido del oído en relación con la primacía que le da Occidente a la vista.

PALABRAS CLAVE: Nietzsche, tragedia, música, educación, oído.

Abstract:

This article reflects on Greek tragedy, from a Nietzsche's thought, emphasizing the contrast between violence of Dionysiac music and the violence from rationality: The "sunset" of the biggest Greek tragedians.

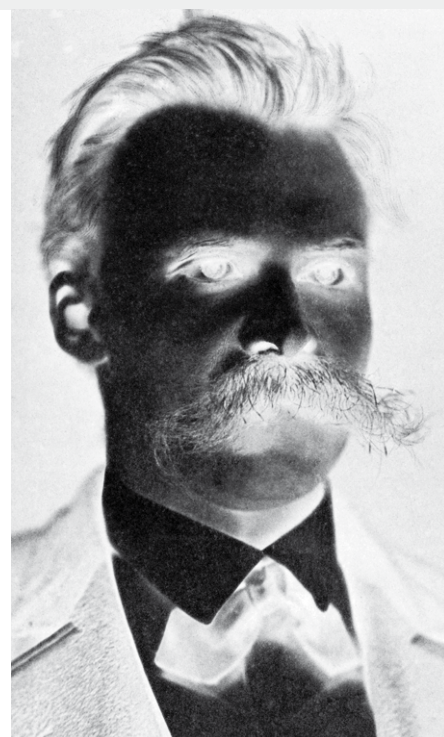
The aim of this article is to enquire the possible disdain of the sense of the hearing in contrast with the sense of the sight in the Western tradition.

Keywords: Nietzsche, tragedy, music, education, hearing.

Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum.

[Sin la Música la vida sería un error]

Friedrich Wilhelm Nietzsche



Fotografía: Friedrich Nietzsche Wikipedia Dominio Público

Introducción

Si hay un tema recurrente en toda la obra de Nietzsche, es la música. Nietzsche nunca abandonó su ferviente amor por la música y quizás tampoco abandonó, como dice Janz, "la sombra imperecedera de Wagner" (Safranski, 2000). Sin embargo, la relación del autor alemán con la música, no se agota señalando

* Egresada de la licenciatura en Pedagogía por la FFYL, UNAM. Bailarina. Correo: lorenaadinda@comunidad.unam.mx.

los encuentros y desencuentros de Nietzsche con Wagner o Schopenhauer. Ni tampoco abundando en un análisis sobre las composiciones para piano que realizó¹ y las críticas que recibió sobre todo en contra. Ni queda más clara refiriendo a aquella noche en que en un burdel rodeado de mujeres de mirada expectante vestidas de lentejuelas, Nietzsche se acercó instintivamente a un piano (el único ser con alma en aquel lugar), para tocar algunos acordes y salir después de ahí (Janz: 137).

La relación del autor con la música no es solamente la asociación de ésta con el Nietzsche de “carne y hueso”². De esta relación también se pueden distinguir dos aspectos principalmente. El primero tiene que ver con la musicalidad³ de sus palabras pues su modo particular de expresión habla de ritmos, cadencia, creación y poesía. Sus aforismos son la muestra perfecta de esta musicalidad, siendo fraseos breves a partir de elocuencia y por supuesto de su propia necesidad de no poder escribir por largo rato⁴.

El segundo aspecto se distingue en la prevalencia de la música dentro de su filosofía pues ésta expresa un lugar privilegiado en el mundo. Mejor dicho, para Nietzsche el verdadero mundo es la música, pues la música expresa la esencia de la vida. En su extraordinaria biografía sobre Nietzsche, Safranski reconstruye lo que para Nietzsche significó la música dentro de su filosofía:

Uno de esos misterios en el mundo es el parentesco interno entre ola, música y el gran juego del mundo, consistente en morir y devenir, crecer y perecer, imperar o subyugar. La música nos conduce al corazón del mundo, pero de tal manera que no sucumbamos allí. En el libro de *El Nacimiento de la Tragedia*, a esa vivencia extática de la música le da Nietzsche la denominación de “arrobamiento del estado dionisiaco, con su aniquilación de las barreras y los límites usuales de la existencia (Safranski, 2000).

1 Nietzsche compuso 15 canciones, 9 solos para piano, 1 pieza para piano y orquesta, varias piezas a cuatro manos además de todas las composiciones incompletas (Moritz, 2002).

2 Respecto a la relación de Nietzsche con la música pueden encontrarse estudios como los que ha realizado Erick Blondel en Francia, quien es profesor de la Universidad Paris I-Panthéon-Sorbonne. O los trabajos de Blas Matamoras.

3 El término musicalidad lo uso para distinguir el enfoque de este trabajo respecto a los estudios sobre Nietzsche y música. Me refiero justamente a los dos ámbitos de reflexión que distingo: 1) La calidad musical que podemos encontrar en su forma de expresión; y 2) El frecuente hallazgo del tema de la música dentro de su filosofía, es decir a la reflexión filosófica que hizo sobre la música. Aunque es necesario señalar que evidentemente no agotaré ninguno de los dos ámbitos de reflexión.

4 El escribir por largo rato le producía jaquecas debido a su enfermedad, es por eso que prefería escribir frases cortas y de gran intensidad. Sin embargo, es inadecuado, como dice Fink, que se considere a sus aforismos sólo a partir de este impedimento fisiológico. Es innegable el valor estético de los mismos (Fink, 1984: 14).

En *El Nacimiento de la Tragedia en el espíritu de la música*, Nietzsche manifiesta entre escondrijos, rodeos y máscaras el develamiento del misterio griego de la tragedia formulado como una categoría estética (Fink, 1984: 20), en la cual la música del coro es la principal expresión de este misterio. Nietzsche ilustra esto a partir de dos figuras: Apolo y Dionisos, “dos poderes básicos de la realidad del mundo” (Fink, 1984: 23).

En dicha obra el homenaje a Wagner ha ensombrecido la riqueza de la interpretación sobre la tragedia. Y es que Nietzsche invierte gran parte de la obra en interpretar el drama musical de Wagner como una “obra de arte total”. Más tarde el mismo Nietzsche calificaría al *Nacimiento de la Tragedia* como “estropeada” por haber relacionado a los griegos con el fenómeno Wagner (Fink, 1984: 19). Sin embargo este trabajo contiene las primeras fórmulas de su pensamiento.

Es sabido que la obra de Nietzsche se tiende a clasificar en cuatro periodos principalmente, y sus primeros escritos se han etiquetado como parte de un periodo romántico (Fink, 1984: 18). Y esta obra se ha desvirtuado en función de los escritos posteriores de Nietzsche que son más críticos, fríos, agresivos, radicales, etcétera, características que en última instancia han distinguido a Nietzsche. De este modo, hay una tendencia a considerar de “mayor valor” a las obras maduras de Nietzsche. Sin embargo, el mérito de estas clasificaciones es principalmente didáctico, pues es útil para poder entender de manera general a la obra nietzscheana, pero su “producción inmadura” no es menos valiosa. En este sentido dice Eugen Fink: “El valor de la clasificación, que opera sobre todo con conceptos biográficos y que presenta una historia espiritual de la vida [de Nietzsche], es dudoso. Pues el esquema evolutivo no ofrece garantía alguna de que lo posterior en el tiempo sea también más importante en la realidad.” (Fink, 1984: 27).

El propósito de este trabajo es realizar una aproximación al misterio de la tragedia, identificando dos ámbitos que podemos distinguir en la crítica a la cultura occidental que se propuso Nietzsche a lo largo de toda su obra: la violencia y la razón.

El escrito se articula en dos momentos. Primero, desarrollaremos lo que respecta a la música del coro en la tragedia griega, resaltando la violencia dionisiaca del sonido y uso del sentido auditivo. En un segundo momento, abordaremos la violencia que trajo consigo la razón debido a la anulación de la música del coro que Eurípides y Sócrates provocaron según Nietzsche. Y reflexionaremos cómo a partir de ello, Occidente hace más uso del sentido de la vista.





1. Musicalidad y violencia⁵

En *El Nacimiento de la Tragedia*, Nietzsche ocupa dos imágenes de una dualidad que le permiten hablar del fenómeno de lo trágico, éstos son los dioses griegos Apolo y Dionisos. De acuerdo con el filósofo, Apolo es el dios de los sueños del hombre; es el dios escultórico, es decir, que él crea las formas, los límites, pone orden. Dionisos es el dios del desorden, del instinto, la embriaguez; es el dios no-escultórico de la música (Nietzsche, 2007: 41), del frenesí sexual. Fink nos dice al respecto:

Apolo simboliza el instinto figurativo; es el dios de la claridad, de la luz, de la medida, de la forma, de la disposición bella; Dionisos es, en cambio, el dios de lo caótico y desmesurado, de lo informe, del oleaje hirviente de la vida, del frenesí sexual, el dios de la noche y, en contraposición a Apolo, que ama las figuras, el dios de la música; pero no de la música severa, refrenada, que no pasa de ser una «arquitectura dórica de sonidos», sino, más bien, de la música seductora, excitante, que desata todas las pasiones. Apolo y Dionisos son tomados, pues, al principio tan sólo como metáforas para expresar los contrapuestos instintos artísticos del griego, como el antagonismo de la figura y la música. (Fink, 1984: 14)

⁵ Entendemos violencia como la fuerza agresiva que se aplica para conseguir un fin.

Esta antítesis representa para Nietzsche la realidad de la vida ilustrada en la tragedia. Ambas deidades se entrelazan en la tragedia griega en una lucha constante que se expresa a través del arte.

Tragedia Ática

Tragedia significa “canto en ocasión del sacrificio de un macho cabrío” (Zimmermann, 2012: 11). Estos sacrificios se celebraban en honor a Dioniso, deidad de la vegetación y el vino. Dioniso encarnaba, asimismo la energía y el ritmo de la vida, de manera que por ello era importante el sacrificio en honor del ritmo y la continuidad de la vida. Nietzsche lo representa, tal como se ha señalado con anterioridad, como la deidad de la desmesura, de la ácida realidad, de la vigilia trágica; constituye un *pathos* propio del hombre en donde el frenesí sexual y la embriaguez hacen de la vida una celebración (Nietzsche, 2007: 50).

Las celebraciones dionisiacas se hacían por medio de cantos corales danzados que festejaban el nacimiento, la pasión y muerte de esta deidad, representadas a lo largo de las estaciones naturales: las Dionisias grandes en primavera y las Dionisias pequeñas en otoño (Bowra, 2001: 65). Se realizaban en espacios circulares abiertos, con un coro de doce a quince personas, un músico que tocaba el aulós⁶ y un altar al dios en el centro, en torno al que se danzaba y cantaba. El coro de las celebraciones a Dioniso constituía el cuerpo del rito que intervenía por medio del sonido y del movimiento corporal.

La florecencia de estas celebraciones, dice Nietzsche, nacen de una “epidemia popular” (Nietzsche, 2007: 212) puesto que antes de la tragedia ática era frecuente encontrar muchedumbres excitadas que recorrían los campos y los bosques con disfraces de sátiros y silenos, las caras pintadas con jugos vegetales y coronas de flores en la cabeza (Nietzsche, 2007: 212). Esto no se trataba de un engaño de disfraces: el hombre dionisiaco estaba fuera de sí, se encontraba hechizado por medio de los ritmos excitantes de aquella música. Si bien no podemos saber con exactitud cómo sonaba, sabemos que los ditirambos se conformaban con himnos vocales e instrumentos que provocaba aquel hechizo. Si pudiéramos escuchar estos ritmos, a nuestros oídos sería una música incomprensible, la fuerza del sonido sería innegable.

6 Se refiere a un oboe doble, un instrumento de viento que funciona con lengüeta (Scodel, 2014: 16).

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2015



La tragedia inicia. Por la boca del coreuta habla la sabiduría dionisiaca de la tragedia. La música comienza, los instrumentos y las voces se alzan. Cada uno de los actores-cantantes está por pronunciar, aproximadamente durante diez horas, unos 1,600 versos, la mayoría cantados (Nietzsche, 2007: 210). Están ante un público que reprochará cualquier exageración de tono, cualquier acento incorrecto. “Lleno de unción, igual que el actor, escuchará también el oyente: también sobre él se expandirá un estado de ánimo festivo inusitado, deseado largo tiempo” (Nietzsche, 2007: 211).

Los actores usan togas largas, ropajes y máscaras para estilizar a los héroes y a los dioses. “El actor siente que con su ropaje representa una elevación por encima de la forma cotidiana de ser hombre, siente dentro de sí una exaltación en la que las palabras patéticas de Esquilo tenían que ser para él un lenguaje natural” (Nietzsche, 2007: 211). Las emociones suben, el éxtasis crece y los cuerpos se estremecen. Cuando al fin sale a escena Dioniso, encarnado en la representación de los héroes trágicos, no hay duda de que es él. Es aquella deidad viviente.

A la llegada de los grandes trágicos: Esquilo y Sófocles, el mito homérico que se había tejido con una amplia trayectoria oral en Grecia sigue presente. La música y la poesía, de la tragedia dionisiaca y del mito, a través del sonido y la palabra, fueron de la mano esculpiendo subjetividades, es decir, formando seres humanos que vivían a la tragedia como una liturgia.

La tragedia ática conservó siempre la huella de su origen dionisiaco, esto mediante la preservación de la estructura del coro. Dioniso nunca dejó de ser el héroe trágico, las máscaras en escena como Prometeo o Edipo eran tan sólo máscaras de aquel héroe originario (Nietzsche, 2007: 99). Es decir, el héroe trágico que se representaba en la tragedia siempre conservó su *pathos*, su embriaguez, su naturaleza festiva, su esencia dionisiaca.

La tragedia del siglo V no puede entenderse sin sonido. La música alzaba los instintos y las pasiones que unen a los hombres en ese estado dionisiaco. Al salir los héroes homéricos o las deidades, ya no había duda de que estos tenían vida. La adhesión fervorosa al dios, es decir, el entusiasmo manifestado por el heleno sólo pudo realizarse a través de los súbitos matices del sonido, de la melodía instrumental y de las palabras que salen de los enormes pulmones del coro.

El heleno acudía a las festividades trágicas no con la intención de “pasar el rato”, sino que asistía a una ceremonia litúrgica:

Lo que a aquellos varones los empujaba al teatro no era la angustiada huida del aburrimiento, la voluntad de liberarse por algunas horas, a cualquier precio, de sí mismos y de su propia mezquindad. Los oyentes no eran un perezoso, fatigado público abonado todas las tardes, que llega al teatro con unos sentidos cansados y rendidos de fatiga, para dejarse emocionar aquí [...] el espectador ateniense, cuando se situaba en las gradas del teatro, continuaba teniendo sus sentidos frescos, matinales, festivamente estimulados [...] su confianza en el genio dramático de su pueblo era ilimitada. (Nietzsche, 2007: 211-213).



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2014

La música violenta del coro es la que consuela al heleno de la profunda tristeza existencial, porque éste conocía las profundidades del mundo, el sufrimiento y el placer de la vida, su naturaleza dionisiaco-apolínea, y aun así, acude al teatro. Nietzsche dice “a ese heleno lo salva el arte y mediante el arte lo salva la vida” (Nietzsche, 2007: 80).

Nietzsche señala una diferencia notable entre tragedia ática nueva (la tragedia a partir de Eurípides) y las antiguas festividades dionisiacas y dice que las festividades dionisiacas no tenían puesta su mirada en el drama, es decir en la acción, pues ésta llegó hasta que iniciaron los diálogos, con Eurípides. De acuerdo con Nietzsche la tragedia se configuró a partir del *pathos*, del padecer (Nietzsche, 2007: 218):

Resultará difícil comprender por qué yo opino que nosotros somos *necesariamente* injustos con Esquilo y Sófocles, que propiamente no los *conocemos* [...] No sabemos, o sólo en mínima parte sabemos, cómo se lograba que el sufrir, y en general la vida afectiva en sus erupciones, produjera una impresión conmovedora. Frente a una tragedia griega somos incompetentes porque en buena parte su efecto principal descansaba sobre un elemento que se nos ha perdido, la música. (Nietzsche, 2007: 221)

Nietzsche dice que la tragedia ática de Esquilo y Sófocles ha sido concebida hasta nuestros días como “poetas del texto” (Nietzsche, 2007: 207), pues no conocemos sus obras más que por sus callados poemas. Es imposible reconstruir tal cual se desarrollaba cada celebración, sin el coro.

En la tragedia el instinto dionisiaco, al que pertenece la música, somete a la palabra, a la acción, a la imagen y al concepto y prevalece la vibración violenta del sonido en los oídos de los helenos.

Para Nietzsche el cuerpo y particularmente el oído era el vínculo dionisiaco por excelencia. Al respecto Onfray señala:

Nietzsche inscribe a la música en una genealogía fascinante: El cuerpo, y particularmente el oído, éste órgano del acecho, se relaciona desde tiempos muy antiguos con el temor, la noche y la penumbra. Y de ahí que el músico sea un depredador. (Onfray, 2000: 47)

El oído se relaciona necesariamente con el cuerpo, con la carne y claro está, con los otros cuatro pódicos sensoriales del hombre. Dijo Freud, retomando a Nietzsche, en *El malestar en la Cultura* que el primer modo del hombre para abordar la realidad fue el olfativo y el auditivo. En las situaciones de sobrevivencia a las que el hombre primitivo tuvo

que enfrentarse, el oído representaba una diferencia entre la vida y la muerte. En *Aurora*, Nietzsche habla sobre el oído como órgano del miedo:

Nacht und Musik. Das Ohr, das Organ der Furcht, hat sich nur in der Nacht und in der Halbnacht dunkler Wälder und Höhlen so reich entwickeln können, wie es sich entwickelt hat, gemäss der Lebensweise des furchtsamen, das heisst des allerlängsten menschlichen Zeitalters, welches es gegeben hat: im Hellen ist das Ohr weniger nöthig. Daher der Charakter der Musik, als einer Kunst der Nacht und Halbnacht. (Nietzsche, 1887: 224)⁷.

