ISSN: 2448-8607

# MURMULLOS Filosóficos

Filosofía que descubre la voz de la verdad

## Diversidad cultural, pueblos indígenas y democracia en la ciudad de México

## Qué es la práctica filosófica

## Pensar el arte desde el acto de la creación

## En defensa de la Filosofía: análisis sobre filosofía y educación en la era de la globalización

UNAM La Universidad de la Nación

Año 6
Número 13
Julio-Diciembre
2017

MURMULLOS
Filosofía que descubre la voz de la verdad Filosóficos

## Contenido

**EDITORIAL** 4

**PRESENTACIÓN**
"En defensa de la filosofía: análisis sobre filosofía y educación en la era de la globalización"
(Coordinador del Dossier: Eduardo Sarmiento Gutiérrez)

**DOSSIER**

Vargas Lozano, Gabriel.
"LA MARGINACIÓN DE LA FILOSOFÍA
Y LAS HUMANIDADES EN LOS PROCESOS
DE TRANSFORMACIÓN DEL SISTEMA-MUNDO" 5

Velasco Gómez, Ambrosio.
"DIVERSIDAD CULTURAL, PUEBLOS INDÍGENAS
Y DEMOCRACIA EN LA CIUDAD DE MÉXICO" 9

Saladino García, Alberto.
"FILOSOFÍA LATINOAMERICANA
PARA EL MÉXICO DE HOY" 19

Sumiacher, David.
"QUÉ ES LA PRÁCTICA FILOSÓFICA". 31

Quintiliano, Aimberé Guilherme.
"LA EDUCACIÓN COMO CONDICIÓN
Y PRÁCTICA DE LA DEMOCRACIA". 41

Velázquez Delgado, Jorge.
"FRIEDRICH VON HAYEK Y LOS ORÍGENES
NEOCONSERVADORES DE LA EDUCACIÓN
EN EL MUNDO GLOBAL". 51

Flores Benítez, Ignacio.
"EL NEOLIBERALISMO Y LA TECNOLOGÍA
DE LA COMUNICACIÓN EN EL PROCESO EDUCATIVO" 59

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 Verdiguel.

COMITÉ DICTAMINADOR
Raúl Alcalá Campos (FES Acatlán, UNAM),
Ángel Alonso Salas (CCH, UNAM),
Blanca Estela Aranda Juárez (FES Acatlán, UNAM),
Alberto Arizmendi Rivera (IEMS),
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 Belandria (ULA, Venezuela),
Dante Evaristo Bello Martínez (CCH, UNAM),
Jonathan Caudillo Lozano (CENART),
Vanessa Caballero de Carranza Ayala (UAEH),
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),
Lucio Sergio Flores Andrade (CCH, UNAM),
Roberto Gandarilla Sánchez (CCH, UNAM),
Guadalupe Hilario García Montoya (CCH, UNAM),
Lucía Guadalupe García Rocha (CECyT, IPN),
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),
Leticia González Salas (CCH, UNAM),
Gabriela Guevara Reyes (UACM),
Norma Hortensia Hernández García (UAM-I),
Mario Alfredo Hernández Sánchez (UAT),
Joel Hernández Otañez (CCH, UNAM),

Berdejo Bravo, Raúl.
"LA DEFENSA DE LA FILOSOFÍA
COMO UN ATIVISMO". 71

DECLARACIÓN DE SALVADOR
EN FAVOR DE LA FILOSOFÍA 81

**ARTÍCULOS LIBRES**

Clavel de Kruyff, Fernanda.
"CULPA Y DELIBERACIÓN MORAL". 94

Mendoza González, Mónica Adriana.
"SABIDURÍA DIONISIACA". 101

**DE POLÍTICA Y COTIDIANEIDAD**

Amar Díaz, Mauricio Guillermo.
"ŽIŽEK Y LOS NO EUROPEOS. ORIENTALISMO
SECULAR E ISLAM POLÍTICO". 111

**POIESIS**

Navarro Fuentes, Carlos Alberto.
"PENSAR EL ARTE DESDE EL ACTO DE CREACIÓN". 123

**MURMULLOS LITERARIOS**

Crespi, Maximiliano Gerardo.
"EL GRITO Y EL CANTO. NOTAS SOBRE LA LOCURA
Y LA LITERATURA EN MICHEL FOUCAULT". 129

**DE REBUS PHILOSOPHIAE**

NOTICIAS 141

Luis Miguel Hernández Pérez (FFyL, UNAM),
Oscar David Herrán Salvatti (CCH, UNAM),
Renato Huarte Cuéllar (FFyL, UNAM),
María de la Luz Huerta Ramírez (CECyT, IPN),
Victor Carlos Hurtado Estrada (CCH, UNAM),
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),
Nefatlí Miranda Pineda (CCH, UNAM),
Víctor 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 Verdiguel
(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),
Jesús Reyes Pérez (CCH, 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
Carla Mariana Díaz Esqueda

*Murmullos Filosóficos*, año 6, número 13, julio-diciembre de 2017, 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. 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: 2448-8607, 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**

Q.F.B. Delia Aguilar Gámez
**SECRETARIA GENERAL**

Mtro. José Ruiz Reynoso
**SECRETARIO ACADÉMICO**

Lic. Aurora Araceli Torres Escalera
**SECRETARIA ADMINISTRATIVA**

Fis.. Virginia Astudillo Reyes
**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

**Intrucciones 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 *Poiesis*). Deben estar escritos en Word, fuente Arial 12 puntos e interlineado a 1.5.

- En caso de que el texto incluya 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 con el texto a dictaminar, se solicita un segundo donde se incluya una síntesis curricular que no exceda cinco líneas y 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 el 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

## La enseñanza de la filosofía

Las dos últimas décadas han sido particularmente intensas en el debate de si es pertinente o no enseñar filosofía en las aulas de bachillerato. En distintos países de América Latina así como en otros de Europa, se ha discutido el sentido de mantener una asignatura como la Filosofía y ésta ha salido de muchos planes de estudio y se ha quedado en otros con algún grado de desdibujamiento.

Los elementos en torno a esta problemática tienen distinto signo y van desde qué significa la filosofía en la sociedad y, por tanto en las aulas, hasta para qué sirve enseñar filosofía, sobre todo a los adolescentes que se vinculan de mil maneras a la realidad en donde casi nunca aparece la filosofía como una preocupación ni de su proceso formativo ni de su inserción en la vida cotidiana ni mucho menos de su estar en un mundo que le tiene a diario nuevas exigencias y nuevas formas de ver la vida que casi siempre dictan las plataformas digitales.

En esta realidad, por tanto, resulta más que nunca pertinente preguntarse sobre lo que la enseñanza de la filosofía significa para el estudiante joven y para la sociedad en la que se inscribe. De manera inmediata, las respuestas a esta interrogante, se relacionan con una serie de herramientas, de saberes, de habilidades de las que dota la disciplina para transitar por la etapa escolar, pero también por la vida. Enseñar filosofía forma parte de un proceso formativo en donde a la tarea propiamente filosófica, se le añade la tarea didáctica.

Enseñar y aprender filosofía es vincularse con la realidad de otra manera, de un modo más reflexivo, orientado hacia la acción de un saber sistemático en el que la reflexión conduce a un nivel de abstracción que se orienta a un esfuerzo intelectual riguroso, que más que problematizar múltiples ángulos para entender el mundo que nos rodea construye capacidades que propician las habilidades de diálogo y escucha, tan necesarias en una sociedad que tiende a perder, a ni siquiera considerar ambas posibilidades de relacionarse con el otro.

Generar procesos de argumentación racional para razonar bien y en público; fomentar actitudes de tolerancia, receptividad, escucha, cuidado, curiosidad, esfuerzo intelectual ya serían elementos suficientes para enseñar filosofía. Si a ello se añade que se genera un constructo cultural que combina la apropiación de una ideología y la toma de decisiones, se puede hablar de una actividad de suma importancia pero también de una actitud que se deriva de manera natural de la práctica de filosofar y del deseo de promover la toma de decisiones, el análisis crítico, la respuesta argumentada y libre. Por tanto, hacer filosofía, enseñar filosofía, aprender filosofía se relacionan, entre otras actitudes y saberes, con la necesidad de tener una mirada ética ante los complejos problemas de nuestros días.

Dr. Jesús Salinas Herrera
Director General del Colegio de Ciencias y Humanidades

# Presentación del Dossier

Por Eduardo Sarmiento Gutiérrez*
CEFILIBE-UAM-I / FES-ACATLÁN

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Los ochos artículos reunidos en el presente dossier se desarrollan sobre dos temáticas que se complementan entre sí: por un lado, el estado actual de la enseñanza de la filosofía y las humanidades en los diferentes niveles que conforman el sistema educativo; por otro lado, los diversos significados de la filosofía en su relación con la sociedad. El hecho de que ambas temáticas se establezcan "por separado" es sólo cuestión de orden cronológico que más adelante señalaremos; pero por lo pronto, hay que decirlo, reconocemos que el proceso educativo está integrado bajo una relación dialéctica en las dimensiones sociales, culturales, políticas, económicas y otras más que pertenecen a la naturaleza humana (el lenguaje y los estados de conciencia). Los autores de estos artículos tienen un enfoque particular sobre la filosofía, cada uno tiene diferente trayectoria, pero comparten no sólo el compromiso con su quehacer sino con la sociedad. Hay que recalcar que todos ellos han sido en mayor o menor grado testigos presenciales y activos del movimiento denominado En defensa de la filosofía, pero también que el propósito de reunirlos aquí es fortalecer la idea de que la filosofía es un ejercicio de la razón abierto, dialógico y plural, más allá de las posturas específicas. Expreso mi agradecimiento a cada uno de ellos por aceptar participar en este número.

Ahora bien, en los últimos años, en la región iberoamericana se ha implementado una serie de reformas educativas que de manera velada o explícita recorta y/o elimina la enseñanza de la filosofía y las humanidades de los planes de estudio. Hagamos un breve recuento: México, año 2008, el gobierno conservador del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) puso en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), que suprimía de un plumazo el campo de las humanidades y con ello la enseñanza de Lógica, Ética y Filosofía en dicho nivel; España, 2013, se introducen modificaciones a través de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual altera todo el sistema educativo y, de manera particular, en el bachillerato se reducen horas de impartición y eliminan contenidos en

* Correo electrónico: observatoriofilosofico09@gmail.com

las asignaturas de Ética, Filosofía e Historia de la Filosofía; Brasil, bajo el actual gobierno de Michel Temer, se impulsó una serie de enmiendas a la Ley de Directrices y Bases de la Educación que suprime la enseñanza obligatoria de las asignaturas de Filosofía, Educación Física, Artes, Educación Musical y Sociología; Chile, 2016, catedráticos y autoridades de la Universidad de Chile emitieron un comunicado donde manifestaron su rechazo al proyecto del Ministerio de Educación (Mineduc), por eliminar la enseñanza obligatoria de la filosofía y disciplinas afines.[1] Es precisamente este panorama general el que enmarca los artículos aquí presentados.

En el primer artículo, Gabriel Vargas Lozano expone y emprende una crítica hacia las causas que marginan los estudios de la filosofía y las humanidades tanto del ámbito educativo como político bajo las transformaciones globales del "sistema-mundo" (Wallerstein). Lo enlaza con un análisis sobre el carácter dual de la filosofía: como crítica de lo existente / la filosofía instrumentalizada por el sistema de dominación. Analiza los vínculos entre la universidad y la sociedad así como diversas estrategias para fortalecer la enseñanza y las prácticas de la filosofía (Brenifier), como la interdisciplina, y propone lo que Humboldt llama una nueva Bildung.

La imagen del México profundo, de las culturas de origen mesoamericano que han sobrevivido en la resistencia durante casi cinco siglos (Bonfil Batalla) es retomada por Ambrosio Velasco Gómez para analizar las condiciones culturales y políticas de los pueblos originarios de la Ciudad de México a propósito de la Constitución Política de la misma y que entrará en vigor en septiembre de 2018. Muestra sus aciertos y fallas en lo que se refiere a la diversidad cultural. Expone críticamente los presupuestos del liberalismo para mostrar las contradicciones del Estado liberal mexicano en cuanto al reconocimiento efectivo de la diversidad cultural (ej. indi-

1 En la "Encuesta sobre la situación de la enseñanza y difusión de la filosofía en Iberoamérica" (Cfr. Teaching Philosophy Comission. FISP: http://teachingphilosophy-fisp.org/index.php) se hallan datos que expresan la misma tendencia: hay países como República Dominicana y otros de Centroamérica donde no se imparte filosofía en la educación media-superior; mientras que en la mayoría (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Panamá, Portugal, Uruguay, Venezuela) los datos más recuentes son: eliminación de la obligatoriedad de las asignaturas filosóficas y humanísticas para convertirlas en optativas, electivas y en algunos casos trasversales; reducción en las horas de impartición y más apoyo a las asignaturas relacionadas con el área científico-tecnológica en menoscabo de las humanidades; perfil profesiográfico no idóneo para impartir materias filosóficas y humanísticas; nula información regular y amplia en los medios masivos de comunicación impresos y electrónicos sobre las múltiples actividades filosóficas que se realizan en las Universidades. El único país donde la filosofía es altamente valorada y no muestra esta tendencia hostil hacia su enseñanza es Cuba.

vidualismo posesivo vs multiculturalismo). Se desliza por el multiculturalismo y valores propios del humanismo (Alonso de la Vera Cruz) para sustentar una crítica al neoliberalismo y sus ideas sobre democracia y poder.

En el tercer artículo, Alberto Saladino García examina el papel de la filosofía latinoamericana (Leopoldo Zea), como discurso situado, nutrido de una profunda carga histórica (desde los pueblos originarios), pero sin perder de vista la circunstancia mexicana, las situaciones de desequilibrios en los distintos ámbitos de la vida social. La tesis que sostiene es que la filosofía debe ser crítica, entendida como teoría y praxis, y por tanto proponer y llevar a cabo proyectos alternativos a la crisis que ha ocasionado el neoliberalismo. Del mismo modo, y ante la profunda crisis que vive México, explica en qué consiste el compromiso del filósofo, ético-gnoseológico, en la fundamentación racional de otro tipo de organización social, multicultural y con miras a un nuevo pacto social o cuarta república.

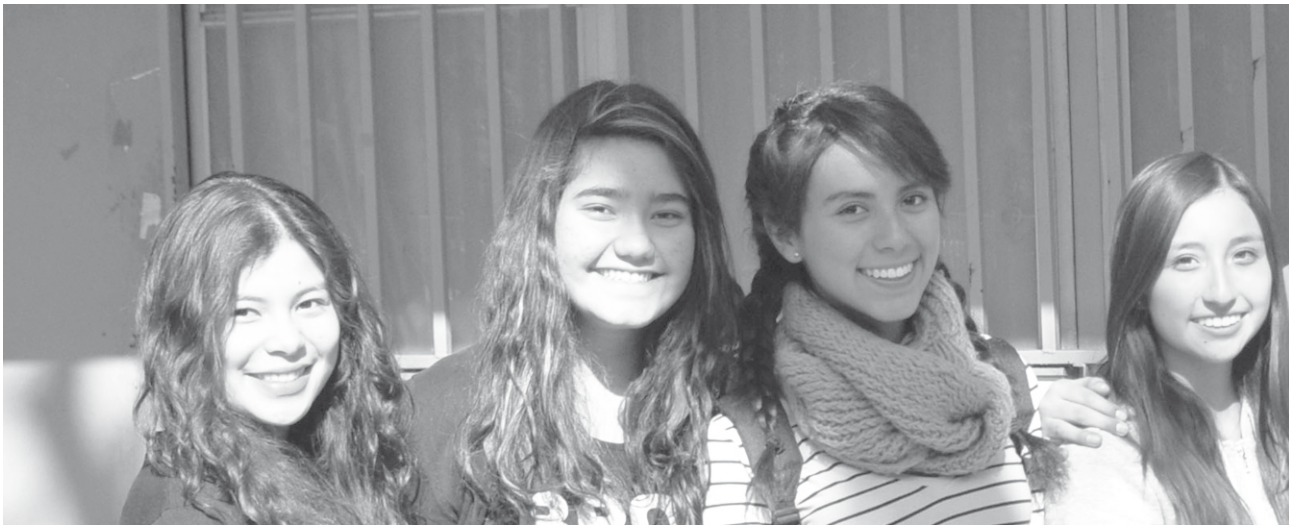
La práctica filosófica es un campo que ha cobrado relevancia a la luz de la crisis de valores, de identidad y aspectos que contribuyen a la construcción de la intersubjetividad. Conforma el eje central del cuarto texto, donde David Sumiacher D´Angelo desmenuza los fundamentos filosóficos y pedagógicos de la didáctica de la filosofía. A contracorriente del tradicional modelo de enseñanza (el alumno como receptor de datos), sostiene que la teoría debe generar modificaciones o conducir la práctica. También explica, entre otros ámbitos, cómo enseñar filosofía para niños y al mismo tiempo muestra las consecuencias favorables de ello en los procesos grupales o intersubjetivos.

En el siguiente artículo, Aimberé Guilherme Quintiliano plantea una crítica al modelo educativo que hoy día se impone en Brasil y profundiza en el tema de la educación desde el pensamiento de John Dewey para explicar por qué la educación formadora del pensamiento crítico y filosófico tiene como principio no aceptar ninguna idea sin un examen a profundidad. Ahonda en el proceso educativo desde su expresión concreta en el aula hasta su proyección en la vida social. La tesis es que la educación debe tener como objetivo promover el pensamiento libre, autónomo, creativo, y que para ello debe haber un cambio en los procesos educativos. Es decir, propone un cambio en la idea tradicional de cultura y de apoyo mutuo entre la sociedad y las familias para que la escuela pueda caminar en esa dirección.

Jorge Velázquez Delgado realiza un análisis crítico a los núcleos duros del neoliberalismo/neoconservadurismo: el pensamiento de Hayek. La tesis, entre otras, es que el problema educativo es también el de una ciudadanía en disputa; una ciudadanía que es afectada bajo los procesos de privatización de la vida pública, y que estas tendencias carecen de un proyecto educativo medianamente aceptable para la configuración de lo que sería una nueva ciudadanía o subjetividad y sensibilidad histórico-social. Desde el humanismo, expone las razones que dan cuenta de una ética radical, centrada en el compromiso y tolerancia, vinculada con nuestra realidad.

El séptimo artículo, de Ignacio Flores Benítez, se enlaza en cierta medida con los dos anteriores (crítica al neoliberalismo y su impacto en la educación) pero enfatiza en los actuales procesos de enseñanza. Desarrolla la idea de que el uso desmedido de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) fortalecen la atomización de la sociedad y los procesos de deshumanización; y, por otro lado, afecta sustancialmente el proceso de aprendizaje en la relación maestro-alumno. Es así, bajo el neoliberalismo, que la figura del maestro es reducida a un facilitador de datos y es así también como se propicia una sociedad controlada y pasiva. Por ello, desarrolla la idea de que es necesario deseducar y comenzar un proceso de cambio en las estrategias educativas con miras a la mejora social.

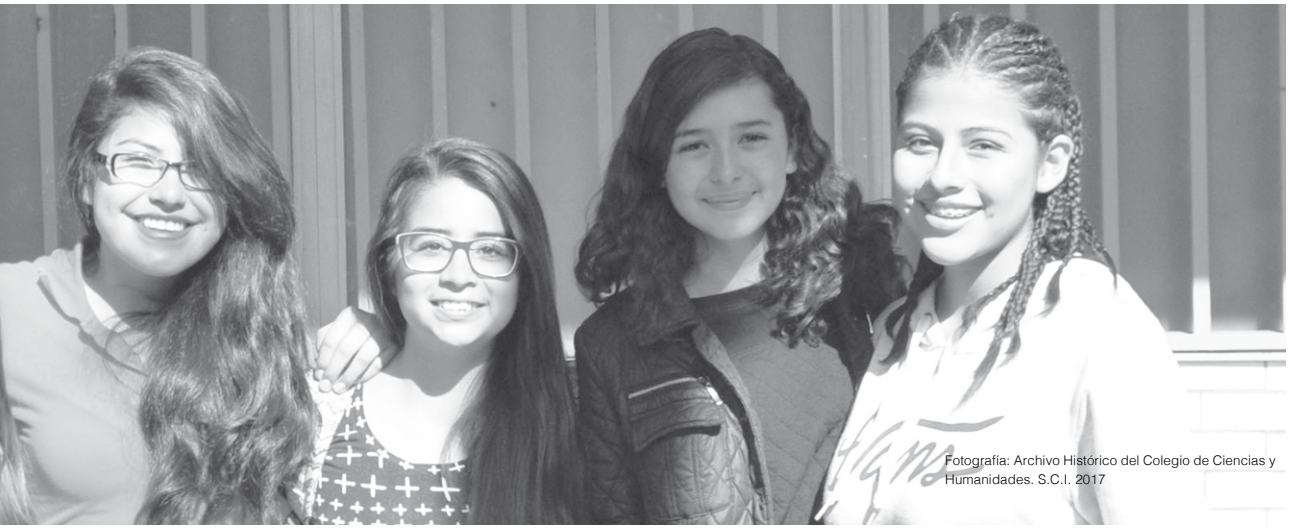
Con más de veinte años de experiencia parlamentaria y conocedor de las labores del Observatorio Filosófico de México, Raúl Berdejo Bravo se sitúa en el campo de la política para analizar algunas de las causas y tensiones que conlleva



la defensa de la filosofía (entre las autoridades educativas y la comunidad filosófica) hasta la propuesta de modificación del Artículo Tercero constitucional con la finalidad de incluir la enseñanza de la ética y filosofía en el nivel básico. La tesis central es que dicha propuesta es una expresión de cómo la comunidad filosófica puede y debe intervenir en procesos educativos, sociales y políticos a través de la organización, del activismo. Aquí terminan los artículos.

De ello se sigue una serie de presupuestos que se anudan entre sí y aparecen de diferente manera en este dossier: 1) la hostilidad hacia la enseñanza de la filosofía no es un asunto sólo académico, sino parte de las trasformaciones globales del sistema-mundo; 2) la crítica a los presupuestos economicistas y afanes privatizadores que distinguen al Estado neoliberal, que miden la educación bajo la lógica de la ganancia, del valor de cambio, y que "convierten" a la filosofía en un saber prescindible del currículo escolar; 3) la contradicción manifiesta entre multiculturalismo e individualismo posesivo en el orden de la globalización; 4) la filosofía como compromiso ético y gnoseológico; 6) la relación intrínseca entre filosofía y derechos humanos en tanto que los principios esenciales de éstos son producto de la propia filosofía; 6) el reconocimiento a la diversidad de pensamiento y modos de vida a través de las prácticas filosóficas; 7) la importancia de la filosofía en y de México y Latinoamérica en el desarrollo de la educación y la cultura en general.

Con estos trabajos se pretende contribuir en la comprensión teórica de esas medidas que niegan el derecho a los estudios filosóficos, y sumarse a esa buena cantidad de libros, ensayos, artículos y espacios en la red que, por lo



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

menos en México, además de profundizar en el significado de la filosofía y los bienes que conlleva su estudio (dimensión académica), han removido favorablemente temas de primer orden. Junto a ello, no menos importante ha sido la organización de las diversas comunidades filosóficas que coinciden en no permitir que las autoridades expulsen a la filosofía de los planteles educativos. Es el caso, por ejemplo, del Observatorio Filosófico de México (OFM), fundado en 2009, como también de la Red española de Filosofía (REF), conformada en 2012, los cuales han logrado revertir, o por lo menos frenar, la eliminación total de la enseñanza de la filosofía en la educación media superior en sus respectivos países. Si bien esto no puede calificarse como un triunfo rotundo, sí es posible afirmar que a pesar de las contradicciones que siguen lacerando la enseñanza de la filosofía de manera específica en cada uno de los países de la región iberoamericana, las acciones que han realizado esas organizaciones bajo el mote Defensa de la filosofía no sólo son expresión de contraposición. Entrañan una crítica y por consiguiente una negación hacia esos lineamientos; crítica que permite fortalecer la proyección racional del horizonte teórico-práctico de la filosofía y las humanidades para integrarlo de manera notoria en el imaginario colectivo, es decir, para que la filosofía goce de mayor presencia y reconocimiento dentro y fuera de las aulas, como un bien público, un derecho fundamental. Es defender, dice Manuel Pérez Rocha, el lugar central que le corresponde a la filosofía en los contenidos de la educación, y también en la definición de políticas y reformas educativas.

Finalmente, la última expresión de defensa de la filosofía se incluye aquí como anexo. Se trata de la recién fundada Red Iberoamericana de Filosofía (RIF), que aglutina asociaciones nacionales e internacionales de filosofía de trece países iberoamericanos, los cuales se coordinan para fortalecer y ampliar el significado de la filosofía en su relación con la sociedad frente a su exclusión del sector educativo, político y social. Por lo demás, lejos de ver a la filosofía como una actividad ornamental y por tanto prescindible, aparece, tras su defensa, fortalecida racionalmente en el trinomio educación-filosofía-sociedad, el cual sirve como marco referencial a cada uno de los artículos aquí presentes.

# La marginación de la filosofía y las humanidades en los procesos de transformación del sistema-mundo

## The Marginalization of Philosophy and Humanities in the World-System Transformation Process*

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 14 de julio de 2017

Por: Gabriel Vargas Lozano**
Universidad Autónoma
Metropolitana - Iztapalapa

**Resumen:**
La marginación, la desaparición y hasta la ausencia total de la filosofía y las humanidades dentro de los diferentes niveles educativos de la región iberoamericana es parte de la estrategia que subyace en las trasformaciones globales del sistema-mundo. En este artículo se explican algunas de las causas por las cuales la filosofía pierde presencia tanto en los ámbitos educativos y cultuales como en el espacio público, pero junto con las consecuencias se exponen algunas de las propuestas que han surgido no sólo para contrarrestar la ofensiva contra la filosofía y humanidades en general, sino para ampliar el horizonte de comprensión de la teoría y práctica filosóficas.

**Palabras clave:** alternativa, crítica, educación, filosofía, globalización, humanidades, Iberoamérica.

**Abstract:**
*The marginalization, disappearance and even total absence of philosophy and the humanities within the different educational levels of the Ibero-American region is part of the strategy that*

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Ponencia presentada en el coloquio Ciencia y arte en la condición humana, en Buenos Aires, Argentina, previo a la reunión del Comité Directivo de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía celebrada en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en marzo de 2017.

** Profesor investigador titular del Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I). Uno de sus últimos libros es el titulado *Filosofía ¿para qué?* Es miembro del comité directivo de la Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie (FISP) y presidente de su comisión sobre la enseñanza de la filosofía. Presidente del Observatorio Filosófico de México y fundador y director del Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica" (CEFILIBE) de la UAM-I. Correo electrónico: gvl@xanum.uam.mx

*underlies the global transformations of the world-system. This article explains some of the causes and consequences of philosophy losing its presence both in the educational and cultural fields and in the public space, but it also explains some of the proposals that have arisen not only to counteract the offensive against Philosophy and Humanities in general but to broaden the horizon of understanding and action, philosophical theory and practice.*

**Keywords:** *alternative, criticism, education, Philosophy, globalization, Humanities, Ibero-America.*

Dossier

En las últimas décadas y en diversos lugares del mundo, la filosofía y las humanidades en general han sido marginadas tanto del espacio público como de los sistemas educativos. Este hecho responde, a mi juicio, a la forma en que se han operando las transformaciones globales del "sistema-mundo", como lo ha denominado Immanuel Wallerstein.

Expresiones de esta tendencia a la desaparición de la filosofía en el ámbito público y en el sistema educativo las podemos encontrar en la escasa presencia de la filosofía en los medios masivos de comunicación; en su renovada y supuesta inutilidad frente a las urgentes necesidades de la sociedad; en las políticas educativas puestas en marcha en Europa, como el caso del Plan Bolonia; en las tendencias antihumanísticas existentes en los Estados Unidos, analizadas y rechazadas por Martha Nussbaum y en los programas educativos de orientación tecnocrática y productivista propiciados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En fechas recientes, como parte de las actividades previas a la conformación de la Red de Asociaciones de Filosofía Iberoamericana (RIF),[1] llevamos a cabo una encuesta sobre la situación de la enseñanza de la filosofía en diversos países del área, la cual tuvo como resultado desde la inexistencia de la enseñanza de la filosofía en el nivel medio superior o preuniversitario hasta su reducción y en algunos casos eliminación de su enseñanza en ese nivel. Por ejemplo, en España, a pesar de la protesta de las facultades de Filosofía, asociaciones

1 La RIF fue constituida el 20 de abril de 2017 en la Universidad Federal de Bahía en San Salvador de Bahía, Brasil. En esa ocasión se suscribió un documento que puede consultarse en la página del Comité sobre la enseñanza de la filosofía de la FISP (http://teachingphilosophy-fisp.org) y que, en resumidas cuentas, expone una serie de razones en favor de la enseñanza de la filosofía. Ahí mismo se encuentran documentos sobre su enseñanza en América Latina y el Caribe, el Manifiesto por la enseñanza de la filosofía en República Dominicana y la Encuesta sobre la situación de la filosofía en Iberoamérica.

y filósofos independientes agrupados en la Red Española de Filosofía (REF), el gobierno conservador eliminó mediante la Ley LOMCE[2] tres de las cuatro materias obligatorias que existían, a saber: Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, Educación ético-cívica e Historia de la Filosofía. Sólo quedó la materia de Filosofía. Se mantuvo, además, un curso heredado del triunfo del franquismo sobre religión, o sea, no un estudio científico y filosófico de ese fenómeno y sus diversas manifestaciones, sino un curso de doctrina católica; y se agregó una Historia de España en detrimento de Historia de la Filosofía.