Este aforismo nos dice que el oído es un órgano de la noche, pues en la oscuridad es donde los ojos no nos sirven de nada y es importante aguzar el oído. Primitivamente el oído, el olfato, el tacto y la vista debían unirse en la búsqueda de la supervivencia. Como ha dicho Foucault a propósito de su reflexión respecto a las prácticas de sí, uno no puede negarse a oír, puede negarse a ver cerrando los ojos, puede negarse a sentir no tocando, a gustar u oler, pero no puede negarse a oír (Foucault, 2002: 318).

2. Violencia de la razón

La época de mayor esplendor en la tragedia ática termina a fines del siglo IV a.C., la encabeza la muerte de Eurípides y Sófocles en 406, éste último muere unos meses después del primero (Zimmermann, 2012: 18). Del mismo modo, la grandeza y el poderío de Atenas en Grecia estaba terminando. En 404 Atenas es derrotada por Esparta en la Guerra del Peloponeso. Aristófanes en su comedia *Las ranas* ya anunciaba el advenimiento de un cambio en el teatro y así mismo en la cultura griega (Zimmermann, 2012: 18).

Nietzsche, por el contrario, identifica la decadencia de la tragedia clásica como un proceso paulatino que inicia con Eurípides, quien lleva al espectador al escenario (Zimmermann, 2012: 105) e inserta los diálogos de tal manera que la acción cobre más importancia. Adaptó didácticamente el lenguaje de la vida cotidiana del pueblo a la escena. Según Nietzsche, Eurípides se jactó de enseñarle al pueblo a hablar, pues ahora la tragedia era más accesible. Eurípides enseñó a la gente a expresarse en una sistematización didáctica del diálogo. Incluso en *Las ranas* de Aristófanes, Eurípides aparece diciendo que entre sus méritos estuvo “liberar con sus remedios caseros al arte trágico de su pomposa obesidad” (Aristófanes citado por Nietzsche, 2007: 106). Como consecuencia de esa intervención didáctica Nietzsche comenta:

⁷ La traducción al francés de la *Morgenröte* hecha por Onfray (Onfray, 2000) la he comparado con una traducción hecha al español por Germán Cano (Nietzsche, 2000: 205) y con el aforismo en alemán que cito, para así hacer una versión que me parece clara: “Es en la noche y la penumbra de las florestas y las cavernas oscuras que el oído, órgano del temor, se pudo desenvolver tan extraordinariamente como lo hizo. Y se desarrolló según la manera de vivir de la edad del miedo, es decir, de la más larga época humana que ha habido. Cuando todo es claro, el oído es mucho menos necesario”.

La escena dominó a la orquesta, la colonia a la metrópoli; la dialéctica de los personajes escénicos y sus cantos individuales pasaron a primer plano y se impusieron sobre la impresión coral-musical de conjunto que había estado vigente hasta entonces (Nietzsche, 2007: 218).

Así, la tragedia se va modificando y desprendiendo de lo que en sus inicios la forjó, la música. El coro queda en segundo plano (Nietzsche, 2007: 216). La “poesía” se racionaliza y el coro lo convirtió en “cantos de graciosos giros” (Bowra, 2001: 89). La música ya no tenía relevancia sobre la escena, los diálogos se sistematizaron de tal forma que el contenido cobraba mayor relevancia que la música que estaba sólo de fondo.

Ahora el interés estaba puesto en los conflictos de los hombres y mujeres comunes y corrientes que se veían reflejados en los antiguos mitos. Por ejemplo, en el caso de Electra, que fue un personaje de la cual los tres trágicos escribieron su propia versión, la sed de venganza se vuelve un espectáculo de morbosidad y aberración en la versión de Eurípides. El autor nos hace ver cómo Orestes y Electra son arrastrados a asesinar a su madre, pero también nos hace ver que tal acción y los principios que invoca son horribles. Con sólo mostrar a la madre bajo los rasgos ordinarios, hace comprender lo asqueroso del matricidio (Bowra, 2001: 91). Lo que Esquilo explicaría y Sófocles aceptaría, Eurípides lo entiende y lo condena.

Así pues, Eurípides persuadió a las masas por medio del ojo y ya no a través del oído. En la tragedia agónica el sonido, aunque estaba presente por medio de la palabra, tenía un compañero más fuerte: la razón.

Eurípides confeccionó aquellos mitos que habían con-formado a Grecia hasta entonces, puesto que vio en las viejas historias rasgos humanos ordinarios y en las figuras divinas, meras ficciones engañosas. Su pretensión de racionalización y moralización, trajo consigo la desconfianza a todo aquello irracional, de modo que, la masa ahora desconfía y se avergüenza de sus propios instintos.

Dioniso había sido ahuyentado ya de la escena trágica y lo había sido por un poder demoníaco que hablaba por boca de Eurípides. También Eurípides era, en cierto sentido solamente una máscara: la divinidad que hablaba por su boca no era Dioniso, ni tampoco Apolo, sino un “demon” que acababa de nacer, llamado Sócrates (Nietzsche, 2007: 113). La tragedia ática, en palabras de Nietzsche, murió suicidándose (Nietzsche, 2007: 104).

Nietzsche ve la decadencia de la tragedia en la racionalidad socrática (Fink, 1984: 36). Y señala a Sócrates como el asesino

intelectual de la tragedia griega. Para nuestro autor, Sócrates representa a la verdad científica, que construye a la vida de manera ordenada y racional. Representa al hombre teórico y con ello toda una sistematización ordenada de la realidad, construida con base en verdades avasallantes. Sócrates trajo consigo la ciencia y ésta, según Nietzsche, es incapaz de comprender al arte (Fink, 1984: 30) y entre ellas a la música:

Imaginémonos ahora fijo en la tragedia el grande y único ojo ciclópeo de Sócrates, aquel ojo en que jamás brilló la benigna demencia del entusiasmo artístico –imaginémonos cómo a aquel ojo le estaba vedado mirar con complacencia los abismos dionisiacos– ¿qué tuvo que descubrir él propiamente en el «sublime y elevadísimo» arte trágico, como lo denomina Platón? Algo completamente irracional, con causas que parecían no tener efectos, y con efectos que parecían no tener causas; además, todo ello tan abigarrado y heterogéneo, que a una mente sensata tiene que repugnarle, y que para las almas excitables y sensibles representa una mecha peligrosa. (Nietzsche, 2007: 125)

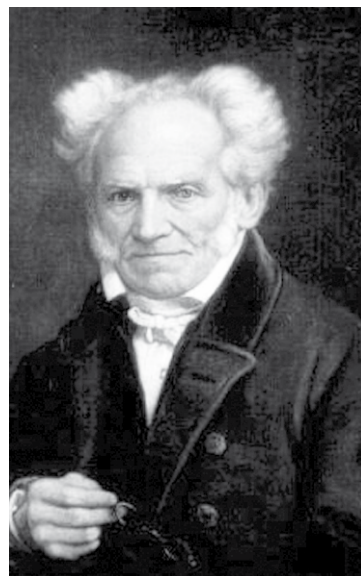


Imagen: Arthur Schopenhauer Wikipedia Dominio Público

El ojo socrático es la inauguración de la preeminencia de la razón en la cultura de Occidente. Todo aquello que no esté bajo las normas de la razón fundamental no tiene cabida en la civilización. Posterior a Sócrates, Platón fue quien sistematizó el ojo socrático. Respecto al “asesino intelectual” de la tragedia nos dice Fink:

Sócrates aparece así como un fenómeno de la razón, como un hombre en el que toda ambición y toda pasión se han transformado en la voluntad de ordenación y dominio racionales de lo existente. Sócrates fue, dice Nietzsche, el inventor del “hombre teórico”; con ello propuso un nuevo tipo, un nuevo ideal, y se convirtió en el seductor de los jóvenes griegos, y, sobre todo, en el seductor del magnífico joven griego que era Platón. (Fink, 1984: 19)

El ojo socrático también miró hacia el arte y en él los sentidos se van acomodando de acuerdo con lo artísticamente aceptable. Los sentidos se han adiestrado. En *Humano demasiado humano*, Nietzsche habla sobre este aspecto:

Nuestros oídos, gracias al ejercicio extraordinario del entendimiento por el desarrollo artístico de la música nueva, se han hecho intelectuales. Lo que nos hace soportables acentos mucho más fuertes, mucho más “ruido”, es que nos hemos ejercitado mucho mejor, para oír en él la significación, que nuestros antepasados. Todos nuestros sentidos, por lo mismo que demandan desde luego la significación, y por consiguiente lo que “eso quiere decir”, no “lo que es”, están en cierto modo entorpecidos; tal entorpecimiento se revela, por ejemplo, en el reino absoluto del temperamento de los sonidos, pues hoy los oídos capaces de distinciones finas, por ejemplo, entre un do sostenido y un re bemol, son excepcionales. Desde este punto de vista, nuestro oído se ha hecho algo más torpe [...] De manera análoga algunos pintores han hecho la vista más intelectual y han avanzado mucho más allá de lo que antes se llamaba el placer de los colores y de las formas. También en esto la parte del mundo que pasaba por repugnante ha sido conquistada por la inteligencia artística. –¿Cuál es la consecuencia de todo esto?– Cuanto más susceptible de pensamiento se hacen el oído y la vista, más se acercan a los límites de lo inmaterial; el placer radica en el cerebro, los órganos de los sentidos se reblandecen y debilitan... (Nietzsche citado por Blondel, 2000: 46)

De acuerdo con nuestro autor, los sentidos se han ido debilitando para ponerse al servicio del intelecto. Es innegable que la pedagogía occidental ha contribuido de alguna manera a la intelectualización de los sentidos a partir de la racionalidad instrumental⁸. El goce es intelectual pues hemos adormecido a aquellos sentidos del hombre primitivo que se ocupaba de sobrevivir.

Este debilitamiento, aunque ha sido de los cinco sentidos, es decir tanto del gusto, como del olfato, el tacto, el oído y la vista; es innegable la primacía de la vista respecto a los otros sentidos. La vista se desarrolla mucho más en las civilizaciones pues el peligro está circunscrito a la vista, está incluso sujeto a todo un aparato de vigilancia que tiene una visión amplia y periférica (Onfray, 2000: 48). El sentido del oído ya no es indispensable en una cultura que dice “si no lo veo no lo creo”.

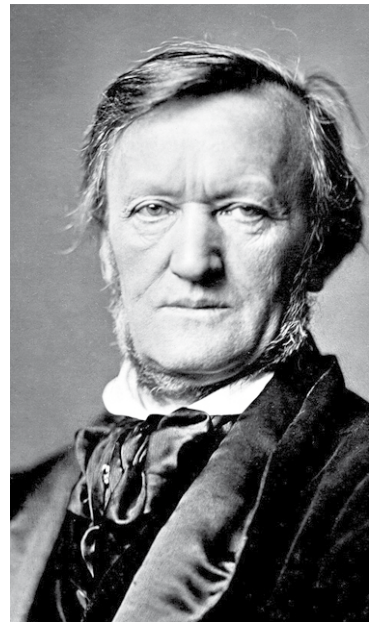


Imagen: Richard Wagner Wikipedia Dominio Público

Reflexiones finales

A través de la tragedia griega nuestro autor devela la naturaleza de la realidad, a partir de la antítesis Apolo-Dionisos. Apolo es el dios escultórico, el dios figurativo de los sueños del hombre, el que otorga orden, límites y forma. Dionisos por su parte, es el dios no-escultórico, el dios desfigurador, el dios de la embriaguez que desfigura, desordena y, por tanto, de la música. Estas dos figuras ilustran la realidad trágica de la vida pues mientras uno construye

⁸ Sobre el trabajo de los sentidos en la pedagogía véase el trabajo de Gabriela Noyola (2010) *Algunos enfoques para estudiar el cuerpo en la educación*, trabajo inédito para la obtención del grado de maestría.

el otro destruye, uno ordena y el otro desordena, uno esculpe y da forma, el otro desfigura.

En la tragedia la música violenta del coro es la que consolaba al heleno de la profunda tristeza existencial, porque él conocía las profundidades del mundo; el sufrimiento y el placer de la vida, su naturaleza dionisiaco-apolínea, y aun así, acudía al teatro.

Para Nietzsche, con la llegada de Eurípides y Sócrates la huela dionisiaca de la tragedia ática desapareció violentamente. La razón se impuso y el verdadero sentido de la tragedia no fue otra cosa que una vaga ilusión de aquella Grecia antigua. Para este autor, las tragedias pasaron hasta nuestros días como extraordinarias historias de narraciones míticas “libretistas”, sin el elemento fundamental: la música. Así mismo, este drástico cambio, impuso una nueva estructura en las tragedias, pues se construyeron para el entendimiento, para acceder a ellas por medio de la razón, por medio del ojo.

A propósito de la tragedia que Nietzsche interpreta como la ilustración de la vivencia dionisiaca de la música en la vida, hemos reflexionado acerca de un desplazamiento de los sentidos, específicamente del oído, respecto a la supremacía que Occidente le da al ojo. El goce a partir de entonces ha sido intelectual pues hemos adormecido a aquellos sentidos del hombre primitivo que se ocupaban de guiarlo en la sobrevivencia.

Con el término musicalidad, este trabajo refirió a un ámbito diferente del interés constante por la música del Nietzsche de “carne y hueso”. La musicalidad aludió a calidad de expresión en su pensamiento y reflexión filosófica sobre la música, como he expresado al principio.

La musicalidad es una característica esencial en toda la obra nietzscheana, habla de la maestría de este autor al inaugurar nuevos caminos para la reflexión de la historia de Occidente. “Nietzsche fue la sospecha de que el hombre occidental se extravió en algún momento y de que debía dar marcha atrás” (Fink, 1984: 9), como dice Fink, y así mirar sobre qué “verdades” se había parado a construir su historia, su ciencia y, por supuesto, su educación. Si algo hizo muy bien Nietzsche fue entregarse al objetivo de cuestionar y problematizar al ser humano (Valle, 1999: 91).

Nietzsche interroga audazmente los valores de Occidente y con ello las bases del ser humano para su construcción como sujeto. La pedagogía estudia al hombre en su construcción como sujeto. De este modo, no podemos negar que la pedagogía occidental ha contribuido de alguna manera a la intelectualización de los sentidos a partir de la racionalidad instrumental. El oído, el olfato, el gusto, el tacto y la vista refieren a la parte carnal, corporal del

ser humano. Lo que nos refiere al compromiso de la pedagogía para cuestionar y reflexionar sobre los modos en que los sentidos se han educado.

Quedan muchas cuestiones que en materia de educación se podrían formular a partir del tema de la intelectualización de los sentidos y demás laberintos que Nietzsche dejó trazados.

Referencias

- Aristófanes (2001). *Las Ranas*. Madrid: Cátedra.
- Bowra, C.M. (2001). *Historia de la Literatura griega*. México: FCE.
- Blondel, E. (2000). "Sans la musique, la vie serait une erreur". En *Magazine Littéraire*. N°383. Francia.
- Fink, E. (1984). *La filosofía de Nietzsche* (trad. Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (2002). *Hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: FCE.
- Freud, S. *El malestar en la cultura. Obras completas, Vol. VIII* (trad. Luis López-Ballesteros). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Janz, C. P. *Friedrich Nietzsche, Biografía*. Vol.1-3. Madrid: Alianza.
- Moritz, B. (2002). *The music and thought of Friedrich Nietzsche. Tesis de doctorado no publicada*. NorthWestern University, Illinois.
- Nietzsche, F. (2000). *Aurora*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Nietzsche, F. (2007). *El Nacimiento de la tragedia* (trad. Andrés Sánchez Pascual). Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (1996). *Humano demasiado humano*. Vol. 1 (trad. Alfredo Brotons Muñoz). Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (1819). *Götzen-Dämmerung oder Wie man mit dem Hammer philosophiert*. Leipzig: Sprüche und Pfeile (Versión electrónica).
- Nietzsche, F. (1887). *Morgenröte*. Leipzig.
- Nietzsche, F. (1917). *Morgenröte*. Leipzig (Versión electrónica).
- Noyola, G. (2010). *Algunos enfoques para estudiar el cuerpo en la educación*. Tesis de maestría no publicada. UNAM, México.
- Safransky, R. (2000). *Nietzsche. Biografía de su pensamiento* (trad. Raúl Gabás). Barcelona: Tusquets.
- Scodel, R. (2014). *La tragedia griega. Una introducción* (trad. Emma Julieta Barreiro). México: FCE.
- Onfray, M. (2000). *L'oreille, organe de la crainte. Une correspondance entre Michel Onfray et Pascal Dusapin*. En *Magazine Littéraire*. N°383. Francia.
- Valle, A. M. (1999). *La educación desde las ideas fundamentales de Friedrich Nietzsche*. Tesis de licenciatura no publicada. UNAM. México.
- Zimmermann, B. (2012). *Europa y la tragedia griega. De la representación ritual al teatro actual* (trad. José Antonio Padilla). Madrid: Siglo XXI.

“Señalar el camino” en la filosofía buberiana: Educar a partir de la relación *yo-tú**

“Pointing the way” in Martin Buber’s philosophy: Education within the *I-Thou* relationship

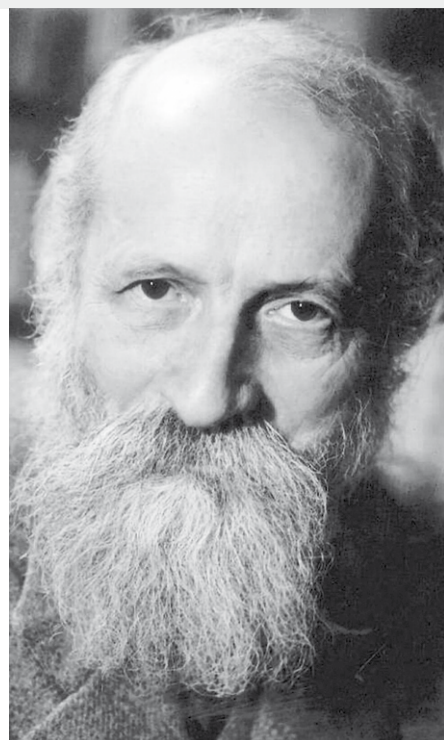
Texto recibido: 2 de mayo de 2016
Texto aprobado: 10 de junio de 2016

Por: Renato Huarte Cuéllar**
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

Resumen:

Una de las frases importantes dentro de la filosofía de Martin Buber es “señalar el camino”. Como se pretende mostrar, este conjunto de palabras implica una postura en torno al papel que juega la experiencia en la educación, el papel del educador y el educando. A lo largo del trabajo se mostrará la relación que guarda esta forma de entender la educación desde la experiencia con el par de palabras “yo-tú”, fundamentales para la filosofía dialógica buberiana. Esto guarda una relación en la forma en que se entienden las relaciones humanas no siempre de manera tersa, cuestión que se ejemplificará con la disputa que Gershom Scholem, discípulo de juventud de Buber, tuvo con su maestro.

Palabras clave: Martin Buber, “señalar el camino”, educación dialógica, yo-tú, experiencia.



Fotografía: Martin Buber Wikipedia Dominio Público

* Una versión preliminar de este texto apareció publicado en inglés en la revista *Philosophy of Education*. Novosibirsk, Rusia. Núm. 6, 2013. La presente versión en español es inédita y fue modificada la argumentación y estructura del artículo en inglés.

** Licenciado en pedagogía y filosofía por la UNAM y maestro en filosofía por la misma universidad. Desarrolló la tesis *Traducción y educación en la filosofía de Martin Buber* en el Doctorado en Filosofía de la UNAM. Es profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es presidente de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C. (ALFE) y miembro del “Advisory Board” del International Network of Philosophers of Education (INPE). Correo: renatohuarte@yahoo.com

Abstract:

One of the most interesting phrases in Martin Buber's philosophy is "Pointing the Way". These words could be used to understand the role of experience, as a fundamental word, in Buber's Philosophy of Education. We will try to show what is the relationship between this way of understanding education and the "I-Thou" pair of words in Buber's dialogical thought. In this sense, we will try to show how dialogical education is not always smooth. We will support this with the dispute between Gershom Scholem, Buber's disciple in his early years, and his teacher.

Key words: Martin Buber, "Pointing the Way", dialogical education, I-Thou, experience.

Introducción

Tal vez el texto más famoso de Martin Buber sea Yo-tú. En ese texto quede tal vez ya expuesta la relación dialógica a la que Buber hará referencia en otros escritos a lo largo de su vida. No obstante, el propio Martin Buber reconoce que estas ideas se fueron gestando desde su juventud y que sólo varios años después pudo darle forma:

Cuando esboqué el primer borrador de este libro, hace más de cuarenta años, me impulsaba una necesidad interna. Una visión que me había acosado repetidamente desde mi juventud para volver siempre a opacarse había cobrado ahora una nitidez permanente, de una cualidad tan claramente suprapersonal que de inmediato supe que debía dar testimonio de ella. (2006: 109)

En el presente trabajo buscaré dar cuenta de la diferencia que presenta el filósofo entre las relaciones que denomina "Yo-tú" y las que denomina con el binomio "Yo-eso". Al hacerlo, procuraré vincular estas palabras-concepto con lo expuesto en general en un texto básico para su comprensión de la educación ("*Über das Erzieherische*") de 1925 y ver qué lazos pueden trazarse entre ambos textos.

De esta manera, rescataré la frase "Señalar el camino" como una forma de vincular la propia vida de Buber con un rasgo de su filosofía de la educación: la función del educador desde la perspectiva dialógica. Para esto, buscaré problematizar tal postura con lo expuesto por G. Scholem cuando recuerda la imagen que Buber dejó en él cuando joven, como un ejemplo desde la propia vivencia buberiana.

Yo-tú, yo-eso

Para Martin Buber existen, para el ser humano, pares de palabras por medio de las cuales nos aproximamos al mundo. Es a través de ellas que se nos da la experiencia. Estos pares de palabras no están fuera de la experiencia, sino que son la experiencia misma. El primer par de palabras es el vínculo “Yo-tú”. El segundo par de palabras es “Yo-eso”. Según Buber, “cuando se dice tú, se dice también el yo del par yo-tú. Cuando se dice eso, se dice también el yo del par yo-eso. Sólo se puede decir la palabra básica yo-tú con todo el ser. Nunca se puede decir la palabra básica yo-eso con todo el ser” (2006: 11).

Esta postura de Buber parte de comprender que cuando se dice “yo” siempre se está dando respuesta a alguien. Sería raro pensar en que alguien dijera “yo” sin que hubiera, aunque sea, la presencia de alguien más que nos obliga a manifestar lingüísticamente nuestra presencia. En este sentido, decir “yo” siempre va aparejado de la presencia de otro. En este sentido nuestra relación con lo otro puede ser de estas dos maneras, según Martin Buber. Si el yo se relaciona con otro de manera utilitaria, entonces se estaría hablando de una relación yo-ello. Por ejemplo, cuando quiero comprar un periódico en la tienda de la esquina me relaciono con el vendedor buscando una finalidad específica: comprar un periódico. Ésta es una relación yo-ello con el vendedor del periódico. Buber coincide en que estas relaciones existen en el mundo y son necesarias. Sin embargo, este tipo de relaciones no pueden ser las únicas que haya en el mundo. Las relaciones yo-tú son relaciones en donde la totalidad del “yo” entra en relación con la totalidad del “tú”. No puede haber parcialidades, aunque tampoco se desdibujan cada una de las individualidades. Simplemente hay relación. Cuando vemos a un amigo, lo vemos como una persona con la que nos relacionamos totalmente. No es importante su altura física, el color de sus ojos o las partes que integran su cuerpo, por ejemplo. Lo importante es que hay una persona con la que nos relacionamos totalmente. Esas relaciones son indispensables para el ser humano porque lo regresan a su condición inicial: un ser que es, antes que todo, relación con los otros.

Esta forma de ver el mundo a partir del lenguaje mismo es característica de la visión buberiana del mundo. Cuando se habla se está haciendo posible la existencia ya que ahí

se representan nuestras relaciones con el mundo. El ser es devenir, es experiencia. Buber se niega a aceptar la posibilidad de la dualidad de la experiencia en “interna” y “externa”. Para él: “El que experimente el mundo no participa del mundo. La experiencia está “dentro de él”, y no entre él y el mundo. El mundo no participa de la experiencia. Se deja experimentar, pero eso no lo afecta en nada, porque la experiencia no le hace nada, y nada le sucede” (Buber, 2006: 13).

Con estas premisas, en tanto experiencia, el mundo, según Buber, pertenece a la palabra básica “yo-eso” y la palabra básica “yo-tú” pertenece al mundo de la relación. Nuestro autor explica que existen tres niveles de relación. La primera es la que se da con el mundo en donde vemos pasar las criaturas que habitan en él, en una relación pre-lingüística, en donde nosotros no somos capaces de relacionarnos con ellos. En segundo lugar, están las relaciones entre seres humanos, en las que, gracias al lenguaje “nos podemos dar el tú”. La tercera es con las esencias espirituales con las que no hacemos contacto lingüístico, no las percibimos y sin embargo “nos sentimos llamados, y respondemos: construyendo, pensando, actuando” (Buber, 2006: 14).

“En cada una de las esferas, gracias a todo lo que se nos hace presente, vamos desde el borde del eterno tú, y en cada esfera percibimos el lamento de éste; con cada tú nos dirigimos al tú eterno, en cada esfera según la forma que le es propia” (2006: 14). Buber da el ejemplo del árbol para mostrar este tipo de relaciones. Es posible (no) ver al árbol de manera que no represente parte de nuestra experiencia, es decir, que lo veamos como un mero objeto. Pero, cuando se contempla un árbol, no se percibe el brillo del sol, ni el verde de sus hojas, o su altura general o cualquier otra característica específica. Más allá de percibirlo, de clasificarlo, de volatilizarlo o perpetuarlo como número, al percibirse el árbol, debe entenderse como totalidad. En palabras de Martin Buber: “Todo lo que pertenece al árbol está incorporado: su forma y su mecánica, sus colores y su química, su diálogo con los elementos y su diálogo con los astros, y todo en una totalidad” (2006: 15).

Siguiendo esta línea de pensamiento, los seres humanos, al relacionarnos con las cosas, los animales, las plantas e inclusive con los otros seres humanos como parcialidades, entramos en relaciones yo-ello en donde no hay relaciones sino objetivación y uso de lo otro dadas sus características “utilizables”. Usamos al otro, a lo otro, en este sentido daría lo mismo. La propuesta buberiana dialógica radica en el encuentro con cualquier expresión del mundo como una totalidad, entrar en relación es vincularse con el otro, a lo otro, como posibilidad holística de sentido en donde al decir tú estemos dispuestos a entrar con el otro, sin parcialidades.

El verdadero sentido dialógico del ser humano está dado en la experiencia, entendida ésta como la palabra básica de la cual parte, el “yo-tú”. Tal vez con el pasaje de la relación con su caballo en su biografía quede sugerido este tipo de relación dialógica:



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

Cuando tenía once años, pasando el verano en la finca de mi abuelo, solía entrar en el establo, tan frecuentemente como podía, sin ser visto para acariciar gentilmente el cuello de mi caballo gris moteado. No era un deleite ocasional sino un hecho profundamente conmovedor que sin lugar a dudas era amistoso. Al tratar de explicarlo ahora, comenzando por la fresca memoria de mi mano, debo decir que lo que experimenté al tocar al animal fue al Otro, la inmensa otredad del Otro, que sin embargo, no permaneció ajeno como la otredad del buey y del carnero, sino que me dejó acercarme y tocarlo. Cuando toqué sus crines, a veces maravillosamente peinadas, a veces sorprendentemente desparpajadas, y sentí la vida debajo de mi mano, era como si el elemento de vitalidad en sí mismo abordara mi piel, algo que no era yo, ciertamente no me era extraño, palpablemente el otro, y no cualquier otro, realmente el Otro en sí mismo; y sin embargo, dejaba que me acercara, confiaba en mí, se colocaba en la relación de Tú y Tú conmigo. El caballo, aún cuando todavía no había vertido la avena en su comedero, muy gentilmente levantó su enorme cabeza, movió sus orejas, apenas y bufó, de la manera en que un conspirador da la señal para ser reconocida sólo por su colega, y fui aprobado. (Buber, 1976: 26-27)

“Señalar el camino”

Lo que Martin Buber aportó a la educación tiene una multiplicidad de interpretaciones a partir de su propia filosofía. Así como su propia vida, tenemos sólo pequeños fragmentos, como el del caballo, cuya relevancia puede darse a partir del sentido que se le dé o de la forma en la que se interprete con el resto de fragmentos con los que se cuente. Como Maurice Friedman lo pone en la introducción a estos pasajes de su vida en *Encuentros*:

Estos “eventos y encuentros” son en el más pleno sentido “enseñanzas” y tal vez, al final de cuentas, la enseñanza más real que nos ha dejado Martin Buber. “No soy filósofo, profeta o teólogo,” dijo Buber en la celebración de su cumpleaños número ochenta, “sino un hombre que ha visto algo y que va hacia una ventana y señala lo que ha visto.” En el significativo Prefacio a su *Gog y Magog* Buber escribió: “Aquél que espera una enseñanza mía además de un mero señalar, siempre estará decepcionado. (Buber, 1976: 4-5)

En 1925 Martin Buber fue invitado a dictar la conferencia magistral “*Über das Erzieherische*” (traducido como “Sobre la función educadora” o “Sobre el hecho educativo”¹) en la tercera Conferencia Internacional de Pedagogía en Heidelberg. Dicha conferencia llevaba por título “El desarrollo de las fuerzas del niño”. Si bien no es el único, este texto, muchas veces compilado junto a “Yo y Tú”, es tal vez el texto clásico del cual se parte para entender la educación en la filosofía buberiana. Veremos inmediatamente el vínculo posible entre las ideas expuestas de “Yo y Tú” y lo que se plantea en “Sobre el hecho / la función educativa” en el entendido que ambos textos parten de preocupaciones de un Buber maduro, pero en el período antes de 1933.

Podemos entender educación si su función es “liberar las fuerzas de creación” (Buber, 1959: 238) dentro del individuo, el niño en el discurso del texto. El niño siempre estará dispuesto a realizar distintas actividades, según Buber (1959: 240), y esta determinación es lo que permite darle forma a la materia. Esto sólo es posible en un contexto humano, condición fundamental para el individuo. Buber lo explica con la metáfora de un coro (Buber, 1959: 241). No existe cosa tal como una canción organizada o una sinfonía si no hay voces individuales, pero es también importante reconocer que no podremos encontrar la armonía únicamente escuchando voces solitarias. Aún en los casos en que hay un solo, hay un silencio del resto de las voces, del resto de los instrumentos de la orquesta. Para poder atender a una voz es necesaria la atención en las otras voces.

¹ Se cuenta con la versión original alemana, “*Über das Erzieherische*” en *Reden über Erziehung*. La traducción portuguesa de Moacir Gadotti y Mauro Ângelo Lenzi, “*Da função educadora*” y la versión al hebreo revisada por el propio Buber de Tzvi Voislevsky, “*Al hamaasé hajinuji*”, son las que remiten a estas traducciones: la portuguesa opta por “función”, mientras que la hebrea opta por “hecho”. Todas las traducciones de este texto fueron un proceso que concluyeron en la traducción propia intitulada “Sobre lo educativo” como anexo en Huarte, R. (2004). *Traducción y educación en la filosofía de Martin Buber*. Tesis de Doctorado no publicada, UNAM. México, pp. 173-204.

Esto sólo se explica en el sentido de lo que Martin Buber llama “instinto de autor” que nos es connatural. El deseo de estar en el origen de alguna cosa es ese instinto. “El hombre, el hijo del hombre, quiere hacer cosas. No es el simple placer de ver una forma nacer de una materia que, instantes antes, daría todavía la impresión de no tener forma. Lo que el niño desea es su participación en el devenir de las cosas: quiere ser el sujeto del proceso de producción” (Buber, 1959: 241). No obstante, este “instinto de autor” debe ser regulado en las relaciones con los otros para no devenir un instinto despótico.

Esta habilidad de los seres humanos de entrar en relación y estar atentos de los otros permite que los “coros” existan. Ésta es la manera de revelar la “verdadera vida del ser humano” (Buber, 1959: 242). Desde esta perspectiva es tal vez imposible pensar el vivir sin tomar en cuenta el resto de las voces. En palabras de Buber, el proyecto del individuo y el proyecto de estar atento son diferentes el uno del otro. El individuo tiene que poder considerarse a sí mismo como tal, pero sólo cuando entendemos la participación en conjunto con el otro, se revela la importancia última de ser uno mismo debido a los otros.

Como podemos rastrear en “Yo y Tú”, la importancia no está dada por el individuo per se, sino en la relación del individuo con el otro. “Sólo cuando alguien toma la mano de otro, entonces no estaremos en una relación de ‘creador’, sino más bien en una relación de creación de su propia naturaleza en el mundo, no con el fin del arte del llanto, sino como amigo, amante, sabe que en su corazón hay reciprocidad con lo que pertenece. La educación que no busca reparar la creación del nacimiento de las cosas, encontrará en su futuro la condena a una nueva soledad de pesar” (Buber, 1959: 243).

En ese sentido la educación es entendida como un diálogo de dos caras (Buber, 1959: 255), en el que uno es responsable (de responder – *res-pondere*, en Latín “el peso de la cosa”) por el otro. La educación dialógica en la perspectiva de Buber implica no negar al otro, reconociendo que yo existo porque yo estoy en una relación con el otro. Puede haber una especie de diálogo en el que el “sí mismo” no sea capaz de encontrarse en una relación con el otro, y de ahí lo que ya se plantea líneas arriba como “la condena a una nueva soledad del pesar”. Sin embargo, existe un verdadero diálogo en el que, como en el coro, uno se entiende



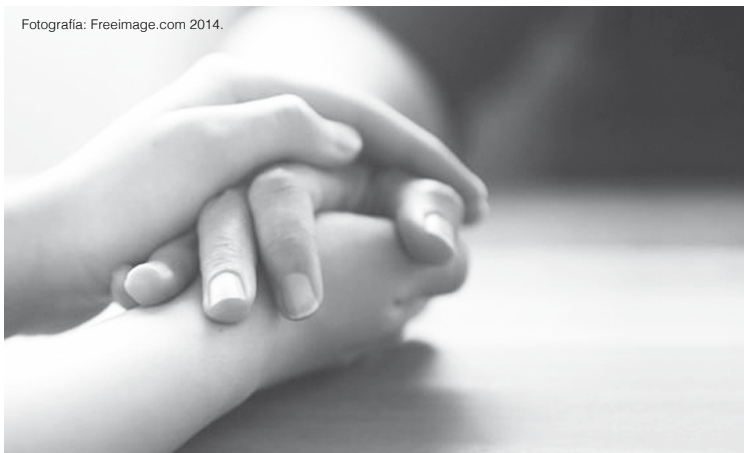
a sí mismo por medio de la relación con el otro. La voz del otro y también su silencio permiten que la voz sea escuchada. Cuando he sido capaz de comprender esto, entonces también puedo entender que mi silencio es necesario para que otras voces sean escuchadas. La relación entre mi voz y el resto de las voces debe entrar en balance o en tensión, hasta cierto punto, para producir la armonía.