En México, tuvimos un ejemplo muy revelador cuando el gobierno del presidente Felipe Calderón Hinojosa (2006-2012) eliminó, mediante un acuerdo de la Secretaría de Educación Pública, las disciplinas filosóficas que se enseñaban en la educación media superior, a raíz de la puesta en marcha de la llamada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Afortunadamente la lucha encabezada por el Observatorio Filosófico de México (OFM), que obtuvo el respaldo de la comunidad científica, cultural y política así como la de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP), de la Comisión Especial de la ONU para la Educación y del Senado de la República, obligó al gobierno a revertir tal medida.[3] Este movimiento llevó a muchos de los que participamos en él a plantear varias preguntas: ¿por qué causas el gobierno mexicano y otros similares decidieron eliminar la filosofía de la enseñanza media superior? ¿En qué medida esta estrategia no era sólo circunstancial, sino que expresaba una tendencia más amplia?[4] Y también, ¿hasta qué punto este proceso que se expresa en la educación se agrega a otro que se ha manifestado desde hace décadas y que ha implicado su desaparición en el espacio público?[5] Y

2 Se trata de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa aprobada por el gobierno conservador español. Afortunadamente, al cambiar las circunstancias políticas en España, el gobierno dio marcha atrás. Véase la intervención del profesor Antonio Campillo, presidente de la Red Española de Filosofía, en la página mencionada de la FISP, en donde expone las razones por las cuales la filosofía debe ocupar un lugar relevante en la educación del ciudadano.

3 La información y documentación puede consultarse en la página del Observatorio Filosófico de México (www.ofmx.com.mx); también el Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica de la UAM-I compiló en DVD dicha información.

4 Sobre estas preguntas realicé varios ensayos que publiqué en mi libro Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el Siglo XXI (Ed. Ítaca-UAM-I, México, 2012; republicado por la UAM-I en 2014)

5 Esta frase requiere una aclaración: a mi juicio, en el fondo, siempre ha existido una filosofía dominante que se expresa directamente en la educación, en la política y en la cultura y que también tiene expresiones ideológicas. Hoy, por ejemplo, desde 1982, la filosofía dominante en México ha sido el neoliberalismo. Lo que ocurre es que esta filosofía es también una estrategia económica, política e ideológica escondida bajo

una vez respondidas estas preguntas, ¿qué es lo que podemos hacer frente a este fenómeno quienes nos dedicamos a la investigación, enseñanza y difusión de la filosofía?

¿Cuáles son las causas de la pérdida de su importancia en el espacio público? A mi juicio, existen al menos dos tipos de causas: unas que se derivan de la forma de estructuración y legitimación de los poderes establecidos y que influyen en la difusión y enseñanza de la filosofía y otras relativas a la capacidad de reacción de quienes nos dedicamos a la docencia y difusión de la filosofía. En este punto hay que tomar en cuenta que existen países en donde la tradición filosófica es muy profunda y otros en las que sus tradiciones son débiles.

## La estructuración del poder económico, político e ideológico

El sistema capitalista requirió desde sus inicios en el siglo XVII hasta mediados del XX todo un conjunto de concepciones filosóficas que contribuyeron a criticar las bases ideológicas de la sociedad feudal. La concepción empirista e *iusnaturalista* combatió el absolutismo monárquico y el paternalismo (Locke); la Ilustración no sólo buscó una sociedad basada en la razón científico-técnica sino que anticipó las instituciones del futuro (la triparticipación del poder estatal, Montesquieu), el contrato social (Rousseau), la separación de la Iglesia y el Estado (Voltaire), etcétera; sin embargo, en el caso del liberalismo, una vez que sus fuerzas tomaron el poder, se inició un proceso de eliminación del filo crítico de esas teorías.[6] En el Siglo XX, la filosofía fue gradualmente desplazada en su papel de legitimadora del Estado y sustituida por un conjunto de ideologías que se difundieron masivamente mediante las revoluciones tecnológicas de la información y comunicación. La filosofía perdió su carácter crítico, formador y orientador de la opinión pública. Todavía en las décadas de los sesenta y setenta se escucharon mundialmente las voces críticas

otros nombres como el de "liberalismo social", pero que tiene a su disposición todos los medios de comunicación del sistema.

6 Aquí me refiero, en primer lugar, a la tesis de que determinada corriente filosófica puede tener una posición crítica frente al poder establecido, sin embargo, cuando ese poder es derrocado (el absolutismo monárquico fue derrotado por la Revolución francesa, por ejemplo, lo que antes era filosofía crítica se le puede convertir en a-crítica y por tanto, legitimadora del Estado. Otras filosofías, como en el caso del positivismo de Augusto Comte, surgen como propuestas estabilizadoras del sistema y para ello también proponen una ideología, como fue el *Catecismo positivista*, pero después se convierte en ideología de Estado en algunos países latinoamericanos, y también ocurrió con el pensamiento de Marx y Engels, al que se le deformó por el estalinismo en la URSS.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

de filósofos como Bertrand Russell, Jean Paul Sartre o Herbert Marcuse que adquirieron una gran notoriedad por su impugnación al colonialismo, al armamentismo y la guerra de Vietnam, entre otros hechos; pero hoy la voz crítica de la filosofía se ha debilitado.

En otras palabras, la filosofía es utilizada por el sistema de dominación sólo cuando busca legitimar sus propias mutaciones. Ejemplo de ello han sido: el llamado "fin de las ideologías", impulsado por Daniel Bell para abrir paso a la sociedad tecnológica; la crítica ideológica en contra del socialismo por los "nuevos filósofos"[7]; el planteamiento de una ruptura absoluta de dos épocas: modernidad y posmodernidad (Lyotard o Baudrillard)[8], o el "fin de la historia" proclamado por Francis Fukuyama cuando se produjo el derrumbe del llamado socialismo realmente existente.[9] En todo este período, la filosofía como disciplina fue sustituida por otras ramas del conocimiento como la psicología conductista y la sociología funcionalista; y el filósofo se sustituyó por el ideólogo. Su función crítica fue transformada en ideología legitimadora. Podríamos decir que lo mismo ocurrió en el

7 Los "nuevos filósofos" fueron parte de una estrategia de confusión en la crítica al marxismo sin hacer distinciones entre las burocracias de éste: una lectura seria de los clásicos y una interpretación creativa de los mismos.

8 Sobre esta temática se dio una gran polémica y en su momento propuse que se diferenciara entre los datos de la realidad que mostraban un cambio cultural y la interpretación de ellos. Me pronuncié a favor de la interpretación de Frederic Jameson como "lógica cultural del capitalismo tardío" entre otras contradicciones como la de negarse a extraer los aportes teóricos de Hegel y Marx al convertirlos en "narrativas".

9 Fukuyama fue el autor de un manifiesto de la victoria capitalista difundido en muchos periódicos del mundo por el Departamento de los Estados Unidos y luego en el libro The End of History and the Last Man, de 1992.

Por mi lado, sometí a crítica sus planteamientos en el ensayo publicado en Historisch-kritisches Wörterbuch des marxismus. Berlin, Band 3, pp 330-346. Argument. 1997

campo socialista con las concepciones de Marx y Engels. Estos pensadores pusieron las bases de una teoría crítica pero su adaptación por el estalinismo y pos-estalinismo eliminó este carácter. No obstante, tanto dentro del campo socialista (hablamos de Lukács, Schaff, Ilienkov y algunos otros) como fuera de él, muchos filósofos marxistas (Gramsci, Bloch, Marcuse, Brecht, etc.) siguieron manteniendo creativamente el sentido original de los clásicos. El extremo de la utilización de la filosofía como dominación fue el nazismo, que empleó a una serie de filósofos (Heidegger, Schmitt y otros) en la conformación de una educación racista, militarista y ultranacionalista. Lo anterior no quiere decir que la filosofía como discurso crítico no siguiera sobreviviendo, pero ya no contaba con la difusión por parte de los poderes establecidos.

Ahora bien, nos encontramos inmersos en un intenso proceso de cambio científico y tecnológico mediante el cual el sistema capitalista ha buscado desarrollarse, y en forma específica, desde los años ochenta del siglo pasado se puso en marcha una estrategia neoliberal basada en la privatización y mercantilización de todos los procesos sociales. Estas transformaciones han implicado la marginación de la filosofía y las humanidades frente a la prioridad de lo tecnológico. Se pueden resumir de la siguiente manera:

1.- Cambios en las concepciones del mundo y en especial en las nociones del espacio y del tiempo.
2.- Intensificación de los procesos de enajenación pública y cosificación de las relaciones humanas.
3.- Inversión de valores que implican la devaluación de las disciplinas humanísticas y filosóficas por su pretendida inutilidad.
4.- Cambios en la percepción de la realidad: del concepto a la imagen, lo que provoca en el espectador una preferencia por lo superficial.

Concepción utilitarista de la educación desarrollada por la OCDE mediante de sus congresos llamados Tunning y el método de competencias en la forma en que se ha utilizado.

Marta Nussbaum, en su libro Not for profit (2010) escribe acertadamente que esta tendencia se desarrolla como un cáncer que transcurre en forma asintomática pero sus consecuencias son extraordinariamente negativas para la formación de una sociedad humana. A mi juicio, el silencio

de la posición que sostienen los grandes poderes tanto en contra de la filosofía en su sentido genuino como de las humanidades muestra que el ataque no se hace en forma abierta sino soterrada y mediante justificaciones falaces.[10] Por lo demás, mi tesis es que hoy más que nunca se requiere el concurso activo de la filosofía en su sentido crítico.

## Capacidades de respuesta

Frente a esta tendencia de la desaparición de la filosofía en el espacio público y en su enseñanza han surgido varias propuestas. Algunos autores consideran que los universitarios (entre ellos los filósofos) deberían luchar por una nueva concepción de la universidad, como en los casos de Jacques Derridá, Boaventura de Sousa Santos (La universidad en el siglo XXI), Gary Rhoades et al. (Academic Capitalism and the New Economy, Markets, State and High Education), Antonio Campillo y otros.[11] Mi tesis es que tanto la lucha al interior de las universidades como en el conjunto de la sociedad puede constituir una contraofensiva, con respecto a las tendencias que actúan a favor de la marginación de la filosofía y su desaparición en el espacio público. Por otra parte, un aspecto que se debe fortalecer es la necesidad de la interdisciplina. Como se sabe, durante un tiempo las ciencias particulares declararon su independencia con respecto de la filosofía con el propósito de profundizar en el conocimiento de un aspecto de la realidad; sin embargo, para dar cuenta de la complejidad se requieren diversas disciplinas entre las que se encuentran las filosóficas. Así, los problemas relacionados con las ciencias de la vida y también en torno a la física o las ciencias sociales pueden anudarse con planteamientos éticos, ontológicos y epistemológicos. Lo que se requiere aquí es definir con precisión el papel de la filosofía en el conocimiento.

10 Se dice, por ejemplo, que un país necesita técnicos y se agrega, por tanto, que no se requieren filósofos ni humanistas. La primera parte de la oración puede ser cierta. Un país requiere hoy formar técnicos para el mundo actual, pero la pregunta es si esos técnicos no tienen que poseer también una sólida formación en ética, lógica, estética, filosofía de la técnica, filosofía de la ciencia y filosofía en general. Necesitamos técnicos, pero técnicos humanistas que empleen sus saberes para bien de la sociedad y de los seres humanos.

11 Sobre los cambios en la universidad, véase Campillo, A. (enero-junio 2015). La universidad en la sociedad global. *Isegoría,* Revista de filosofía moral y política, (52), 15-42. Después de un dilatado análisis de los cambios de la universidad desde su surgimiento en la Edad Media, el autor propone acertadamente una lucha en contra del mercantilismo, el mantenimiento de su función pública, un equilibrio entre sus funciones de formación cultural, capacitación profesional e investigación científica, la preservación de la autonomía y la responsabilidad social, ética y política.

En el mismo sentido de fortalecer la enseñanza de la filosofía, ha surgido un movimiento que plantea la necesidad de que no sólo tenga presencia en todo el sistema educativo (desde la escuela básica hasta la superior) sino también en otros sectores de la sociedad. Esto último es lo que se ha llamado las nuevas prácticas de la filosofía, las cuales son: la consulta filosófica (Gerd Achenbach, 1981); el café filosófico (iniciado en París por Marc Sautet, en 1992); el taller de filosofía; la creación de revistas filosóficas electrónicas como *Philosophy now, Philosophie Magazine, La filosofía hoy*; filosofía para niños, iniciada por Mathew Lippman y aplicada con éxito en Gran Bretaña; la filosofía en la empresa (formación de valores, trabajo en común, formas de organización mental y descanso); y la creación de universidades libres. ¿Por qué han surgido estas nuevas prácticas? Oscar Brenifier, en su colaboración al libro *La filosofía, una escuela de la libertad*[12], expone una serie de causas de su surgimiento. Por mi lado, estoy de acuerdo con algunas de ellas.

*a)* Una primera causa sería, para el filósofo francés (2011), "el fracaso o la desaparición de los grandes esquemas ideológicos, políticos, morales y religiosos tradicionales" y que implica que cada persona adopte una visión específica del mundo. "Cada individuo procura formular por sí mismo los valores, las razones de ser, las finalidades existenciales que pueden darle un sentido a su existencia particular". (p. 154) Yo lo caracterizaría como la creciente crisis de los sistemas ideológicos. Por ejemplo, han existido ciertas formas como el neoliberalismo y sus diversas variantes que siguen siendo sostenidos por muchos gobiernos, pero que han ingresado en la crisis al contrastarse las promesas de desarrollo social con los resultados de una profunda desigualdad. Lo mismo ocurre con la democracia liberal, que ha prometido la participación de todos los ciudadanos en el poder público, pero a la hora de la verdad los poderes tras las urnas conculcan el voto ciudadano; sin embargo, frente a estas formas surgen otras que buscan corregir esos problemas. Junto a estas concepciones ideológicas en crisis aparecen incesantemente otras como el "pensamiento único"; la "inevitabilidad de la globalización; la "necesaria pérdida de la soberanía de los Estados" y los valores de la economía capitalista basada en la explotación y la desigualdad entendidas como naturales. El sistema promueve ideologías que entran en crisis y pone en circulación nuevas.

*b)* Una segunda causa del surgimiento de las nuevas prácticas filosóficas radica – a juicio de Brenifier– en los vertiginosos cambios económicos y sociales que "desestabilizan las estructuras de identidad establecidas y obligan a pensar en nuevos fundamentos

12 Publicado originalmente en francés, en 2007, a iniciativa de Moufida Goucha, jefa de la sección de Seguridad humana, democracia y filosofía de la UNESCO, siendo el director general Koïchiro Matsuura, en el libro *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*, en el cual colaboraron Michel Tozzi, Luca Scarantino, Oscar Brenifier y Pascal Cristofoli, se aborda: la enseñanza de la filosofía en el nivel preescolar, secundario y superior; otros caminos para descubrir la filosofía; y la enseñanza de la filosofía a través de una encuesta. En coedición con la UNESCO, en 2011 la UAM-I lo publicó en lengua española, gracias a una gestión del CEFILIBE (Centro de Filosofía Latinoamericana e Ibérica) en 2011.

y valores". Estoy de acuerdo en registrar este fenómeno. La globalización generó la fragmentación y la re-activación de identidades subyacentes. España está hoy más "invertebrada" (Ortega y Gasset) que nunca, por lo que resurgen con fuerza las identidades regionales. Lo mismo ocurre en Gran Bretaña y ya no se diga la configuración de nuevos países tras el derrumbe del llamado socialismo real. En México, tenemos una mayor conciencia de la existencia de diversas culturas que coexisten en nuestro territorio.

*c)* Brenifier apunta que "el sujeto concreto ha desaparecido tras el discurso": "La labor de conceptualización o de problematización, la clasificación de las ideas, la elaboración de sistemas, la lógica, la dialéctica y el pensamiento crítico permanecieron en el núcleo del funcionamiento filosófico occidental, y casi desapareció la interpelación del sujeto" (p. 154). Esto lleva a Lacan a hablar de "philousophes" (filósofos que engañan), y si bien existen acercamientos como los de Boecio, Séneca, Abelardo, Montaigne, Kierkegaard o Foucault (yo diría también Sartre, Lúkacs, Agnes Heller o Karel Kosik con sus análisis de la vida cotidiana), para Brenifier son efímeros. Sobre este punto considero que la "desaparición del sujeto" fue obra del estructuralismo, pero en la actualidad vuelve a recobrarse la categoría de sujeto en múltiples sentidos: por ejemplo, la interpelación al otro (Levinas, Ricoeur) o la incorporación de los aspectos subjetivos en el conocimiento social. Hoy existe un descrédito sobre la tesis del conocimiento entendido como "el ojo de Dios".

d) Otro elemento que contribuye al surgimiento de una filosofía "extra muros", según Brenifier, es la tendencia por introducir en la enseñanza la dimensión dialógica y la comunidad de investigación. Estoy de acuerdo con este punto. También coincido en la existencia de un público que requiere respuestas y para el cual las Universidades no logran transmitir sus conocimientos. Este público está formado por amas de casa, jubilados, personas autodidactas o personas que se encuentran en la mediana edad en que normalmente se hace una reflexión retrospectiva de la vida, se toma conciencia de la finitud de ésta, de la imperfección de las cosas y la necesidad de una preparación para la muerte. Lo anterior nos lleva a plantear esta pregunta: ¿por qué las universidades han perdido una de sus funciones sustantivas, que es la divulgación del conocimiento? A mi juicio, en los países latinoamericanos, la Universidad pública produce conocimientos sobre la sociedad, sin embargo, con frecuencia son críticos y es por ello que los medios masivos de comunicación, controlados por el poder, no los difunden. Las universidades deberían reforzar una de sus funciones sustantivas como lo es la divulgación. En el caso de la filosofía, es necesario tomar en serio esta función y elaborar estrategias para lleva a cabo este cometido.

e) Otra causa del desarrollo de las nuevas prácticas de la filosofía es la búsqueda de un modo diferente de responder a las concepciones impartidas a través de la religión o por corrientes como la *New Age* y otras sociedades basadas en la promoción de la ignorancia para obtener evidentes ganancias económicas a partir de la explotación del sufrimiento de la gente. Esta función de la filosofía y la ciencia en la sociedad es, a mi juicio, sumamente importante.

f) También podemos anotar los problemas existenciales que enfrenta el individuo en determinadas circunstancias. Aquí es necesario diferenciar el enfoque filosófico del psicológico, psiquiátrico o psicoanalítico en relación con personas que han padecido o están

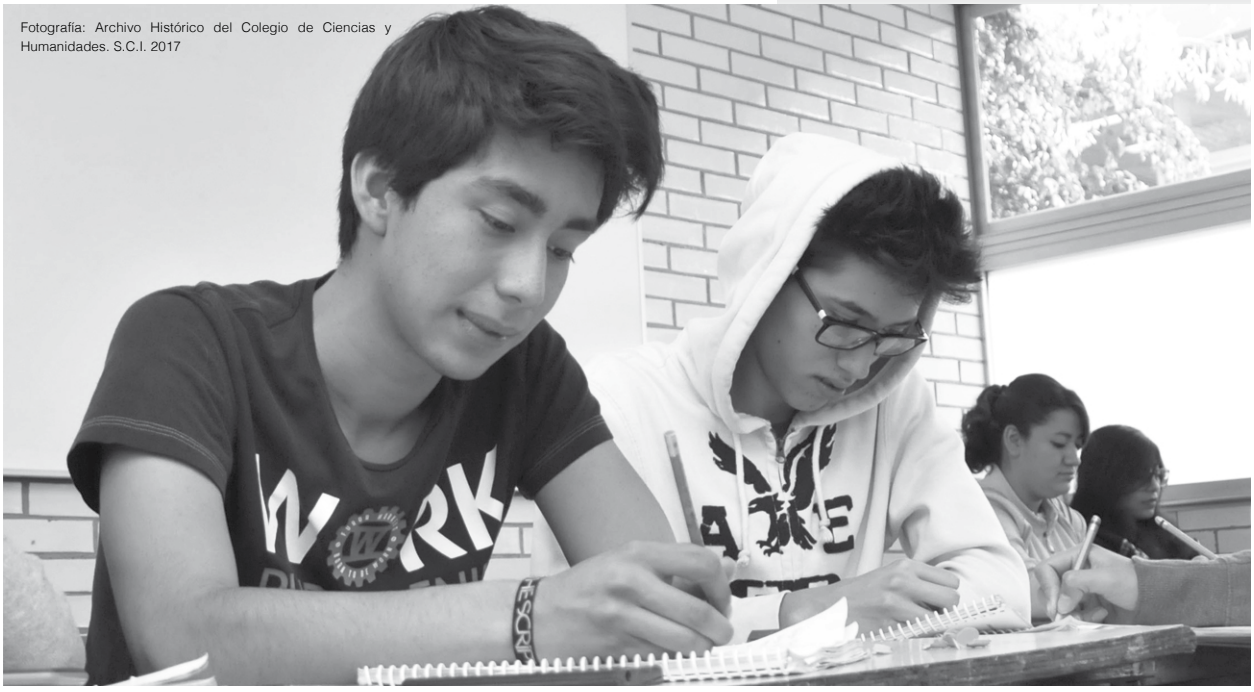
padeciendo problemas de salud en los hospitales.

g) Otra dimensión que encontramos en la vida pública es el tema de lo político y lo ideológico. La filosofía tiene disciplinas como la ética o la filosofía política que nos permiten entender mejor el debate de las ideas, pero también puede conducirnos a una mayor precisión conceptual sobre interrogantes como: ¿qué es la justicia?, ¿qué es la injusticia?, ¿qué es la democracia?, ¿cuál es la relación entre ética y política?, ¿qué son las ideologías?
h) Otra motivación filosófica es el interés por aprender a pensar y el placer mismo de pensar. Aquí se señala un aspecto muy interesante que es el del placer de conocer nuevas cosas y reflexionar sobre ellas. Ésta debería ser una actividad permanente.

El problema que subsiste, sin embargo, a todo el planteamiento anterior es a dónde debería conducir este llamado a las nuevas prácticas filosóficas. A mi juicio, no sólo a aclarar los términos del debate como se considera, sino también se debería contribuir a la conformación de lo que Humboldt llamaba una nueva *bildung*. Esta *bildung* (palabra alemana que significa, entre otras cosas, formación, educación) sería fundamental para que el ciudadano genere espacios de reflexión racional y de autoconocimiento y que configure una conciencia ciudadana democrática. Así como es necesaria una cultura científica, artística y literaria, es necesaria una cultura filosófica. Al respecto, tenemos un enorme vacío en México y en muchos países latinoamericanos.

## La aportación filosófica al conocimiento humano

La filosofía, desde sus orígenes, ha tenido una serie de funciones sumamente importantes que han buscado orientar la vida pública hacia una sociedad mejor. Desde Sócrates y Aristóteles a Rawls y Habermas, pasando por Hegel y Marx, la filosofía ha reflexionado sobre las formas de la democracia, el poder, la política y lo político, las formas de legitimación, las relaciones entre ética y política. La filosofía ha propuesto las instituciones del futuro como fue el caso de la Ilustración, la construcción de utopías, teorías de las ideologías, reflexión sobre las revoluciones científicas y su influencia en nuestra concepción del mundo, la conformación de grandes paradigmas sociales, la interdisciplina, el fomento del diálogo intercultural. La filosofía también ha permitido que el individuo reflexione sobre el sentido de la existencia y, por último, pero no al último, ha buscado dar una prioridad a la razón y al diálogo racional en la vida social. Una sociedad en donde no predomine el diálogo entre los ciudadanos para llegar a con-


Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

sensos y disensos no es democrática. Promover la filosofía es promover la participación dialógica de los ciudadanos.

Necesitamos una sociedad en la cual, desde la infancia, los individuos aprendan a escuchar las razones de los demás y encontrar soluciones conjuntamente. Luca Scarantino en su colaboración al libro de la Unesco, *La filosofía, una escuela de la libertad*, dice:

La filosofía, precisamente porque forma primero la mente crítica de los individuos, ejerce una acción liberadora mediante un proceso educativo. En primer lugar, nos enseña a comprender la complejidad de la acción humana, a considerar en cada acto y en cada actitud la expresión de formas espirituales, cuya naturaleza histórica reconoce y pone en situación de interactuar y de modificarse mutuamente (…) La presencia de la filosofía en el mundo, a pesar de disparidades flagrantes, expresa la conciencia de la importancia que tiene esa educación en la lucha contra los irracionalismos y las intolerancias emergentes. (2011, p. 149)

Por todo lo anterior, considero que la filosofía debe dejar de ser cultivada, en términos generales, como flor de invernadero en las universidades. Es necesario que lo que se investigue y enseñe en ella tenga también una repercusión pública. Ésta no se dará por generación espontánea como se creyó durante un tiempo. Se requiere poner en marcha una estrategia que implique una interrelación entre las ne-

cesidades sociales y lo estudiado en la universidad. Por otro lado, la filosofía debe convertirse en filosofar, siguiendo el dictum kantiano de que no se enseña filosofía sino a filosofar. Aquí agregaría que si bien Kant pone el acento en el acto de reflexionar o de crear filosofía, lo hace desde una forma específica de entender la filosofía en la que no participan otras concepciones filosóficas como las de Hegel, Wittgenstein, Marx o Gramsci. Es por ello que debemos profundizar sobre estas formas; incluso en el caso de los niños o las personas que no parten de un sistema establecido, filosofar es sumamente importante. En este sentido, se debe también, como hemos dicho, ampliar los lugares donde se practique este filosofar, es decir, en todo el sector educativo, la plaza pública, los centros de salud y en las prisiones. La reflexión filosófica no debe limitarse a la expresión discursiva, sino que debe abarcar otras formas como el teatro, los videos, los podcasts, las páginas de web, la acción social, etc. En suma, la filosofía debe ampliar su radio de acción al conjunto de la sociedad y emplear las nuevas tecnologías para lograr transmitir su mensaje. Finalmente, la filosofía debe recuperar su función crítica. En un mundo atenazado por la violencia, la irracionalidad y la enajenación se requiere que contribuya a la configuración de una nueva sociedad global y local, justa, democrática y humana.

## Referencias

NUSSBAUM, M. (2010) *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.

UNESCO (2011). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro*. México: UAM-I.

VARGAS LOZANO, G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo xxi*. México: Itaca.

Dossier

# Diversidad cultural, pueblos indígenas y democracia en la Ciudad de México*

## Cultural Diversity, Indigenous People and Democracy in Mexico City

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 14 de julio de 2017

Ambrosio Velasco Gómez**
Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

**Resumen:**
La Constitución Política de la Ciudad de México, que entrará en vigor el 17 de septiembre de 2018, tiene aciertos y fallas en lo que refiere a la diversidad cultural. Excluye elementos clave que subyacen a los derechos de los pueblos indígenas y no dispone vínculos *estables* entre el carácter pluricultural de la ciudad y su gobierno, es decir, constriñe la integración efectiva de grupos indígenas y clases populares, en su mayoría indígena y mestiza, en una democracia plural y participativa. Bajo el horizonte del humanismo y la filosofía, este artículo analiza los aciertos y las contradicciones en una serie de artículos específicos de dicha Constitución para reivindicar, con ello, la importancia que tiene el pluralismo político y no menos que la riqueza multicultural de la Ciudad de México.

**Palabras clave:** Diversidad cultural, democracia, filosofía, humanismo, pluralismo, pueblos indígenas, multiculturalidad, multiculturalismo.

**Abstract:**
*The Political Constitution of Mexico City, which be operative on September 17th, 2018, has successes and failures in terms of cultural diversity. It excludes key elements that underlie the rights of indigenous people and does not create stable links between the multicultural character of the city and its*

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

¨* Este trabajo se realizó en el marco del proyecto PAPIIT IN402216, Diversidad cultural, nación y democracia.

** Docente e Investigador Titular C en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Presidente de la Asociación Filosófica de México (2014-16), director de la FFyL-UNAM por dos períodos (2001- 2009), Premio Distinción Universidad Nacional para Jóvenes Académicos en el Área de Docencia en Humanidades (1994). Ha publicado más de 80 artículos en libros y revistas especializadas en el país y en el extranjero; autor de varios libros, entre ellos *Multiculturalismo y Republicanismo* (Siglo XXI Editores, 2006), *Tradiciones naturalistas y hermenéuticas en la filosofía de las ciencias sociales,* (UNAM, 2000). Correo electrónico: ambrosio@unam.mx

*government, that is to say, constrains the effective integration of indigenous groups and popular classes, mostly indigenous and mestizo, in a plural and participatory democracy. Under the horizon of humanism and philosophy, this article analyses the successes and contradictions in a series of specific articles of that constitution to vindicate, thus, the importance of political pluralism the wealth of multicultural Mexico City.*

**Key words:** *Cultural diversity, democracy, philosophy, humanism, pluralism, indigenous people, multiculturalism.*

## Introducción

La Ciudad de México es de hecho y por derecho una de las ciudades de mayor diversidad cultural en México y en el mundo. Es también una ciudad cosmopolita. Multiculturalismo y cosmopolitismo convergen en nuestra Ciudad. Aquí hay una amplia gama de culturas, sobre todo indígenas y en general populares, que se manifiestan en la diversidad de lenguas originarias que se hablan hoy en día, en la gastronomía y en las fiestas. Perviven en los barrios y pueblos con fuerte tradición histórica. La diversidad cultural, en el rico eclecticismo de la mayoría de la población, constituye el México profundo, como lo denomina Guillermo Bonfil Batalla (2008), quien considera que éste está conformado por las culturas de origen mesoamericano que han sobrevivido en la resistencia durante casi cinco siglos y, a su vez, manifiesta la identidad no sólo de los grupos indígenas sino en general de las clases populares, en su mayoría indígena y mestiza. El México profundo es intrínsecamente diverso, pero tiene características comunes que se expresan en la prioridad de la vida comunitaria, la solidaridad local y familiar, con lo cual resisten diferentes formas de dominación que impone la sociedad capitalista, ésa que conforma el México imaginario. Luis Villoro (1998) considera que la dominación de la sociedad capitalista y el México imaginario sobre el México profundo ha causado una seria crisis en el estado nación mexicano: “Si algo nos ha revelado estos años, es una crisis profunda del modelo de Estado-nación de nuestra tradición liberal. La política neoliberal es la última versión del proyecto modernizador. Llevado a su extremo ha acrecentado más que nunca la distancia entre el México occidentalizado y el México profundo (p. 46). Esta crisis sólo puede superarse rebasando la hegemonía homogeneizadora del Estado liberal mexicano:

> De lo que se trata es aceptar una realidad: la multiplicidad de las diversas culturas, de cuya relación autónoma nacería esa unidad. Frente al Estado nación homogéneo se abre ahora la posibilidad de un Estado plural que se adecue a la realidad social, constituida por una multiplicidad de etnias, culturas, comunidades. (Villoro, 1998, p. 47)

Por su parte, Bolívar Echeverría (2004) también destaca la riqueza de la cultura popular forjada por los indígenas desde el siglo XVI a través de una codigofagía que integra o mezcla la diversidad de culturas vencedoras y vencidas que da lugar a lo que denomina *Ethos Barroco*, el cual constituye la identidad más auténtica del pueblo mexicano. Echeverría nos recuerda que "la mezcla es el verdadero modo de la historia de la cultura y el método espontáneo, que es necesario dejar en libertad, de esa inaplazable universalización concreta de lo humano" (p.177).

La pervivencia de la diversidad cultural en la Ciudad de México y en todo el país es un gran mérito de los pueblos y comunidades originarias que han resistido cinco siglos de dominación, explotación y destrucción de sus culturas. Gracias a la inteligencia y valentía de las y los indígenas y a nuestros humanistas más destacados, a lo largo de esos cinco siglos se ha producido en México una síntesis civilizatoria multicultural que conforma nuestra identidad nacional. La diversidad cultural ha sido vista durante siglos de intentos de modernización como un obstáculo, un lastre del pasado para el desarrollo del país y para la misma identidad nacional. No es sino hasta años recientes, gracias a las luchas de pueblos indígenas y de intelectuales comprometidos con ellas, que se comenzó a reconocer el valor de la diversidad cultural en una nueva nación y en una nueva democracia. Figuras como Miguel León Portilla, Luis Villoro, Rodolfo Stavenhagen, León Olivé, Pablo González Casanova, Carlos Montemayor, entre otros, han defendido la necesidad de respetar la diversidad cultural y han buscado hacerla compatible con la democracia y el desarrollo educativo, económico y social de México. Por ejemplo, Villoro señala críticamente que el modelo liberal de democracia predominante en la mayoría de los estados democráticos, incluyendo México, no es adecuado para preservar la diversidad cultural de naciones como la nuestra: "la democracia representativa liberal garantiza la igualdad ante la ley de todo ciudadano, protege su libertad personal

y al mismo tiempo provoca la exclusión de un gran número de decisiones colectivas, y la exclusión es la marca de la injusticia" (pp. 35-36).

Nuestros insignes humanistas mexicanos coinciden con los más lúcidos y críticos filósofos y científicos sociales de Europa y Norteamérica, como son Alain Touraine o Charles Taylor, por mencionar algunos. Touraine (2006) generaliza a toda nación contemporánea, por el hecho de ser pluriculturales, la exigencia de que la democracia integre como principio el reconocimiento de la diversidad cultural: "En nuestras sociedades ya no puede decirse demócrata sin aceptar la idea de una sociedad multicultural. Sin embargo son todavía muchos los y las que la rechazan y siguen aferrados al ideal de una sociedad fundada en una concepción individualista y universalista de los derechos" (p. 204). Por su parte, nuestros intelectuales mexicanos contemporáneos que luchan por el reconocimiento del pluralismo cultural y su inserción en la vida democrática son herederos de los grandes humanistas que, como Alonso de la Veracruz, condenaron la conquista y la destrucción de las culturas y pueblos originaros, abogando por valorar y respetar sus culturas así como su autonomía política. Por ello, en noviembre del año pasado propuse, sin éxito, al Jefe de Gobierno de la Ciudad de México que se dedicara la plaza pública de San Pablo a Alonso de la Veracruz, fundador de nuestra Universidad de México en 1553 y promotor de una ciudad y una nación plurales y republicanas desde los orígenes de la dominación colonial.

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

La nueva Constitución de la Ciudad de México propone tanto el reconocimiento de la pluralidad cultural de los habitantes de la ciudad como la democratización del gobierno de la entidad federativa. Como se verá en el siguiente análisis, la nueva Constitución tiene aciertos importantes, pero también significativos olvidos y omisiones respecto al reconocimiento de la diversidad cultural. Es importante hacer esta valoración con el fin de señalar las tareas legislativas, gubernativas y organizacionales que están pendientes para una plena vigencia del multiculturalismo en la identidad de nuestra ciudad, así como en la educación y la vida democrática.

*

Empiezo por señalar un gran acierto del preámbulo a la Constitución, que inicia con una declaración antigua en náhuatl:

In quexquichcauh maniz cemanahuac, aic tlamiz, aic
polihuiz, in itenyo, in itauhca Mexihco Tenochtitlan[1]

En tanto que dure el mundo, no acabará, no perecerá la
fama, la gloria de México Tenochtitlan

Tenoch, 1325

Prosigue con un reconocimiento de la diversidad civilizatoria de nuestra ciudad a través de su historia de aproximadamente siete siglos:

> En la cercanía del séptimo centenario de su fundación, la Ciudad de México se otorga esta Constitución Política. Al hacerlo rememora sus incontables grandezas, hazañas y sufrimientos. Rinde homenaje a los creadores de sus espacios y culturas, a los precursores de su soberanía y a los promotores de su libertad. Honra su legado y rinde homenaje a todas las comunidades y periodos históricos que le antecedieron, asume un compromiso perdurable con la dignidad y la igualdad de sus pobladores. Ciudad intercultural y hospitalaria. Reconoce la herencia de las grandes migraciones, el arribo cotidiano de las poblaciones vecinas y la llegada permanente de personas de la nación entera y de todos los continentes... Guardemos lealtad al eco de la antigua palabra, cuidemos nuestra casa común y restauremos, por la obra laboriosa y la conducta solidaria de sus hijas e hijos, la transparencia de esta comarca emanada del agua. Seamos ciudadanas y ciudadanos íntegros y leales al nuevo orden constitucional. Espejo en que se mire la República, digna capital de todas las mexicanas y los mexicanos y orgullo universal de nuestras raíces.

1 Todas las citas y referencias de la Constitución Política de la Ciudad de México provienen de su publicación en la Gaceta oficial de la Ciudad de México, Vigésima época, No. 1, del 5 de febrero de 2017, disponible en http://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/5ce082b97c1d162262f168cd2612088d.pdf

El artículo más importante a favor de la diversidad cultural es el segundo, denominado "De la naturaleza intercultural, pluriétnica, plurilingüe y pluricultural de la Ciudad". El primer inciso de este artículo establece:

> La Ciudad de México es intercultural, tiene una composición plurilingüe, pluriétnica y pluricultural sustentada en sus habitantes; sus pueblos y barrios originarios históricamente asentados en su territorio y en sus comunidades indígenas residentes. Se funda en la diversidad de sus tradiciones y expresiones sociales y culturales.

- Llama la atención que en este artículo se evita el término "multicultural" y se utiliza en su lugar pluricultural e intercultural. Al respecto hay que señalar una intensa discusión en el ámbito académico sobre el concepto de multiculturalidad y multiculturalismo que sostenemos junto con Luis Villoro y León Olivé, entre otros. En contra de este concepto hay críticos de diferentes posiciones, como Héctor Díaz Polanco y Consuelo Sánchez, quienes rechazan el término porque lo asocian a posiciones liberales como las de Will Kymlicka, y mientras, en el extremo opuesto otros ven en el concepto tintes de fundamentalismo comunitarios. Quienes defendemos el concepto de multiculturalismo valoramos la multiculturalidad por su amplio espectro filosófico e ideológico, así como por las virtudes epistémicas, éticas y políticas del diálogo intercultural (Velasco Gómez, 2007). Desde nuestro punto de vista, el multiculturalismo es intrínsecamente intercultural, es parcialmente compatible con las propuestas liberales más radicales y avanzadas como las de Kymlika, y además es esencialmente republicano y democrático.

  Desafortunadamente en la Constitución de la CDMX no hay una vinculación entre el carácter pluricultural de la ciudad y su gobierno democrático. De manera poco clara y meramente declarativa en el inciso dos, Artículo 1 del Título Primero, establece que la soberanía del pueblo se ejerce "por conducto de sus poderes públicos y las figuras de democracia directa y participativa, a fin de preservar, ampliar, proteger y garantizar los derechos humanos y el desarrollo integral y progresivo de la sociedad". Pero el inciso tres del mismo artículo establece la democracia representativa como forma de gobierno sin definir la articulación entre ésta y la democracia directa y participativa que se menciona en el

artículo anterior: “La Ciudad adopta para su gobierno la forma republicana, democrática, representativa, laica y popular, bajo un sistema de división de poderes, pluralismo político y participación social”. Tampoco en el Artículo 3 del mismo Título Primero (De los principios rectores) se hace referencia al carácter pluricultural de la Ciudad de México. Se adoptan entre otros principios el respeto a la dignidad humana: El respeto a los derechos humanos, la defensa del Estado democrático y social, el diálogo social, la cultura de la paz y la no violencia, el desarrollo económico sustentable y solidario con visión metropolitana, la más justa distribución del ingreso, la dignificación del trabajo y el salario, la erradicación de la pobreza, el respeto a la propiedad privada, la igualdad sustantiva, la no discriminación, la inclusión, la accesibilidad, el diseño universal, la preservación del equilibrio ecológico, la protección al ambiente, la protección y conservación del patrimonio cultural y natural. Se reconoce la propiedad de la Ciudad sobre sus bienes del dominio público, de uso común y del dominio privado; asimismo, la propiedad ejidal y comunal. Sin embargo, en ningún punto se reconoce la diversidad cultural o la interculturalidad como principio rector de gobierno. Sin lugar a dudas se trata de una omisión inaceptable que requiere de urgente rectificación.

Tampoco en el Título Segundo (Carta de Derechos) aparecen en un lugar central los derechos vinculados a la diversidad cultural. En todo caso, hay ciertas puntualizaciones dentro del Artículo 8 referente a los derechos educativos. En este artículo se privilegia el derecho a la educación científica y tecnológica, pero desgraciadamente se excluye a la educación humanística. Aquí no se trata de una omisión, sino de una exclusión de las humanidades, especialmente de la filosofía. Hay que destacar que la comunidad filosófica del país, a través del Observatorio Filosófico de México, la Asociación Filosófica de México y otras organizaciones civiles, hicieron múltiples gestiones para que se incluyera en un párrafo del artículo sobre la educación la obligatoriedad de la enseñanza de la filosofía en toda su pluralidad, como saber reflexivo y crítico indispensable para la formación de personas autónomas y ciudadanos libres. Lamentablemente nuestra bien fundamentada propuesta fue despreciada. La prelación del conocimiento científico y tecnológico con

exclusión de la filosofía y las humanidades en general resulta contradictoria con el pluralismo y el mismo espíritu democrático de la Constitución.

- El reconocimiento a la pluralidad cultural como parte de los derechos educativos aparece dentro del inciso referente a la educación local, donde se establece que: "El sistema educativo local se adaptará a las necesidades de la comunidad escolar y responderá a su diversidad social y cultural". Pero sobre todo hay más amplias referencias en el inciso D del Artículo 8:

> 1. Toda persona, grupo o comunidad gozan del derecho irrestricto de acceso a la cultura. El arte y la ciencia son libres y queda prohibida toda forma de censura. De manera enunciativa y no limitativa, tienen derecho a:
> a) Elegir y que se respete su identidad cultural, en la diversidad de sus modos de expresión; b) Conocer y que se respete su propia cultura, como también las culturas que, en su diversidad, constituyen el patrimonio común de la humanidad; c) Una formación que contribuya al libre y pleno desarrollo de su identidad cultural; d) Acceder al patrimonio cultural que constituye las expresiones de las diferentes culturas; e) Acceder y participar en la vida cultural a través de las actividades que libremente elija y a los espacios públicos para el ejercicio de sus expresiones culturales y artísticas, sin contravenir la reglamentación en la materia; f) Ejercer las propias prácticas culturales y seguir un modo de vida asociado a sus formas tradicionales de conocimiento, organización y representación, siempre y cuando no se opongan a los principios y disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de los tratados internacionales y de esta Constitución; g) Ejercer en libertad su derecho a emprender proyectos, iniciativas y propuestas culturales y artísticas; h) Constituir espacios colectivos, autogestivos, independientes y comunitarios de arte y cultura que contarán con una regulación específica para el fortalecimiento y desarrollo de sus actividades; i) Ejercer la libertad creativa, cultural, artística, de opinión e información; y j) Participar, por medios democráticos, en el desarrollo cultural de las comunidades a las que pertenece y en la elaboración, la puesta en práctica y la evaluación de las políticas culturales.

Ciertamente el reconocimiento de estos derechos, propios de la diversidad cultural, tiene implicaciones en los procesos políticos que deberían reconocerse de manera más explícita. También es de llamar la atención que no se reconozca la importancia de los saberes tradicionales propios de los pueblos originarios para el desarrollo sustentable de la Ciudad de México, los cuales han probado ser aportaciones de reconocimiento mundial como, por mencionar un ejemplo, las chinampas de Xochimilco. La diversidad cultural es también una diversidad de saberes que deben ser reconocidos con igual valía que la ciencia y la tecnología (principio de equidad epistémica). Con esto quiero enfatizar que la diversidad cultural no sólo ha de verse como un derecho, sino también como un positivo reconocimiento de la pluralidad de saberes para el desarrollo económico sustentable, para la formación integral no sólo de los indígenas sino de toda la población, de manera análoga a como se considera a la ciencia y la tecnología. Como se establece en el preámbulo, la Constitución de la Ciudad de México tiene un origen prehispánico y es heredera de las civilizaciones originarias. Creo que sería un inicio hacia este reconocimiento si el Gobierno de la Ciudad estableciera la obligatoriedad de enseñanza de alguna de las lenguas originarias –como el Náhuatl– que actualmente se hablan en esta ciudad. También es importante señalar que en la enseñanza primaria y secundaria, en el Artículo 11 (Ciudad incluyente), se destaca las contribuciones y derechos de "las personas afrodescendientes" al igual que "las personas de identidad indígena". Obsérvese que este reconocimiento no es a los pueblos y comunidades, sino a las personas, con lo cual se privilegia un punto de vista liberal que por lo común es insensible a los derechos colectivos. El énfasis en el carácter individual de los derechos culturales contrasta con el abierto reconocimiento del carácter colectivo de los derechos a la ciudad, como se indica en el artículo 12 de la Constitución:

> El derecho a la ciudad es un derecho colectivo que garantiza el ejercicio pleno de los derechos humanos, la función social de la ciudad, su gestión democrática y asegura la justicia territorial, la inclusión social y la distribución equitativa de bienes públicos con la participación de la ciudadanía.

- En el Título Tercero, referente al desarrollo sustentable y que incluye el desarrollo y planeación democráticas, no hay consideraciones sobre la diversidad cultural ni menos en relación con los pueblos indígenas. Tampoco lo hay en la mayor parte de los capítulos relativos a la ciudadanía y ejercicio democrático. Sobre todo, llama la atención que no se considere el pluralismo cultural en el punto de la impartición de justicia, ni en la organización y funcionamiento del poder legislativo, ni menos en el ejecutivo, que abarca tareas de trascendencia como la planeación del desarrollo urbano. Sólo hay una mención significativa en el Artículo 52, dentro del Capítulo sexto, referente a las demarcaciones territoriales, pero sin mayor desarrollo. Y en el Artículo 53, referente a las Alcaldías, se establece entre sus funciones:

> Preservar el patrimonio, las culturas, identidades, festividades y la representación democrática de los pueblos, comunidades, barrios y colonias asentadas en las demarcaciones; así como el respeto y promoción de los derechos de los pueblos y barrios originarios y de las comunidades indígenas residentes en la demarcación territorial. Tratándose de la representación democrática, las alcaldías reconocerán a las autoridades y representantes tradicionales elegidos en los pueblos y barrios originarios y comunidades indígenas residentes, de conformidad con sus sistemas normativos y se garantizará su independencia y legitimidad, de acuerdo con esta Constitución y la legislación en la materia.

Me parece que este punto es central y merece una reflexión más amplia de cómo hacer efectivo el gobierno de las autoridades tradicionales de pueblos y barrios originarios, así como la vigencia y alcance de sus sistemas normativos para garantizar su independencia o autonomía. Dicho documento no amplía el punto, pero es importante prestar mayor atención, pues aquí está la clave para una auténtica democracia que integre como principio la diversidad cultural manifiesta en pueblos y comunidades. Hay que recordar que en el derecho indiano, durante la dominación colonial anterior a los Borbones, se reconocía la autonomía de los pueblos y repúblicas de indios que convivían con los de los españoles. Al respecto nos dice Miguel León Portilla (2003):

> Los indígenas lograron una especie de síntesis que algunos consideran fue un sincretismo, que les permitió conservar elementos claves de su milenaria visión del mundo y de determinadas creencias… su resistencia les permitió preservar, en muchos casos las estructuras básicas de sus altepetl o pueblos, sus lenguas. Usos y costumbres, parte de sus territorios y una autonomía reconocida en diversos grados por el régimen español…Podría suponerse tal vez que, al alcanzar México y los otros países latinoamericanos su independencia respecto a España, la situación de sus pueblos indígenas iba a cambiar favorablemente. En realidad sucedió lo contrario. (p. 292)

En ese tiempo coexistían las repúblicas y cabildos (alcaldías) de indios de San Juan de Tlatelolco, de Tenochtitlan y el cabildo español y criollo de la Ciudad de México. Como señala el estudioso, todos estos espacios de autonomía y reconocimiento a las culturas propias de los diferentes pueblos indígenas se perdieron: “En México y en otros países del continente

los nuevos gobiernos y muchas personas de la clase dominante llegaron a la conclusión de que había que suprimir para siempre la distinción entre indios y no indios. Todos debían considerarse como iguales, sometidos a las mismas leyes y en posesión de una misma cultura y una misma lengua" (León Portilla, 2003, p. 293). Carlos Montemayor (2001) coincide con este severo juicio sobre la negación y destrucción de las culturas indígenas por los gobiernos liberales del México independiente: "El liberalismo mexicano destruyó más comunidades en un siglo de los que la Colonia destruyó a lo largo de trescientos años" (p. 65).

La Constitución de la Ciudad de México, aunque no llega a tanto reconocimiento de los pueblos indígenas como en el derecho indiano de la Colonia, al menos inicia un viraje al reconocer la obligación de las alcaldías de respetar las autoridades y sistemas normativos tradicionales. Habría que ampliar y especificar más las atribuciones de las autoridades tradicionales para el fortalecimiento de las comunidades locales y de esta manera contribuir a la solución los graves problemas de convivencia y de seguridad que aquejan en mayor o menor medida a todas las delegaciones de la Ciudad de México. Los municipios autónomos de los indígenas zapatistas o de los indígenas de Cherán, en el estado mexicano de Michoacán, han demostrado su capacidad para solucionar a nivel local uno de los problemas más graves de la Ciudad de México y el país: la inseguridad. Esto demuestra que en nuestra ciudad tenemos que aprender más de la democracia indígena.

En conclusión, considero que la Constitución de la Ciudad de México acertada y justamente reconoce a nivel primordialmente declarativo la diversidad cultural de la Ciudad de México e incluso los derechos culturales que se derivan de la pluralidad de identidades, principalmente indígenas, pero el reconocimiento de estos derechos es a título individual y no comunitario. El reconocimiento explícito de derechos derivados de la diversidad cultural no tiene consecuencias constitucionales relevantes en los principios de gobierno, de planeación y del ejercicio de la democracia. Sólo a nivel de las alcaldías se abren espacios para la participación de autoridades tradicionales de pueblos y comunidades tradicionales. Sin lugar a dudas se trata ya de una incipiente integración del pluralismo cultural al gobierno democrático de la ciudad que es necesario ampliar para superar la limitada congruencia legislativa entre el ámbito cultural y el democrático que obstaculiza el desarrollo del pluralismo político y de la riqueza multicultural de la Ciudad de México. Para superar estas deficiencias es necesario, entre otras acciones, que en la legislación secundaria se subsanen las lagunas y omisiones con base en una participación más

efectiva de las comunidades y pueblos indígenas, así como de las autoridades tradicionales en el gobierno y planeación democráticos de nuestra ciudad. Incluso a mediano plazo no debe descartarse la revisión de la misma Constitución. Con ello nuestra Ciudad de México señalaría el camino a seguir para el resto de nuestro país, en los elocuentes términos de León Portilla:

En el autorreconocimiento de la pluralidad cultural y lingüística, México encontrará un manantial de recursos- otras formas de concebir al mundo y de actuar sabiamente sobre él –antes no tomadas en cuenta. Podrá así renovar su proyecto como nación y hacer frente a los embates del exterior, dirigidos a imponer la más globalizante de todas las globalizaciones que hasta ahora se han visto. Nuestro país se reconciliará a la postre consigo mismo al asumirse como lo que realmente es, integrado por mujeres y hombres de distintas lenguas y culturas y sustentado en lo que es su raíz más honda: el legado de los pueblos originarios, con la presencia enriquecedora de sus descendientes, los indígenas contemporáneos. (p. 21)

## Referencias:

BONFIL BATALLA, G. (2008). *México profundo. Una civilización negada.* México: Random House Mondadori.

ECHEVERRÍA, B. (2004). *La modernidad de lo barroco*. México: Era.

Gaceta oficial de la Ciudad de México (1). (5 de febrero de 2017). Recuperado de http://data.consejeria.cdmx.gob.mx/portal_old/uploads/gacetas/5ce082b97c1d162262f168cd2612088d.pdf

LEÓN PORTILLA, M. (2003). Pueblos indígenas y globalización. En *Obras de Miguel León Portilla. Tomo I: Pueblos indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural*. México: UNAM.

MONTEMAYOR, C. (2001). *Los pueblos indios de México hoy*. México: Planeta.

TOURAINE, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Buenos Aires: FCE.

VELASCO GÓMEZ, A. (2007). *Republicanismo y multiculturalismo.* México: Siglo xxi.

VILLORO, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós-UNAM.

VILLORO, L. (2007). *Tres retos de la sociedad por venir: Justica, Democracia y Pluralidad.* México: Siglo xxi.

# Filosofía latinoamericana para el México de hoy

## Latin American Philosophy for Contemporary Mexico

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 27 de junio de 2017

Por: Alberto Saladino García*
Universidad Autónoma del Estado de México

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

**Resumen:**
El debate sobre la aguda crisis económica, política, social y cultural del país resulta una urgencia entre los mexicanos, de ahí la pertinencia de argumentar desde el ámbito de la filosofía para evidenciar su compromiso social; mejor aún si se guía la reflexión con los planteamientos elaborados por la filosofía latinoamericana, pues constituye la tendencia intelectual forjada en nuestros países para responder a las circunstancias históricas prevalecientes.

**Palabras clave:** alternativa, filosofía, filosofía latinoamericana, México, reflexión.

**Abstract:**
*The debate on Mexico's serious economic, political, social and cultural crisis is a matter of urgency among its people; therefore it is necessary to discuss them from the philosophical point of view to demonstrate its social commitment, specially if it leads to reflection based on Latin American philosophy approaches, since it constitutes an intellectual trend built in our countries to respond to the historical circumstances like the ones that prevail in Mexico.*

**Keywords:** *alternative, philosophy, Latin American philosophy, Mexico, reflection*

* Desde 1981 es profesor de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Es licenciado en Filosofía, maestro y doctor en Estudios Latinoamericanos. Es autor de once libros, entre ellos: *América Latina, espacio vital: interpretaciones interdisciplinarias desde Asia* (Universidad de Tamkang, 2009), *Elementos para una teoría latinoamericana sobre historia de la ciencia* (Universidad Autónoma del Estado de México, 2015), *Indigenismo y marxismo en América Latina* (Universidad Nacional Autónoma de México, 2016), y editor de quince libros. Es miembro del SNI desde 1990.

Me parece atinada la convocatoria para problematizar el rol de la filosofía, su enseñanza y divulgación en México a principios de milenio porque posibilita argumentar acerca de su función social en este tiempo de aguda crisis económica, política y cultural. Para atender tan ingentes cuestiones resulta pertinente partir de ciertas precisiones conceptuales y teóricas que guíen la reflexión.

Se ha generalizado como contenido del ejercicio de la filosofía en general todo tipo de racionalizaciones orientadas al análisis, concepción, crítica, interpretación, problematización o reflexión acerca de las distintas manifestaciones de la realidad relativas tanto al universo y la naturaleza, como a la sociedad, la cultura y el hombre.

Con base en esa tradicional apreciación y considerando que la construcción de los discursos de la filosofía responden a circunstancias espaciales y temporales, me parece pertinente identificar en el caso de México y ante las situaciones de desequilibrios en los distintos ámbitos de la vida social su razón de ser al asumir la responsabilidad para demandar exposiciones renovadas, con nuevos estilos y frescas narrativas, elaborar y recuperar fundamentos racionales para debatir otros proyectos societarios a partir de la asimilación de los saberes y las prácticas de los grupos sociales del país, con el fin de fundamentar la exigencia de que otro mundo es posible.

Claro, el valor de la filosofía para sus versados resulta indiscutible, mas es imprescindible inculturarla en el resto de integrantes de la sociedad, por lo cual se requiere precisarla como el principal instrumento operativo para mejorar las racionalizaciones. Gabriel Vargas Lozano lo ha precisado como una cuestión esencial al visualizar que proporciona: "instrumentos para (…) una buena argumentación, fomenta la igualdad y el respeto al pluralismo, plantea la duda metódica sobre los grandes problemas, ejerce la crítica a los poderes establecidos, forma espíritus libres y reflexivos como antídotos al fanatismo y contribuye a la formación de ciudadanos" (2012, p. 28), sin pasar por alto –por su convicción marxista- su indispensable contribución a la transformación del mundo.

Para completar esa visión sintética de la filosofía –que comparto– y las virtudes de su cultivo, desplegaré mi posición para pensar en alternativas al México de hoy, amparado en la perspectiva de la filosofía latinoamericana, porque esta tendencia teórica tiene como punto de partida el reconocimiento de la filosofía como discurso situado, nutrido de una

profunda carga histórica y voz nítida del suelo geocultural que la hace posible. Sus exposiciones se han abocado a clarificar y atender las exigencias de nuestras sociedades, por lo cual puede puntualizarse que se ha constituido en legítima expresión de las expectativas de los habitantes de América Latina, al conceptualizar tópicos y proyectos alimentados con base en el cultivo de sus tradiciones intelectuales.

Respaldo dicha apreciación en el hecho histórico relativo a los distintos roles desempeñados por la filosofía en general, pues todas las tradiciones filosóficas han estado sustentadas en la explicitación de preocupaciones específicas de cada momento; por ejemplo, lo que Leopoldo Zea señaló como trayectoria de la filosofía occidental: en la antigua Grecia la atención se centró en la formulación de los principios naturales; en la Edad Media, en los principios religiosos; y en la época moderna, en los principios racionales (1974, p. 13).

Lo mismo puede apuntarse de la tradición de la filosofía latinoamericana: sus antecedentes lo constituyen las preocupaciones mitológicas de los pueblos precolombinos; los asuntos de la religiosidad católica fueron priorizados por la filosofía escolástica en la época colonial; el interés para definir los proyectos de nación fue el asunto central del siglo XIX; y en el siglo XX, la atención a los problemas gestados por la Revolución Mexicana.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

El quehacer de Leopoldo Zea en la formulación de la filosofía latinoamericana resulta trascendente por haberle asignado una función profiláctica ante las crisis sociales, como lo señaló a mediados del siglo xx, específicamente en 1953, al interpretar: "la filosofía surge cuando el horizonte mismo se presenta como extraño (…) Esta pérdida de horizonte de época es lo que conocemos como crisis de la cultura. La filosofía es la pérdida de la totalidad. Su problema es recobrar la totalidad perdida, que es su mundo". (1974, p. 20) Tal reivindicación de la filosofía acerca de las cuestiones fundantes de su existencia, la de apelar a su función regenerativa del sentido mismo de la conciencia humana como parte de un todo y, a la vez, visualizarla como alternativa para superar las condiciones de crisis existentes, constituye la principal interpelación a la filosofía latinoamericana de hoy para proceder ante la grave situación por la que atraviesa México.