Ese es el papel del educador, ser el director del coro. Pero tal vez, al igual que los conductores de orquesta, sólo se puede llegar al lugar de la batuta si se ha pasado por otros instrumentos y se entiende la responsabilidad por el conjunto de voces. Desde esta perspectiva dialógica y retomando nuevamente “Yo y Tú”, la totalidad de ser está dada de manera completa, total, al niño y al ser humano en general. “Los verdaderos elementos lo educan – el aire, la luz, la vida en la planta y en el animal; y las circunstancias sociales también educan. El verdadero educador representa uno y otro; y sin embargo su presencia, delante del niño, debe ser como la de uno de los elementos” (Buber, 1982: 11). Y casi sin darnos cuenta, la niñez pasa de ser el tema central de la conferencia y se despliega la posibilidad de la educación del ser humano en toda su amplitud de la infancia hasta el final de sus días.

Es así que el educar implica un señalar el camino y no el imponer un camino ya recorrido, porque la experiencia es irrepetible. Es única en este sentido dialógico que se ha expuesto ya que la relación yo-tú no puede forzarse y, sin embargo, se pueden dar las condiciones para fomentar los vínculos. En esa línea delgada se mueve el verdadero educador. “La función educativa significa, pues, un elevado ascetismo sin rigor al respecto del mundo, por causa de la responsabilidad de un domino de la vida que nos es confiada y en la que debemos influir, pero en el que no nos debemos entrometer, ni por voluntad de poder, ni eróticamente” (Buber, 1982: 15).

Ante esta oposición que realiza Buber entre Nietzsche, con la voluntad de poder, y el Eros platónico, propone un acercamiento verdadero que transforme al individuo. Si entre un médico y un enfermo, sostiene Buber, puede llegar a haber una relación de humano a humano, ésta deberá estar dada ante el llamado del médico para experimentar esa relación en su alma (1959: 16). En caso contrario, aparecería la charlatanería ante el más mínimo deseo de dominar o disfrutar. A veces la experiencia elemental del contacto avala

Fotografía: Freeimage.com 2014.



nuestro sentido de seguridad, pero a veces hace más, “con una violencia que lo rehace, ella lo precipita en el corazón mismo del instinto” (Buber, 1982: 16). En este viraje del instinto particular que invierte el sistema de dirección, se da la experiencia elemental con la cual comienza la influencia educadora y sobre la cual se funda. A eso, Buber lo llama “la experiencia de la parte adversa” (1982: 16), aquello que revira el orden, pero permite la apertura a la relación “yo-tú”.

No obstante, para Martin Buber, es en el “envolvimiento” del otro, volver enteramente presenta a la persona que se subyuga, que se desea, el “compañero”; no en imaginación sino en la actualidad del ser (Buber, 1982: 17). Envolver al otro en mi totalidad en una relación dialógica es darle el ser y darme a mí mismo el ser. Abarcar al otro, aunque sea por un instante, entrar en relación con el otro, sin llegar a sofocarlo.

En este preciso sentido conviene preguntarse: ¿De qué tipo de relación educativa está hablando?, ¿Hay una asimetría en la educación al haber mayor responsabilidad del lado del educador?, ¿Cómo no entrometerse, pero a la vez lograr una relación dialógica a partir del envolvimiento?

Buber contesta con tres principales configuraciones de las relaciones dialógicas. A la primera la llama “configuración abstracta” y es la que se da, por ejemplo, entre dos personas que no están de acuerdo y que pelean. También el hecho de pelearse es una forma de reconocer al otro. Cada uno cobra conciencia de la legitimidad del otro, con la necesidad, no como utilidad sino como llamado básico de relación con el otro, y el sentido del no ignorar. Hay una realidad entre ellos, existe la mutualidad. En esa perspectiva el ser humano en tanto persona espiritual hace la abstracción de la plena realidad de su ser y de su vida (Buber, 1982: 19).

Esta primera relación, sin embargo, no es la ideal. La segunda configuración es la que entendemos como función educadora. Si se entiende educación como hacer que una selección del mundo actúe por intermedio de una persona sobre otra, la persona por intermedio de lo que se produce es mejor, logra resignificar el conjunto de elementos desde su propia postura. Aquí el peligro del educador arbitrario. Buber sostiene: “el nuevo fenómeno, la voluntad educadora, corre el peligro de degenerar en poder arbitrario, por el hecho de que el educador haya tomado el lugar del maestro, el educador se arriesga a proceder en la selección y ejercicio de su acción, colocándose en su propio punto de vista y bajo el ángulo de la noción que tiene del alumno, y no a partir de su realidad” (Buber, 1982: 20).

Más allá de esto, Buber habla de una tercera configuración de la relación dialógica, una en donde se pueda dar y recibir en mutualidad. El educador puede experimentar y el educando también. El educador se encuentra a ambos lados de la situación común. Nuestro autor sostiene que de darse este fenómeno “la relación educadora acabaría, a no ser que se transforme en amistad. // Amistad: tal es el nombre que damos a la tercera configuración de la relación dialógica, cuando se fundamenta en la experiencia concreta y mutua del involucramiento. En éste, las almas humanas se envuelven, verdaderamente, una a otra” (Buber, 1982: 21).

A manera de conclusión: Scholem, el discípulo, ¿el amigo?

Si hemos entendido con propiedad la propuesta buberiana, a manera de conclusión rescato una relación real: la de Martin Buber con Gerhard (Geshom) Scholem. Buber fue maestro de Scholem y con el tiempo entrarían en rivalidad, sobre todo porque ambos escribieron en torno al jasidismo de los siglos XVIII y XIX desde distintas perspectivas. Buber tradujo los cuentos jasídicos y Scholem teorizó la mística judía a profundidad. Ambos, emigraron a Israel y trabajaron en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Tal vez la mayor distinción sea en el tono de sus escritos, pero eso podría ser tema de otro trabajo. Aquí nos interesa la perspectiva de Scholem con respecto a Buber.

Aquello propuesto por Buber en su cumpleaños número ochenta, eso de “señalar el camino”, parece convincente. Eso que ya resuena en Buber en el siglo XX de Proverbios, 22:6 (“Educa al joven según su propio camino y aún cuando envejezca no se apartará de él.”) parece algo sencillo, un simple movimiento ni siquiera de la mano sino de un simple dedo señalando el camino. Sin embargo, el verdadero educador entiende ya que ha estado afuera, ha recorrido los vericuetos de los caminos y se ha perdido. Alguien, en su momento, te indicó ciertos “peligros” del camino. Si verdaderamente quisiéramos revelar todos

los caminos a los que nos ven apuntando con el dedo, no entenderían a lo que te refieres ya que ellos mismos necesitan vivir la experiencia. No obstante, saben que hay que recorrerlo y saber que tal vez el educador siempre estará ahí, al lado de la ventana.

Pero la presencia y el relato de Gershom Scholem al hablar sobre la muerte de Buber nos plantean no tanto la parte sencilla sino la parte complicada. Según Scholem, los discípulos que todavía llegaron a escuchar a Martin Buber en la Europa prehitleriana tenían una experiencia distinta:

En el mismo período, hace cuarenta años, vino Buber con una influencia tremenda al taller de jóvenes judíos en Alemania y Austria: éramos jóvenes, estudiantes de bachillerato o universidad, y necesitábamos un camino. Grandiosas fueron la fermentación y el despertar de nuestros corazones. También grandiosa fue la intención de escuchar las voces que venían a nosotros del pasado y del presente. (1976: 456-457)

Esta pequeña anécdota en lo que respecta a dos intelectuales tiene gran significado hasta nuestros días. ¿En qué sentido? Parece ser que Scholem le está criticando al “gran maestro”, como se le conocía a Buber en Alemania en el primer tercio del siglo xx, no ser una guía incólume que permitiera que otros lo siguieran. Además de la rivalidad académica, lo que tal vez se estaba poniendo en juego en ese momento es el papel del educador. Mientras que Scholem buscaba un educador que dijera lo que debía ser hecho, Buber apeló a la noción de experiencia incorporado en el “señalar el camino” y a comprender las relaciones humanas como relaciones dialógicas. En este sentido, la postura de Buber es congruente consigo misma. ¿Cómo poder decirle al otro cuál es el camino que debe recorrer si la experiencia es única e irrepetible? Si el educador aspira sólo a generar una serie de experiencias que en el educando son únicas, ¿cómo lograr ser una guía inquebrantable? La vida de Buber fue una vida, en ese sentido, congruente con lo expuesto anteriormente. ¿Realmente podemos estar al tanto de lo que sucede del “otro lado” del diálogo? Tal vez por eso Buber sólo fue el “gran maestro” de Scholem ya que nunca llegaron a ser amigos.

Si entendemos que la filosofía de la educación es la aproximación filosófica al fenómeno educativo, entonces tendremos que entender las propuestas filosóficas en su conjunto para entender el papel que juega la educación a partir de los supuestos y planteamientos de cada autor o corriente.



En el caso de Buber, si comprendemos la filosofía dialógica, en este texto por lo menos la relación que tienen las relaciones “yo-tú” con “señalar el camino”, podremos ver que la educación es una manera de darnos sentidos como seres siempre en relación. La propuesta buberiana dejaría de lado la educación entendida como una serie de conocimientos a transmitir y pondría el énfasis en lo que para Buber determina al ser humano: su capacidad dialógica. El ser humano es, antes que todo, un ser capaz de entrar en relación con lo demás, con los demás. En ese sentido educar al ser humano es brindar, en sociedades que han enfatizado al individuo ajeno a todo lo demás, lo que lo constituye antropológicamente (Buber, 2009). La propuesta buberiana sigue siendo vigente entre unas supuestas relaciones utilitarias “yo-eso” y unas relaciones verdaderas “yo-tú” en cualquier tipo de espacio. Para Buber, no existe distinción entre la educación formal, la no formal y la informal, ya que donde haya seres humanos habrá posibilidad dialógica. Esto querrá decir “señalar el camino” y también reconocer sinceramente siempre impedidos a recorrer “el camino del maestro”, sólo nuestro propio camino, nuestra propia experiencia.

Tal vez convenga para concluir dar un ejemplo que da el propio Buber:

Un joven maestro, y no ya un seminarista que prueba su idoneidad, se encuentra por primera vez en forma independiente con su clase. Ésta pone ante sus ojos la imagen del universo humano, tan multiforme, tan contradictorio, y tan inaccesible. Y él piensa: “No he elegido a estos muchachos, estoy aquí y debo aceptarlos. Pero no como son ahora, en este instante, sino como de veras son, como pueden ser. ¿Más cómo puedo detectar lo que hay en ellos, y cómo he de hacer para que eso cobre forma?”. Y los muchachos no se lo hacen fácil: hacen ruido, se portan mal, lo miran con una curiosidad desvergonzada. De entrada se le pide que ponga coto a los problemas, que formule reglas de ordenamiento, que imponga hábitos de comportamiento correcto, que diga que no a todo cuanto allí se le presenta, que comience de abajo. Y si se comienza de abajo, quizá no se sube: puede que todo baje. Pero entonces le llama la atención un rostro, y en él lee una duda distinta a la curiosidad generalizada. “¿Quién eres? ¿Sabes algo de lo que me afecta? ¿Me traes algo? ¿Qué traes?” Tales son, más o menos, los interrogantes que lee. Y el joven maestro, así pues, se dirige a ese rostro. No dice absolutamente nada relevante y significativo, sino que plantea una típica pregunta a modo de inicio: “¿Qué es lo último de lo que vieron en Geografía? ¿El Mar Rojo? Bueno, ¿qué es, entonces, el Mar Rojo?”. Y es evidente que en la pregunta hay algo no del todo común, pues la respuesta que recibe no es la típica respuesta escolar, sino que el muchacho le cuenta. Hace un par de meses estuvo en el Mar Rojo, y le cuenta al respecto. “Y todo me pareció”, agrega, “como si hubiese sido hecho un día antes del resto del mundo”. Es claro que por

res
e
i
s
s
o
D

primera vez se ha decidido a hablar del tema. Y al hacerlo, su rostro ha cambiado: ya no es tan caótico como antes. Y la clase se ha quedado en silencio. Todos escuchan. Ahora, tampoco la clase es un caso. Algo ha sucedido. El joven maestro ha empezado por arriba. (1978: 220-221)

Referencias

- Blenkinsop, S. (2004). "Martin Buber's 'Education': Imitating God, the Developmental Relationalist". En *Philosophy of Education*.
- Buber, M. (1973). *Meetings*. (Editado por M. Friedman). LaSalle, Open Court.
- Buber, M. (1986). *Reden über Erziehung. Unveränderte Neuauflage*. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider.
- Buber, M. (1959). "Al hama'ase hahinují" (Über das Erzieherische). En *Besod Siah*. Jerusalem: Bialik Institute.
- Buber, M. (1978). *Sionismo y universalidad*. (Selección de L. Senkman). Buenos Aires: Ediciones porteñas – AMIA. (Escritos escogidos, 2).
- Buber, M. (1982). "Da função educadora" (Über das Erzieherische). En *Reflexão*. Año VII, No. 23. Campinas: Instituto de Filosofia, PUC.
- Buber, M. (1987). *Sobre comunidade*. (Trad. de N. A. Zuben). Sao Paulo: Perspectiva.
- Buber, M. (2002). *Meetings. Autobiographical fragments*. New York: Psychology Press.
- Buber, M. (2006). *Yo y tú y otros ensayos*. Buenos Aires: Lilmod.
- Buber, M. (2009). *¿Qué es el hombre?* (Trad. de Eugenio Ímaz). México: FCE.
- Mendes-Flohr, P., ed. (2002) *Martin Buber. A Contemporary Perspective*. Syracuse: Syracuse University Press y Jerusalén: The Israel Academy of Sciences and Humanities.
- Rabinovich, S. (2009). "Martin Buber". En *Pensamiento de los confines*. Número 25. Guadalquivir/Buenos Aires.
- Sánchez Meca, D. (2000). *Martin Buber*. Barcelona: Herder.
- Scholem, G. (1976). *Dvarim Bagov. Pirkei Morashá Utjá*. Tel Aviv: Am Oved.
- Zink, W. (1978). *Martin Buber: 1878/1978*. (Trad. al inglés de P. Crampton). Bonn: Hohwacht Verlag.

El estado estético y el lenguaje como su derivada. Una aproximación psicofisiológica a la noción del arte en la filosofía tardía de Friedrich Nietzsche

**The aesthetic state and
language as its derivative.
An psychophysiological approach
to the notion of art in the late
philosophy of Friedrich Nietzsche**

Texto recibido: 20 de junio de 2016
Texto aprobado: 20 de julio de 2016

Por: Marina Silenzi*
Universität Basel, Basel, Schweiz

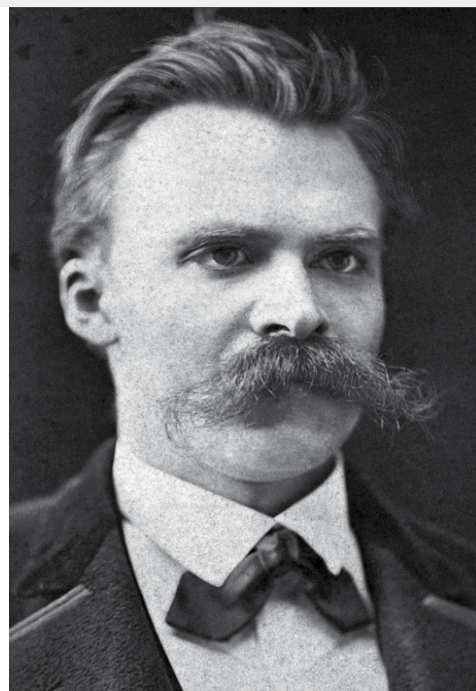
Resumen:

En el presente artículo nos adentraremos en la concepción estética nietzscheana de los últimos años desarrollada particularmente en ciertos fragmentos póstumos correspondientes a los Cuadernos W II 2 y W II 5 y a las *Incursiones de un intempestivo* 7, 8, 9, 10, 19 y 20 pertenecientes al *Crepúsculo de los Ídolos*. Aquí haremos hincapié en dos aspectos: el estado estético y su relación con la comunicación, y el juicio estético y su relación con los instintos. Dicha temática será principalmente abordada considerando la dimensión psicológica y fisiológica del ser humano.

Palabras clave: Estética, Nietzsche, comunicación, instintos.

Abstract:

In this article I present an interpretation of Nietzsche's latter aesthetic conception, particularly developed in some of his posthumous fragments corresponding to the Workbooks W II 2 and W II 5 (1887/1888) and the Skirmishes of an untimely man



Fotografía: Friedrich Nietzsche Wikipedia Dominio Público

* Licenciada en Filosofía por la Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, Argentina. Tuvo una beca de Investigación 2009-2011 en la Technische Universität, Berlin. Berlin, Deutschland con el Dr. Helmut Heit y el Dr. Christoph Asmuth. Actualmente cursa el Segundo Año de Doctorado en Filosofía con la dirección del Dr. Hubert Thüring y Co-Leitung del Dr. G. Hindrichs. Ha publicado en diversas revistas de México, Argentina y Alemania. Correo: lasilen@yahoo.com.ar

8, 9, 10, 19 & 20 belonging to *Twilight of the Idols*. Throughout this article I try to show the relationship between aesthetics and communication as well as the relationship between the aesthetic judgment and the role of the instincts. This topic will be mainly addressed considering the psychological and physiological dimension of the human being.

Key words: Aesthetic, Nietzsche, communication, instincts.

En *Crepúsculo de los Ídolos*, *Incursiones de un intempestivo* 8 Nietzsche sostiene que la embriaguez es la condición primera para que haya arte. La embriaguez intensifica la excitación del cuerpo, eleva sus fuerzas y genera, por lo tanto, un sentimiento de plenitud. El artista fuerza a las cosas a que tomen de él hasta que ellas reflejen su mismo grado de perfección, es decir, hasta que las cosas se transformen en la misma perfección que él siente. A este proceso de transformación de las cosas según la sensación interna causada por el incremento de las fuerzas Nietzsche lo denomina "idealizar". La idealización consiste en la extracción de los rasgos capitales de las cosas, teniendo como fundamento el nivel psicofisiológico del individuo. Idealizar no consiste, por lo tanto, en un acontecimiento objetivo. La perfección que reflejan las cosas es proporcional al estado de cada artista y al incremento de las fuerzas obtenidas. Nietzsche intenta, de esta manera, reemplazar la concepción idealista, proponiendo este otro tipo de abstracción basada en principios psicofisiológicos.