Otro argumento a favor de la responsabilidad social de la filosofía latinoamericana puede complementarse con el esclarecimiento de concebirla como expresión de la madurez cultural de los pueblos y de proceder en consecuencia para ejercerla como filosofía sin más, como reflexión necesaria para atender las exigencias impuestas por las circunstancias de los países del sur del continente americano.

Con base en tal configuración de la idea de la filosofía latinoamericana y practicándola como ejercicio intelectual imprescindible, por su carácter crítico, lógico y riguroso, la considero dotada para problematizar una mejor comprensión de la realidad, de las crisis socioeconómica, política y cultural, como punto de arranque para posibilitar la fundamentación y/o resemantización de principios y valores, y racionalizar expectativas sociales para proyectar un mundo mejor.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

De hecho, las directrices históricas de la filosofía latinoamericana se han vertebrado en la atención a la cuestión de la dependencia a partir de la clarificación de las luchas de liberación, mediante la sustanciación de los rasgos de la identidad y de la promoción de acciones en favor de la integración de los países de la región.

Esta perspectiva latinoamericanista de la filosofía está posicionada como un instrumento ad hoc para acercarse a la comprensión de la problemática mexicana y a partir de la decantación de su desarrollo histórico para atender las circunstancias nacionales. En efecto, el diagnóstico del México de hoy delata una situación de crisis generalizada como consecuencia de la aplicación ortodoxa del proyecto neoliberal a partir de la década de los años ochenta del siglo XX, hecho que evidencia la persistencia de la dependencia no sólo económica sino política y cultural.

El creciente desencanto social de las acciones gubernamentales al instrumentar políticas económicas neoliberales ha radicalizado la dislocación de los modos de vida de los pueblos originarios y de las diversas tradiciones regionales, especialmente por la acendrada privatización de las funciones estatales y los servicios públicos. Así, la mercantilización de los bienes y tareas públicas ha incrementado niveles de pobreza alarmante, acompañados de abusos, ambiciones, despilfarros e ineficacias en el manejo de las finanzas, además de salarios insultantes de los gobernantes. La creciente inconformidad ciudadana invoca alternativas para reorientar el rumbo de la convivencia social.

Justamente tales situaciones constituyen el fermento y la materia prima para generar reflexiones filosóficas que trasciendan el cultivo del conocimiento por el conocimiento, del conocimiento de los problemas internos de las disciplinas filosóficas, del mero rigor lógico de los discursos. Eso hay que seguirlo haciendo como tareas académicas, pero no nada más.

La implantación del cultivo de la filosofía como un saber comprometido con la realidad acontece por dichas interpelaciones; de ella emerge y se fertiliza la urgencia de reflexiones auténticas, novedosas, originales y propias orientadas a proponer alternativas a las crisis existentes.

La función social de la filosofía latinoamericana, por cierto, inherente a su desenvolvimiento histórico, le impone responsabilidad ética para dar sentido y fundamento racional a las expectativas de los mexicanos, de manera que la dialéctica



Dossier

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

entre filosofía y realidad resulta no sólo un imperativo, sino una labor comprehensiva del quehacer de la filosofía latinoamericana. Justamente en esa inherente vinculación es donde se localizan las razones por las cuales este enfoque filosófico debe hacerse explícito como saber comprometido con la transformación nacional.

Para tal efecto urge radicalizar el cultivo de la filosofía como pensamiento crítico que racionaliza la crisis del modo de producción capitalista, pues las políticas neoliberales, además de agotar irreversiblemente en varios casos los recursos naturales, continúa fracturando los lazos de convivencia pacífica, y sobre todo, alimentando la desigualdad social.

Ante la insatisfacción creciente de la sociedad, los filósofos de este país tenemos la obligación ética, epistemológica y social de clarificar los elementos con los cuales fundamentar alternativas para recuperar las expectativas de los mexicanos, sustentar paradigmas para nuevos proyectos societarios con base en la recuperación de los mejores aspectos de los proyectos de nación forjados a lo largo de nuestra historia y contenidos en sus tres constituciones —1824, 1857 y 1917— incluso como mínima contribución a la conmemoración del centenario de la Carta Magna que nos rige.

En efecto, debemos persistir en la radicalización de interpretaciones, la formulación de saberes, la reflexión sobre principios y valores caros a la tradición histórica de la sociedad nacional. Junto con ello se requiere incardinar la recia tradición del pensamiento y modos de vida de los pueblos originarios en el quehacer filosófico mexicano, cultivar su legado, con perspectiva analítica, crítica y rigurosa, para esclarecer y fomentar el pensamiento holista que aún persiste entre los integrantes de las comunidades porque les es inherente la vida comunal, el proverbial respeto a la naturaleza, y toda vez que en sus relaciones con sus semejantes y el entorno esclarecen las fuentes de sus exigencias

del buen vivir, amparados en la práctica de la solidaridad y el trabajo como responsabilidad colectiva, etcétera.

Así, frente a la crisis ambiental sin precedente, urge aprender las lecciones del pensamiento ecologista de los pueblos originarios porque históricamente han desarrollado otro tipo de vinculación con la naturaleza, más allá de la predominante mercantilización promovida por el capitalismo, al recuperar el usufructo racional, colectivo y de respeto de sus elementos. Decantar una filosofía ecologista desde el pensamiento clásico de los pueblos originarios constituirá una verdadera aportación al quehacer filosófico mundial.

Realizar este cambio de perspectiva incluye la fundamentación revolucionaria de otro tipo de organización social y política que priorice los cánones de la vida colectiva y los valores comunitarios, en el que la praxis de la democracia se convierta realmente en modo de vida, en todos los ámbitos de la convivencia social de los mexicanos; sí, se trata de recuperar el espíritu establecido en nuestra Carta Magna, pero como punto de apoyo para trascenderlo.

Entonces fundamentar la práctica de la democracia real, mediante la crítica radical de la democracia formal, implica recuperar al Estado como espacio público de la sociedad civil, según lo consigna Emir Sader: “la construcción, a partir del Estado y de organizaciones sociales, la esfera pública. Una esfera de la ciudadanía, una esfera de los derechos iguales para todos, la verdadera esfera democrática” (2017, p. 20). Porque es en ella, en la esfera pública, donde debe cultivarse el derecho de todos, para transformar a los individuos en ciudadanos, o sea convertirlos en sujetos de derechos.

Para añadir especificidades al proyecto altercapitalista, se impone la pertinencia del reconocimiento al multiculturalismo y el respeto a la pluralidad cultural y convertirlos en fuente y estímulo del modo de vida ético, igualitario, justiciero y

libertario del humanismo democrático y pleno, como lo han sustanciado Pablo González Casanova y Leopoldo Zea.

En la sustanciación de dichas perspectivas y tareas es como puede encontrar asidero y posibilidad de regeneración la vida pública nacional y hacer realidad la propuesta del mandar obedeciendo, al construir y ejercer el poder como servicio a los semejantes, a la sociedad, con lo cual se insertará el contenido ético a toda acción de gobierno.

Como a la filosofía latinoamericana le es inherente el compromiso de fundamentar proyectos alternativos, tiene el deber de crear un nuevo pacto social y para ello requiere analizar, estudiar, problematizar y recuperar las disposiciones y principios contenidos en las constituciones de 1824, 1855 y 1917. Entonces podría vislumbrarse el advenimiento de la cuarta república que será expresión de un nuevo pacto social y punto de partida en el diseño de una nueva constitución.

Así la labor del quehacer filosófico en el México de hoy urge mostrarse como imprescindible y necesario al aportar sus instrumentos de operatividad como el análisis, la crítica, el estudio riguroso, las interpretaciones racionales, las problematizaciones teóricas y las reflexiones bien fundamentadas para dosificar el nuevo pensamiento que se está reclamando y abonar las bases para una nueva cultura.

Como se puede apreciar, la dimensión política de la filosofía latinoamericana invoca su conversión en teoría y praxis a favor de la transformación social, razón por la cual su cultivo no puede reducirse a un referente más del quehacer filosófico mexicano, sino distinguirse como instrumento y fuente para encontrar, contextualizar y edificar alternativas a la crisis actual.

# Referencias

Sader, E. (2017, 3 de abril). Una izquierda de la esfera pública. *La Jornada*. Recuperado de http://www.jornada.unam.mx/2017/04/03/opinion/020a2pol

Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el siglo XXI.* México: Itaca-UAM Iztapalapa.

Zea, L. (1974). *Introducción a la filosofía. La conciencia del hombre en la filosofía*. México: UNAM.

# ¿Qué es la práctica filosófica?

## What is Philosophical Practice?

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 10 de julio de 2017

Por: David Sumiacher D´Angelo*
CECAPFI

**Resumen:**
La práctica filosófica es un campo de creciente interés y desarrollo en el mundo de la filosofía. En este breve artículo se brinda una definición sistémica de la misma, enfatizando en los elementos necesarios para determinar la presencia de prácticas filosóficas y distinguirlas de otros quehaceres que no lo son. Esto se hace destacando tres criterios fundamentales: a) la existencia de suficiente teoría que fundamente la práctica que se está haciendo; b) el desarrollo de un quehacer intersubjetivo; y c) la presencia de un sentido filosófico para los involucrados.

**Palabras clave:** Filosofía, práctica filosófica, definición, filosofía para niños, consultoría filosófica, talleres filosóficos, café filosófico, filosofía para organizaciones

**Abstract:**
*Philosophical practice is a field that is growing in interest and development in the world of philosophy. In this brief article I will give a systemic definition of it, emphasizing in the necessary elements to determine the presence of philosophical practices and distinguish it from other tasks that are not philosophical practice. This will be done by highlighting three fundamental criteria: a) the existence of sufficient theory that supports the practice that is being done; b) the development of an intersubjective task; and c) the presence of a philosophical sense for those involved.*

**Keywords:** *Philosophy, philosophical practice, definition, philosophy for children, philosophical counseling, philosophical workshops, philosophical coffee, philosophy for organizations.*

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Presidente de la Federación Mexicana de Consultoría Filosófica, director, co-fundador y formador en el Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI). Ha dictado clases, talleres, cursos y conferencias en diferentes lugares de América, Europa, África y Asia sobre temas relacionados con educación, filosofía, prácticas filosóficas y filosofía para niños y jóvenes. Su libro Ética (co-autoría con Angélica Enríquez, Editorial Pearson, 2014) es aplicado por docentes de distintos niveles y lleva más de 20,000 ejemplares vendidos en todo México.

A lo largo de este breve texto intentaré explicar y definir qué es la práctica filosófica, tanto para las personas o colegas que ya conocen algo al respecto como para los que nunca habían escuchado sobre ella. Esto es importante ya que me refiero aquí a un quehacer nuevo y antiguo a la vez, pero que es distinto de otros e incluso también de los propios de la filosofía, como la investigación.

La práctica filosófica es un campo de prolífero crecimiento, hoy es posible ver que está ganando presencia en los espacios prácticos de aplicación, así como en las universidades o institutos de investigación en distintos lugares del mundo[1]. Por otra parte, hoy en día los campos de didáctica y enseñanza de la filosofía, defensa de la filosofía y difusión de la filosofía se acercan todos entre sí y también de una forma u otra buscan, retoman, utilizan o piensan en relación con la práctica filosófica. En el campo de la didáctica y enseñanza de la filosofía, autores como Michel Tozzi (2011), Alejandro Cerletti (2008) o Miguel Ángel Gómez Mendoza (2003, 2007, 2013) desde hace una década o más comenzaron a interesarse en proyectos y propuestas como filosofía con/para niños, talleres filosóficos o práctica filosófica en general.

En el campo de la defensa de la filosofía, para dar algunos ejemplos, el trabajo del Observatorio Filosófico de México[2] o de la Red Española de Filosofía[3] desde el inicio estuvo vinculado con la práctica filosófica en muchos de sus proyectos. Una muestra de ello fue la impresión en México del libro La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro (UNESCO, 2011) por parte del Observatorio Filosófico en conjunto con la Universidad Autónoma Metropolitana, o la presencia de diversos cursos y talleres orientados a la práctica filosófica dentro de la Red Española. En el campo de la difusión de la filosofía, del mismo modo encontramos múltiples vinculaciones en las pro-

1 Léase el informe de la UNESCO (2011): La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro. En la actualidad me encuentro compilando una lista de las universidades del mundo que imparten algún programa, materia, posgrado o formación en prácticas filosóficas y el número asciende ya a 50. Esta compilación estará disponible próximamente en la Red para su consulta.

2 Movimiento creado ante el intento de desaparición de la filosofía del bachillerato en México en 2009. En la actualidad sigue trabajando por su defensa y desarrollo. Puede revisarse su sitio: ofmx.com.mx (consultado el 5 de abril de 2017).

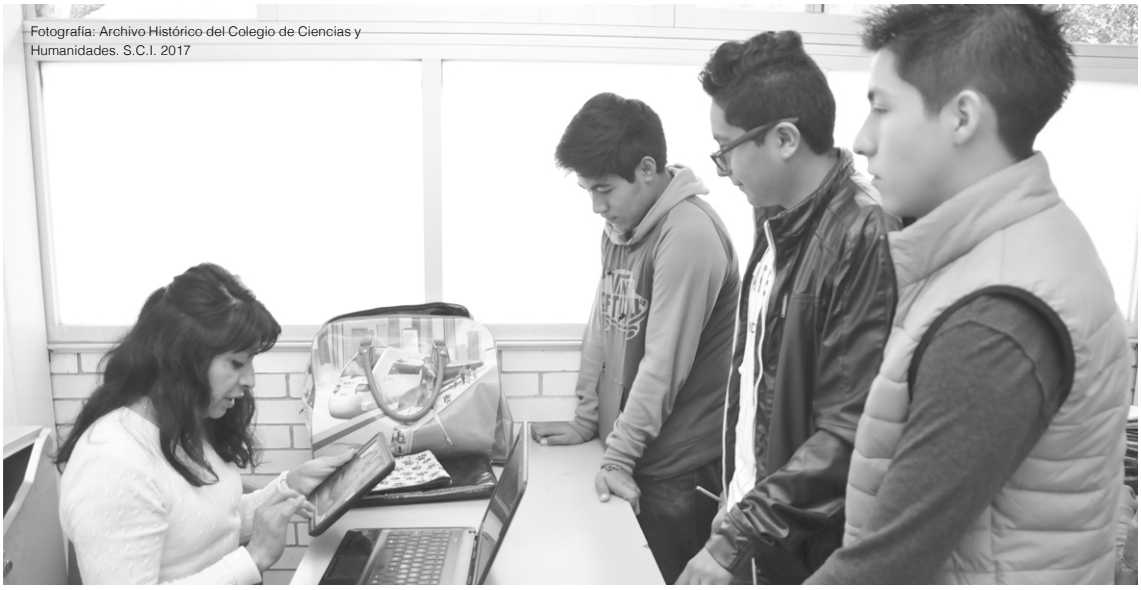
3 Se trata de una organización a favor de la defensa de la filosofía en España; busca vertebrar a la comunidad filosófica de este país, vinculando universidades, institutos de investigación y asociaciones de filosofía y práctica filosófica. Puede revisarse su sitio: redfilosofia.es (consultado el 5 de abril de 2017).

puestas de interesantes autores como Pierre Hadot, quien durante décadas trabajó sobre la difusión de las ideas de la filosofía antigua como "ejercicios espirituales" o como forma de vida (1998, 2006, 2009); Alain de Botton, con el acercamiento de diversos filósofos a la cotidianidad de las personas o con su School of Life (2001, 2012); o Roger-Pol Droit, con sus experimentos y aplicaciones de la filosofía a la vida cotidiana (2001). Todos estos autores y propuestas están cada vez más cercanas y conectadas unas con otras, al mismo tiempo que vinculadas a la práctica filosófica.

Pero, ¿qué es la práctica filosófica? En otra ocasión trabajé sobre una definición de la práctica filosófica en un artículo publicado en Childhood & Philosophy[4] (Sumiacher, 2014). Entonces presentaba yo tres criterios para delimitar una práctica filosófica; en este texto también los mantendré. Escribo estas líneas ahora para extender algunas explicaciones y fundamentos de estos mismos criterios, así como algunos colegas me lo han solicitado luego de leer dicho artículo, que son tres: a) la existencia de suficiente teoría que fundamente la práctica que se está haciendo; b) el desarrollo de un quehacer intersubjetivo; y c) la presencia de un sentido filosófico para los involucrados. A continuación abordaré cada uno de estos puntos de manera sistémica, y con sistémica quiero decir que estaré pensando en conexiones, tendencias y relaciones entre procesos, de modo que esta definición sea válida para todas las prácticas filosóficas existentes y también para otras que puedan inventarse en el futuro. Con el fin de errar lo menos posible en tan ambicioso objetivo, intentaré ser sumamente preciso en el uso de términos y expresiones.

El primer punto, la existencia de suficiente teoría para fundamentar una práctica, refiere tanto a calidad como a cantidad. ¿Pero qué es la teoría? ¿Y cómo identificamos la presencia de una buena teoría? En principio la teoría tiene que ver con un campo de abstracción conceptual o, como decía Kant, con principios de cierta generalidad (1949: 412). De este modo, poseer teoría para una práctica significa que cada una de las cosas que se están realizando ha sido reflexionada y, para ser más precisos, ha sido reflexionada de forma escrita, ahondando en las múltiples posibilidades y significados de aquello que en específico se realiza. Las palabras que las teorías contienen son signos arbitrarios

4 Childhood & Philosophy es la revista oficial del Consejo Internacional para la Indagación Filosófica con Niños (ICPIC).


Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

(Saussure, 1984) o acciones (Sumiacher, 2017) que cuando se articulan refieren a pensamientos que dan fundamento al desarrollo de procesos prácticos. Las teorías, así como empezó a hacer Aristóteles en forma sistemática en la historia de la filosofía occidental, requieren de consciencia de las teorías que las preceden en su propio campo, para apoyarse o refutar sus tesis. Además, cuando se trata de un campo práctico como el de la práctica filosófica, las personas que escriben teoría deben tener experiencias de la práctica que están fundamentando, tanto por haberla visto como por haberla practicado ellos mismos. De este modo, la teoría debe orientar los procesos, es decir la teoría tiene que generar modificaciones o conducciones a la práctica.

La teoría, a fin de cuentas, es la presencia de palabras escritas en libros, compendios, revistas y artículos científicos que atraviesan de distintas formas el objetivo, forma y contexto de aquello que se está realizando. Toda buena teoría debería habilitar también marcos metodologícos (que pueden estar explícitos o no) y también generar una dirección para la acción. La teoría que no lo haga es meramente una elucubración ajena a la realidad[5]. De la misma forma, la teoría –y claro está, la teoría de la práctica filosófica– debe permitir delimitar el campo. Así como este texto que me encuentro escribiendo, la teoría desarrolla o construye principios generales para definir los elementos epistémicos o la disciplina misma según el nivel de abstracción en que se encuentre el desarrollo teórico.

5 Así como criticaba William James con relación a la labor de la filosofía sin expresiones en la realidad (1907).

¿Cuánta teoría? Esto no es tan fácil de decir. ¿Cuánta teoría se necesita para afirmar que nos encontramos frente a un campo o disciplina realmente fundamentados? Esto es difícil de responder porque la cantidad de teoría necesaria refiere por un lado a la calidad de la teoría existente, al reconocimiento social o autoridad en el campo que posean los autores de dichos planteamientos[6] así como al locus enuntiationis[7], lo que incluye no sólo la geografía de nacimiento del autor, sino las instituciones a las que pertenece, la revista o editorial que imprime el libro, etc. Grosso modo, podría decir que al menos se requieren de unos cien textos científicos indexados con temáticas y orientaciones diferentes que versen sobre el tema, para poder decir que existe una fundamentación en un campo específico. Esto evidentemente no puede reglamentarse por completo a priori, pero podemos vislumbrar cierta orientación respecto a algunos de los requirimientos básicos tanto en la calidad como en la cantidad de fundamentación, mismos que se encuentran presentes en el campo de las prácticas filosóficas, así como en sus distitnas ramas[8]. Por último, no es suficiente con la existencia de textos científicos; evidentemente las personas que realizan prácticas filosóficas tienen que estudiarlos y conocerlos. Además esto se refiere sólo al cumplimiento del primer criterio; faltan otros dos.

La intersubjetividad es algo que los practitioners[9] tienen siempre que ejercitar. El segundo criterio para determinar la presencia de una práctica filosófica es entonces el desarrollo de un quehacer intersubjetivo. Afortunadamente, la mayor parte de los programas y propuestas de prácticas filosóficas más desarrollados invita o exige la realización de prácticas de este tipo[10]. Sin embargo, esto no asegura que dichas prácticas efectivamente siempre se realicen adecuadamen-

6 Así como muestra Thomas Kuhn al analizar el desarrollo y evolución de las disciplinas y de la ciencia (2004).

7 Lugar de enunciación, categoría que retomo frecuentemente del filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel (2007, p. 15).

8 Es sorprendente la cantidad de bibliografía que existe en relación a las prácticas filosóficas, el número de libros que se editan por año, por ejemplo. Solamente el Dr. Barrientos, una personalidad relativamente joven en el ámbito de la práctica filosófica, ha escrito un total de 30 y más de 200 artículos académicos sobre el tema. Esta gran cantidad de bibliografía a la que me refiero también se la puede encontrar sin duda en las ramas principales de la práctica filosófica en forma específica, como son la filosofía para niños, consultoría filosófica o los talleres filosóficos. Intentaré dar cuenta de algunas referencias en la bibliografía al final del artículo.

9 Como suele llamarse a los practicantes de esta disciplina en el ámbito anglosajón.

10 Esto se ve en las escuelas de filosofía para niños de Lipman y de Angélica Sátiro, o en la organización SAPERE, en la formación en consultoría filosófica del instituto de Achenbach, el de Brenifier o el trabajo que hacemos en CECAPFI. Todos poseen como requisito la realización de una cantidad de horas de aplicación y práctica.

te, una persona podría decir que realizó "procesos intersubjetivos", pero tal vez no fue así, aun cuando no esté intentando mentir; es decir, se necesita distinguir cuándo realmente está pasando un proceso de este tipo. La intersubjetividad en las prácticas filosóficas implica que los individuos que están allí se encuentren inmersos en un sentido común, es decir, que exista un sentido grupal o colectivo en el que estén participando. Tener un sentido con otros supone que los participantes de dicha interacción realizan la coordinación de sus acciones (Maturana, 1996, p. 71) y que proyectan un curso compartido. Tener un sentido en común implica la percepción y consideración de los demás de modo que las acciones que las partes realicen con la intención de colaborar o construir ese sentido colectivo efectivamente genere una afectación con relación al sentido que se está construyendo.

Muchas veces pareciera que estamos frente a un espacio intersubjetivo, pero no es así, como pasa por ejemplo en una clase en la que el profesor está hablando, los estudiantes están en silencio, pero nadie está prestando atención a lo que el profesor dice. Ésta es una mera apariencia de intersubjetividad, pues las personas hacen una falsa escucha, las acciones que el profesor realiza para construir un sentido colectivo (la emisión de sus palabras) no logran en nada su propósito y no generan una afectación en los pensamientos y las ideas de quienes están allí. En ese caso un profesor versado en las prácticas filosóficas, o un buen profesor sin más, captaría de alguna manera esta circunstancia y lanzaría una pregunta para corroborar qué está pasando. Un elemento que ayuda a identificar la presencia de procesos intersubjetivos es la alternancia de roles activos y receptivos en los participantes. Esto quiere decir que las personas participan y aunque el docente-coordinador-líder en principio sea el que está hablando, luego puede callar, pasar a la escucha y tomar la palabra una persona de su grupo. Esta variación puede darse de muchas maneras, la intersubjetividad o la grupalidad puede tomar miles de formas o geometrías[11]; sin embargo, toda grupalidad o intersubjetividad como tal requiere del cambio en la polaridad en la dimensión activo-receptiva respecto a sus miembros. Éste es uno de los requisitos sistémicos de la intersubjetividad, la participación del otro; de lo contrario sólo tendríamos una individualidad desarrollando un curso de cosas. En este caso, un cambio en la polaridad del rol significa que se le permite al otro formar parte de la dirección en la que se encamina el proceso: su palabra es escuchada, sus expresiones son consideradas

11 Así como lo marcó el Dr. Carlos Vargas en el Primer coloquio Filosofía para niños y filosofía aplicada en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en mayo de 2017.

y sus movimientos pueden "agujerear" la situación[12]. Esto significa dar el liderazgo. La mejor manera de entender el liderazgo es considerarlo como la posibilidad que un sujeto tiene de otorgar dirección a un proceso grupal o colectivo en el que se encuentra inmerso[13].

Podemos decir también que el sentido de los procesos grupales o intersubjetivos siempre tiene que ver con una combinación de elementos subjetivos, intersubjetivos y propios del mundo14; esto es parte de una compleja epistemología, pero la consideración de estos elementos nos ayuda a comprender que los grupos no se crean sólo porque uno lo desee, ni siquiera porque todos allí lo deseen. Los grupos o intersubjetividades se construyen gracias también a que tienen sustentos materiales. Por otra parte, un grupo puede distinguirse porque las interacciones de los individuos que conforman la intersubjetividad se mantienen a partir de coherencias operacionales sostenidas en el tiempo, así como afirma Humberto Maturana. Imagínese que yo creo que estoy trabajando el concepto de 'amor' con el otro, pero el otro cree que nos estamos realmente 'enamorando'; estamos desarrollando procesos sumamente distintos. Al final, este tipo de divergencias se perciben al paso del tiempo cuando nuestros procesos, objetivos e interpretaciones de lo que pasa ya 'no coinciden' y no pueden continuarse las interacciones como venían ocurriendo. Un proceso intersubjetivo manifiesta y reafirma fehacientemente su existencia en la medida en que el tiempo pasa y el proceso se mantiene. Por esta razón es el tiempo el que conforma la confianza entre las personas.

Tenemos, entonces y hasta ahora, un proceso intersubjetivo y fundamentado por medio de la teoría. Esto de por sí es algo interesante pero insuficiente. Aunque todas las prácticas filosóficas son procesos de este tipo, hay muchos que cumplen con estos requisitos, pero no son una práctica filosófica. Un ejemplo claro de ello es la medicina clínica, que es un proceso intersubjetivo sin lugar a duda porque la realidad del paciente afecta al médico; porque lo que la forma o las características del cuerpo del paciente, lo que él o ella dice,

12 Así llama Mónica Kac al proceso de afectación mutua que se produce en lo que denomina Proyecto Lúdico-Grupal (2015).

13 Para ahondar sobre estas perspectivas, consúltese desde Kurt Lewin o Levy Moreno, hasta Pichon Rivière, Wilfred Bion, Didier Anzieu y René Kaës. Incluso Jean-Paul Sartre tenía consideraciones importantes sobre el grupo. En la actualidad, académicos como Marta Souto, Denise Najmanovich o Mónica Kac siguen trabajando teóricamente este tipo de cuestiones.

14 De acuerdo con la concepción de Donald Davidson (1992 y 2003).

los estudios o evidencias que presenta son considerados por cualquier médico clínico que más o menos haga su trabajo. Del mismo modo, el médico tiene influencia sobre su paciente: le recomienda, receta, indica, orienta. Esta misma dialéctica de la interacción continúa desarrollándose si las consultas siguen en el tiempo. A su vez, la medicina clínica es un proceso fundamentado. Esto quiere decir que un médico que hace su trabajo ha estudiado y conoce las razones para afirmar tal o cual diagnóstico. La praxis que realiza posee una orientación que está dada por teoría de la medicina, misma que cumple con las características que antes afirmaba.

La diferencia entre estas prácticas y la práctica filosófica tiene que ver con el tercer criterio, y es en donde estas prácticas se diferencian de otras prácticas intersubjetivas fundamentadas; esto es, el desarrollo de un sentido filosófico para los involucrados. ¿Qué es un sentido filosófico? En principio podría decir que un sentido filosófico es un sentido en expansión. Deleuze y Guatari definieron la tarea de la filosofía como el arte de formar, inventar, fabricar conceptos (Deleuze y Guatari, 1997) y tal vez algo de razón tenían en presentar las cosas de este modo, pues la filosofía siempre se ha dedicado a los "grandes temas". Aún cuando su orientación o enfoque sea la diversidad, la alteridad, el fin de los grandes relatos, el Dasein, la nausea o el rizoma, siempre está tratando con temas que no competen a las formas particulares, sino que son fenómenos, realidades o cuestiones que se manifiestan como totalidad o anti-totalidad, pero están en todas partes, no son una cosa particular, una anécdota que alguien vivió con principio y fin, no son meros sucesos. La filosofía busca cosas más sustanciosas, así como Sócrates buscaba conceptos o Hegel describir el devenir más trascendente del Espíritu Absoluto. La filosofía no versa sobre asuntos particulares o puntuales, así como "lo que se hizo el día de ayer" o "las características de un proyecto laboral"; de estas cosas no se ocupa la filosofía; más bien de "lo que se hizo el día de ayer" le interesa la cuestión de la acción, la responsabilidad, el tiempo, el recuerdo, la medida. De "la descripción de un proyecto laboral" buscaría tratar los proyectos, el sentido, el trabajo, la explotación, el describir, el pensar, etc. La filosofía se interesa por cosas grandes15.

La importante revolución que la práctica filosófica anuncia es que los seres humanos portamos siempre al menos vestigios de una posibilidad filosófica. Que, si recordamos lo que hicimos el día de ayer, nos encontramos inmersos en nuestra propia concepción y experiencia de la acción, la responsabilidad, el tiempo y el recuerdo. Que, además, esas concepciones se operativizan, no sólo en el pensamiento, sino en todo el curso de nuestras acciones como sentidos que atraviesan la experiencia, conectando la multiplicidad de actos y procesos particulares que de otra forma se esparcirían sin rumbo o dirección. La filosofía es direcciones, formas que nosotros mismos vamos trazando o desarrollando a través de fenómenos humanos a veces más conscientes, a veces más inconscientes, a veces en forma muy pequeña, otras con gran ímpetu. Ni siquiera es posible describir esto que estoy diciendo bajo la idea de formas o patrone; más bien, la filosofía es un curso de actos y procesos conectados, de actos de pensar, sentir, observar, tocar, moverse, etc. No es tanto una forma a priori, sino una forma que se realiza en el mismo transcurrir.

15 Nietzsche también tenía una concepción similar de la filosofía: "Los auténticos filósofos (…) eran personajes distinguidos que se situaban alejados del pueblo y de las costumbres, que habían viajado mucho, serios hasta la austeridad, de lenta mirada, instruidos en los asuntos de Estado y de la diplomacia. Anticipaban a los sabios las grandes concepciones de las cosas, puesto que, en el fondo, representaban esas grandes concepciones, que ellos mismos hacían sistema" (Nietzsche, 2000, p. 308)

De este modo hay que entender que la filosofía puede estar más o menos presente en nuestra vida y, así como decía, de una forma más o menos consciente. La filosofía es todo lo que se expande, pero es una expansión conectada. Justicia es la conexión entre actos diferentes que se pueden entender como sentimientos, pensamientos racionales, percepciones y acciones corporales en un proceso conjunto. Nadie consideraría justo a alguien que sólo sepa qué es la justicia. 'Justicia' es la conexión entre diversos actos ligados al sentido de dicho término. El amor no es tampoco sólo la idea del amor, es la concatenación de procesos que alguien realiza, que incluyen todas nuestras posibilidades del vivir y que permiten decir que alguien está enamorado o apasionado. La filosofía no es meramente conceptos, sino más bien aquello a lo que los conceptos refieren, distinción que parece simple, pero demarca una enorme diferencia. Es por eso que de lo que se trata con la práctica filosófica intersubjetiva y fundamentada es de afectar, pero sobre todo afectar los esquemas o cursos filosóficos existentes de quien asiste a una experiencia de este tipo.

Para ello la práctica filosófica se vale de muchos recursos. Uno de los más utilizados para alcanzar la dimensión filosófica del otro es el diálogo, así como la pregunta, pero no sólo eso. Ciertamente los recursos son tan amplios como las posibilidades mismas que las personas tenemos para actuar en el mundo. Lo importante en todo caso es que se llegue, en que de una forma u otra se logre tocar la otra subjetividad. Cuando realizamos un diálogo filosófico en una consultoría filosófica o en una sesión de filosofía para niños, sólo se puede decir que hemos concretado nuestro acometido y estamos realizando una práctica filosófica en la medida en que los contenidos de nuestro diálogo (las palabras que usamos) afectan las estructuras filosóficas que los participantes tienen de manera más o menos desarrollada. No basta con que el tema sea la muerte, lo bello, la democracia o la amistad; se necesita que ese tema conecte con los procesos de pensamiento, pero también las emociones, así como con la forma en que la persona desarrolla su existencia, su acción y su interacción en el mundo y con los demás en relación a esas cuestiones. Por esto es que la práctica filosófica se diferencia de la mera explicación de un tema, porque en la elección de la temática de una práctica filosófica o en el tratamiento de la misma, existe un proceso de búsqueda en y con el otro. Aun cuando el coordinador o filósofo haya

escogido antes de comenzar el trabajo el tema de la amistad, por ejemplo, éste se aborda por medio de preguntas e interpelaciones16 para tocar, ampliar y afectar todos los procesos relativos al tema que sea posible y hacer con ello algo aún más interesante. Toda la filosofía transcurre en la vida de las personas a través de sentidos expansivos, que crecen y se multiplican por su cuenta. Si pensamos en el diálogo, es verdad que la filosofía tiene que hablar o relacionarse con conceptos, pero eso en la medida en que se intenta nombrar dichos procesos expansivos. La filosofía utiliza conceptos porque lo que nombra no son procesos pequeños, sino de gran complejidad, que se sostienen de una forma u otra en el tiempo y que sólo pueden ser tratados por medio de la abstracción conceptual. El tercer criterio para la presencia de una práctica filosófica entonces es el hecho de que se esté trabajando con un sentido filosófico que pertenece al Otro, que se retomen elementos propios de ese otro, que se los problematice o se los expanda; por eso, como mencionaba antes, esto implica también una alternancia en la polaridad de los roles en el sentido de dar protagonismo y capacidad de dirección a ese otro. Si lo único que estoy haciendo es hablar de un tema que a mi me interesa, pero ese tema no se ha ligado con la procesualidad vital de mi o mis interlocutores, no sólo no estoy realizando una práctica filosófica, sino tampoco posiblemente una práctica intersubjetiva. Finalmente, podemos explicar la práctica filosófica como procesos intersubjetivos y fundamentados para el desarrollo de procesos filosóficos para el Otro., basada en tres criterios Considero que esta definición basada en tres criterios puede valer para prácticas de todo tipo, ya sea que consistan en el diálogo, la problematización, el debate, la argumentación y el pensamiento crítico, o que estén apoyadas en el arte, la creatividad, el juego o el uso del cuerpo. Cualquier práctica filosófica que se pretenda realizar tiene que cumplir estos requisitos mínimos dentro de los cuales se puede construir una cantidad inmensurable de cosas17.

A modo de cierre, y en relación nuevamente con el primer crite-

16 Así como hoy en día José Ezcurdia gusta de referir a los efectos de la filosofía para niños o de la práctica filosófica en general (2016).

17 Esta definición aplica también para filósofos de muchas épocas y latitudes. Los estoicos, por ejemplo, desarrollaron una amplia gama de ejercicios espirituales analizados y fundamentados por medio de la teoría, practicados intersubjetivamente y sin lugar a dudas de carácter filosófico (expansivo). Lo mismo sucedió con el caso del budismo (lo que puede verse en distintas de sus expresiones y sucesivas formas que ha tenido hasta la actualidad), cuyos representantes dedicaban gran cantidad de tiempo y esfuerzo al desarrollo de los tres criterios ahora presentados. El caso de Sócrates, uno de los filósofos más influyentes en la filosofía occidental, es especial, pues por el hecho de que "no haya escrito nada" parecería que nos impide adjudicarle el primer criterio aquí esbozado. Es tal vez la amplia cultura que este griego tenía la que pondría en cuestión este asunto, aunque ha sido tal su influencia que las "fundamentaciones" necesarias se han escrito ahora y se siguen escribiendo, ¿era aquello práctica filosófica? Quizá conviene dejar esa pregunta al lector.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

rio, la fundamentación, no quisiera que con estos argumentos se piense que no se tiene que experimentar, que no habría que crear o construir formas y metodologías nuevas de práctica filosófica. En el Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI)18 tenemos un enfoque permanentemente orientado hacia este punto. Pero hay que diferenciar las prácticas filosóficas que se encuentran en procesos experimentales y de construcción de las que ya son una realidad consolidada. Más que una inhibición para la creación, pienso que es necesario realizar más esfuerzos hacia la fundamentación, que es el curso que hemos ido desarrollando en nuestro Centro, empezando por estudiar y conocer los procedimientos que ya existen desde hace muchos años y cuentan con la fundamentación adecuada para ir pasando lentamente a una construcción basada en la autonomía. Por otra parte, la práctica filosófica no es un campo desligado de ningún modo de los desarrollos actuales de la filosofía académica o de la investigación. Por el contrario, es un quehacer que complementa la valiosa labor teórica, brinda al filósofo la posibilidad de un acercamiento directo a múltiples contextos sociales y retroalimenta grandemente nuestro trabajo, lo que amplía nuestro alcance hacia todo lo que implica el mundo de los no-filósofos.

18 El Centro se divide en cinco áreas: CECAPFI Escuelas, en donde se desarrolla el Diplomado y Pos-diplomado en filosofía para niños, las Jornadas Educativas de Prácticas Filosóficas, el asesoramiento institucional y los cursos; CECAPFI Mundo, en donde se trabaja el Diplomado en Consultoría Filosófica, los congresos internacionales, los círculos de estudio, los encuentros con intelectuales del mundo, CECAPFI's Global Meetings y cafés filosóficos; CECAPFI Vínculos, en donde se ha desarrollado una red internacional con colegas e instituciones de la práctica filosófica, se invita a eventos y se manda periódicamente libros y artículos de actualidad; Editorial CECAPFI, centrada exclusivamente en prácticas filosóficas; y CECAPFI's Research Institute, nuestro instituto de investigación sobre la práctica filosófica. Puede consultarse más información en <cecapfi.com> o en Facebook, Twitter y Youtube, como CECAPFI Centro.

## Referencias:

Arcidiacono, N. (2014). *Dramatic Philosophy: imagine a world, Brisbane*, NAC.
Barrientos J. (Ed.). (2013). *Filosofía para niños y capacitación democrática freiriana*. Madrid: Liber Factory.
Barrientos, J. Y Beuchot Puente, M. (2013). *La Filosofía Aplicada según la Hermenéutica Analógica*. México: Torres Asociados.
Barrientos, J. Y Días J. H. (2010). *Idea y proyecto. La arquitectura de la vida*. Madrid: Visión.
Brenifier, O. (2011). *Filosofar como Sócrates*. Introducción a la práctica filosófica. España: Diálogo.
Cerletti, A. (2008). *La enseñanza de la filosofía como problema filosófico*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
Davidson, D. (1992). *Mente, mundo y acción*: claves para una interpretación. Barcelona, Paidós / ICE UAB.
Davidson, D. (2003). S*ubjetivo, intersubjetivo, objetivo.* Madrid: Cátedra.
De Botton, A. (2001). *Las consolaciones de la Filosofía.* Colombia: Taurus.
De Botton, A. (2012). *Cómo cambiar tu vida con Proust*. Barcelona: RBA Libros.
Deleuze G. Y Guattari, F., (1997). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Morata.
Dussel, E. (2009). *Política de la liberación.* Madrid: Trotta.
Echeverria, E. (2004). *Filosofía para niños.* México: SM.
Ezcurdia, J. (2016). *Filosofía para niños. Filosofía frente al espejo*. México: Itaca/UNAM.
García Moriyón, F. (2010). *Personas razonables*. México: Progreso.
Gómez Mendoza, M. A. (2003). *Introducción a la didáctica de la filosofía*, Colombia: Editorial Papiro.
Gómez Mendoza, M. A. (2007). *Enseñanza de la filosofía y nuevas prácticas filosóficas.* Recuperado de revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/viewFile/662/660
Gómez Mendoza, M. A. (2013, enero-junio). La didáctica de la filosofía y del filosofar en Francia (1989-2012). Balance documental o «Estado» de la cuestión. Praxis & Saber, 4(7), 67-102.
James, W. (1907). *Pragmatismo.* Nueva York, Aguilar.
Kac, M. (2015). *El período de iniciación en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
Kant, I. Theory and Practice; concerning the common saying: This may be true in theory but does not apply to practice. En C. J. Friedrich (Ed). (1949). *The Philosophy of Kant*. New York: The Modern Library.
Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Argentina: FCE.
Lahav, R. (2016). *Stepping out of Platos Cave*. Italy : Solfanelli.
Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. United Kindom: Cambridge University Press.
Marinoff, L. (2002). Philosophical Practice. California: Academic Press.
Maturana, H. (1996). *La realidad objetiva o construida II*. Barcelona: Anthropos.
Nelson, L. (2008). *El método socrático.* España: Hurqualya.
Nietzsche, F. (2000). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.
Raabe, P. Y De Paula, L. (2015). *Women in Philosophical Counseling. The Anima of Thought in Action.* USA: Lexington Books.
Saussure, F. (1984). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Planeta.
Sumiacher, D. (2014, enero-junio). *Criterios e instituciones en la práctica filosófica.* Childhood & Philosophy, 10(19),179-197.
Sumiacher, D. (2016). *Critical and Creative Philosophical Practices. Journal of Humanities Therapy*, 7 (1). Corea del Sur : Kangwon National University.
Sumiacher, D. (2017). Acts, processes, thought and action in philosophical practices. En AMIR, L. (Comp.) (2017). *New Frontiers of Philosophical Practice: Expanding Boundaries*. United Kingdom: Cambridge University Press.
Tozzi, M. (2011). *Penser par soi-même. Initiation à la philosophie*. France: Chronique Sociale.
UNESCO (2007). *La filosofía, una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y perspectivas para el futuro.* México: UAM-Iztapalapa.
Vargas Lozano, G. (2012). *Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía en el Siglo XXI*. México: Itaca.

Weiss, M. (Ed.) (2015). *The Socratic Handbook*. Zürich: Lit Verlag.

# La educación como condición y práctica de la democracia*

## Education as a Condition and Practice of Democracy

Texto recibido: 4 de abril de 2017
Texto aprobado: 20 de junio de 2017

Por: Aimberé Guilherme Quintiliano**
Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil

**Resumen:**
Aprovechando la conmemoración del centenario de la publicación de Democracia y educación, de John Dewey, en 1916, en el presente trabajo se retoman algunas consideraciones del filósofo estadunidense para analizar la situación contemporánea de la educación, en donde el modelo empresarial está tomando el lugar del modelo educacional en las instituciones de enseñanza y formación profesional, principalmente en las escuelas públicas. El texto retoma algunas temáticas esenciales de la filosofía de la educación para trazar un retrato existente en la relación entre el profesor y el alumno, mostrando que para que una educación haga progresar a la sociedad y le permita una mejora de las relaciones entre los seres humanos, es necesaria la presencia de la libertad de pensamiento, así como el diálogo y el debate abierto para comprender la sociedad contemporánea.

**Palabras clave:** Educación, Democracia, Dewey, Libertad, Filosofía.

**Abstract:** *In the occasion of the centenary of John Dewey's Democracy and Education publication, in 1916, this paper aims to resume some considerations of this philosopher to analyse the education's contemporary situation, when the business model is taking the place of the educational model in the teaching and professionalising institutions, mostly in the public universities. The text reminds some essential*

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Este texto apareció publicado en portugués en *Transversos. Revista de História*, n. 08, dez. 2016. Traducción de Angel Alonso. Versión disponible en http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos/article/view/26533

** Tiene estudios de doctorado en Filosofía por la Universidad de París I y de posdoctorado por la Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil. Es profesor del Departamento de Educación en la UFJF, Brasil. Correo electrónico: aimbegui@gmail.com

*themes for philosophy of education to draw a portrait of the relation between teacher and pupil, showing that the freedom of thought, as also the dialog and open debate upon every relevant issue which can help to understand our contemporary society is necessary to have an education capable to improve the society and the human's relationships.*

**Keywords:** *Education, Democracy, Dewey, Freedom, Philosophy*



La película *Metrópolis,* de Fritz Lang, realizada en 1927, en vísperas de la subida del partido nazi en Alemania –¿alguien podría afirmar seriamente que se trata de una coincidencia?– nos presenta el conflicto entre el universo de los trabajadores (quienes se caracterizan por estar llenos de ceniza y por realizar acciones repetitivas, monótonas, tristes, ruidosas y sucias) y el mundo de los ricos (caracterizado por su belleza, color, diversidad de objetos y/o seres naturales y actividades lúdicas). Una de las primeras escenas muestra a los sujetos dominantes de esta sociedad –¿ficticia?– divirtiéndose y aprovechando el día con actividades dedicadas al ocio y juegos, entre los jardines exuberantes, sembrados de fuentes esculpidas de donde brota continuamente agua clara y fresca, cuando repentinamente surge el enemigo mortal: una joven profesora, acompañada por sus alumnos, que les muestra el escenario idílico de un mundo que jamás será de ellos, a quienes les afirma: *"Dies sind ihre Brüder!*" (¡*Ésos son sus hermanos*!).

Dicha película trata directamente lo que está en juego cuando se habla de educación: la profanación, desapropiación, reparto y ofrecimiento de lo particular a lo público[1]. No es de sorprenderse que cierto sector privilegiado de la sociedad, que generalmente sin mérito alguno accede a los beneficios y manjares suculentos ofertados a los más ricos, vean a la escuela como una espada de Damocles siempre manteniendo en fragilidad y amenazando sus privilegios y regalías. La posición social de esas personas, salvo raras excepciones, nada tiene a ver con mérito, inteligencia, experiencia o calificación. En la mayoría de esos casos se trata de herencia, suerte, oportunismo o, en algunos casos, desgraciadamente de explotación, de simple robo o de criminalidad, envolviendo al esclavismo y al asesinato (como consecuencias distantes y diferentes de las prácticas políticas, empresariales y financieras).

1 Ver Maarten S. & Masschelein J. (2014), ***Defensa de la escuela. Una cuestión pública; y, Agamben, G. (2005). Profanaciones.***

Insistamos en este punto, antes de pasar a cuestiones más serias: el mérito es un mito contemporáneo que nada tiene que ver con la realidad. Para que este término significara algo, sería necesario que todos partiéramos del mismo punto, con los mismos recursos, en las mismas condiciones. En cierto sentido, deberíamos llevar a cabo lo que indica Rousseau en el *Emilio*, en donde se colocan a aquellos que tienen mayor ventaja en situaciones menos confortables, para que aprendan también lo que es el esfuerzo (Rousseau, J. J., 2008. Libro II). El filósofo ginebrino refuerza su argumento sobre la democracia en el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*, en donde sostiene que todos deberíamos partir sin nada y la propiedad privada debería ser exclusivamente adquirida por el trabajo (real). Cuando su primer discurso, sobre la educación y la virtud, ganó el premio de la academia de Dijon en 1751, el *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (texto maravilloso y de suma importancia) ni siquiera fue aceptado por dicha academia. Rousseau estimó que el tema era importante, por lo que su texto excedió el límite que era permitido para los concursantes.

Frente al discurso contemporáneo sobre la educación, producido en su mayor parte por personas que nada entienden de pedagogía ni de filosofía de la educación, y que suelen pensar que ésta tiene que ver con el mundo empresarial y que debe ser regido por el derecho, es importante hacer un abordaje crítico de proyectos reduccionistas y retrógrados como las reformas educativas que actualmente se están llevando a cabo en Brasil, con las que se ha suprimido del currículo general la idea de conocimiento global o de *cultura*, y que han eliminado las disciplinas de filosofía y sociología, debido a la campaña de "criminalización" del pensamiento libre y de la libertad de cátedra, que por sí mismos constituyen los principios fundamentales e históricamente establecidos en todas las civilizaciones.

Obviamente, no se trata de defender los excesos de algunos docentes, que usan su posición de profesor para satisfacer necesidades o inclinaciones personales, como consta en las páginas electrónicas difundidas en Brasil y que están destinadas a la defensa del proyecto Escuela sin partido[2], que de hecho constituye el único argumento

2 http://www.programaescolasempartido.org/

para imponer el silencio al librepensamiento y cultivo de la inteligencia al interior de las aulas. La comunidad académica condena esas actitudes de desprestigio a la escuela pública y se pronuncia ante dichos sectores que no son representativos de lo que se practica de manera general en las aulas. Veamos algunos ejemplos[3] de lo que sucedería si hiciéramos como ellos en sus campañas de desprestigio, y retomáramos algunas frases de nuestros abogados o gobernantes brasileños, que están aisladas del contexto académico y que serían consideradas como paradigmáticas de las prácticas de la abogacía o gubernamentales:

## Frases de abogados:

Robert Frost
"Jurado es un grupo de doce personas escogidas para decidir quién tiene el
mejor abogado."

Anónimo:
"No es que el crimen no compensa, sino que, cuando compensa, cambia de
nombre."

Anónimo:
"Hice tan bien mi curso de Derecho que, el día que me formé, procesé a la
Facultad, gané la causa y recuperé todas las mensualidades que había
pagado."

José Reina Jr.
"A los ricos, el FAVOR de la ley, a los pobres, el RIGOR de la ley."

Destacaré una frase preferida por el mayor defensor del proyecto Escuela sin partido: Miguel Nagib: "En tercer lugar, es grave debido a la extensión del fenómeno: según una investigación realizada por la CNT/Sensus y publicada por la revista Vea, que la inmensa mayoría de los profesores (78%) cree que la principal misión de la escuela es "despertar la conciencia crítica de los alumnos".

¡Realmente para algunas personas es mala noticia!

3 Se trata de un juego de palabras filosófico-epistemológico-irónico, que tiene por objetivo mostrar cuán fácil es denigrar una categoría profesional a partir de frases aisladas.

**Frases de políticos:**

Paulo Maluf:
“Si usted tiene una hacienda y en la hora de cosechar tiene que elegir entre
un administrador petista y una nube de saltamontes, quédese con los
saltamontes.”

Luiz Inácio Lula de Silva:
“Esa crisis no puede ser tan grande como la gente imagina, pero puede ser
mayor de lo que la gente imagina”

Dilma Rousseff:
“Basta sólo hacer un raciocinio: Tenemos elecciones cada dos años en Brasil.
Todo lo que el gobierno haga es campaña electoral.”

Fernando Henrique Cardoso:
“Los brasileños son campesinos, desconocen el otro lado, y, cuando lo
conocen, se encantan”.

Fernando Collor de Mello:
“¡Yo tengo aquello difícil!”

¡Sin comentarios!

Por suerte, acabamos de conmemorar en 2016 el centenario de la publicación de uno de los libros más importantes de la historia de la filosofía de la educación: *Democracia y Educación* de John Dewey, que ocuparemos en este escrito para apuntar en dirección de aquello que parece fundamental: una concepción de la educación que entrelaza las nociones de libertad y democracia. Todos los filósofos, desde Platón, comprenden a la educación como la *vía óptima e idónea* para alcanzar la justicia social en el ámbito de lo que hoy consideramos sociedades democráticas o como mínimo republicanas. Esto en el sentido exclusivo de una educación formadora del *pensamiento crítico y filosófico*, que tiene como principio no aceptar ninguna idea sin un examen a profundidad. De inmediato percibimos una contradicción: en un sentido, una “verdadera educación”, como la llama Platón en *La República*, no puede ser adoctrinadora, ya que su forma y esencia contradicen la idea que el profesor fomentaría los procesos mentales de sus alumnos con contenidos que él mismo escogería. Por el contrario, el conocimiento surge de la experiencia y de la reflexión propias del alumno, del hecho de “direccionar la mirada” para el lado correcto. El aprendizaje es y debe ser *libre*.

Lo que se revela entonces es que los partidarios de los recientes proyectos de ley en Brasil, tienen una idea como mínimo extraña de lo que es un alumno: se critica a los profesores como "forjadores de opinión", a partir de concepciones que toman al alumno como pasivo, como sujeto al adoctrinamiento, y como un ser no-crítico. Es claro que podemos pensar que existe la posibilidad para que suceda dicha situación, como indica la frase que supuestamente Max Weber afirmaba en el sitio web de Escuela sin partido (de este grupo opositor a la educación)[4]. Pero, además de no situar la frase, quitada de un libro en que Weber intenta distinguir ciencia y política (interesante y justa es esa idea que estamos aplicando aquí), los editores del sitio también la despojan del contexto político e histórico. Weber escribe ese texto en 1917 para separar claramente el uso ideológico de la sociología y su uso científico. Sabemos, por los trabajos de la escuela de Frankfurt, que la posibilidad de que el nazismo conquistara Alemania se dio justamente por una cuestión educacional y cultural. La educación alemana del siglo XIX estuvo imbuida por un protestantismo extremo y dominado por una visión del mundo en que el valor máximo para los ciudadanos era la obediencia, sin espíritu crítico, influida por el antisemitismo y el racismo, de manera que se hizo posible la adhesión de buena parte de la población a la política fascista y a la guerra. [5] De hecho, si situáramos el texto de Weber en su contexto, comprenderíamos que es justamente esa tendencia que él critica, la cuay incluye la idea, por ejemplo, de las diferencias raciales como razón de las diferencias sociales. Por eso él busca establecer a la sociología como ciencia, para que ella no pueda ser el instrumento de opiniones insensatas. Esto indica que una vez asegurada la educación crítica, los propios estudiantes podrán ser capaces de discriminar un discurso tendencioso y un discurso con base en el conocimiento científico. Este alumno está lejos de poder ser adoctrinado. De hecho, los profesores saben muy bien que no es nada fácil imponer ideas a los jóvenes, aun cuando ellas están muy bien fundamentadas, a menos que la educación en general tenga este objetivo.

4 En un aula, la palabra pertenece al profesor, y los estudiantes están condenados al silencio. Imponen los objetivos y directrices a los alumnos, quienes se ven obligados a seguir la planeación de un profesor, con miras a una futura carrera; y que nadie de los presentes en un salón de clases puede criticar al maestro. Es imperdonable que un profesor se haga valer de esa situación para buscar inducir en sus discípulos sus propias concepciones políticas, en vez de serles útil, como es de su deber, a través de la transmisión de conocimiento y de experiencia científica.

5 Eso no es exclusivo de Alemania, sino que claramente representa el espíritu de la época. Todas las "grandes naciones" concordaban con las líneas principales de los proyectos fascistas.

Aunado a lo anteriormente dicho, la voz de resistencia, aquella que sigue intentando conciliar a las poblaciones y las culturas a través de la idea del conocimiento enciclopédico y de la fraternidad, era justamente la de los profesores y los educadores. La educación contemporánea se estableció como un principio de lucha contra las posiciones dogmáticas y contra la idea de un "estudiante-esponja", que sólo asimilaría los contenidos escolares. Todos los movimientos recientes enfatizan la figura del alumno investigador, crítico (inclusive, es claro, en relación con el profesor) y libre. Que algunas personas la deroguen no hace de ella una regla falsa. En este sentido, ¿de qué manera concebimos la educación hoy, en su relación con la democracia? ¿Qué nos dice al respecto Dewey?

La tarea primordial de la educación, según Dewey, es la vida y la existencia social. La escuela es la forma con la cual conseguimos – o intentamos – realizar esa tarea. Toda vida social es educación, ya que es por medio de la transmisión y por la comunicación compartida en una comunidad, así como por las disposiciones emocionales e intelectuales comunes, que se construye y se consolida una sociedad. El educando no es semejante a un mecanismo, como si fuera una máquina, un ajuste mecánico caracterizado por la utilización de unos por otros, sino como un grupo social unido por los vínculos mutuos entre sus miembros. Aristóteles consideraba que esa relación se consolidaba por un sentimiento de amistad, o philia, que mantenía cohesión en el tejido social (Cfr. Aristóteles, 2000. Libros VIII y IX). Desde el periodo de la Ilustración, Locke o Rousseau, que vivían en sociedades mayores y más complejas, estimaban que los grupos humanos conservaban su unidad por un contrato, por el cual el pueblo soberano delegaba su poder a algunos representantes para que estos ejecutaran las acciones necesarias a la realización de la voluntad general (Cfr. Rousseau, 1993 & Locke, 1995). En todos los casos, la educación no es concebida como algún tipo de modelo o adiestramiento, que permitiría una adoctrinación y que funciona por el accionamiento de procesos automáticos, sino como una actividad consciente por parte de todos los actores involucrados. De esta forma, procede un direccionamiento o "auxilio conductor", escribe Dewey, que permite que los jóvenes sigan un camino en donde las cosas que constituyen su mundo tomen significado. Ellos son dirigidos, pero ellos mismos determinan la dirección y el modo de su reacción. El objetivo de la escuela es propiciar un medio en que las condiciones del crecimiento y del pensamiento sean garantizadas, en que las capacidades de cada uno puedan desenvolverse. De alguna forma, la esencia de la educación radica en inculcar

contenidos que deben ser repetidos posteriormente. Cuando nos referimos a la enseñanza, pensamos en la transmisión de técnicas y conocimientos objetivos. Pero cuando hablamos de educación, estamos pensando en el uso o el significado de lo que fue aprendido. Eso significa que el objetivo de la educación es aprender a pensar, a ponderar, a evaluar para poder decidir. En este sentido, si la escuela cumple su papel educativo, que claramente no puede ser quitado de ella sin que eso se transforme en una máquina para formar una mano de obra barata y sin voz – tal vez sea eso lo que algunos quieren – no puede a la vez adoctrinar a sus alumnos.