Es preciso considerar el aforismo anterior, *Moral para psicólogos*, para poder comprender mejor lo que Nietzsche propone en *Incursiones* 8. En *Moral para psicólogos*, esto es, *Incursiones de un intempestivo* 7, Nietzsche explica que el "psicólogo nato se guarda, por instinto, de ver por ver; lo mismo puede decirse del pintor nato. Éste no trabaja jamás 'según la naturaleza', –encomienda a su instinto, a su *camera obscura*" (Nietzsche, 2001: 95). Tanto el psicólogo nato como el artista trabajan entonces según sus instintos, justamente esta tarea de abstracción de los rasgos capitales, es decir, de idealización, es llevada a cabo de forma inconciente por los mismos. Nietzsche afirma que hasta la consciencia del artista "sólo llega lo universal, la conclusión, el resultado: no conoce ese arbitrario abstraer del caso individual" (Nietzsche, 2001: 95). Esto significa que la voluntad



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

subjetiva no tiene un rol en el proceso de idealización, sino que dicho proceso se basa principalmente en la actividad de los instintos. En *Incursiones de un intempestivo* 8 Nietzsche retoma esta idea y sostiene que la actividad realizada por el artista y el proceso de abstracción en el sentido metafísico son opuestos: “el idealizar no consiste, como se cree comúnmente, en un sustraer o restar lo pequeño, lo accesorio. Un enorme extraer los rasgos capitales es, antes bien, lo decisivo, de tal modo que los demás desaparezcan ante ellos” (Nietzsche, 2001: 97). “Lo universal” (Nietzsche, 2001: 95) o los “rasgos principales” (Nietzsche, 2001: 97) son el resultado del proceso dirigido por los instintos, son la extracción que estos realizan. Si lo opuesto fuese el caso, el resultado artístico sería “un montón de borrones, un mosaico en el mejor de los casos, y en todo caso algo que es el resultado de sumar varias cosas, algo turbulento, de colores chillones” (Nietzsche, 2001: 96). De esta forma, Nietzsche indica que el proceso instintivo de abstracción según la idealización del artista es automático y no depende de un estado consciente o voluntario.

En *Incursiones de un intempestivo 9* Nietzsche describe con mayor precisión este estado de plenitud que siente el artista y la manera en que él transforma las cosas hasta que éstas se convierten en su reflejo. El artista **transfigura** el mundo de acuerdo a su cúmulo de fuerzas, a su intensificación de poder. La transformación que realiza de las cosas está basada en un proceso interpretativo que consiste principalmente en la incorporación y modificación de lo aprehendido. Si prestamos atención podemos notar que el acontecimiento de transfiguración llevado a cabo por el artista según la intensificación de las fuerzas internas, es decir, según su estado psicofisiológico, es una representación más de la dinámica de la voluntad de poder. Por este motivo, Nietzsche afirma que las cosas acaban por reflejar el estado interno del artista, esto es, su capacidad transfiguradora del mundo. Su estado de plenitud hace que su interpretación del mundo refleje la misma cantidad de fuerzas poseídas por él.

En *Incursiones de un intempestivo 10* Nietzsche detalla las características del estado de embriaguez dionisiaco: “el sistema entero de los afectos” (Nietzsche, 2001: 98) queda tan intensificado y excitado que al artista dionisiaco le resulta imposible pasar por alto cualquier tipo de sugestión. A la aprehensión de cualquier estímulo le corresponde necesariamente una descarga, manifestación que representa la fuerza transfiguradora propia de este estado de irritabilidad extrema. “La incapacidad de no reaccionar” (Nietzsche, 2001: 98) ante todo estímulo, característica esencial del artista dionisiaco, implica entonces la captación de todo estímulo que se le presente. La capacidad de entendimiento de los signos y su comunicatividad se encuentra fuertemente intensificada. A este fenómeno en el que el sistema afectivo y comunicativo se encuentra completamente intensificado Nietzsche lo denomina “histrionismo dionisiaco” (Nietzsche, 2001: 98). En el histrionismo el artista imita corporalmente y de manera inmediata todos los estímulos que él capta. Este fenómeno es, a su vez, el estado dionisiaco originario.

En *Incursiones de un intempestivo 19 y 20* Nietzsche continúa con su análisis sobre la estética, introduciendo su concepción acerca de lo bello y lo feo. Esta vez, sin embargo, el proceso no está ligado particularmente al artista, sino al ser humano en general. En estos dos aforismos Nietzsche intenta relativizar el gusto o juicio estético del ser humano, contradiciendo la creencia “popular” en la existencia de lo bello y lo feo, como si se tratase de cosas reales. Esta crítica

se halla más acentuada en *Incursiones 20*, cuando Nietzsche afirma que la estética se basa en la ingenuidad de los seres humanos. Lo bello no tiene una existencia en sí, sino que todo lo considerado bello, o feo, tiene al ser humano como medida. Tanto lo bello como lo feo son interpretaciones que el hombre tiene de las cosas. Sin embargo, Nietzsche no se queda en este nivel analítico introductorio acerca del juicio estético (como es sabido, la relatividad del juicio estético ya había sido desarrollada por Kant), sino que propone un giro al relacionar el gusto con el nivel instintivo, con la tendencia hacia la vida del ser humano. La interpretación estética se basa en “el más hondo de sus instintos, el de autoconservación y autoexpansión” (Nietzsche, 2001: 104). Lo feo representa el debilitamiento del ser humano, trayéndole a la memoria nada más que recuerdos negativos. De esta manera, la captación subjetiva tanto de lo bello como de lo feo tienen al ser humano como punto de referencia, es decir, principalmente a su estado psicológico, generando al mismo tiempo consecuencias fisiológicas directas sobre él.

Análisis acerca del estado estético en los fragmentos póstumos de 1887 y 1888

1. El lenguaje

En los cuadernos W II 2 y W II 5 hay una serie de aforismos que son centrales para la comprensión de la concepción estética nietzscheana correspondiente a sus últimos dos años y que pueden ser interpretados como los escritos preparatorios de las *Incursiones de un intempestivo del Crepúsculo de los Ídolos* ya tratadas anteriormente. Dichos póstumos son además imprescindibles, ya que completan el sentido de lo expuesto por Nietzsche sobre la estética y el artista en dichos aforismos del *Crepúsculo de los Ídolos*. En el fragmento 14 [170] de 1888 Nietzsche describe tres estados fisiológicos que se encuentran presentes al momento de la creación. El primer estado fisiológico, que en verdad funciona como el condicionante o fundamento primero para la creación, es la embriaguez. Nietzsche determina con pocas palabras el significado de la embriaguez, definiéndola como un sentimiento de poder y plenitud. El segundo estado fisiológico es la extrema agudeza de los sentidos, Nietzsche describe este estado fisiológico de la siguiente manera:

...la extrema agudeza de ciertos sentidos: de manera que comprenden –y crean un lenguaje de signos enteramente diferente... el mismo que parece relacionado con varias enfermedades nerviosas– la extrema movilidad, que se convierte en una extrema comunicatividad; el querer hablar de todo aquello que sabe dar signos... una necesidad de, por así decirlo, liberarse de sí mismo mediante signos y gestos; la capacidad de hablar de sí mismo a través de cien medios lingüísticos... un estado *explosivo* – hay que imaginarse ese estado ante todo como una constricción y un impulso a liberar la exuberancia de la tensión interna mediante todo tipo de trabajo muscular y de movilidad... (Nietzsche, 2008: 593)

El tercero y último estado fisiológico es el deber imitar. Nietzsche retoma aquí aspectos que ya están contenidos en el segundo estado fisiológico. El tener que imitar procede de una extrema irritabilidad, Nietzsche encuentra en este “tener que imitar”, como se expondrá en el análisis correspondiente al póstumo 14 [119] de 1888, el origen del lenguaje y de la facultad refinada del artista de comprender el mundo y de expresarse a través de diversos signos comunicativos. Considerando la numeración propuesta por Nietzsche de estos tres estados fisiológicos descritos, es posible entonces distinguir la embriaguez como la condición primera para la creación artística y, de esta manera, entender los otros dos estados como sus derivaciones o consecuencias. Retomemos, sin embargo, el análisis del segundo y tercer estado y la relación de estos con el lenguaje. En el estado de embriaguez el artista crea un lenguaje de signos que expresa el incremento de las fuerzas. La incrementación de las fuerzas desencadena necesariamente una movilidad extrema; los músculos, mejor dicho, el cuerpo entero se halla completamente estimulado y por este motivo se convierte en el primer medio de expresión. La aprehensión llevada a cabo por “el sistema de los afectos” genera una excitación de las fuerzas internas que debe ser descargada por medio del movimiento y del trabajo muscular. Este fenómeno fisiológico y psicológico descrito por Nietzsche guarda una relación muy grande con la teoría de la inducción psicomotriz desarrollada por el médico y psicólogo francés Charles Féré.

En *Sensation et mouvement* Féré explora el efecto que tienen las excitaciones psíquicas y físicas sobre el ser humano, y las formas en que dichas excitaciones se intensifican. Como sujetos de sus experimentaciones Féré utiliza principalmente pacientes diagnosticados como histéricos y neurópatas, siendo estos increíblemente perceptivos frente a cualquier tipo de estímulo. La selección que Féré realiza de sus pacientes no está librada al azar, él mismo justifica su elección explicando que estas personas muestran una reacción incontenible frente a determinados estímulos. Uno de los aspectos que Féré trata en este libro es la relación entre los estímulos internos o externos y el movimiento producido por el cuerpo de manera inevitable ante la captación de los mismos. Féré conduce estas investigaciones realizando una serie de experimentos, en primer término, dirigidos a individuos sin enfermedades nerviosas. Él llega a la conclusión de que a cada excitación o estímulo en general, esto significa, a cada representación, a cada sentimiento, a cada percepción, etcétera, le sigue inevitablemente un movimiento: “en el curso de nuestras investigaciones hemos llegado, por la excitación de diversos órganos insensibles, a la demostración experimental de este hecho: que toda excitación, aún no percibida, toda *percepción latente*, determina un efecto dinámico” (Féré, 1903: 72). Esta sentencia es válida para todo ser humano, ya que según Féré el desencadenamiento de un movimiento luego de la presencia de un estímulo es generado en cada individuo. Estas reacciones son generalmente espontáneas, sobrepasando el plano consciente. Es el cuerpo, el que responde de manera automática y necesaria con un movimiento, como si se tratase de algún tipo de descarga ante la percepción de cualquier estímulo. Los movimientos corporales de los que habla Féré no son siempre visibles, todos los procesos internos que se genera a partir de dichos estímulos son considerados como tipos de movimiento. Féré sostiene que:

...todos los *circumfusa* obran en el hombre, aun fuera de todo estado de consciencia, modificando la forma y la intensidad de su energía. Él reacciona ante cada excitación según su vibratalidad específica, según su constitución variable con el sexo, la edad, el temperamento, el estado de nutrición, etcétera; pero puede decirse que reacciona necesariamente y no crea nunca fuerzas. (Féré, 1903: 89-90)

A continuación, Féré incorpora a sus experimentos acerca del proceso estímulo-movimiento pacientes diagnosticados con neuropatologías; su teoría acerca de la inducción psicomotriz descansa principalmente en los resultados obtenidos a partir de estos experimentos. La inducción psicomotriz consiste en la observación de un movimiento y el impulso inmediato que sienten estos pacientes a imitar el movimiento percibido:

Si a un individuo de esta clase le rogamos que observe con atención los movimientos de flexión que hacemos con la mano, al cabo de unos minutos declara que tiene la sensación de que el movimiento se ha ejecutado con su propia mano, aunque ésta haya permanecido inmóvil; y al cabo de unos instantes, en efecto, su mano comienza a ejecutar irresistiblemente movimientos rítmicos de flexión. (Féré, 1903: 16)

La figura del artista dionisiaco concebida por Nietzsche tiene múltiples aspectos en común con la teoría de la inducción psicomotriz aplicada a los neurópatas. En 14 [170], Nietzsche deja en claro la influencia por parte de Féré en su filosofía al afirmar que todo estímulo provoca en el cuerpo una descarga que se manifiesta como un automatismo muscular. Precisamente, el segundo y tercer estado fisiológico correspondientes al artista dionisiaco coinciden en gran medida con el fenómeno de la inducción psicomotriz. El cuerpo imita de manera inmediata todo estímulo captado por los sentidos transformándolo en un signo, en un medio comunicativo entre los seres humanos. Nietzsche escribe: “el tener que imitar: una irritabilidad extrema, en la cual el modelo dado se comunica contagiosamente, –un estado llega a ser adivinado y *representado* simplemente por signos” (Féré, 1903: 593).

En 14 [119] Nietzsche escribe: “el estado estético tiene una superabundancia de medios de comunicación, juntamente con una extrema receptividad a los estímulos y los signos. Es la cima de la comunicatividad y de la traducibilidad entre seres vivos, –es la fuente de los lenguajes” (Nietzsche, 2008: 557). Nietzsche realiza un gran cambio en este fragmento ya que deja de referirse, específicamente, al artista y al arte, para hablar acerca del estado estético del ser humano. El estado estético al que hace referencia Nietzsche en dicho pasaje corresponde en su filosofía al nivel estético del individuo, entendido este último como el estadio de interpretación y creación en general del mundo

(Günter, 1998: 72)¹. Nietzsche sostiene a continuación: “toda elevación de la vida intensifica la fuerza de comunicación, asimismo la fuerza de comprensión del ser humano” (Günter, 1998: 557). Estos postulados que determinan al estado estético como el lugar de origen del lenguaje en general y señalan al acrecentamiento de poder como la causa de la intensificación de las fuerzas comunicativas y de comprensión del individuo, pueden ser explicados a través de la relación que guardan con las ideas de Féré.

Todo tipo de representación, todo tipo de estímulo, genera en el ser humano (no sólo en los neurópatas) una intensificación de las fuerzas de la que se sigue necesariamente un movimiento. Dicho movimiento puede ser externo, como una manifestación aprehensible, o interno, considerando los cambios orgánicos que el cuerpo genera ante la presencia de un estímulo. Teniendo en cuenta los experimentos realizados por Féré, Nietzsche afirma que todo lenguaje es producido por el cuerpo y que todo pensamiento debe ser retrotraído hasta dicho origen para ser comprendido. Los movimientos externos son captados por otros individuos, interpretados también de manera espontánea e inconsciente. Sin embargo, todo este proceso de estímulo-movimiento es traducido en cierta instancia por la consciencia, transformándolo en un proceso comunicativo racional. Con respecto a esto, Nietzsche sostiene que “la experiencia interior nos llega a la conciencia sólo después de haber encontrado un lenguaje que el individuo entiende... es decir, una traducción de un estado en estados que le son más conocidos –‘comprender’ significa, dicho ingenuamente, sólo lo siguiente: poder expresar algo nuevo en el lenguaje de algo antiguo, de algo conocido” (Günter, 1998: 657). En 14 [119] Nietzsche propone al cuerpo como el origen de todo tipo de lenguaje, tanto de los sonoros como los visuales y gestuales, entendiéndolo como “el fenómeno más pleno” (Günter, 1998: 557), justamente, por ser el inicio. La traducción elaborada por la conciencia a un lenguaje racional común es un derivado de los procesos corporales originarios: “nuestras facultades de seres humanos culturales han sido substraídas de facul-

¹ Uno de los aspectos más importantes de la interpretación de Abel sobre Nietzsche es la forma en la que el autor entiende el dinamismo de la voluntad de poder en el mundo, destacando la creencia central nietzscheana de que los procesos regulados por la voluntad de poder son procesos interpretativos. Los mismos tienen lugar incluso en los organismos más básicos como es el ejemplo de la ameba. Abel sostiene que “*jedes Erkennen, Handeln und Geschehen ist essentiell ein Interpretieren*” (todo reconocimiento, obrar y acontecimiento es esencialmente un interpretar), (Günter, 1998: 141).

tades más plenas" (Günter, 1998: 557). Por lo tanto, podemos determinar al cuerpo como el fundamento del lenguaje y sostener que "incluso hoy día se oye con los músculos, todavía hasta se lee con los músculos" (Günter, 1998: 557), puesto que "No nos comunicamos nunca pensamientos, nos comunicamos movimientos, signos mímicos que nosotros *hacemos retroceder para leerlos* como pensamientos (Günter, 1998: 557).

II. El juicio estético, lo bello y lo feo

El contenido de las *Incursiones de un intempestivo 19 y 20* ya fue concisamente desarrollado. Lo bello y lo feo descansan en consideraciones fisiológicas, relacionándose paralelamente con el uso de la memoria. Cuando el hombre se siente depresivo, entonces todo le resulta feo, incluso sus recuerdos evocan acontecimientos que generan la aminoración de las fuerzas internas. Nietzsche habla en estos aforismos del hombre en general y de sus estados psicofisiológicos, sin referirse específicamente al artista. El hecho de que el gusto o juicio estético se base en cuestiones fisiológicas no debe resultar para nada llamativo. Si consideramos que la voluntad de poder es uno de los pilares de la filosofía de Nietzsche, y que precisamente todo acontecimiento refleja los procesos ejecutados por la voluntad de poder, entonces resulta lógico que la interpretación del mundo de acuerdo al gusto estético también refleje o un acrecentamiento o una disminución de las fuerzas del individuo. En *Incursiones 20*, es posible encontrar otra referencia a la psicología de Féré que guarda estrecha relación con la concepción nietzscheana de la voluntad de poder. En dicho aforismo Nietzsche hace alusión al dinamómetro, herramienta utilizada por Féré para medir las fuerzas internas del ser humano al momento de la percepción de todo estímulo (Féré, 1903: 5-15). Justamente, lo que Féré denomina "fuerza" en *Sensation et mouvement*, Nietzsche lo denomina en dicho pasaje "voluntad de poder": el sentimiento de poder del hombre, "su voluntad de poder, su coraje, su orgullo –todo eso baja con lo feo, sube con lo bello" (Nietzsche, 2001: 105).