Para operar, la escuela utiliza, según lo que Dewey presenta en el capítulo 4, "La educación como crecimiento", la plasticidad y los hábitos. Él distingue entonces dos tipos de hábitos: a) los hábitos pasivos, que tienen que ver con la adaptación por el medio y la plasticidad natural del ser humano y que consisten generalmente en el uso de las cosas; b) hábitos activos, que tienen relación con la reflexión, la invención y la iniciativa. Evidentemente, estos últimos son los que deben ser desarrollados en la escuela. Los hábitos pasivos, por el contrario, llevan a la rutina y a la interrupción del desarrollo. Así, el valor de la educación escolar puede ser medido por la capacidad de desarrollo o del deseo de desarrollo, por los hábitos activos, libres, autónomos que son adquiridos por los niños y por los jóvenes a partir de sus inclinaciones y construcciones culturales propias. Eso significa, por ejemplo, que lejos de poder adoctrinar una horda de alumnos pasivos y sumisos, muchas veces la toma de postura excesiva de los profesores produce el efecto contrario: un rechazo crítico de la actitud empoderada. Todos nosotros recordamos que los estudiantes se mofan de la personalidad y las opiniones a veces exageradas de sus profesores.

Sin embargo, como podemos leer en el capítulo 7, "La concepción democrática en la educación", cada sociedad piensa la educación de acuerdo con los moldes que realizan su estructura y su cultura. Y en este sentido, nos interesa una educación para una sociedad democrática. Al analizar la sociedad despótica, Dewey concluye que toda sociedad que no se constituye a partir de la idea de reciprocidad de interés produce el aislamiento y la singularidad de una cuadrilla y/o sector, así como también pone en relieve el carácter antisocial de ésta. De la misma forma, esto se produce siempre que un grupo defiende sus propios intereses, en diferentes grados. Eso motivó a los pedagogos europeos a

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

dar recursos a la escuela pública. Pestalozzi, en el siglo XVIII, ya había percibido que era imposible realizar una educación que aprovechara y utilizara el conocimiento científico y pedagógico sin el apoyo del Estado. Sin embargo, los estados nacionalistas del siglo XIX, y particularmente Alemania, se consolidaron a partir de la centralización de los programas e instituciones educativos. Como ya indicamos arriba, eso generó una educación basada en el sometimiento y en la obediencia ciega a la autoridad jerárquica.

Sin embargo, aun a finales del siglo XVIII, algunos autores como Kant ya habían percibido el problema. Dicho filósofo alemán afirma en sus Lecciones sobre educación que el humano sólo se hace realmente humano por la educación, que consiste en desarrollar su razón, para que pueda hacerse un ser racional, moral y libre. El proceso es largo y difícil. En él no se constata evolución rápida, solamente transgeneracional. Cada generación, infelizmente, tiende a educar sus jóvenes en función de un estado de cosas actual, cuando la educación debe preocuparse en realizar un futuro mejor para todos. No basta certificar que la escuela está sirviendo de instrumento para que unos puedan dominar a los otros.

Es necesario, además, un cambio en la idea tradicional de cultura, y el apoyo de la sociedad y de las familias para que la escuela pueda caminar en esa dirección. Así, el cambio en la educación implica un cambio general de la sociedad, tanto en el sentido en que ésta debe apoyar los procesos educativos, contribuyendo y participando en la formación de las nuevas generaciones, como en el sentido en que dicho cambio produce una transformación social e histórica. Kant expresa esa idea de la siguiente forma:

> Cuando la naturaleza ha desarrollado bajo tan duro tegumento ese germen que cuida con extrema ternura, a saber, la propensión y la vocación hacia el *pensar* libre, ello repercute sobre la mentalidad del pueblo (merced a lo cual este va haciéndose cada vez más apto para la *libertad de actuar*) y finalmente acaba por tener un efecto retroactivo hasta sobre los principios del gobierno, el cual incluso termina por encontrar conveniente tratar al hombre, quien ahora es algo *más que la maquinaria*, conforme a su dignidad. (Kant, 2007, p. 93)

Lo anterior nos lleva a lo siguiente: una educación de calidad, que lleva al raciocinio crítico (y no instrumental o técnico), produce una profunda modificación en la sociedad y en las estructuras de gobierno. Dichos sujetos pasan a preocuparse – porque son constituidos también por personas que piensan libremente – con la humanidad, con la dignidad, que siguiendo a Pico della Mirandola, es indeterminación, apertura y libertad. El ideal parece inalcanzable, dice Dewey, a menos que domine cada vez más el sistema público de educación. Y eso sólo puede ser el efecto de una educación democrática y crítica, que enseñe a pensar, a buscar soluciones para los problemas presentes y futuros, y a organizar estrategias para la acción social y política; todo aquello que los gobiernos ilegítimos deben temer. Pensemos en lo que puede causar, por otro lado, congelar las inversiones en educación de 20 años: una generación sacrificada y todo un proceso comprometido.

Pensar, nos dice el pragmatismo deweyano, consiste en añadir eficiencia y sentido a nuestras acciones. Sin esa dimensión, el pensamiento se hace mero delirio. Pero una actividad, una capacidad o una aptitud sin el pensar, en contrapartida, no permite comprender el propósito de las acciones de un sujeto, lo que significa que la utilización de las capacidades que no son fundamentadas en reflexiones y raciocinios no puede producir acciones libres. Tales acciones sin pensamiento consisten, en su mayoría, en hábitos o inclinaciones del carácter determinados por hechos exteriores. En este caso, el hombre es dejado a merced de su rutina y del control autoritario de los otros. Es a partir de la construcción de un pensamiento autónomo y capaz de adaptarse y comprender, que se produce una sociedad plenamente humana. Según el capítulo 12, “El pensamiento en la educación”, pensar es “el método del aprender que emplea y recompensa el espíritu” (Dewey, 1998, 135). Por lo tanto, debemos partir de la experiencia, de un conocimiento que surge de la vivencia, de la sociabilidad, del arte, de las prácticas y de las teorías a la vez.

La cuestión que se coloca entonces, en el ámbito de la educación, es el referente a la experiencia democrática de la escuela. ¿Cómo enseñar a los alumnos lo que es la democracia si nuestra concepción de educación es la del profesor como "formador de opiniones", que inculca en sus alumnos nociones y concepciones sin que éstos tengan poder de reflexionar al respecto? En una democracia, indica Foucault en sus clases del *Collège de France*, la posibilidad de la *parrhesía* (hablar franco) debe ser garantizada: la posibilidad del *decir verdadero* o el *hablar franco*, considerado como un pacto en el que el sujeto se vea a sí mismo (Cfr. Foucault, 2009). Eso significa que tanto los alumnos como los profesores, cuando hablamos de una educación democrática, debemos expresar nuestra subjetividad. De eso depende la elaboración de los problemas que constituirán las guías para la construcción de las posibles soluciones, inventivas y creadoras. Enfrentando las dificultades de la vida individual, social, política, científica, o sea las diferentes posiciones y concepciones acerca del mundo, con las que los alumnos podrán aprender a usar su propia inteligencia. Si el profesor no puede dar opiniones y presenta los contenidos de sus clases como objetivos, se produce una educación embrutecedora, reductora y adoctrinadora. Las soluciones no están listas; se elaboran con los alumnos en un diálogo, en el cual cada uno debe presentar sus convicciones. Eso permite el debate y la decisión libre de cada uno acerca de las cuestiones abordadas.

Vemos entonces que, por naturaleza, el pensamiento es creativo; envuelve invenciones. Pero debe relacionarse con algo ya existente. Así como también afirman Husserl y Freire, Dewey estipula que "ningún pensamiento o idea puede ser comunicada como idea de una persona a otra" (Dewey, 1998, 141). Esto se muestra en nuestras acciones, hechos, fenómenos expresivos, y de alguna forma, en ideas o concepciones que podrían ser transferidas directamente en las mentes vacías de alumnos apáticos. Lo que se recibe es un evento o una experiencia que debe ser interpretada y criticada. Las ideas, antes de ser aceptas, deben ser *probadas, debatidas, discutidas*. Esto es lo que nosotros llamamos educación. La inteligencia no es privada o concluida en la mente individual de cada uno, en una conciencia aislada y solipsista que construye sus objetos según reglas perfectas y universales o según inspiración subjetiva, pero ella es del mundo. En el mundo que ella se elabora y se produce la verdad que es *intersubjetiva o mundana*.

De modo general, podemos registrar cuatro formas de pensamiento en relación con la formación intelectual y moral de los jóvenes: a) el absolutismo de la verdad, que lleva al dogmatismo; b) el intelectualismo, que resuelve los errores del pasado pero no crea novedad; c) el contrato social o el modelo comercial, que permite el enfrentamiento entre los sujetos y la elaboración común del pensamiento, pero que acarrea la consecuencia nefasta de la acción de cada uno por y para sí mismo; d) la racionalidad absoluta (Hegel), que escapa del individualismo, en el sentido en que cada individuo es parte de la Razón común, pero que tiende a reinstaurar el principio de autoridad. Percibimos entonces que las cuestiones no son colocadas en discusión; si no hay posibilidad de posicionamiento libre y de escucha de todas las voces, la enseñanza se hace modeladora y embrutecedora, genera individuos que únicamente son capaces de repetir lo que aprendieron y obedecer, y por lo tanto sin moralidad, la cual exige libertad y riesgo. Si, por otro lado, la educación se reduce a crear máquinas racionalizadoras, sin la comprensión de las dimensiones humanas de los problemas, la sociedad, encaminada solamente en la ciencia objetiva, evolucionará a veces a favor, a veces contra la humanidad, pues el pensamiento científico, que comprende cómo funcionan las cosas, no es capaz por sí solo de decidir si son buenas o ruines. El criterio es el ser humano, y las ciencias humanas son justamente las disciplinas que lidian con esas cuestiones y que son capaces de responder, aunque parcialmente, tales indagaciones. Un gobierno que quiere direccionar a la sociedad para una eficiencia sin visión, sin moralidad y sin humanismo va a promover una

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

educación sin ciencias humanas. Vemos también que si el factor social se ausenta de la educación, ésta desarrollará y fortalecerá el individualismo y comprometerá a la sociedad. Si el autoritarismo es la regla, finalmente la educación producirá personas incapaces de garantizar lo perenne de la democracia. Así, al contrario, la idea de educación remite a la producción de un pensamiento complejo y moral, a partir del *propio sujeto.*

La educación no puede ser la dictadura autoritaria de algunos sobre los otros, pues ella consiste precisamente en promover el pensamiento libre que permite la decisión moral autónoma, independientemente de cualquier jerarquía preestablecida. Así nos dice Dewey:

> La individualidad como factor a ser respetado en la educación tiene un significado doble. En primer lugar, alguien es mentalmente un individuo solamente si tiene su propio propósito y problema, y produce su propio pensamiento. La frase de "pensar por sí mismo" es un pleonasmo. A menos que alguien haga eso por sí mismo, no es pensar. (Dewey, 1997, 2833)

No es posible considerar que en la escuela los alumnos no sean capaces de eso. Primero, cada uno hace descubrimientos a partir de su propia experiencia, historia y situación. Posteriormente, los alumnos reaccionan a los conocimientos de modo imprevisible, aun para los profesores más expertos. Rechazar la creatividad de los alumnos vuelve al magisterio repetitivo y estancado. Un profesor que ingrese en esta vía saldría de la corriente educativa y de producción de conocimiento. Sin la libertad de pensamiento, que es el principio fundamental de la educación y que depende de la posibilidad de confrontar opiniones, comprensiones y posicionamientos acerca de los fenómenos significativos de nuestras sociedades y de la historia de la humanidad, el alumno se hace intelectualmente servil.

Pido al lector que se pregunte si el proyecto de sociedad que está siendo construido hoy por los gobernantes de las "democracias" en las cuales vivimos es un proyecto para la humanidad o solamente es para un sector específico de mujeres y hombres que mantienen el poder político y económico, quienes para agravar aún más la situación nos proponen una pseudoeducación. Concluiré este texto con las siguientes palabras de Dewey:

Tal condición de sujeción intelectual es necesaria para ajustar las masas a una sociedad en la cual no se espera de la mayoría que existan objetivos o ideas propios, pero que reciban órdenes de los pocos que detentan autoridad. Ella no es adaptada a una sociedad que tiene intención de ser democrática. (Dewey, 1997, 258)

## Referencias:

Agamben, G. (2005). *Profanaciones*. Madrid: Anagrama.

Aristóteles. (2000). *Ética Nicomaquea*. Barcelona: Gredos.

Dewey, J. (1997). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Foucault, M. (2008). *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México: FCE.

Jaeger, W. (2008). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: FCE.

Kant, I., (2007) *¿Qué es la ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial.

Locke, J. (1998). *Ensayo sobre el gobierno civil*. México: Ed. Gernika.

Platón. (2000). *República*. Vol. IV. Barcelona: Gredos.

Pommer, E. (productor) & Lang, F. (director). (1927). *Metrópolis* [Cinta cinematográfica]. Alemania: UFA.

Rousseau, J. J. (1993). *El contrato social*. Barcelona: Altaya.

Rousseau, J. J. (2010). *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres y otros escritos.* Madrid: Tecnos.

Rousseau, J. J. (2008). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Simmons, M. & Masschelien, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública.* Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

# Friederich Von Hayek y los orígenes neoconservadores de la educación en el mundo global

## Friedrich Von Hayek and the Neo-Conservative Origins of Education in the Global World

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 27 de julio de 2017

Por Jorge Velázquez Delgado*
Universidad Autónoma
Metropolitana Iztapalapa

**Resumen:**
Los afanes privatizadores que promueve el neoconservadurismo, que se expresan en las llamadas políticas de reconversión o ajuste económico, traen consigo una honda discusión sobre nuestras propias instituciones y principios educativos, sobre si la educación debe o no continuar siendo de carácter público y de franco como abierto control estatal. Lo que está en cuestión en este debate sobre el problema educativo es también, entre otras cosas, una ciudadanía en disputa, una ciudadanía que hoy se ve considerablemente afectada e involucrada por los horizontes históricos abiertos por la globalización. La crítica que aquí se presenta hacia el pensamiento de Hayek, como uno de los núcleos duros del neoliberalismo/neoconservadurismo, trae consigo una revaloración de la educación en términos históricos y la idea de que debe estar sustentada en una racionalidad crítica y no menos que en la responsabilidad y la tolerancia, o sea, en una ética radical.

**Palabras clave:** educación, ética, filosofía, igualdad, libertad, neoliberalismo, neoconservadurismo, privatización.

**Abstract:**
*The privatizing efforts that promote neoconservatism, which are expressed in the so-called policies of reconversion or economic adjustment, bring a deep discussion about our*

*https://ugc.kn3.net/i/origin/http://www.libertarianism.org/sites/libertarianism.org/files/people/giant-heads/hayek_0.png*

* Doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor e Investigador del Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa desde 1981. Actualmente coordina el Seminario Permanente Maquiavelo y sus críticos. Autor de más de diez libros, entre ellos *¿Qué es el Renacimiento? La idea de Renacimiento en la conciencia histórica de la Modernidad* (UAM-I, 1998), *Bajo el signo de Circe: ensayos sobre el humanismo cívico del Renacimiento italiano e imaginario político de Nicolás Maquiavelo* (Ediciones del Signo, 2006), *El ocaso del neoconservadurismo* (Ediciones del Lirio, 2012).

*own institutions and educational principles, on whether or not education should remain public, free and with an open state control. What is at issue in this debate on the educational problem is also, among other things, a disputed citizenship. A citizenship that today is considerably affected as involved by the historical horizons opened by globalization. The criticism presented here to Hayek's thinking, as one of the hard nuclei of neoliberalism / neoconservatism, brings a revaluation of education in historical terms and the idea that it must be based on a critical rationality and no less than in responsibility and tolerance, that is, in a radical ethic.*

**Keywords:** *education, ethics, philosophy, equality, freedom, neoliberalism, neoconservatism, privatization.*

A lo largo de las tres últimas décadas del siglo xx las tendencias condensadoras adquirieron un auge tal que resulta imposible no reconocer la hegemonía, poder y dominación que han conquistado a nivel global. Es durante esos años que hemos sido testigos de toda una serie de importantes cambios,[1] mismos que de forma directa o indirecta han afectado considerablemente a todo el conjunto de instituciones de enseñanza pública. El interesante debate que es ya característico de lo que es esta condición aconsejadora del mundo actual encierra una paradoja de graves implicaciones y consecuencias histórico-sociales, pues lo que contienen todos esos cambios no es, como debe suponerse, cuál debería ser la mejor forma de adecuar la masa de todos los nuevos contenidos y herramientas del conocimiento que se están generando a nuestras respectivas instituciones educativas y en el mundo, sino si la educación debe o no continuar siendo de carácter público y de franco como abierto control estatal.

Es con base en una paradoja de tales vuelos lo que lleva a sospechar en lo absurdo y tal vez ridículo de pretender centrar la discusión actual sobre el problema educativo en torno a cuáles podrían ser los mejores métodos de enseñanza, la mejor pedagogía o los grandes principios ideológicos que sustentarían un proyecto educativo general para

1 Todo pareciera indicar que han sido los propios neoconservadores quienes más se han preocupado por poner al orden del día la famosa onceava tesis de Marx sobre la filosofía de Feuderbach. Las grandes transformaciones del mundo pareciera que hoy día son obra de las impecables economías neoliberales. Sin embargo, esto resulta ser en el fondo algo sumamente engañoso. Lo importante aquí es saber diferenciar lo que es el factor estructural del momento coyuntural. Y todo indica que el supuesto éxito del neoliberalismo/neoconservadurismo responde más a la cuestión coyuntural que a los elementos que hoy caracterizan a la dinámica de nuestra actual condición histórico-material.

una sociedad como la nuestra. Con respecto a esto último cabe mencionar el prejuicio de Friederich von Hayek que se extiende hasta nuestros días, pues hoy al parecer éste ha sido adoptado como propio por el neoconservadurismo: la creencia de que las querellas sobre métodos pedagógicos traen consigo "luchas sangrientas". (1975, p. 402).

No se tiene aquí ningún interés en ignorar que, desde el punto de vista que se tenga, en este complejo problema las ideologías no resulten ser ajenas. Pues de hecho hoy más que nunca éstas son alentadas con el mismo fin: mostrar lo poco eficaz que es continuar sosteniendo a todo el aparato educativo mexicano que fue montado con base en los ingresos públicos del Estado. Como se sabe, la cuestión del financiamiento de la educación no es un problema simple. Si lo fuera como es lo que supone la peregrina idea de que para la salud de la sociedad es necesario que el Estado renuncie a seguir financiando la educación pública, las propuestas condensadoras de privatizar la educación deberían ser dueñas de un amplio y extraordinario consenso. Al no tenerlo y al continuar implementando una ideología sustentada en que sólo lo privado nos aleja de la fuente del mal, es decir del Estado, es signo indudable de obsesiva vocación autoritaria e incapaz de recocer sus propios límites. Son los excesos de esta vocación los que hablan por sí solos de las regresiones que se tendrían en materia educativa en ese libertinaje que con tanta pasión promueven quienes creen que la libertad moderna pasa por la negación de la educación laica o por la reproducción de viejos desplantes anticientíficos.[2]

La raíz de todo este problema es de no tan lejanas ni ajenas experiencias históricas, pues éstas se remontan a los orígenes de la modernidad y tiene mucho que ver con los procesos históricos que motivaron la secularización moderna, así como a la configuración del Estado laico. Pero hay que señalar que fue con el auge revolucionario —en especial la Revolución Francesa de 1789— lo que inyectó una dinámica de tal índole en los llamados combates por

2 Es aún demasiado prematuro determinar cuáles serán los alcances de esa oleada de anticientificismo que hoy empaña al mundo. Lo esencial de ese anticientificsmo no es, como podría suponerse, las actitudes y desplantes antiilustrados que forman parte del debate sobre la modernidad-posmodernidad. Todo indica que éstos son más bien producto de un nuevo tipo de "revancha" histórica, con la cual las concepciones religiosas pretenden recuperar el terreno perdido bajo los invaluables flujos de la secularización moderna. Particularmente este anticientificismo se centra en el ya viejo problema del debate entre el creacionismo y el evolucionismo. El reto será hoy cómo conciliar este anticientificismo con el espíritu crítico propio de una racionalidad ilustrada con toda esa imparable pasión tecnológica que caracteriza el comportamiento y mentalidad de las nuevas generaciones.

la modernidad o procesos de liberación moderna. Es a partir de esos procesos revolucionarios que en el mundo moderno los imaginarios políticos de la libertad y de la igualdad adquieren dimensiones jamás sospechadas.

La discusión actual sobre el problema educativo parte de la forma en cómo cada fuerza político-social proyecta sus propios imaginarios de libertad e igualdad con un fin específico: dar sentido y perspectiva a la construcción de una ciudadanía. Lo que está en cuestión en este debate sobre el problema educativo es también, entre otras cosas, una ciudadanía en disputa. Una ciudadanía que hoy se ve considerablemente afectada como involucrada por los horizontes históricos abiertos por la globalización. Son dichos horizontes como los tonos que conlleva esta disputa, lo que muestra que este debate ha rebasado ya los límites de una simple querella histórica. Como, por otro lado, las acusaciones entre antiestatistas y estatistas o revisionistas del Estado pierden todo sentido al momento en que tanto unos como otros validan como parte de sus propias estrategias de actuación política al problema sobre la dimensión del Estado.

La resistencia política a los afanes privatizadores que promueve el neoconservadurismo se explica de diverso modo, pero en particular por la valorización objetiva que se tiene sobre nuestras propias instituciones y principios educativos, mismos que han contribuido de manera considerable y trascendente a configurar el desarrollo histórico de este país. Por muchas razones pensamos que el derecho a la educación es uno de los más grandes logros de la humanidad, un logro que no dejaremos de reconocer como una de las más importantes e invaluables conquistas de la Revolución Mexicana.

Implementar y hacer valer un derecho de tal envergadura en modo alguno ha sido cosa fácil. Menos aún en las condiciones históricas, políticas, económicas y sociales en que se ha pretendido traducir en la práctica ese derecho. Indiscutiblemente en esto el obstáculo económico ha sido de gran peso. Pero esto no debe justificar en los hechos la supresión de este derecho. A pesar de ser la cuestión económica la objetable y por lo mismo la más polémica en este debate, no buscamos hablar de ella por el momento, pues lo que nos interesa es establecer las relaciones entre la idea de igualdad y libertad del pensamiento neoconservador y aquella de la cuestión educativa.

Lo que en primera instancia han implicado las políticas de reconversión o ajuste económico promovidas por el liberalismo/neoconservadurismo es una nueva refundamentación del Estado. Lo relevante de esta reconversión fue la amplia difusión de una

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

ideología que siempre sostuvo que la particularidad del Estado moderno ha sido su extralimitación; por ello afirmaba reiteradamente que era necesario reducirlo a su mínima expresión. Cosa que jamás ocurrió y sí, por el contrario, con lo que nos hemos venido enfrentando es con una ampliación y extralimitación estatal que día con día pierde su contenido social e interés en promover el bienestar. Lo que se tiene es hoy a la vista es a un Estado fallido, pero de franca y abierta asistencia privada. Y un Estado de tal naturaleza sólo es posible a través de la instrumentalización de toda la maquinaria estatal, lo que los neoconservadores han sabido hacer con gran habilidad.

Una de las tesis del neoconservadurismo es afirmar que todo lo que hace el Estado es negativo. O, peor aún y de acuerdo con Hayek, que toda actividad estatal conduce inevitablemente y tarde o temprano al esclavismo o a la servidumbre (Hayek,1976). El Estado es así para ellos un simple aparato de opresión que al negar o hacer imposible la libertad económica, niega o hace imposible a la vez todas las demás libertades de la sociedad. Por ello, es necesario negar o reducir el poder del Estado para que

de este modo pueda brillar la libertad (económica) o modo de ser libre de acuerdo con el liberalismo/neoconservadurismo, o si se prefiere: con el liberal conservadurismo. La superación del Estado no pasa así por una revolución violenta, sino por activar todos los mecanismos del mercado y de la competencia económico-social, en especial la competencia que es inherente al lucro capitalista. Pero ¿cómo realizar esto por fuera del Estado? Cambiando su orientación y contenido sociales por los del mercado. Es esta orientación la que explica por qué en esencia la sociedad no requiere de ningún organismo estatal más allá de los de control y vigilancia, es decir, los represivos. Son sofismas como éstos los que no evitan preguntar en dónde tienen exactamente el cerebro los neoliberales/neoconservadores, pero también, y tomando un poco las cosas con mayor seriedad, si es posible hoy pensar una sociedad considerando el grado de complejidad logrado por fuera de tales organismos.

Se podría decir que, así como a estas alturas de nuestro proceso civilizatorio no es posible prescindir de instancias estatales que participan activamente en los procesos de organización y reproducción general de la sociedad, como son en especial los de tipo administrativo y de seguridad, pero sobre todo los que impulsan las obras de infraestructura, tampoco lo es querer prescindir de la enseñanza estatal, particularmente en su nivel elemental. *La querella aconsejadora contra la educación pública está enfocada en el plano de la educación superior así como en la generación e innovación del conocimiento que produce la universidad pública*. La especificidad de este debate depende entonces de otros criterios y éstos tienen que ver no con la calidad del conocimiento, sino con su control y eficacia de acuerdo con las exigencias de un orden social basado en la lógica del mercado capitalista. Pero cabe decir que en nuestro caso los fines y funciones a los que debe responder la universidad pública de acuerdo con la estrategia y dominación aconsejadoras, es de subsidiaria de los poderes reales de esta dominación, es decir, de la industria y de los grandes monopolios de esta era de despliegue capitalista, así como productora de una fuerza de trabajo en la que esos poderes valoran el grado de conocimiento de este nuevo tipo de asalariado global. En esto radica nuestra dichosa fuga de cerebros.

Una cualidad propia del conservadurismo de todos los tiempos es su enfatizado espíritu anti-ilustrado. Y al parecer, el pensamiento crítico nunca ha sido una cualidad del conservadurismo. Hoy las cosas no son muy diferentes en el amplio espectro que lo comprende. La diferencia fundamental entre viejos y nuevos

> conservadores radica en la forma en que estos últimos enfrentan el futuro dejando de lado el marcado terror que los caracterizaba al encarar el cambio social. Es esta actitud la que los hace ver incluso como promotores y agentes de los nuevos cambios sociales. El hecho de caracterizarse de este modo no implica el abandono de las actitudes y desplantes de un beligerante anticientificismo, mismo que se reproduce a través de ampliar y difundir irresponsablemente la creencia del supuesto adoctrinamiento que promueve el Estado a partir de la implementación de una educación laica y científica, así como, por otra parte, al hacer gala de una mentalidad confusa que no distingue entre educación y mundo de las mercancías.[3]

Para los liberales racionalistas del siglo XIX, la lucha contra la ignorancia era algo infinitamente más complicado que la simple superación del analfabetismo. En cierta medida esta lucha continúa siendo la misma, pues es necesario fortalecer mecanismos e instituciones para una transmisión cognitiva capaz de generar un pensamiento como una ciencia crítica adecuada a los retos y exigencias de una sociedad de masas en constante mutación. Y esto no significa que la superación del analfabetismo como una educación que favorezca tales condiciones deje de ser una tarea sustantiva del Estado.

La militancia contra la educación pública y el derecho a la educación actualmente tienen por origen los siguientes presupuestos: el primero de ellos se refiere a la preocupación que Friederich von Hayek manifiesta, al validar como propia la tesis de Stuart Mill, de que la educación pública es un medio extraordinario para moldear a la mente humana, en especial la de los infantes, al capricho y antojo de los deseos del gobernante. En otras condiciones esta aseveración solamente podría ser un desvarío más de un pensador al que se le permiten desplantes de tal dimensión. Pero históricamente tenemos referencias de gran crudeza, como lo es la educación confesional que imparten instituciones de corte religioso, la experiencia del socialismo real y del fascismo, así como de las dictaduras militares. Desde otra perspectiva, la del marxismo de Althusser, vale recordar que en esencia el problema se asumía en términos prácticamente idénticos, es decir, en ver a las instituciones educativas como cuestionables aparatos ideológicos del Estado que cumplen con el mismo fin de moldear la mente humana de acuerdo con los intereses de una entidad más abstracta que la del

3 Al respecto, el breve pero conciso ensayo de Tomás A. Brody es bastante ilustrativo y de gran actualidad, a pesar de haberse escrito hace ya algunos años. (Brody, 1983)

gobernante, pues se trata de la reproducción global del capital. (Althusser, 1980).

El problema es de una extraordinaria complejidad que merece ser discutido y analizado ampliamente en otro momento. Lo que se podría decir por ahora es que hasta donde se tienen noticias ninguna sociedad es tan irresponsable para no suponer que su reproducción depende justamente del modo particular que elige para trasmitir a las futuras generaciones toda la herencia histórico-cultural que dispone. Y esto en particular no responde jamás a los caprichos del gobernante. La configuración de una determinada subjetividad depende entonces de esto, es decir, de los modos de transmisión cognitiva –formales e informales– con los que cuenta una sociedad, ya sea con el fin inmediato de su reproducción, o para hacer frente a las mutaciones de su tiempo; pero también, y esto es tal vez lo más interesante, a las expectativas que construye para generar para sí misma un devenir.