Más allá de que esta interpretación nietzscheana acerca de la relación entre lo feo y la disminución de las fuerzas se base en gran medida en su concepción de la voluntad de poder, resulta inevitable no volver a notar la fuerte influencia de la obra de Féré sobre la idea que Nietzsche se



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2016

forma acerca del artista y del estado estético en sus últimos dos años de vida productiva. Féré considera que existe una contraposición entre los fenómenos de excitación, que son acompañados por el incremento de las fuerzas, y los estados de agotamiento, que indican una disminución de las mismas. Los sentimientos displacenteros causan “un hundimiento de los rasgos, una tendencia a la inmovilidad, debilitación de la voz, una actitud deprimida... una atenuación general de la sensibilidad... una disminución de las funciones orgánicas, un deterioro de las funciones genésicas, una disminución de la respiración y de la circulación...” (Féré, 1903: 163-164).

La relación expuesta por Nietzsche entre el juicio estético y el nivel psicofisiológico del ser humano puede ser interpretado como una advertencia, mejor dicho, como una especie de consejo que él les da a los seres humanos para que gocen de una vida más plena: lo feo actúa como una sugestión negativa y despierta, a su vez, toda una serie de recuerdos del mismo tipo. Pero, como Nietzsche expresa en *Incursiones de un intempestivo* 19, ni lo bello ni lo feo tienen una existencia real, sino que responden simplemente a una interpretación del hombre acerca del mundo. Con todo esto Nietzsche deja en evidencia, que la captación de las cosas como bellas o feas depende enteramente del estado psicológico del ser humano. Dicho de otro modo: si uno se siente bien y desarrolla un estado de plenitud interior correspondiente al incremento de las fuerzas, entonces toda interpretación y toda transfiguración del mundo realizada por el ser humano será una manifestación bella.

Por el contrario, si el individuo se encarga de permanecer en un estado depresivo, al que le corresponde la disminución de las fuerzas, entonces todo lo que perciba reflejará este estado. La aminoración de las fuerzas es un signo de la decadencia del ser humano. Es en ese momento, cuando él debe darle paso a ese instinto de autoconservación tan profundo que es responsable de toda interpretación positiva y bella.

En el fragmento póstumo 10 [167] correspondiente al otoño de 1887, Nietzsche escribe lo siguiente acerca del juicio estético:

Sobre el surgimiento de lo *bello* y lo *feo*. Lo que nos repugna instintivamente, estéticamente, una larguísima experiencia se lo ha mostrado al hombre como algo nocivo, peligroso, que merece desconfianza: el instinto estético que de pronto habla... contiene un *juicio*... Todos los juicios del instinto son cortos de vista respecto de la cadena de consecuencias: aconsejan qué hay que hacer de *inmediato*. El entendimiento es esencialmente un *aparato inhibitor* frente a la reacción inmediata del juicio del instinto: retiene, continúa reflexionando, ve la cadena de consecuencias más a lo lejos y más larga. (Nietzsche, 2008: 353-354)

El instinto surge como una manifestación tras una larga experiencia, es decir, a partir de la repetición y selección de las vivencias. El instinto es, por lo tanto, el resultado de un proceso constitutivo que se da a través del tiempo y que, precisamente a causa de la experiencia que el mismo contiene, funciona como juicio en la vida.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2015

El juicio instintivo es inmediato, mientras que el entendimiento actúa como un “aparato inhibitor” que elimina la inmediatez, inhibiendo el efecto del instinto. El entendimiento frena ese impulso y se asegura de construir un pensamiento basado en una larga cadena de causas y efectos. A pesar de su inmediatez, el instinto está intrínsecamente relacionado con la memoria, específicamente, con una memoria relacionada a los procesos corporales. Los instintos son el resultado en conjunto de procesos internos orgánicos y de esta memoria orgánica. La autorregulación del cuerpo extrae lo principal de cada acontecimiento, destaca lo decisivo para el ser humano, dejando lo secundario de lado. Este proceso es el mismo que Nietzsche describe en *Incursiones de un intempestivo* 7 y 8 cuando hace referencia a la extracción de los rasgos capitales, al proceso de idealización llevado a cabo por el artista. Dicho proceso es completamente inconsciente y automático, mas originariamente es el resultado de esa larga cadena de experiencias, de repeticiones, de selección. La abstracción que realiza el artista, también el psicólogo, no guarda relación alguna con una unidad voluntaria. Como ya se dijo previamente, el artista le confía este proceso de idealización al instinto, a su cámara oscura, es decir, a la autorregulación del cuerpo:

Lo bello está dentro de la categoría general de los valores biológicos de lo útil, lo benéfico, lo que acrecienta la vida: pero de manera tal que una cantidad de estímulos que de muy lejos recuerdan y se ligan con cosas y estados útiles nos dan el sentimiento de belleza, es decir de aumento del sentimiento de poder (no sólo cosas, por lo tanto, sino también sensaciones que acompañan esas cosas o sus símbolos). (Nietzsche, 2008: 353)



Estos recuerdos que reaparecen desde muy lejos con la sensación de la elevación de las fuerzas tienen su fundamento en los procesos orgánicos de incorporación de poder. En este póstumo, al igual que en *Incursiones 20*, Nietzsche no sólo hace referencia a las consecuencias de lo bello, sino que también lo determina de la siguiente manera: lo bello es el incremento de las fuerzas. El sentimiento de lo bello genera este estado de plenitud interno: “una vez que el impulso estético está en obra, toda una profusión de perfecciones diferentes y provenientes de otra parte se cristaliza alrededor de la ‘belleza individual’” (Nietzsche, 2008: 353). De esta manera, el ser humano puede observar la realidad como “henchida” (Nietzsche, 2001: 97) con un encantamiento que tiene su fundamento en los estados psicofisiológicos internos. Volvemos así al punto de partida: lo bello en sí no existe, sino que obedece al instinto de autoconservación y a los procesos de incrementación de las fuerzas. Cuando el ser humano se compromete a desarrollar un estado psicológico positivo, el mismo tiene, inevitablemente, consecuencias fisiológicas que hacen a la elevación del poder y dan paso al sentimiento de plenitud.

Referencias

- Abel, G. (1998). *Nietzsche. Die Dynamik der Willen zur Macht und die ewige Wiederkehr*. Berlin-New York: De Gruyter.
- Féré, C. (1903). *Sensación y movimiento*. Madrid: Fernando Fe-Saenz Jubera hermanos.
- Nietzsche, F. (2001). *Crepúsculo de los Ídolos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2014). *Edición completa. Sección IX: los fragmentos póstumos escritos a partir de la primavera de 1885 en transcripciones diferenciadas* (KGW IX), t. 8. Berlin-Basel: De Gruyter.
- Nietzsche, F. (2008). *Fragmentos póstumos* (1885-1889). Madrid: Editorial Tecnos.

Axiología y comunicación política

Political communication and axiology

Texto recibido: 20 de abril de 2016

Texto aprobado: 22 de junio de 2016

Por: Dante Evaristo Bello Martínez*
CCH Sur, UNAM

Resumen:

El presente artículo pretende sentar bases teóricas y filosóficas para abordar la comunicación política desde un punto de vista ético y específicamente axiológico. Pondera las raíces epistémicas de la axiología, la comunicación y la comunicación política como tal. En este recorrido, se aprecian movimientos que se desenvuelven por dos problemas ontológicos muy bastos: el espacio público y los valores. En esos movimientos encontramos una síntesis mínima de los conceptos fundamentales y hacia dónde llevan esta reflexión en el contexto de la comunicación y la filosofía.

Palabras clave: axiología, comunicación política, filosofía política de la comunicación.

Abstract:

This article aims to establish theoretical and philosophical to address political communication from an ethical point of view and specifically axiological bases. Pondera epistemic roots of axiology, communication and political communication as such. Public space and values: On this tour, movements that are developed by two very rough ontological problems are appreciated. In these movements are minimal synthesis of the fundamental concepts and where lead this reflection in the context of communication and philosophy.

Keywords: axiological, political communication, political philosophy of education.

En este primer apartado me dedicaré a construir un planteamiento inicial de valores definiendo primero, a manera de cimentación, lo que entiendo por axiología en el ámbito de la Filosofía y la Ética. Después, sobre este cimiento se levantará la construcción de una plataforma general de valores y la especificidad y el detalle de los valores de comunicación política que vamos a definir en adelante.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2016

* Doctorando en Filosofía por el Centro de Investigación y Docencia en Humanidades del Estado de Morelos. Profesor de Asignatura A Interino, CCH-Sur. Correo: dante_bello_mtz@hotmail.com.

Para empezar, José Ferrater Mora vincula la axiología a la moral: “El concepto de valor se ha usado con frecuencia en un sentido moral; mejor dicho, se ha usado con frecuencia el término valor con la calificación de moral” (Ferrater, 1965: 868). El valor, centro de la axiología, es evocado por Ferrater Mora desde la propuesta de Emanuel Kant sobre *La Fundamentación de la Metafísica de las costumbres*, trasladándolo hacia su propia definición: “Kant, cuando habla del ‘Grundelung zur Metaphisik der sitten’ se refiere a un valor moral y más exactamente, de un valor auténticamente moral” (Ferrater, 1965: 868)¹. Es así que Ferrater Mora, en el mismo párrafo, propone el tratamiento del concepto de valor, sobre el concepto de axiología: “Trataremos del concepto del valor en un sentido filosófico general como concepto capital en la llamada ‘terna de los valores’, ‘axiología’ o ‘estimativa’”. El valor, es pues, la unidad básica de disertación ética y moral, desde donde se orienta la axiología.

Por su parte, Nicola Abbagnano precisa la importancia de la axiología y su abarcante pertinencia: “La teoría de los valores fue reconocida hace algunos decenios como parte importante de la Filosofía. Se le consideró como la totalidad [...] Los primeros ensayos: Di la Pie, en la ‘lógica de la voluntad’, Hartmann, ‘Compendio de Axiología’. También se buscó en la Timología” (Abbagnano, 1998: 120). Con esto, puedo afirmar que la **totalidad** como concepción filosófica, incluye toda la realidad sin agotarla, lo que involucra a los valores, en la comunicación, en la política y en otras tantas realidades pertinentes.

La Axiología en tanto disciplina filosófica no tiene mucho tiempo conceptualizando y probando los valores, afirma Frondizi: “Los valores constituyen un tema nuevo en la Filosofía: la disciplina que los estudia –la axiología– ensaya sus primeros pasos en la segunda mitad del siglo XIX. Es cierto que algunos valores inspiraron profundas páginas a más de un filósofo desde Platón en adelante, y que la belleza, la justicia, el bien y la santidad fueron temas de viva preocupación de los pensadores en todas las épocas” (Frondizi, 1995: 11). Los valores tuvieron una primera manera de ordenarse desde Platón, esto es, bondad (valor positivo) o maldad (valor negativo, contravalor o antivalor), lo que le da su carácter estimativo (bien o mal), continuando la cita:

¹ También en la *Crítica de la Razón Pura* de Kant (2003: xxvii), publicada originalmente en 1797. Aunque leyendo a Kant y a los filósofos analíticos puede complicarse la distinción entre ética y moral, la primera es universal y la segunda pragmática.

“No es menos cierto sin embargo, que tales preocupaciones no lograban recortar una región propia, sino que cada valor era estudiado aisladamente. Los intentos de axiología se dirigían, sin excepción, a valores aislados y en particular, al bien y al mal.” La axiología es pues, la disciplina filosófica que se encarga del tratamiento de los valores de manera individual y colectiva.

Frondizi ha propuesto algo importante: que los valores no son entes autónomos puramente éticos, más bien son entes heterónomos y por lo mismo morales, categorizan y califican el obrar humano, sus actos comunicativos y políticos (entre otros) desde la autonomía y la heteronomía: “Dijimos que los valores no existen por sí mismos, al menos en este mundo: necesitan de un depositario en que descansar [...] Por ser cualidades, los valores son entes parasitarios –que no pueden vivir sin apoyarse en objetos reales– y de frágil existencia, al menos en tanto adjetivos de los ‘bienes’” (Frondizi, 1995: 15-17). A su vez, los valores son polares, es decir, tienen un lado bueno y otro malo: “Una característica fundamental de los valores es la polaridad. Mientras que las cosas son lo que son, los valores se presentan desdoblados en un valor positivo y el correspondiente valor negativo” (Frondizi, 1995: 19). A su vez, los valores poseen una jerarquía dentro de una escala y son clasificados para su estudio: “Los valores están, además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores. No debe confundirse la ordenación jerárquica de los valores con su clasificación” (Frondizi, 1995: 20). A partir de esto, afirmó que a los valores les damos jerarquía para priorizarlos y darles cauce; pero antes son clasificados para comprender y profundizar en ellos. El orden está en función de comprender los valores; y la jerarquización, de socializarlos, comunicarlos y politizarlos.

Los valores son objeto de discusión al interior de la esfera pública, más allá de su teorización filosófica: “Los problemas fundamentales de la axiología no se plantean únicamente en los libros, revistas y congresos filosóficos, sino que están presentes en las manifestaciones más diversas de la vida diaria” (Frondizi, 1995: 24). Al ser cotidianidad, cosa pública, los valores son esenciales para la comunicación política: “Las más complicadas cuestiones axiológicas se debaten a diario en la calle, en el parlamento, en el café y en las casas más humildes, si bien con una actitud y un lenguaje poco filosófico”. Es irrefutable el carácter ético, moral y axiológico de la comunicación política, lenguaje y expresión de la cosa pública.

política
y cotidianidad



Para Frondizi, el problema de los valores objetivos y subjetivos comienza por el sujeto que valora: “El valor será objetivo si existe independientemente de un sujeto o de una conciencia valorativa; a su vez, será subjetivo si debe su existencia, su sentido o su validez a reacciones ya sean fisiológicas o psicológicas, del sujeto que valora” (Frondizi, 1995: 27). Un valor objetivo será perenne o permanecerá en la conciencia colectiva independientemente de los intérpretes que lo desmenuzan y lo desnudan. Así, los valores de la democracia no dependerán de una cabeza, sino del ejercicio político y comunicativo que realizan los pueblos desde su historicidad. Los valores se estiman en los consensos colectivos mediante la axiología, como parte del discernimiento moral y ético.

Samuel Ramos trata este asunto, desde la diferencia entre el placer y lo valioso, y deja ver que el valor nos permite estimar algo y convertirlo en objeto de deseo: “El deseo y el valor son tan independientes uno de otro que es posible estimar una cosa sin desearla o desear una cosa sin estimarla. En todo caso, cuando el deseo y la estimación van juntos, es aquél el que sigue a esta última, y no la estimación al deseo como erróneamente se supone” (Ramos, 2000: 78). La democracia puede tornarse en un objeto de deseo (aspiracional) para la comunicación política y sus valores, pero antes, es una búsqueda ética.

Al abrir la conciencia, uno transita de los valores aparentes a los que forman parte de la propia naturaleza: “En los momentos en que el sujeto se desprende de sí mismo y abre

su conciencia a la realidad de las cosas, descubre que tras el velo de los valores aparentes, ellas poseen otros valores que son parte de su naturaleza y que nuestra voluntad no puede cambiar” (Ramos, 2000: 78). De estos valores de la propia naturaleza, Ramos infiere la validez y legitimidad de estos mismos valores, en cuanto objetivos, es decir que están reconocidos universalmente, continuando el párrafo: “Hay un orden de valores objetivos que no dependen ni del placer ni del deseo. No valen las cosas por lo que deseamos, sino que las deseamos porque valen”. Siendo así, hay que detenerse a revisar los valores de la comunicación política de manera objetiva.

Para Antonio Caso, a diferencia de Frondizi, el valor no cabe como entidad y tiene una implicación directamente social: “Los valores no son entes, sino valentes sociales, ideales colectivos necesarios, respuestas orgánicas de todos a una misma causa interior o exterior. La sociedad es el gran sector de la realidad en donde los valores se construyen y organizan” (Caso, 2000: 82). Para que estos valores se tornen en absolutos (objetivos), se necesita de la colectividad; prosigo en la misma página: “Lo que uno cree y otro no, no es verdadero; lo que uno cree bello y otro no, no es bello; lo que para mí es santo y para ti no es santo, no es santo. La sociedad, la unidad, la uniformidad, la necesidad estimada sin discrepancia por todos, es lo absoluto”. Tal vez la objetividad que la socialización le aporta a cada valor, legitima en tanto existencia como entidad social. Por ello, los discursos públicos y mediáticos en torno al gobierno y la sociedad pueden tener una meta con valores objetivos incluyentes.

Y sobre el tema de la investigación, Antonio Garza Cuéllar considera a la axiología y los valores como elemento fundamental de la comunicación en cuanto proceso humano:

...proponer al universo axiológico como un fundamento filosófico de la comunicación humana en sus diversas formas, estilos y grados de profundidad. Por ello es de vital importancia mostrar aquellos aspectos de los valores que pueden llevarnos a considerarlos un elemento fundamental de todo proceso comunicativo. (Garza, 2000: 41-42)

Garza Cuéllar explica la vinculación de los procesos comunicativos humanos –incluidos los políticos– desde el aporte de los valores, en la misma idea:

...cómo se encarna el valor, ya que la posibilidad de que los valores se realicen análogamente –y que por ello tengan un carácter subjetivo, cultural e histórico– además de ayudarnos a sostener nuestra tesis fundamental, nos permite encontrar vías de explicación para un mayor número de procesos comunicativos como los que se dan entre personas de diversas culturas, geografías o sistemas económicos.

Los valores precisan de una escala personal, lo cual no determina absolutamente su objetividad; esto cuestiona la objetividad misma en los procesos de comunicación humana y política continuando la cita de Garza Cuéllar: “Probablemente el distinto orden en la escala de valores personal sea origen de dificultades en la comunicación entre dos o más personas; no tanto el que los interlocutores no reconozcan el mismo valor objetivo, sino el que lo coloquen o no en el mismo lugar de su escala axiológica”. Coincido con Garza Cuéllar, pensando que el problema de la objetividad en los valores es de jerarquización, más que de conceptualización en el ámbito de la comunicación humana, incluida la comunicación política.

Por ello, es menester trazar una escala de valores para la comunicación: “La posibilidad de establecer una escala axiológica capaz de trascender la opinión individual permite explicar y realizar con mayor facilidad la comunicación humana a partir de su fundamento axiológico” (Garza, 2000)². Y es aquí donde encaja el concepto de valor en Garza Cuéllar: “Desde nuestro punto de vista, es posible referirse al valor como una propiedad trascendental del ser, que hace patente su no indiferencia frente a las facultades estimativas del hombre” (Garza, 2000: 43). La cotidianidad de la comunicación política y afirmaciones como éstas, me hacen ver la necesidad de plantear la escala axiológica para la comunicación política, así como replantear el concepto de valor, para la axiología, la comunicación, la comunicación política y, finalmente, para la axiología de la comunicación política.

Antonio Garza Cuéllar le atribuye buena importancia a los valores en los procesos de cambio social, y por lo tanto, en los procesos de comunicación política, acentuando el aspecto de la economía en el mismo texto:

² También en el texto de John Rawls *Teoría de la Justicia*, específicamente los capítulos 3 y 5, así como el apartado de “La justicia como equidad.”

En el discernimiento entre los procesos de cambio social que atentan contra los valores que constituyen la identidad y el centro de una cultura y aquellos en los que el diálogo intercultural es vía para el desarrollo individual y comunitario, es sin duda uno de los grandes retos de nuestro tiempo, caracterizado como nunca antes por la globalización económica.

Estos procesos generan participación ética y axiológica, de profunda raigambre filosófica, según De Finance: “La noción de participación, multiplicidad, implica la de orden de jerarquía, la idea de perfección es la articulación de la ontología y la axiología (y por tanto, también, de la metafísica y la ética) ya que el ser, en tanto que perfecto, es bueno” (Garza, 2000: 56-57)³. La importancia filosófica de esto, revaloriza la comunicación, prosigue Garza Cuéllar: “La comunicación gana en profundidad, en la medida en que los valores que se comparten en ella crecen en trascendencia y jerarquía”. Todo esto constituye el fundamento filosófico (ontológico y ético) de los valores en la comunicación política, en la economía por la vía de la globalización, dentro del referente de la comunicación humana.

La complicación surge a la hora de trazar una plataforma axiológica para la comunicación: “La posibilidad de establecer una jerarquía axiológica de manera objetiva tiene enormes implicaciones en el ámbito de la comunidad y la comunicación cotidiana en el hombre” (Garza, 2000: 64). Y es complicado, porque es importante: “Una escala de valores transindividuales constituye una premisa tanto para establecer lazos de comunicación profunda a nivel interpersonal, como para orientar en un sentido común nuestro empeño social e histórico” (Garza, 2000)⁴.

La clave radica en la naturaleza humana de la axiología para la comunicación, continuando la cita de Garza Cuéllar: “De ahí que pensar en un modelo axiológico ordenado jerárquicamente, objetivo y adecuado a las necesidades y posibilidades de la naturaleza humana sea no sólo deseable sino necesario para el establecimiento de relaciones significativas de comunicación.”

Vista la naturaleza e importancia de una plataforma axiológica para la comunicación (que de suyo es política, y en

3 También véase el texto de Joseph de Finance, *Étique Gètiérale*. Fauneaux, p. 133.

4 También en John Rawls, *Teoría de la Justicia*.

lo que ahondaremos más adelante), resta el argumento para la comunicación social, de Garza Cuéllar: “En el ámbito de la comunicación social, distinguir el tipo de valores en que se fundamenta el intercambio comunicativo facilita el análisis tanto de la profundidad del vínculo comunitario, como de las características ideales de extensión de la comunidad que la ejerce” (Garza, 2000).

La comunidad sobre la que se disciernen los valores de su propia acción comunicativa, permite analizar los principios que la rigen; delimitando hasta dónde llega y en dónde comienza esa comunidad, cómo intervienen en ella esos valores, y cuál será la tarea de la comunicación política en la profundidad del vínculo comunitario entre lo social y lo político, puesta en términos de arraigo; es decir, la efectividad viene dada por la jerarquía de los valores asumidos. En específico, cuando Garza Cuéllar se refiere al aspecto político de la comunicación, reafirma el valor de la justicia: “Así, en el ámbito político, por ejemplo, el radio de la comunicación social se vuelve mucho más amplio: trasciende los movimientos puramente económicos en función de una praxis comunitaria orientada normalmente a la justicia, entendida como un valor fundamental de la sociedad” (Garza, 2000: 65)⁵. Así, en la comunicación, la justicia es prioritaria.

Rene Simón, establece atinadamente otro vínculo entre comunicación y valores: “Siendo transindividual, **el valor es comunicable**; digamos mejor que es el lugar de toda la comunicación” (Simón, 1968: 37). En una perspectiva diferente, el valor es el espacio de la comunicación, el riel sobre el que se desplaza.

Dando paso a lo axiológico, Javier Prado recientemente ordenó una serie de principios para la ética del comunicador (Prado, 1999: 29-30):

- a) *Principio de beneficio*: “El profesional, sea de la especie que fuere está obligado a buscar el bien del cliente. Y el no perjudicar no es más que la otra cara del mismo principio”.
- b) *Principio de Autonomía*: “La autonomía es la capacidad del sujeto de gobernarse por una norma que él mismo acepta como tal sin corrección externa. El cliente no es meramente objeto o destinatario de los servicios profesionales. Es sujeto de derecho a ser respetado en las decisiones que tome, siempre y cuando estas decisiones no sean perjudiciales para otros”.
- c) *Principio de justicia*: “La actividad profesional se desarrolla en un espacio social con recursos limitados, con necesidad de jerarquizar demandas variadas, pues no es posible concederles la razón a todos. Impone la necesidad de hacer intervenir criterios de justicia”.

⁵ Entendamos por justicia, más allá que dar a cada quien lo que le corresponde, el acto de equidad que se enarbola y crece al momento de restituir a las personas o sujetos de justicia que menor acceso a ella han tenido.

De la misma manera, Javier Prado propone unas reglas de la ética profesional del comunicador, que constituyen un planteamiento distinto al de Garza Cuéllar, pero tienen su importancia en lo que a los medios se les exige por el hecho de ser democráticos:

a) *Regla de confidencialidad*: “El profesional debe guardar secreto de todas las confidencias que le haga el cliente durante la relación profesional. En algunas ocasiones el profesional se puede ver obligado a divulgar una confidencia en contra de la voluntad del cliente. En otras es, al contrario, el mismo cliente puede solicitar al profesional que se dé a conocer una información que está en manos de éste último.”

b) *Regla de Veracidad*: “El profesional, en resumidas cuentas, debe por un lado no mentir, y por el otro evitar el encubrimiento de la información necesaria para preservar la legítima autonomía de los individuos. El consentimiento debe ser dado antes de que un profesional emprenda cualquier acción que pueda afectar a sus clientes.”

c) *Regla de fidelidad a la promesa de valor*: “El compromiso que uno asume de realizar u omitir algún acto en relación con otra persona. La fidelidad a las promesas de valor es la obligación que tiene una persona de cumplir con una promesa o con un acuerdo deliberado.” (Prado, 1999: 34).⁶

Hay que considerar que la promesa de valor del comunicador político no es con una empresa de televisión, radio o prensa escrita, sino la ciudadanía, a quien él se debe y por quien existe.

Javier Prado también define condiciones (código de ética del comunicólogo):

a) “Inapreciable si sólo se expresa una lista de principios y normas

b) Importancia de los 3 principios (confianza, veracidad y fidelidad a la pv).

c) Relación profesional con personas, grupos, instituciones y la sociedad.

d) Abordar la promoción del bienestar de las personas, salvaguarda de la competencia y la profesionalidad, protección a la confidencialidad y privacidad, responsabilidad individual y social, y superación de la explotación y el abuso” (Prado, 1999: 35-36).⁷

También Javier Prado propone una serie de valores para los protagonistas de los medios (Prado, 1999: 47-48), de los cuales yo elaboro la siguiente interpretación:

6 Cfr. Cuadro de principios, instancias y desviaciones. Apartado 1 del apéndice.

7 Cfr. Modelo profesional-cliente. Apartado 2 del apéndice.



- 1- Combatir los poderes que los tiranizan: mercado salvaje y corrupción.
- 2- Concebirse a sí mismo como un servicio público (la sociedad es el cliente).
- 3- Sujetos de derecho –libertad de expresión– y de deberes –garantías.
- 4- Suscitar la participación ciudadana.
- 5- Difundir la ciencia y la cultura.
- 6- Proporcionar información de calidad.
- 7- Los medios no son neutrales, deben estar del lado de la ciudadanía.
- 8- Actuar con criterio propio y tener como criterio máximo la justicia.
- 9- Transparentar lo público desde lo privado y su injerencia en la sociedad.
- 10- Guardar distancia crítica y propositiva en torno a las clases políticas.

Javier Prado inclusive, profundiza en las funciones y valores de los medios de comunicación social:

La era de la tecnología y de la informática equivale a la época del hombre informado y de la civilización de la imagen. Los medios de comunicación masiva (mcs) cumplen con múltiples funciones [...] estar en todas partes [...] socializarnos [...] incluso pueden corregir o crear valores. Sin embargo, cuando uno intenta discernir qué hacer en la labor profesional de la comunicación de masas se encuentra sin criterios [...] Una excelente luz la constituyen las tablas de valores y de contravalores [...] los códigos de ética profesional. (Prado, 1999: 53)⁸

Él también piensa que una escala de valores y contravalores (antivalores, valores negativos), es necesaria y útil para fundamentar la sana intención de la comunicación en la política. Gilles Lipovetsky también transita del deber al valor en la cultura democrática:

Durante más de dos siglos, las sociedades democráticas han hecho resplandecer la palabra imperiosa del “tú debes” [...] Esa etapa heroica, austera, perentoria de las sociedades modernas, ya ha acabado [...] detrás de la revitalización ética, triunfa una moral indolora, último estadio de la cultura individualista democrática en adelante desembarazada, en su lógica profunda, tanto del moralismo, como del antimoralismo.” (Lipovetsky, 1996: 57)

La moral indolora cuestiona un estancamiento excluyente de los valores; les permite mutar y adaptarse al interior de una sociedad vertiginosa, abandonando el imperativo categórico kantiano, en un mar de tecnologías y contactos inmediatos propios de la época. Lo fáctico determina lo axiológico en el posmoralismo mediático:

La primacía de los hechos sobre los valores es sólo uno de los aspectos del posmoralismo mediático [...] es una mezcla de neutralidad y de sensacionalismo, de objetividad y de espectacularidad [...] La información se produce y funciona como «animación» hiperrealista y emocional de la vida cotidiana [...] La liturgia austera del deber se ha ahogado en la carretera jadeante de

⁸ Consultar la tabla de valores y contravalores de los mcs y de peligros, responsabilidad del receptor y del emisor. Apartado 3 del apéndice.

la información, en el espectáculo y en el suspenso moralista de las noticias. (Lipovetsky, 1996: 54)

Los antivalores en la noticia saturan a las audiencias desde una falsa concepción del deber. Lipovetsky denuncia la falsa autoridad moral (¿quién detenta el poder de las costumbres sociales?) en el cuarto poder:

Por uno de esos contrasentidos sociológicos habituales en nuestra época complace subrayar la nueva autoridad de la moral cuando lo más significativo es el incremento de poder de los media [...] depende en la actualidad de golpes mediáticos, fijan las causas prioritarias, estimulan y orientan la generosidad, despiertan la sensibilidad del público. (Lipovetsky, 1996: 137)

Los escenarios mediáticos impactan con subjetividad moralina cuando reducen las audiencias al simple mercado: “Cuanto más se debilita la religión del deber, más generosidad consumimos; cuanto más progresan los valores individualistas (subjetivos), más se multiplican las escenificaciones mediáticas de las buenas causas, y más audiencias ganan” (Lipovetsky, 1996: 134). Una auténtica axiología de la comunicación, precisa de reivindicar valores colectivos desde la realidad emergente e incluyente.

Síntesis Axiológica para la Comunicación Política

Sobre los fundamentos expuestos considero que, en la axiología y la comunicación, los valores se gestan de manera autónoma, pero se desempeñan de manera heterónoma, según lo afirmado por Frondizi. Esto nos remite a la necesidad de darles un orden, y posteriormente una jerarquía, es decir, que se priorizan para su comprensión: lo que trasciende la simple instrumentalidad de una mera aplicación mediática en la esfera pública.

El planteamiento axiológico de Samuel Ramos revela al deseo y a la estimación como los móviles de las aspiraciones que involucran la naturaleza de la comunicación y la voluntad de la política, donde se disciernen los valores. Esto los convierte en cosa pública, y por lo mismo en un ingrediente de la política y un elemento indispensable de la

comunicación. Por ello es que son objetos de deseo para la opinión pública. Antonio Caso nos recuerda que los valores mismos se tornan en absolutos en la medida en la que son expuestos en la esfera pública.

Garza Cuéllar precisa que los valores son un elemento fundamental de la comunicación, que desde su objetividad pretenden trazar puentes de diálogo entre las subjetividades para nutrir el interés público. Para Garza Cuéllar, la comunicación afronta el reto de centrar el debate de la sociedad (en el contexto de la globalización) desde un discurso de rechazo a la imposición de criterios y la valoración autónoma de la subjetividad, mismo que puede aportar a la ciudadanía acuerdos y consensos derivados de la objetividad y la heteronomía. Esto le brinda trascendencia y profundidad a los procesos de comunicación social que la política requiere en la actualidad, de cara a la gestación de valores comunicados en el contexto de la globalidad. Es delicado pretender darle sentido y profundidad a la comunicación política, pero desde los valores individuales se puede encarar este reto, en beneficio del bien común y de la pluralidad de lo público, porque en ello radica la esencia de la democracia; de hecho, Garza Cuéllar reafirma que el valor es un ente comunicable. La objetividad y la subjetividad configuran la opinión pública desde sus valores.

Por su parte, Javier Prado aborda radicalmente el tema de los valores de la comunicación enumerando los principios de beneficio profesional, autonomía con respecto del cliente o asesorado, y la ya tan olvidada justicia social. Además, nos habla de una autorregulación de primer orden, que parte de la confidencialidad, la veracidad y la fidelidad a la promesa de valor. También propone un código de ética del comunicólogo y da una primera referencia hacia la construcción de una escala de valores para los medios.

Así mismo, Javier Prado evidencia la buena intención de la comunicación hacia la política. De la misma manera, sostiene la capacidad que tienen los valores de cambiar –y nunca desaparecer, sino simplemente mutar– conservando esa buena intención, tanto para la comunicación, como para la política.

Lipovetsky se pronuncia por un planteamiento genuino de los valores en la dinámica del posmoralismo mediático, distinguiendo criterios de discernimiento en torno a una sociedad consciente de los derechos, pero limitada en cuanto a sus pretensiones sobre los deberes. La moral tradicional se sienta sobre costumbres que se ordenan por los valores



meramente subjetivos impuestos sobre la sociedad posmoderna. El posmoralismo pretende tomar distancia de criterios tradicionales e instaurar un individualismo responsable.

Siendo así, propongo una Axiología radicada en el marco teórico de la Filosofía moral, la Metaética de la comunicación, la hermenéutica posmoralista y la moral civil. Mi propuesta recupera los valores para una comunicación política.

El valor se presenta como la unidad básica de disertación ética y moral sobre la comunicación desde la concepción de Ferrater Mora. Estos mismos valores representan la totalidad para Abbagnano. El orden y jerarquía de los valores para Frondizi poseen una carga y una polaridad (valores positivos y negativos). También Frondizi presenta la distinción entre autonomía (ética) y heteronomía (moral) así como la ponderación de la objetividad del valor desde su identidad ontológica. El deseo y la estimación de los valores que los ubican en cuanto aspiracionales desde la propia naturaleza y la voluntad, son el aporte de Samuel Ramos. Mientras tanto, Antonio Caso les atribuye a los valores –a diferencia de Frondizi– la categoría de valentes –y no de entes– sociales a partir de la subjetividad con la que se discuten y la objetividad que pretenden. Y más en específico, propongo una Axiología para la comunicación política, fundamentada



en los aportes y valores de Garza Cuellar y Javier Prado, sin omitir la advertencia posmoralista de Gilles Lipovetsky.

Para Garza Cuéllar, los valores son fundamentales en el proceso humano de la comunicación, incluyendo en el ámbito de la comunicación social a la misma comunicación política. La axiología personal y grupal emana desde la objetividad y subjetividad del valor. La radicalidad del valor reside en la problemática de la jerarquización que parte de esa subjetividad y que allana el camino hacia el reconocimiento del valor como objetivo desde un interés colectivo, y no como un problema de conceptualización. La validez y urgencia de las escalas axiológicas es menester en los procesos de comunicación de gobiernos, instituciones, partidos políticos y medios de comunicación.