La crítica de Hayek que inspira a todo el neoliberalismo/neoconservadurismo parte de afirmar que un sistema educativo en manos del Estado sólo puede generar un nivel de igualdad en el cual, al ser suprimida o ignorada la competencia a través del reconocimiento del derecho a la educación, las diferencias de individuo a individuo serían mínimas y poco deseables. Lo que se soslaya aquí es el dato palmario de ser todo individuo único. Y se ignora también de paso que las tareas de la reproducción general de la vida material y espiritual de toda sociedad son tantas y de una variedad impresionante; de ahí que resulte absolutamente imposible que todos tengan el mismo nivel de conocimiento. En todo caso lo que da validez a una preocupación de tal magnitud es el problema del control y dominación social a partir del poder estatal y de su relación con el fenómeno educativo. De aquí nace el problema de la evaluación como parte del control y dominio que reclama como derecho propio la clase gobernante. Por esto es de gran importancia una educación sustentada en principios y actitudes democráticas absolutamente críticas de la educación por competencias. Es aquí en donde la subjetividad o consciencia tanto como la experiencia histórica deben contar en la construcción de una ética radical sustentada en una racionalidad crítica y no menos que en la responsabilidad y la tolerancia. Lo que en todo caso Hayek como sus seguidores ignoran o confunden aquí es la igualdad como uniformidad. Y es esto lo que se repite también desde otro horizonte discursivo, pues hay quienes gustan imaginar escenarios de la globalización reducidos a la forma burda de una igualdad obtenida mediante la uniformidad de gustos y actitudes que promueve el consumo.

El segundo presupuesto de esta crítica a la educación pública es lo que confirma al neoconservadurismo como un pensamiento tendencialmente anti-igualitario. La base de tal anti-igualitarismo es la conciencia que muestra el neoconservadurismo sobre el viejo ideal liberal que hacía referencia a la modernidad como un tiempo histórico sustentado en la *igualdad de oportunidades*. Y no nos cansaremos de decirlo: la caída del socialismo significó también una derrota al liberalismo. Tal vez por ello resulta que esta tesis liberal se manifiesta más absurda que nunca. Para nosotros el igualitarismo lo comprendemos como un movimiento ascendente de realizaciones sociales en nuestro complejo proceso civilizatorio. Por eso lo identificamos como algo sustancial a toda sociedad democrática en la medida que ella debe garantizar y promover condiciones mínimas de acceso por parte de los individuos a los bienes y servicios socialmente disponibles. La sociedad democrática es por esta razón históricamente incluyente, independientemente de si estos procesos son graduales (dadas ciertas condiciones materiales de cada sociedad) o dinámicos, es decir, dependiendo del optimismo o voluntarismo que llegue a manifestar una sociedad.

Las actitudes anti-igualitarias poco tienen que ver con la idea hayekiana de que todo tipo de intervencionismo estatal es, por antonomasia, un error que conduce inevitablemente a la servidumbre en la medida en que la libertad del individuo queda fatalmente negada por la presión del interés del Estado. Es este antiestatismo lo que no permite distinguir exactamente qué diferencia en sustancia el interés del Estado del interés del gobernante. Es cierto que aquí existe una confusión de graves consecuencias y la cual parte del hecho palmario de no tener los neoconservadores en general una teoría del Estado. Pero pensamos que en el fondo no la requieren para sus fines y propósitos.

Pero volviendo al asunto que dejamos momentáneamente de lado, cabe señalar que la cuestión no se reduce al manejo de un dilema que habla de la libertad como si ella fuera una especie de odisea en la que el individuo debe evitar ser devorado por el Estado. La cuestión es, desde nuestra perspectiva, mucho más compleja y profunda, por responder a la necesidad de refundamentar y redimensionar el papel de las élites en el nuevo contexto histórico creado por el propio neoconservadurismo. No se duda, pues, que una problemática que no ha tenido respuesta satisfactoria desde el momento en que los neoconservadores se propusieron en serio tomar el poder y control del Estado sea la cuestión educativa. ¿Qué hacer con la educación bajo el torbellino que implica un Estado deficitario y amenazado constantemente

por el fantasma de la inflación y bajo los irremediables, por no decir irresponsables, afanes privatizadores en los que ahora el crimen organizado y la corrupción reclaman a la vez ser parte del imaginario colectivo inherente a la formación subjetiva de los individuos? ¿Cómo trasformar la educación pública en privada sin enfrentar molestas y tal vez violentas resistencias político-sociales? ¿Cómo realizar una reforma educativa con evidentes signos privatizadores o de responsabilidad limitada del Estado sin ignorar o renunciar a los tres ejes de lo que hasta hoy ha sido la educación estatal: administración, programa pedagógico y contenidos del conocimiento?

Cabe observar, por último, que de forma por demás astuta, los neoconservadores hacen caso omiso de todos estos problemas. Y frente a la clara ausencia de un proyecto educativo medianamente aceptable para la configuración de lo que sería una nueva ciudadanía o subjetividad y sensibilidad histórico-social, expresan, al igual que Hayek, una crítica a la educación pública, en especial a sus sustentos ilustrados, científicos y laicos. Es este criticismo el que nos conduce a sospechar que el neoconservadurismo carece de una propuesta alternativa que permita hacer frente a los enormes retos de este nuevo siglo. Es esto lo que explica por qué ha preferido centrar el debate en el problema del financiamiento y rentabilidad de la educación.

## Referencias

Althusser, L. (1980). *La filosofía como arma de la revolución.* México: Cuadernos de Pasado y Presente.

Brody, T. A. (1983). La educación de nuestros hijos: mercancía o derecho. En Green, R. (ed.), *Los mitos de Milton Friedman* (pp. 119-133). México: Nueva Imagen.

Hayek, F. (1975). *Los fundamentos de la libertad*. Madrid. Unión.

Hayek, F. (1975). *Camino de servidumbre*. Madrid: Alianza.

# El neoliberalismo y la tecnologia de la comunicación en el proceso educativo

## Neoliberalism and Communication Technology in the Educational Process

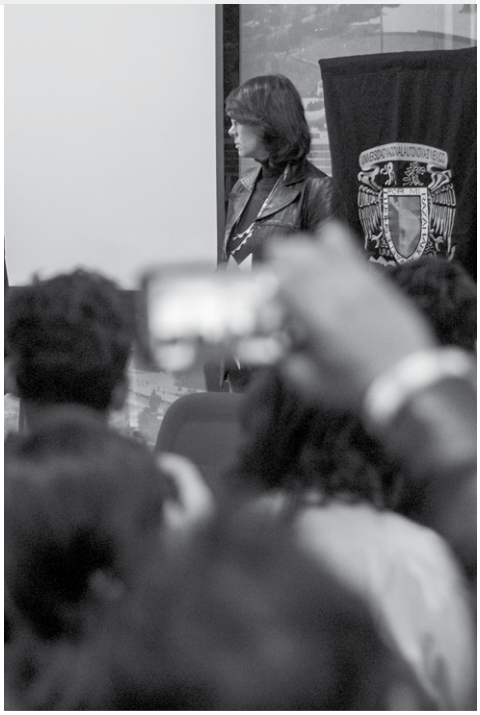
Texto recibido: 29 de enero de 2017
Texto aprobado: 13 de marzo de 2017

Por: Ignacio Flores Benítez*
ENP 4 "Vidal Castañeda y Nájera", UNAM

**Resumen:**
El artículo aborda algunos de los efectos que ha traído consigo el modelo neoliberal, particularmente en el proceso educativo. Pone énfasis en la fracturación de las relaciones sociales, tanto al interior del proceso educativo como fuera de éste, debido al excesivo uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC). Comenta cómo el aislamiento y el individualismo, resultado de la aplicación excesiva de las TIC, han generado una competencia atroz en los terrenos educativo y social, donde según, sólo los más "aptos" y competitivos serán los que trasciendan, ésa es la consigna neoliberal; asimismo y a partir del surgimiento de la nueva figura laboral como lo es el trabajador técnico en sistemas operativos, analiza someramente la nueva configuración de la relación laboral al interior de la empresa.

**Palabras clave:** Modelo neoliberal, educación, tecnología.

**Abstract:** *The article addresses some of the effects of the neoliberal model, in particular in the educational process. It emphasizes the fracturing of social relationships, both inside and outside the educational process, due to the excessive use of information and communication technology (ICT) in the educational field. It comments how isolation and individualism, as a result of the abuse of ICT, have been generating atrocious competition in the educational and social ambits, where it is said that only the most "fit" and competitive are those who*



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

* Tiene los grados de licenciatura y maestría en Sociología por la FCPyS, UNAM. Es profesor de carrera de Tiempo Completo en la ENP 4, UNAM donde imparte las asignaturas de Sociología y Problemas Sociales, Económicos y Políticos. Además, es profesor adjunto de las asignaturas de Teoría Social I y III en la FCPyS, UNAM.. Ha sido ponente en diversos encuentros, seminarios y cursos para profesores. Correo electrónico: lobote@comunidad.unam.mx

*transcend, that is the Neoliberal slogan. Likewise and from the emergence of the new labor figure as the technical worker in operating systems, it briefly analyzes the new configuration of the labor relationship within the company.*

**Key words:** *Neoliberal model, education, technology.*

Observando la historia, vemos cómo los sistemas educativos y sus contenidos corresponden siempre a los proyectos de la estructura económica en cuyo marco se inscriben (Gutiérrez, 1985). Pero al mismo tiempo, constituye uno de los factores impulsores del cambio social, que permite la modificación de la propia estructura social, cuando aquella ya no corresponde a las condiciones prevalecientes, originándose, por tanto, una crisis (Gutiérrez,1985).

Lo anterior significa entonces que, en la actualidad, se aplica una política educativa que tiene que ver por fuerza con el sistema capitalista, con la economía de mercado, que es la que impulsa su modelo educativo que le permite formar, educar e ideologizar a las personas bajo la lógica del gran capital, que no es otra cosa que la productividad eficiente, la conformidad (Gutiérrez,1985), la apatía, la resignación.

De ahí que la educación, como factor que moldea la conciencia, abre siempre paso a nuevos procesos económicos y a la modernización de la vida política, colaborando para que se adecúen a la nueva realidad. La educación juega así un doble papel: por un lado, es un elemento para conservar el orden de cosas prevaleciente, y por el otro, como un factor de cambio. El que ésta genere transformación o conservación depende, entre otros factores, del grado de autonomía que la educación tenga respecto a los grupos de poder; de la posibilidad de que los directamente involucrados en el proceso educativo puedan intervenir en la elaboración de las políticas y proyectos educativos; del grado de independencia que se tenga respecto a las fuerzas políticas; de la neutralidad por parte del Estado en la decisión de política educativa; de la posibilidad de asumir una postura crítica ante modelos económicos excluyentes, en este caso el neoliberalismo. Factores como éstos determinan entonces que la educación es un tema eminentemente político (Gutiérrez, 1985).

Actualmente, tanto en México como en la gran mayoría de los países, la educación, cuyo papel responde al proyecto económico y de nación neoliberal, debe ser también un medio para superar los efectos que dicho modelo produce,

como la desigualdad y la marginación social, la pobreza, el individualismo, la anulación de la soberanía, entre otros.

El neoliberalismo como modelo político y económico fue innovado por pensadores como Fredrich von Hayek y Milton Friedman, desde el punto de vista económico. Friedman, en su obra *Libertad de elegir* (1974), determinará principios como la economía de libre mercado, que consiste básicamente en dejar interactuar al mercado sin la intervención de nadie; además de limitar la intervención del Estado en la economía, obligando a éste a privatizar las empresas del gobierno, desmantelando lo que fue en su momento el Estado benefactor y evitando el proteccionismo. La función del Estado se reducirá a la defensa nacional, a la justicia interior, a las relaciones entre las personas y en aquello que el mercado sea incapaz de proveer.

Por ello, al neoliberalismo históricamente debemos ubicarlo en el capitalismo contemporáneo. Aunque este modelo o estrategia constituye toda una gama de factores, trataré de apuntalar su impacto en el proceso educativo a partir del uso de las nuevas tecnologías educativas. Ceceña (1997) afirma:

> Éste refiere el modo específico de organización social correspondiente a un momento de automatización del proceso de trabajo en el que la objetivación de saberes contempla no sólo los relativos a conocimientos y destrezas operacionales -que inician con la creación de máquina herramienta y el establecimiento de la gran industria- sino específicamente, los de operaciones lógicas básicas de procesamiento intelectual. Efectivamente, la tecnología microelectrónica abre las puertas para la formalización operacional, para la objetivación de los procesos de trabajo mentales. (p. 37)

En este sentido, con la incorporación de esta tecnología moderna, particularmente de la comunicación, al proceso educativo, en cierta medida el pensamiento se está convirtiendo en mercancía a través de los ordenadores digitales. Por ello considero que hoy el mundo del trabajo tradicional pretende desconocer al obrero habitual, ya que al introducir los sistemas computacionales al interior de la empresa, lo desplaza y al mismo tiempo lo sustituye aparentemente por uno más sofisticado, técnico, por lo que se aparentará que ya no existe una relación de explotación, pues con la nueva categorización hacia el nuevo sujeto laboral, a éste se le reducirá su toma de conciencia del lugar que ocupa tanto en el proceso de trabajo, como carente de los medios de producción, como en la estructura social. El nuevo sujeto laboral producto del neoliberalismo privilegia el individualis-

mo sobre lo colectivo, mermando la lucha organizada, tanto al interior del trabajo como fuera de éste. Asimismo, este modelo económico, al fomentar la ideología individualista, genera una competencia descarnada en los ámbitos laboral, educativo y social, que golpea diversas estructuras sociales que le son incómodas, como los sindicatos.

La tecnología de las comunicaciones es uno de los avances más notorios en el desarrollo de la técnica en la actualidad, esto vino a revolucionar la velocidad de la generación e intercambio de información. Cuánta razón tenía Marshall Mcluhan (1968) en su pronosticada aldea global, no a través de la televisión o el cine como él supuso, sino por las "supercarreteras de la información" y las redes mundiales.

Esta modernización de la tecnología ha modificado sustancialmente las diversas formas de vida, las relaciones laborales y las visiones del mundo. Sin embargo, éstas están cambiando de manera acelerada los procesos tradicionales de enseñanza, es decir, están modificando radicalmente conductas individuales, procesos de educación, relaciones familiares y papeles sociales.

Pero también debemos considerar la aplicación de la tecnología en el proceso enseñanza aprendizaje formal. Si bien es cierto que está teniendo un prodigioso auge y ha significado un gran impacto en dicho proceso, considero que se está acotando sólo a la transmisión de información y a su recepción lógica, y no al proceso de enseñanza aprendizaje precisamente formal, el cual debe ser ante todo una relación frente a frente, cara a cara.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

De esta manera, la información tecnológica obtenida precisamente de los medios de información o de "comunicación" está afectando de manera importante los métodos de enseñanza y aprendizaje, lo que crea expectativas y retos. Por ejemplo, la fácil comunicación mundial proporciona el acceso instantáneo a un vasto conjunto de datos, de modo que despierta el sentido de la curiosidad y de la aventura, obligando, al mismo tiempo, a hacer un mayor esfuerzo de asimilación y discriminación. ¿Pero qué sucede cuando no se sabe discriminar información? Surge lo que conocemos como manipulación y control. Por un lado, la fácil captación de la información y su reproducción sin considerar lecturas, análisis y razonamiento conlleva a una forma de amodorramiento y mecanicismo. Por otra parte, el uso de tecnologías como la propia computadora, el correo electrónico, Internet, las videoconferencias, si bien reduce los obstáculos del tiempo y el espacio, están trayendo consecuencias severas en la relación social, pues el acercamiento relacional entre los individuos se está perdiendo demasiado rápido y sus consecuencias vendrán a ser –lo que en parte ya estamos viviendo-, un proceso de deshumanización permanente, la no preocupación por el otro, la insensibilidad ante los problemas de cualquier tipo, pues, insisto, la construcción propia la hacemos en la relación con el otro; en este caso será entonces una construcción virtual.

En lo que respecta a la educación a distancia conocida como en línea, si bien es cierto que permite un fácil acceso, también podríamos considerarla como una política sistémica para evitar la relación física y la discusión presencial, y a partir de ahí evitar tejidos sociales reales que pudieran cuestionar al propio sistema, pues recordemos que el neoliberalismo pretende aislar a los individuos, que cada uno luche particularmente por sus intereses. De esta manera, se será más proclive al control del pensamiento y la manipulación. Asimismo, es una política que justifica la carencia de espacios e infraestructura educativos y de personal docente. Sin embargo, del otro lado están los que consideran positiva la educación a distancia. De acuerdo con el Consejo Académico del Bachillerato (CAB),

"proporciona al estudiante herramientas indispensables en los nuevos contextos sociales como el mercado laboral, la vida social, cultural y política (...) y que además mediante estas innovadoras formas de adquirir conocimientos el individuo construye su aprendizaje por sí mismo, convirtiendo al estudiante en autodidacta, con el apoyo de paquetes instruccionales (...) y con apoyo de asesores." (2007, p.106)

Desde esta óptica, se plantea que la educación en línea supliría a la educación presencial y por ende estaría al alcance de aquellos que no tienen los recursos suficientes, además de ofrecer profesores a personas alejadas de escuelas donde no existen docentes que puedan acudir a enseñar. El resultado sería que el Internet estará presente en la capacitación formal y continua, y eliminará problemas de tiempo, distancia, desplazamiento y costos, de ahí que, a partir de la UNESCO, el CAB considere que los sistemas y los programas educativos que tengan en cuenta las tendencias de la tecnología en la educación tendrán más oportunidades de éxito pedagógico y comercial.

A pesar de que el uso de las TIC es ya común, se hace una crítica de su abuso, pues los que aprenden con éstas consideran a la computadora como fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje porque coadyuvan en el procesamiento de una gran cantidad de información de forma "eficiente" para realizar sus trabajos.

Sin embargo, ¿qué pasará con las figuras centrales del proceso educativo? La creciente aplicación de las tecnologías en la educación formal traerá como consecuencia, entre otras, una educación muy particularizada, individualizada, competitiva, lo que hará del individuo un ser reblandecido y poco apto para la acción social, pues las relaciones sociales no le serán importantes; será un individuo que aborrecerá estar en grupo y se aislará; estará con otros en la sala de cómputo, pero finalmente solo y controlado. En el caso de la figura del profesor, ¿qué está pasando y qué sucederá con él? Su función tradicional, que es o era la de transmisor de conocimientos, con la abundante tecnología se reducirá a ser sólo un *facilitador* de información o materiales de apoyo para los estudiantes, dado que la tecnología proporciona prácticamente todo a los estudiantes, o simplemente será un monitor.

## A manera de conclusión

Considero que ante los efectos del neoliberalismo, como el desmantelamiento del Estado social y la privatización de la educación, los profesores debemos oponernos a través de la resistencia gremial a este embate que está haciendo de la educación un privilegio para los que cuenten con los recursos, no para los más aptos. Asimismo, debemos como docentes resistirnos a la exacerbación individualista a través de la promoción de la solidaridad social, y velar por los requerimientos de la colectividad al interior de las escuelas. Desarrollando este tipo de principios formativos, podremos contrarrestar las prácticas nocivas del neoliberalismo dentro de nuestra actividad.

De esta manera, en cuanto a la tecnología de la comunicación y la información, es innegable que debemos usarla si se cuenta con ella, pero no debemos depender tanto de ella, pues aunque se nos diga que su empleo trae como resultado la "democratización de la enseñanza", en la práctica es una falacia, pues todavía hay lugares en donde no se cuenta con la infraestructura suficiente para conectar un cable, es decir, no hay servicio eléctrico; además, no se tiene la asesoría suficiente para su uso en ciertas regiones; de esta manera sigue prevaleciendo una gran brecha de desigualdad social, en la que unos cuantos poseen equipo sofisticado y tiempo para realizar sus diarias tareas, mientras que otros viven al margen de esa tecnología, por lo que considero también que su uso es elitista, clasista y marginal. Si esto ocurre al interior de un país, las condiciones a nivel mundial son similares, y aunque la ONU, el BM, el FMI y el BID afirmen que el manejo o aplicación de las TIC *puede ayudar a la gente a salir de la pobreza*, lo dudo, pues hay un abismo digital entre los países desarrollados y subdesarrollados, ya que existe escasa infraestructura en las economías atrasadas, y si no, los grandes dueños de las tecnologías comunicativas están aliados con los gobiernos, que en lugar de beneficiar a la población en general, promueven la formación de monopolios en la comunicación.

A pesar de ello, se nos seguirá argumentando que el uso de las tecnologías en el proceso educativo es sinónimo de progreso, de desarrollo y que estamos a la vanguardia. ¿Será cierto o será simplemente retórica persuasiva. O será como afirma Marcuse (1995):

> El progreso técnico, extendido hasta ser todo un sistema de dominación y coordinación, crea formas de vida (y de poder) que parece reconciliar las fuerzas que se oponen al sistema y derrotar toda protesta en nombre de las perspectivas históricas de liberación, del esfuerzo y la dominación" (p. 22)

Finalmente, la educación debe ser un proceso de transmisión de conocimientos e información real y útil en los términos de construcción humanitaria y no de control de calidad, que es lo que está haciendo hoy para incorporarse al sistema productivo representado por el capitalismo; debemos enseñarla con ética y dignidad, tenemos que verla, ofrecerla, transmitirla y practicarla como un factor que transforme los entornos sociales, económicos, políticos y ecológicos, es decir, tenemos que modificar al sistema para la construcción de otro que promueva la justicia, la igualdad, la solidaridad. Este sistema capitalista ya no da para más: los aconteci-

mientos a nivel mundial que está padeciendo la humanidad como la migración masiva producto de conflictos de intereses imperiales y donde participan los de siempre; las crisis económicas cada vez más recurrentes, producto de la insaciable hambre de ganancia a partir de la súperexplotación de la fuerza de trabajo y del intelecto; los efectos nocivos para las mayorías, producto de las reformas estructurales en el mundo neoliberal; todo esto, aunado a otros factores como el surgimiento de políticas de gobierno fascistas, so pretexto de proteger a su nación, traerá como consecuencia el endurecimiento de políticas internas de algunos Estados con la clara intención de perpetuar al sistema. La humanidad debe darse cuenta de lo duro que es la vida que está pasando, y los profesores tienen ese compromiso en el aula, no de enseñar a partir de escenarios fantásticos e irreales, sino de realidades que lastiman y que ofrecen pocas o nulas posibilidades de desarrollo. Es el momento de que los profesores, como agentes directos del proceso educativo, se comprometan en la lógica del cambio y no en la perpetuación de la conformidad. El profesor es y debe ser un motor de cambio, es su responsabilidad por dignidad humana; él debe enseñar mostrando que otro mundo es posible. Si los individuos están siendo "educados" bajo los principios e intereses del sistema, él debe deseducar, es su deber y obligación ética coadyuvar para ir construyendonotro mundo en donde la humanidad pueda caber con diferencias, con dignidad, con responsabilidad.

## Referencias

Ceceña, A. E. (1997). *Neoliberalismo e insubordinación*. Chiapas 4. México: Era.

Consejo Académico del Bachillerato (2007). *Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato*. México: UNAM.

Friedman, M. (2003). *Libertad de elegir*. México: Planeta.

Gutiérrez, F. (2005). *La educación como praxis política*. México: Siglo XXI.

Macluhan, M. (1971). *Guerra y paz en la aldea global*. Barcelona: Martínez Roca.

Marcuse, H. (1994). *El hombre unidimensional*. México: Planeta.

# La defensa de la filosofía como un activismo

## The Defense of Philosophy as Activism

Texto recibido: 31 de mayo de 2017
Texto aprobado: 2 de julio de 2017

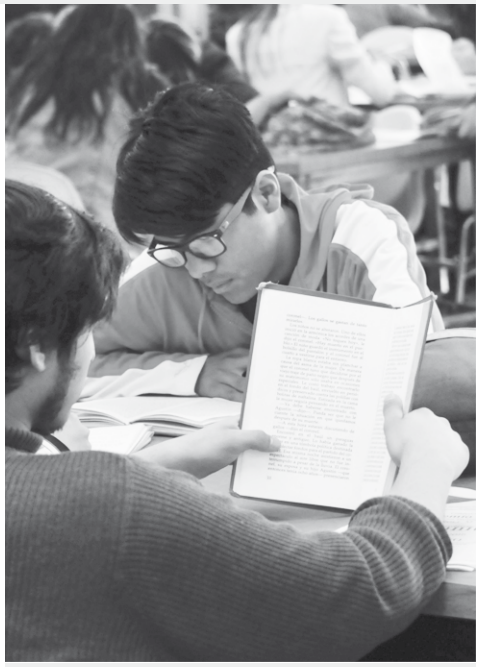
Por: Raúl Berdejo Bravo*
Senado de la República

**Resumen:**
En este texto se analiza y detalla la propuesta de modificación del Artículo tercero constitucional con la finalidad de incluir la enseñanza de la ética y filosofía en el nivel básico, siendo esto un ejemplo de la defensa de la filosofía como un activismo.

**Palabras clave:** Filosofía, ética, Constitución, activismo, derechos humanos

**Abstract:** *This paper it has been made with the propose to include in the third Constitutional article the teaching of ethics and philosophy at de basic level, being this an example of philosophy as an activism.*

**Key words:** *Philosophy, ethics, Constitution, activism, human rights*



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

El día 28 de abril de 2017 se publicó en el diario *La Jornada* una carta dirigida al Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México en donde un sector de la comunidad docente de dicha universidad reclamaba y denunciaba a la autoridad universitaria el desinterés que mostraba por la presencia de la filosofía en una serie de foros que se realizaron en ese momento en la máxima casa de estudios del país. Dicha nota afirmaba lo siguiente:

* Asesor parlamentario desde hace 20 años en el Senado de la República. Correo electrónico: raulberdejo@gmail.com

Al rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (unam), Enrique Graue: Es una satisfacción notar el interés de la universidad por la reflexión sobre los problemas nacionales en los foros denominados: "La unam y los desafíos de la nación", sobre todo en los momentos aciagos del presente. Se debatirá acerca del estado de ciencia, tecnología, economía, derechos humanos, diplomacia, migración, en total 13 temas, cada martes y jueves de abril y mayo de 2017. Sin embargo, resulta asombrosa la omisión de varias cuestiones fundamentales: la crítica situación de la ética en el país, el imperio de los desvalores, la grave circunstancia que vivimos debido a los crímenes cotidianos cuyo conocimiento nos conmocionan cotidianamente; la destrucción del tejido social, el imperio del individualismo posesivo, la distorsión profunda de las relaciones entre ética y política en la vida de los partidos; los poderes fácticos ubicados en franjas de poder caciquil y delincuencial, la carencia de una justicia efectiva y el cáncer de la corrupción. Problemas alrededor de los cuales giran los demás. Dicha omisión pudiera relacionarse con el desdén que se observa en muchos países por la filosofía y las humanidades, pues a todas luces se trata de asuntos debatibles en toda su hondura desde una perspectiva filosófica. ¿Hasta la unam ha llegado la exclusión de la filosofía en los debates considerados trascendentales? Queremos pensar que no, que fue un error, el cual debería enmendarse. Atentamente: José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano, Facultad de Filosofía y Letras de la unam y Observatorio Filosófico de México. (Jornada: 2017, Correo Ilustrado, 2)

¿Qué se puede pensar con esta noticia? ¿Acaso se ha olvidado, menospreciado o simplemente se ha postergado la reflexión de la filosofía en los foros? ¿Cómo entender esa omisión de las humanidades y de la filosofía? ¿Cómo entender que no fue un error? ¿Hubo alguna enmienda? ¿Cuál es el contexto o escenario en el que se circunscribió la noticia? ¿Hubo algún impacto? Considero que esa nota es sintomática, y que sería pertinente analizar la situación de la filosofía (enseñanza y el activismo que se deriva de ella) en nuestra nación. De esta forma, tomemos esa nota como el pretexto que nos lleva a reflexionar y comprender la defensa de la filosofía como un "activismo" desde un ámbito concreto: incorporar la enseñanza de la ética en el nivel básico como una propuesta legislativa que se llevó al Senado de la República.

En cuanto a la carta, podemos retomar la preocupación y consternación de los "quejosos", quienes externan su inquietud por la situación crítica del país y en donde la institución universitaria omitió, dentro de los temas de interés de sus foros, a la filosofía. No es una casualidad, es un pertinente olvido. ¿Pertinente? Sí, pertinente dentro de esta "composición musical" de lo que describe a nuestros días. La filosofía

no está presente en esos foros por una poderosa reunión de condiciones. Precisamente el hecho de que haya sido olvidada como tema es un brote sintomático. Propongo esa lectura porque los filósofos en su sutil sarcasmo tienen un tanto a su favor: ellos quieren pensar que fue un error. Y no, no lo es y por tanto no puede ser enmendado.

Para todos aquellos que se interesan en la filosofía, no es noticia de que hay intenciones de desterrar su enseñanza de ciertas plataformas curriculares, sobre todo en el nivel medio superior. Esa intencionalidad, se sabe también, es mundial y hay explicaciones de variada naturaleza que postulan que el interés es político y, para no dar rodeos, se sabe que desalentar el pensamiento crítico desde la formación académica es ya una tendencia.

Evidentemente hay resistencia a ello. Se ha observado una actividad en favor de la filosofía, como una defensa. Obviamente hay tensión en la comunidad filosófica, debe de haberla, seguramente hay filósofos que dirán que la filosofía no requiere ser defendida o que no debe incorporarse una formación filosófica temprana, incluso habrá quienes propongan sacarla a la calle y darle atributos nómadas. Todo ello existe y se encuentra presente en este mundo de posibles. Lo cierto es que hay un activismo en favor de ello. Existe porque las señales de una catástrofe humanitaria están destellando hasta en los detalles domésticos. Las personas que se mueven en cualquier tipo de activismo regularmente pretenden desviar el rumbo a donde va nuestro mundo e inscriben en sus discursos argumentativos la palabra ética. Esa palabra tiene vínculos íntimos con la filosofía siempre y cuando no se tome arrebatadamente para adornar discursos, pretensiones u objetivos que podríamos denominar “sospechosos”.