La interdisciplinariedad de la economía, la política y la comunicación cataliza los valores dentro de los procesos políticos de comunicación ciudadana. El riesgo que se corre al plantear la objetividad de los valores se confronta con la urgencia y necesidad de la particularización axiológica. El trazo de las plataformas axiológicas para los procesos de comunicación política es una necesidad urgente en la dinámica de la sociedad mexicana, partiendo de la justicia como el valor fundamental desde donde se disciernen valores en

la comunicación humana, social y ultimadamente política, acorde con la apotema del *soon politikon* que plantea Aristóteles desde la antigüedad griega.

En tanto, para Javier Prado, la construcción axiológica se desahoga por un derrotero más elaborado a partir de los principios de la ética del comunicador, delimitados por unas reglas y unas condiciones que constituyen un código. Se asumen unos valores para los medios además de reconocer sus funciones. El ciudadano moderno resurge como centro del debate, porque es reconocido como el “cliente” legítimo del comunicador político y social, por encima de estructuras y entes sociales con intereses específicos.

Finalmente, para Gilles Lipovetsky, los valores y el posmoralismo se confrontan en el desarrollo de la cultura democrática a partir del individualismo responsable. Esta aseveración se encuentra clavada al interior de las consecuencias del posmoralismo mediático –un disentimiento de los valores objetivos que se desvanecen ante los principios puramente autónomos– mientras que la autoridad moral es quien detenta el poder en las costumbres sociales y pone en boga los valores que se disciernen en la esfera pública.

Referencias:

- Abbagnano, N. (1998). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.
- Caso, A. (2000). *El concepto de la Historia Universal y la Filosofía de los valores*. México: UNAM.
- De Finance, J. (1998). *Etique Gètiérale*. Francia: Fau-neaux.
- Fronzizi, R. (1995). *¿Qué son los valores?* México: FCE.
- Garza, E. (2000). *Comunicación en los valores*. México: Coyoacán.
- Kant, E. (2003). *Crítica de la Razón Pura*. México: Porrúa.
- Lipovetsky, G. (1996) *El crepúsculo del deber*. Barcelona: Anagrama.
- Ferrater, J. (1965). *Diccionario de Filosofía*. Volumen 2. Argentina: Sudamericana.
- Prado, J. (1999). *Ética, profesión y medios. La apuesta por la libertad en el éxtasis de la comunicación*. México: UIA.
- Ramos, S. (2000). *Hacia un nuevo humanismo*. México: UNAM.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Simon, R. (1968). *Moral*. España: Herder.

Poemas

Poems

Texto recibido: 26 de junio de 2016
Texto aprobado: 14 de julio de 2016

Por: Violeta Orozco Barrera*

Las palabras del cariño

A Sebastián

Comenzábamos a usar
las palabras del cariño
mi casa, tus padres,
Tatiana, compartir.
Y empecé a soltar, poco a poco
los hábitos del odio.
Porque no todo había sido así
aunque no deje de doler el nacimiento,
la casa donde creciste
el aparente rencor de tus hermanos.
"Lucha no es guerra"
dijiste un día
y pensé que toda mi vida
había sido falsa:
una lucha ciega
por evitar la guerra.
Destino no significa pensar en la muerte
sino en el encuentro.
Tengo que salir a buscar mi destino
porque él no irá a encontrarme
en la gruta de mi miedo
porque mi vida ha sido
un continuo enterrarme en el terror
Edipo astillándose los ojos para no ver lo que ha hecho
lo que ha sido,
quemando su pasado en el exilio
huyendo de sí mismo
para encontrarse
en cada historia
de cada hombre.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2015

* Licenciada en Filosofía por la FES Acatlán. Ganadora del Premio Universitario "José Emilio Pacheco" en la categoría de Poesía. Se dedica a la poesía y traducción. Se ha presentado en los *Miércoles Literarios* con Óscar de la Borbolla y ha publicado en diversas revistas nacionales e internacionales. Twitter: @ultraviolet

Yo sólo supe amar desde el odio
porque nada parecía
más real que el arretrato,
la violencia de la sangre enemiga,
tu sangre enemiga en la mía.
Pero olvidaba las imágenes
más vivas de mi infancia
el atardecer:
abrazo de playa solar
El bosque herido de luz
cerrando sus pestañas en medio de la sierra
en donde todas las peñas eran ecos de la mirada
las piñas yaciendo boquiabiertas
entre los cabellos rojos de los pinos
derribados en el suelo.
El arroyo descalzo
bajando por las rocas tiritantes,
arropando su palidez
de musgos y de nieblas.

Le mentí a mis ojos
al negar el horizonte
y no te vi venir
porque me los había arrancado
por un momento
olvidé que la vida
es un momento
el amor, una inminencia
siempre a punto de llegar,
una palabra de cariño
que muere y dura
cambia permaneciendo
en el silencio eternizado.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2015



Revelación en frío

Persigues la luz que vacila
y juegas a las fuerzas
con la lluvia fría.
Resopla la tormenta.
Él no es el cielo
has entendido
que la danza no es lo mismo que el danzante
que enamorarte
no revoluciona
sino la mirada.

Ramón Xirau y lo místico en el *Tractatus*

The Mystical in the *Tractatus*

Texto recibido: 10 de julio de 2016
Texto aprobado: 2 de agosto de 2016

Por: Francisco Téllez Ramírez*
Seminario Conciliar del Espíritu Santo

Nosotros sentimos que incluso si
todas las posibles cuestiones científicas
pudieran responderse, el problema de
nuestra vida no habría sido más
profundamente penetrado.

—L. Wittgenstein

Resumen:

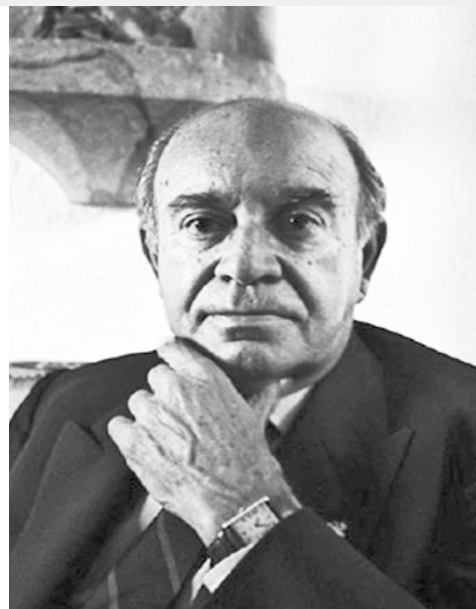
El presente ensayo tiene la finalidad de acercarnos a aquello que Ramón Xirau entiende por lo Sagrado. Para ello, y debido a la falta de referencias conceptuales que logren definirlo, el propio Xirau utiliza el pensamiento de Ludwig Wittgenstein con la intención de develar o de mostrar, que no para definir o conceptualizar, una de las tantas características de esto sagrado, en este caso aquella que se deja ver mediante una peculiar lectura del *Tractatus Lógico-philosophicus*: su ser inenunciable y místico.

Palabras clave: Sagrado, místico, experiencia límite, justa visión del mundo, silencio referencial, lenguaje lógico conceptual.

Abstract:

The present essay aims to bring us closer to what Ramón Xirau understands by the sacred. To do this, and due to the lack of conceptual references to achieve define it, the own Xirau uses the thought of Ludwig Wittgenstein with the intention of revealing or to show, that not to define or conceptualize, one of the many features of this sacred, in this case that is seen by a particular reading of the Tractatus Logic-philosophicus: its be unnamable and mystical.

Keywords: Sacred, mystical, borderline experience, just worldview, referential silence, conceptual logical language.



Fotografía: Ramón Xirau, Revista de la Universidad de México.

* Licenciado en Filosofía por la FES Acatlán, UNAM. Profesor de las asignaturas de Filosofía en México I y II en el Seminario Conciliar del Espíritu Santo, Diócesis de Ecatepec. Correo: fratera805@gmail.com.

Fotografía: Freeimage.com 2014.



La Viena de 1917, la Viena de Ludwig Wittgenstein, puede ser vista, grosso modo, como un espacio crítico¹ que infunde en el sujeto una enorme rigurosidad y seriedad sistemática la cual termina por descartar de cualquier ámbito práctico o teórico tanto el uso del azar, como el de la inspiración (Xirau, 1999). Tal es el caso, por ejemplo, del compositor e intérprete Arnold Schönberg. Un músico vienés que creía firmemente que la *melodía* no era el resultado de una iluminación de musas, ni mucho menos la consecuencia de un juego onírico, sino la derivación necesaria de una metodología lógica y estricta que, acompañada de exactitud y disciplina, tiende de manera necesaria a un fin concreto. “*Schönberg no creía en la inspiración. Componer era construir toda una lógica y construirla hasta tal punto que la melodía fuera un resultado de la forma*” (Xirau, 1999).

Otro ejemplo de este rigorismo vienés es el de Adolf Loos, un arquitecto que entendía la construcción, no como un quehacer lleno de invenciones artificiosas o de creaciones idílicas, sino como un ejercicio profesional el cual debía realizarse con sencillez de formas y, sobre todo, con una metodología cien por ciento lógica

y rigorista. “[Loos] ...reaccionaba contra los ornamentos más o menos artificiosos del *Art Nouveau* –dice Ramón Xirau– y llevaba a cabo una obra diseñada, escueta y, hay que repetirlo, *lógica*” (Xirau, 1999).

Y qué decir del propio Ludwig Wittgenstein, un filósofo que influenciado también por esta Viena logicista muestra en su obra todo un rigor metodológico y sistemático tendiente, una y otra vez, a la perfección. Un ejemplo claro de ello es el *Tractatus Lógico Filosófico*, una obra cuya principal finalidad ha sido señalada por diversos pensadores² como un ejercicio lógico-racional mediante el cual se pretende conceptualizar la realidad a través de enunciaciones cada vez más simples. Dicho en pocas palabras: el filósofo lógico-racional que es el Wittgenstein del *Tractatus* trata de atrapar o reducir la realidad al interior de un conjunto de proposiciones atómico-moleculares ordenadas de manera sistemática, metódica y lógica. Pero, ¿será que esta reducción de la realidad a proposiciones *lógicas* sea todo lo que este pensador quiso hacer? Ramón Xirau dice que no. Es más, lo más importante del *Tractatus*, sigue diciendo Xirau, es justamente aquello que éste no dice: “Seguiré mi propia hipótesis [dice Xirau]: Wittgenstein explica el mundo para superar su explicación y, acerca de esta superación, tiene mucho que mostrarnos aunque no que decirnos ni demostrarnos” (Xirau, 1999).

Y es que, si bien es cierto que la Viena de Wittgenstein es un espacio rigorista y logicista, según lo muestran los ejemplos anteriores, también lo es el hecho de que la vida de este

1 “...Ya desde 1917 (dice Ramón Xirau) es visible el derrumbe del imperio austro-húngaro. Estas caída y derrumbe ponen en crisis a toda una cultura y hacen que sus mejores representantes asuman una actitud precisamente crítica.”

2 En *Cinco filósofos y lo Sagrado*, Ramón Xirau menciona por lo menos a dos: Ayer, quien creía que a través del *Tractatus* Wittgenstein demostraba que quienes hablaban de lo místico no estaban diciendo sino tonterías; y Anscombe, quien pensaba que la mención de lo místico en la obra de Wittgenstein perseguía más una razón desacreditadora que de entendimiento (Xirau, 1999).

filósofo al interior de dicho espacio se encuentra llena de una gran gama de altibajos emocionales que al parecer han sido, si no olvidados, sí omitidos por la mayoría de sus intérpretes y comentadores. Unos altibajos que, desde la perspectiva de Ramón Xirau, bien pudieron haber sido generados por ciertas experiencias *límite*, las cuales terminan por marcar el fin al cual tiende la obra del filósofo vienés. Probablemente el ejemplo más contundente a este respecto sea la participación que el propio Wittgenstein tuvo en la Primera Guerra Mundial, una en la cual es posible asegurar la existencia de aquella que incluso podría ser catalogada como la mayor de todas las experiencias límites: *la muerte*.

De ahí, sigue diciendo Xirau, que lo verdaderamente importante del *Tractatus* no es la sistematicidad lógica o la rigurosidad metódica con la cual el autor reduce el mundo a un espacio de proposiciones –esta reducción matemática es en todo caso la herramienta que utiliza– sino aquello que con tal instrumento se señala, a saber: los límites mismos del lenguaje, es decir, *los límites mismos del mundo*; aquello que por más que se intente no se puede decir. Dígalo el propio Wittgenstein:

Mis proposiciones son esclarecedoras de este modo: que quien me comprende acaba por reconocer que carecen de sentido, siempre que el que comprenda haya salido, a través de ellas, fuera de ellas. (Debe, pues, por así decirlo, tirar la escalera después de haber subido por ella.) Debe superar estas proposiciones; entonces tiene la justa visión del mundo. (Xirau, 1999)

Y precisamente, aquella justa visión del mundo, aquello a lo cual nos enfrentamos tras haber tirado esa escalera hecha de proposiciones, aquello a lo cual contemplamos desde el otro lado del lenguaje lógico no se encuentra, ni para Wittgenstein ni para Ramón Xirau, en ninguna de las cosas que bien pueden atraparse mediante la tela rigorista de las palabras y los conceptos. La justa visión es algo más esencial: es aquello a lo cual Wittgenstein llama lo místico y Ramón Xirau lo sagrado. Un espacio innombrable e indefinible que, aunque no pueda demostrarse sí puede señalarse a través del silencio que se llena de referencias y de símbolos metafóricos; ese silencio que Ramón Xirau encuentra entre las palabras poéticas y sus símbolos religiosos³; ese silencio al cual el propio Wittgenstein no pudo aspirar por falta de fe. Un silencio que, nombrando lo sagrado, mucho dice acerca de lo místico en el *Tractatus*.

Referencia

Xirau, R. (1999). *Cinco filósofos y lo Sagrado*. México: El Colegio Nacional.

³ Religiosos en tanto religantes con lo sagrado.





IV CONGRESO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN **Desafíos de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva**

Conferencias | Paneles | Ponencias | Talleres



10 al 13 de octubre de 2017
CAMPUS MIGUELETE | UNSAM
Buenos Aires, Argentina

Convocatoria abierta

| **EJES TEMÁTICOS** | Presentación de trabajos hasta el 10 de febrero de 2017

- + El lugar de la filosofía de la educación en la formación
- + Recuperando tradiciones en América Latina
- + Biopolítica y educación
- + Saberes, memoria y transmisión
- + Cultura y Ciudadanía
- + La filosofía política de la educación/ perspectiva filosófica de las políticas educativas
- + La educación como acontecimiento ético
- + Enseñanza de la filosofía y filosofía de la educación en América Latina

+ **Info:** 4congresofiloeducacion@unsam.edu.ar

Web: www.humanidades.unsam.edu.ar

Organizan



ALFE

Asociación Latinoamericana de Filosofía en la Educación



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

ESCUELA DE
HUMANIDADES

Cuerpo, crueldad y diferencia en la danza Butoh, una mirada filosófica

Body, cruelty and difference in Butoh dance, one philosophical sight

Por: Melissa Elena Núñez Noguez*
Texto recibido: 13 de mayo de 2016

La necesidad por encontrar nuevos caminos para expresar una danza propia en colaboración de un carácter inquieto llevó a Jonathan Caudillo, maestro en filosofía y autor de este libro, a navegar por un mar de datos interminables que le conducirían hasta el camino de la danza nacida en un Japón destruido física y emocionalmente después de la Segunda Guerra Mundial a la que llamarían Butoh.

Textos y videos de los considerados fundadores, Tatsumi Hijikata y Kazuo Ohno, fortalecieron el deseo del filósofo por sumergirse en una búsqueda exhaustiva de información que lo llevarían a encontrarse con un maestro japonés que había recorrido el mundo con la única premisa de bailar siempre en el límite, el butohka Ko Murobushi.

Convencido de que esta senda era lo que él necesitaba para poder desarrollar no sólo su danza, sino su filosofía, decidió buscarlo en Colombia y seguirle por donde le fuera posible hasta el deceso del maestro en junio de 2015.

El trabajo de Caudillo no desea crear una genealogía del Butoh o enumerar las diferencias entre los representantes del género, sino que hace un esfuerzo por puntualizar y desarrollar conceptos como el de "cuerpo" y construir un andamiaje conceptual que permita visibilizar críticamente los problemas y cuestionamientos que abre este movimiento artístico de origen japonés deseando mostrar la amplitud de la propuesta y su profundidad.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2015

* Correo: missiegrayson23@hotmail.com

Cada espectador cuenta con ciertos parámetros con los cuales podría decodificar e interpretar, según su perspectiva, cualquier propuesta artística pero parece importante utilizar lo que el autor denomina como “una mirada filosófica”, ya que este movimiento corre el riesgo de ser encasillado bajo estándares orientalistas, puntos que tienden a adjudicarles indiscriminadamente, olvidándose que detrás del maquillaje blanco y los músculos tensos, existen filosofías de vida respaldadas por ideas de pensadores de épocas pasadas. Es por eso que, ayudado de textos de filósofos como Nietzsche, Foucault, Deleuze y Artaud, Jonathan Caudillo nos permite entender el trasfondo palpitante que aguarda ser descubierto, principalmente en la danza del maestro Murobushi.

Decir que está dirigido para el público en general es muy llano pero a la vez cierto. Aunque el libro puede considerarse un texto especializado fue escrito con toda la intención de que cualquier persona que se encuentre interesada en el tema tenga una introducción detallada que le permita buscar su propia concepción del Butoh sin tener que ser un investigador o un Butoh-ka (bailarín de Butoh).

Por último, cabe mencionar que Jonathan Caudillo, quien actualmente realiza sus estudios doctorales en la universidad Iberoamericana, acaba de regresar del *Ko MUROBUSHI ARCHIVE*, lugar dedicado al estudio detallado de este maestro en Japón, para presentar el pasado mes de abril su libro *Cuerpo, crueldad y diferencia en la danza Butoh, una mirada filosofía* en el Centro Nacional de las Artes, donde también imparte clase.