Vivimos en un mundo de demasiadas discusiones y no de debates. Pareciera que nada detiene la carrera misteriosa a la que va nuestra sociedad, encaminada al desastre. Es cierto que se tienen que radicalizar ciertas acciones que tendrían como finalidad frenar esa vertiginosa carrera, que ya no se ve como posibilidad sino como franca realidad. Cuestiones ambientales, descomposición del tejido social, pérdida de valores, problemas sociales, educativos, sanitarios, laborales, entre otros, se encuentran inmersos en esta carrera. Por tal motivo, hago referencia a la radicalidad como la adquisición de esa fuerza que pueda desplazar al poder que está ejerciendo el dominio de esa tendencia. Si no existe calidad en el poder de confrontación, toda la actividad que se desarrolle en ese sentido sólo nutrirá al poder de dominio. No es filosofía, es física, aunque la forzada reflexión es ya cínica, por lo tanto, filosófica y es dolorosa porque supone salir de un estado sedentario para generar uno de confrontación. Es decir, no podemos quedarnos como meros espectadores.

Pero ¿por qué un activismo en favor de la filosofía, de ese destierro, de esa ya inocultable reserva? En esta época en que difícilmente se puede negar el imperio de lo efímero, de la velocidad, del dinero, del negocio, de las mafias instaladas en el poder hasta en aquellos resquicios de la sociedad donde aún laten las pulsiones de la creatividad, de lo fantasmagórico, no sólo existen vencedores continuos y vencidos permanentes, también encontramos algunos que siguen resistiendo a ese ímpetu de la sociedad contemporánea. En esta batalla entre fuerzas antagónicas se muestra una tensión permanente, como guerra o una rendición permanente de un presente imperfecto. Aquello, que no es inconsciente, aunque sí, está venciendo y muchos de los relatos críticos, inteligentes y hasta los de entretenimiento masivo, nos dictan: sí, ellos están venciendo en un escenario de vencidos que se resisten, pero no se hallan en un camino de lograr las estrategias, no fatales, de no sólo de resistencia sino de confrontación. No de vencer, sí de materializar una lucha explícita entre los que imponen el actual sistema político, económico y educativo y aquellos que se resisten porque buscan "otro mundo posible". Pasan de una resistencia que ya no es soportable, al plano de calidad de un enfrentamiento. No quiero ni siquiera sugerir la posibilidad de una victoria porque hasta en las caricaturas infantiles siempre triunfa el que estaba vencido sobre un vencedor de risas extrañas, siempre y cuando uno no se rinda y siga luchando. El hecho mismo de ya no esperar la mentada condición de cambio y generar un escenario alternativo, es un paso. No habrá victoria, tal vez surgirá otra noción de poder, otra faceta, porque eso de la victoria es un horizonte inocuo. Recordemos que hasta en la cuadratura de la utopía hay diseño de escenarios. Pero vale la pena la resistencia, ese activismo.

Considero que, a la famosa tesis onceava sobre Feuerbach, que tiene demasiado peso de trabajo interpretativo encima, puede sacársele más jugo, pero un jugo no experto, sino ciudadano: "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo". En nuestra apelación a un activismo de defensa de la filosofía en una actitud de confronta, nos aferramos a "de lo que se trata". No sé si se llame filosofía, no deseo llamar a ello de esa forma. Creo que ese momento de cuestionamiento de pretender arribar al umbral desconocido que se mienta como *de lo que se trata* es una clave, pero no de reflexión sino de tomar conciencia de que esto que estamos viviendo ya no se trate de cotidianeidad sino de comportamientos que por sí

mismos estén trastocándola. Si algo se transforma ese no es ya problema, se trata de instalarnos en esos comportamientos que tengan la calidad de inhibir las condiciones de vencimiento que experimentamos. Vencidos en la destrucción de nuestra salud, de nuestro ambiente, de nuestra creencia; en restituciones de justicia, de una pretendida seguridad.

El activismo de la defensa de la filosofía se está configurando con llamados, con agitación, con textos, con las nuevas herramientas discursivas que se crean en las redes sociales. Ese activismo, sin pretensiones de filosofía, se encuentra en la vocación de muchas organizaciones no gubernamentales, en los comportamientos de periodistas que son perseguidos y muchos asesinados por un impulso ético; en los defensores ambientales, muchos indígenas, que son diezmados por defender bosques, en cualquier petición de justicia, de desobediencia civil por derechos humanos. El activismo de defensa de la filosofía puede y tiene que penetrar incluso a las instituciones de poder, las escuelas, los sistemas educativos que han buscado homogeneizar y unificado todo. Es necesaria la intervención de todos y cada uno de los sectores de la producción del discurso y del adiestramiento social, en especial, el político y el educativo. Ante ellos, ante esa piel articulada, es factible presentar recursos de intervención que ellos mismos plantean como iniciativas de ley, promoción de propuestas en donde se realizan exhortaciones parlamentarias a las instituciones del Estado. Pareciera que esto es una necedad, en tanto que esas arquitecturas de dominio son las que controlan e inmovilizan lo que pretende reorientar el proyecto de Nación, que en realidad no es un proyecto sino una realidad de nación. Las presiones externas hacen viable la inserción en el interior de sus andamiajes (casi a modo de infectar con muescas minúsculas de rasgado ese cuerpo de dominio) de esas demandas y cambios sociales que afectan a los ciudadanos del Estado y es en beneficio de la nación, es cuando se busca la legitimidad de una propuesta, de una demanda, que lleva a cabildear entre los grupos parlamentarios esas propuestas o exigencias sociales.

La historia de la transparencia en México, de las demandas de justicia, contra la impunidad y el despojo tienen su pertinencia en el cabildeo en el interior y lógica de las instituciones; se da a la luz de la aparición y acciones de diversos activismos que han sido contundentemente frenados. ¡Sí! Es la historia de los vencidos que no hemos logrado construir en una confrontación fructífera y de calidad. Es necesario demostrar que la aportación de la enseñanza de la filosofía desde las

instituciones o desde los espacios no formales posibilitan el fomento, creación de espacios y búsqueda de lugares en donde se pueda discutir, debatir y confrontar de manera explícita, ideas, argumentos, propuestas educativas y de nación, ya sea mediante foros, espacios, desarrollo de una cultura política que incluya la diversidad de puntos de vista y propuestas colectivas, persuasivas, de grupos de asociaciones o partidos, individuales, que hagan referencia los usos y costumbres, de diversos credos, entre otras. Por supuesto que las aportaciones de la enseñanza de la filosofía y de la adquisición de ciertos instrumentos de reflexión, permitirá tomar una postura para decidir si se suma, se modifica o se adquiere una conducta de confrontación distinta, lo cual en el fondo es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Podemos disfrutar los diversos aprendizajes que se adquieren con la exposición ante la formación filosófica y podemos también decidir pensar sobre aquello de lo que se trata de confrontar e incluso hacerlo en el día a día. Es como hacernos eco de la frase tan conocida y significativa de José Ortega y Gasset en las *Meditaciones del Quijote* de 1914: *Yo soy yo y mi circunstancia y si no la salvo a ella no me salvo yo*. O sea, mi yo modificando cualquier rasgo de mi circunstancia. Así pues, es cuestión de decidir e impulsar las implicaciones éticas de propiciar una decisión de mostrar si esa circunstancia es maleable o imperecedera.

Ejemplifiquemos un caso de intervención en las instituciones, intervención que aprovecha la porosidad del mismo sistema, que permite, por lo menos en el discurso, la penetración de propuestas. En este caso, se trata de una iniciativa que pretende incluir en un artículo constitucional la enseñanza de la filosofía. Se pretende argumentar una filiación entre la naturaleza de la ética y uno de sus productos culturales: los derechos humanos. Esta ha sido una larga disertación sobre si uno pertenece a otro o uno es producto o no de otro. Se trata, así, de demostrar que el activismo de la defensa de la filosofía pasa en las instituciones que mantienen un poder que reniega precisamente de los efectos del pensamiento crítico, aunque en los tratados internacionales que México firma, se postula lo contrario. Esta propuesta la presentó el 17 de noviembre de 2016 la Senadora Ana Gabriela Guevara ante el Senado de la República y permanece en la comisión de Educación para su dictamen desde entonces.[1] Veamos, entonces, algunas de las razones en favor de la enseñanza de la filosofía en el sistema de educación mexicano.

1 La totalidad de la iniciativa se encuentra en: http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/63/2/2016-11-17-1/assets/documentos/Inic_art3_CPEUM_rubricas.pdf

"Esta propuesta de iniciativa tiene el propósito de asegurar la promoción de los derechos humanos, mediante los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad que explícitamente mandata La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, en el Artículo primero: "En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos, humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, así como de las garantías para su protección, cuyo ejercicio no podrá restringirse ni suspenderse, salvo en los casos y bajo las condiciones que esta Constitución establece" […] "Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad" (*Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos, 2016*).

Asegurar la promoción, respeto, protección y garantía es sustancialmente un proceso cultural, el cual como se infiere en el artículo citado, necesariamente tiene que ser conceptualizado, sometido a una metodología y planificación para así activarlo, mediante las instituciones del Estado, hacia programas de estudios profesionales. La ruta de argumentación que supone esta propuesta es: articular el concepto promoción, progresividad y garantía, respecto a los derechos humanos, con el concepto de educación. De esta forma la educación se retoma como un concepto epistémico, en donde la educación que imparte el Estado y el fomento a los derechos humanos es una de las obligaciones del propio Estado. El antecedente que se pretende representar en esta ruta de reflexión tiene que ver con capitalizar y materializar las reforma a los artículos constitucionales efectuada en junio de 2011 y que dan pie a lo se denominó el paso cultural.

Un mandato constitucional no sólo se deriva a los aparatos de gobierno para aplicar a conveniencia una reciente disposición a partir de los recursos "elásticos" que proveen los instrumentos internacionales que están de trasfondo en las cuestiones gubernamentales. Los derechos humanos también tienen que permear y adquirir mayor presencia en todos los niveles educativos y todas sus estructuras, no sólo en sus espacios académicos superiores sino en el estrato de mayor amplitud y formación epistemológica, las escuelas de educación media y superior, y, sustantivamente, la educación básica.

Recordemos que todas las profesiones tienen un vínculo con los derechos humanos, lo cual se materializa en los comportamientos del ejercercicio de la profesión y da pie a la adquisición de una conducta ética o de aplicar una ética profesional.

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Son conocidos los códigos éticos en muchas profesiones como una aspiración a regular conductas con criterios de respeto y responsabilidad (otra vez, ética). Es observable que existe un camino recorrido en ello. Se observa en los currículos académicos oficiales, en los planes de gobierno federal, en la historia de las adecuaciones de los libros de texto gratuito, en las reglamentaciones y no sólo en materia de escolarización sino en varios esfuerzos institucionales hasta la demanda social de los valores y la ética en los espacios educativos formales y no formales.

En primera instancia, pretendemos desglosar algunos conceptos que comentamos y que tienen actividad en el texto constitucional para orientar nuestra propuesta: Promover. Obligación de *promover*. La obligación de promover está orientada hacia la sensibilización social en materia de derechos humanos. El Estado tiene la obligación de adoptar medidas encaminadas a lograr una cultura basada en derechos humanos a través de cambios en la conciencia pública desde los instrumentos que le competen. Se trata de conseguir que la conducta moral de la sociedad, la constelación de costumbres, sistematizadas o no, de acuerdos, de reglas escritas y no escritas, de tradiciones y normas que se consideran buenas para encauzar o juzgar el comportamiento de las personas en una comunidad, sea determinada o definida libre de oscuridades, de ideas difusas y regulada conforme a un modelo racionalizado que se ha establecido internacionalmente bajo la estructura de los derechos humanos. Se procura que esa gran estructura conceptual sea promovida en y desde el aparato del Estado, donde el aspecto de promoción formativa sea a través de recursos educativos y escolares que posee el Estado. Tal es la propuesta.

La cultura de los derechos humanos que explícitamente mandata el Artículo 1o constitucional establece lo siguiente: "todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad". Valdría la pena preguntarnos ¿cómo se promueve la cultura de los derechos humanos mediante los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad que marca nuestra Carta Magna? ¿Será acaso la educación que imparte el Estado, a través del sistema escolarizado, el vehículo idóneo para la promoción de la cultura de los derechos humanos en México? Nosotros consideramos que sí, que la institución educativa es el vehículo idóneo para que los derechos humanos sean una cultura activa en cada persona mexicana o no, que se forme en el sistema educativo nacional y que al egresar de cualquier plantel educativo bajo las normas de la Secretaría de Educación Pública el educando tenga plena noción que es un sujeto que respeta y hace respetar los derechos humanos, analiza situaciones de toma de decisiones complejas, bajo una perspectiva de consideración de sus actos respecto a la línea de conducta que implica respetar y promover los derechos humanos. Insistamos, el Artículo 3o. dicta:

> "Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia"

Dicho esto, nuestra intención es dirigirnos a la enseñanza explícita en materia de derechos humanos. El concepto que describe esta materia es epistemológicamente complejo, requiere de un método, de un proceso educativo de amplio espectro, planificado, sistematizado, que reúna una formación lógica, una deducción y aprendizaje ético, que tenga la capacidad de desarrollar el lenguaje, el diálogo, la persuasión, la adquisición de conciencia, y de detonar las habilidades para establecer una convivencia armónica, pacífica, satisfactoria y digna, toda ella orientada por el acuerdo que propone el respeto a los derechos humanos.

Todas estas cualidades las reúne la formación ética, la ética como una disciplina metodológicamente racionalizada, la ética como una facultad filosófica, como un concepto dúctil a la pedagogía, como un proceso histórico y no menos que de socialización, de conjunción de conductas en favor de una vida cuyo eje rector o directriz sea la justicia, la verdad, el respeto a la vida, al medio ambiente. Si bien son palabras muy usadas también lo es que son neutralizadas a la hora de su actividad o intento de realización. Es por ello

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

que esta propuesta pretende introducir en el sistema escolarizado la formación ética, con esas cualidades, como el factor catalizador que forme las condiciones epistemológicas adecuadas para la comprensión cabal de los derechos humanos en todo su espectro de actuación. Los derechos humanos, ese concepto, ya activo y rector en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, innegablemente son una conquista ética de la humanidad. Paso por paso, valor por valor, cada movimiento en favor de la justicia, de la transparencia, de la búsqueda y de la manifestación de la verdad, de la pretensión del equilibrio social, está marcado por una voluntad ética. Por ello, es viable revisar y considerar que, así como el concepto de derechos humanos emergió en el texto constitucional mexicano después de una inmensa energía social invertida en ello, es viable, decimos, que la educación que imparta el Estado ofrezca una formación ética que incluya las estrategias filosóficas que impulsan y promueven este pensamiento.

Ahí mismo, en los considerandos de la iniciativa, se cita un artículo periodístico de Gabriel Vargas Lozano donde expone la imperiosa necesidad de educar filosóficamente para dirigirse al horizonte de los derechos humanos:

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

"Mediante un ligero repaso por la filosofía se podría comprender que ha propuesto tesis sobre lo que debería ser la sociedad justa (desde Platón hasta Luis Villoro, pasando por Hegel, Marx y Rawls); ha propuesto utopías (de Tomás Moro a Fourier); ha conformado ramas para el estudio del conocimiento (la epistemología); ha profundizado sobre las formas del pensamiento correcto e incorrecto (falacias); ha estudiado sobre las diversas formas de la experiencia estética; ha propuesto soluciones para los conflictos sociales (Locke, J. S. Mill o Karl Marx) y ha planteado problemas profundos para buscar una respuesta al sentido de la existencia. La filosofía ha estado presente antes, durante y después de los cambios en el conocimiento y en la sociedad. Por lo tanto, el problema no radica ni en la dificultad ni en que no sea útil su estudio, y en cuanto a que existen muchos problemas en nuestra sociedad antes que el tema filosófico, es una cuestión mal planteada"[2].

2 Vargas Lozano, Gabriel: "Filosofía ¿porqué y para qué?", La Jornada Semanal, 26 ago. 2016.

política y cotidianeidad

La larga argumentación que se llevó a cabo en la iniciativa para la modificación del artículo constitucional e incluir que fuera la enseñanza de la ética y filosofía desde el nivel básico culmina en la propuesta de cambio constitucional así:

> "La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto y la formación en los derechos humanos desde la enseñanza filosófica de la ética y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia".

Cabe resaltar que lo puesto con negrita es la propuesta de reforma constitucional y la propuesta de penetrar el sistema de enseñanza para una aportación de una confronta a todo ello que se trate de modificar.

## Referencias

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2016). 37ª ed. México: Isef.

http://www.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/63/2/2016-11-17-1/assets/documentos/Inic_art3_CPEUM_rubricas.pdf

INICIATIVA CON PROYECTO DE DECRETO POR LA QUE SE REFORMA EL ARTÍCULO 3o DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS impulsada por la Senadora Ana Gabriela Guevara (noviembre, 2016)

Observatorio Filosófico de México: http://www.ofmx.com.mx

Vargas Lozano, Gabriel (2012). Filosofía ¿para qué? Desafíos de la filosofía para el siglo XXI. México: UAM-I.

# Declaración de Salvador en favor de la filosofía

## Salvador´s Declaration in Favor oh Philosophy

Salvador Bahía, Brasil. 20 de abril de 2017

Las personas representantes de asociaciones nacionales e internacionales de filosofía de trece países iberoamericanos, reunidas en el I Encuentro de la Red Iberoamericana de Filosofía, celebrado los días 19 y 20 de abril de 2017 en la Universidad Federal de Bahía (UFBA), acordamos hacer pública la presente Declaración:

1. La Filosofía, como ejercicio libre del pensamiento, como reflexión crítica sobre los principios que rigen nuestras acciones y como diálogo racional entre diferentes puntos de vista, es una parte consustancial de todas las civilizaciones. Las grandes tradiciones filosóficas de Oriente y de Occidente, del Norte y del Sur, son un patrimonio vivo de toda la humanidad, a través del cual pueden comunicarse todos los pueblos de la Tierra. La UNESCO reconoce a la Filosofía un papel fundamental en la formación cívica y cultural de los ciudadanos y ciudadanas de todo el mundo. En 1995 hizo pública la Declaración de París en favor de la Filosofía y editó el informe Filosofía y democracia en el mundo; en 2005 estableció el tercer jueves de noviembre como Día Mundial de la Filosofía; en 2007 editó el informe La Filosofía, una escuela de libertad; y en 2009 publicó la Declaración de Santo Domingo sobre la enseñanza de la Filosofía en América Latina y El Caribe.
2. La Filosofía es una “escuela de libertad” porque educa a las niñas, niños y jóvenes como ciudadanos libres, capacitados para intervenir con autonomía en la vida pública de su comunidad, al proporcionarles cuatro tipos de formación: el uso riguroso del lenguaje y la comprensión de todo tipo de conceptos y problemas, lo que les ayuda a mejorar sus capacidades de razonamiento y comunicación; la conexión interdisciplinar entre los distintos saberes científicos, humanísticos y artísticos, necesaria para afrontar la complejidad del mundo contemporáneo; el conocimiento histórico de los grandes sistemas de pensamiento y de las diversas tradiciones culturales que siguen vivas hoy en las distintas comunidades humanas; y, por último, la conjunción entre el conocimiento, la moral y la sensibilidad, imprescindible para lograr un desarrollo personal pleno y equilibrado.
3. La Filosofía es también una “escuela para la paz” porque contribuye a la formación de personas autónomas, reflexivas, capaces de reconocer la valía de la diversidad cultural, respetar el derecho a las diferencias y aprender de ellas para formar consensos plurales e incluyentes que contribuyan a la concordia entre personas, pueblos y naciones. No puede haber democracia allí donde se

violan los derechos humanos e imperan la violencia, la intolerancia, la injusticia social y la desigualdad entre diferentes categorías de personas. La Filosofía educa para la paz porque ayuda a fomentar el diálogo, la tolerancia, el respeto, la convivencia pacífica, el reconocimiento de las diferencias y el primado de la justicia.

4. La Filosofía puede practicarse en diferentes lugares y por diferentes medios: la docencia, la investigación, el asesoramiento ético, la defensa de los derechos humanos, la mediación social, la gestión intercultural, los clubes culturales, la prensa, la creación artística y literaria, etc. No obstante, y en consonancia con las recomendaciones de la UNESCO, los estudios de Filosofía deben tener un lugar específico y diferenciado en el sistema educativo, porque solo de ese modo se garantiza su transmisión generacional y su renovación permanente, y porque toda persona tiene "derecho a la Filosofía", es decir, derecho a recibir una formación básica que le permita acceder al rico patrimonio del pensamiento filosófico y, en caso de que lo desee, adquirir también los conocimientos especializados necesarios para el ejercicio de la profesión y vocación filosóficas.
5. No puede haber una auténtica democracia si la ciudadanía no es educada para pensar de manera libre y autónoma. Por eso, una sociedad democrática debe contar, entre otros requisitos imprescindibles, con un sistema público de educación que cubra todas las etapas formativas (infantil, primaria, secundaria y universitaria), que proporcione una formación de calidad, que sea accesible a todas las personas sin discriminación alguna por razón de sexo, nacionalidad, clase social, ideología, lengua, religión, etc., y que conceda la debida importancia a los estudios de Filosofía, denominada explícitamente como tal y enseñada por filósofos profesionales, desde la infancia hasta la educación superior. Para ello, es necesario contar con centros superiores de formación docente del profesorado.
6. También es necesario contar con un sistema público de investigación integrado por universidades y centros de investigación; dotado de recursos suficientes en todos los ámbitos: científicos, humanísticos y artísticos; basado en el mérito, la creatividad y la responsabilidad social de los investigadores; y que conceda la debida relevancia a la investigación y difusión del pensamiento filosófico.
7. Más allá del ámbito académico, es necesario crear espacios, tanto físicos como virtuales, con el fin de posibilitar el acceso de la ciudadanía a la reflexión crítica y al debate público, y, con ello, al ejercicio de las prácticas democráticas.
8. Rechazamos los drásticos recortes presupuestarios que muchos gobiernos de los países iberoamericanos están aplicando en los últimos años al sistema educativo, a las universidades, a los centros de investigación y a la cultura. Rechazamos igualmente las reformas legislativas encaminadas a eliminar o reducir los estudios filosóficos y humanísticos. Denunciamos a los gobiernos que subordinan los derechos humanos de toda la ciudadanía a los intereses de los grandes poderes económicos, y que pretenden imponer en las políticas públicas una concepción mercantilista y tecnocrática del conocimiento y de la educación.

9. La Filosofía es un bien común de la humanidad porque tiene un alcance universal, pero también porque expresa la diversidad de nuestras experiencias histórico-culturales y de las lenguas en las cuales pensamos. Por eso, defendemos el cultivo y la difusión de la Filosofía en las lenguas española y portuguesa, en las demás lenguas hispánicas y en las de los pueblos originarios, no solo como un derecho de los pueblos iberoamericanos a expresarse en sus lenguas maternas, sino también como una contribución al patrimonio cultural de la humanidad.
10. Las asociaciones filosóficas firmantes de la presente Declaración nos comprometemos a trabajar de manera coordinada en favor de la Filosofía. Y, para ello, acordamos crear la Red Iberoamericana de Filosofía, con un triple objetivo: defender en todo el ámbito territorial iberoamericano la presencia de los estudios de Filosofía en el sistema educativo; cooperar en la organización de los Congresos Iberoamericanos e Interamericanos de Filosofía; y promover en todo el mundo la creación y difusión del pensamiento filosófico en español, en portugués y en las demás lenguas minoritarias del ámbito cultural iberoamericano.

## Firman la presente Declaración:

Manuel Berrón (AFRA, Argentina), Eduardo Nievas (SAPFI, Argentina), Adriano Correia (ANPOF, Brasil), João Carlos Salles (SIF, Brasil), Vicente Serrano (ACHIF, Chile), Carlos G. Patarroyo (SCF, Colombia), Maximiliano Prada (SCF y RNPF, Colombia), Luis Camacho (ACOFI, Costa Rica), Antonio Campillo (REF, España), María José Guerra (REF, España), Concha Roldán (ASIF-EIAF-Instituto de Filosofía del CSIC, España), Ángelo A. Moreno (ACAFI, Honduras), Ambrosio Velasco (AFM, México), José de Lira (AFM, México), Gabriel Vargas (OFM, México), Abdiel Rodríguez (ACAFI, Panamá), João M. Cardoso (SPF, Portugal), Julio Minaya (ADOFIL, República Dominicana), Leonardo Díaz (UASD, República Dominicana), Carlos E. Caorsi (SFU, Uruguay) y Corina Yoris (SVF, Venezuela).

# Declaração de Salvador a favor da Filosofia

Salvador – Bahia – Brasil 20 de abril de 2017

Nós, representantes de associações nacionais e internacionais de filosofia de treze países ibero-americanos, reunidos no I Encontro da Rede Iberoamericana de Filosofia, realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2017 na Universidade Federal da Bahia (UFBA), acordamos tornar pública a presente Declaração:

1. A Filosofia, como exercício livre do pensamento, como reflexão crítica sobre os princípios que regem nossas ações e como diálogo racional entre diferentes pontos de vista, é uma parte consubstancial de todas as civilizações. As grandes tradições filosóficas do Oriente e do Ocidente, do Norte e do Sul, são um patrimônio vivo de toda a humanidade, através do qual podem se comunicar todos os povos da Terra. A UNESCO reconhece que a Filosofia desempenha um papel fundamental na formação cívica e cultural das cidadãs e dos cidadãos de todo o mundo. Em 1995 publicou a Declaração de Paris em favor da Filosofia e editou o relatório Filosofia e democracia no mundo; em 2005 estabeleceu a terceira quinta-feira de novembro como o Dia Mundial da Filosofia; em 2007 editou o relatório A filosofia, uma escola de liberdade; e em 2009 publicou a Declaração de Santo Domingo sobre o ensino da Filosofia na América Latina e no Caribe.
2. A Filosofia é uma "escola da liberdade" porque educa as crianças e os jovens como cidadãos livres, capacitados para intervir com autonomia na vida pública de sua comunidade, ao proporcionar-lhes quatro tipos de formação: o uso rigoroso da linguagem e a compreensão de todo tipo de conceitos e de problemas, o que lhes ajuda a aprimorar suas capacidades de arrazoamento e de comunicação; a conexão interdisciplinar entre os distintos saberes científicos, humanísticos e artísticos, necessária para enfrentar a complexidade do mundo contemporâneo; o conhecimento histórico dos grandes sistemas de pensamento e das diversas tradições culturais que seguem vivas hoje nas distintas comunidades humanas; e, por último, a conjunção entre o conhecimento, a moral e a sensibilidade, imprescindível para alcançar um desenvolvimento pessoal pleno e equilibrado.
3. A Filosofia é também uma "escola para a paz", porque contribui para a formação de pessoas autônomas, reflexivas, capazes de reconhecer a importância da diversidade cultural, de respeitar o direito às diferenças e de aprender a partir delas para formar consensos plurais e inclusivos que contribuam para a concórdia entre pessoas, povos e nações. Não pode haver democracia onde os direitos humanos são violados e imperam a violência, a intolerância, a injustiça social e a

desigualdade entre diferentes categorias de pessoas. A Filosofia educa para a paz porque ajuda a fomentar o diálogo, a tolerância, o respeito, a convivência pacífica, o reconhecimento das diferenças e o primado da justiça.

4. A Filosofia pode ser praticada em diferentes lugares e por diferentes meios: a docência, a investigação, o assessoramento ético, a defesa dos direitos humanos, a mediação social, a gestão intercultural, as associações culturais, a imprensa, a criação artística e literária etc. Não obstante, e em consonância com as recomendações da
5. UNESCO, os estudos de Filosofia devem ter um lugar específico e diferenciado no sistema educativo, porque apenas desse modo se garante sua transmissão geracional e sua renovação permanente, e porque toda pessoa tem "direito à Filosofia", isto é, direito a receber uma formação básica que permita acessar o rico patrimônio do pensamento filosófico e, caso deseje, adquirir também os conhecimentos especializados necessários para o exercício da profissão e da vocação filosóficas.
6. Não pode haver uma autêntica democracia se os cidadãos não são educados para pensar de maneira livre e autônoma. Por isto, uma sociedade democrática deve contar, entre outros requisitos imprescindíveis, com um sistema público de educação que cubra todas as etapas formativas (infantil, primária, secundária e universitária) e proporcione uma formação de qualidade acessível a todas as pessoas, sem discriminação alguma por gênero, nacionalidade, classe social, ideologia, língua, religião etc., e que conceda a devida importância aos estudos de Filosofia, explicitamente nomeada como tal e ensinada por filósofos profissionais, desde a infância até a educação superior. Para isto, é necessário contar com centros superiores de formação dos professores.
7. Também é necessário contar com um sistema público de investigação integrado por universidades e centros de investigação; dotado de recursos em todos os âmbitos: científicos, humanísticos e artísticos; baseado no mérito, na criatividade e na responsabilidade social dos investigadores; e que

conceda a devida relevância à investigação e à difusão do pensamento filosófico.

8. Além do âmbito acadêmico, é necessário criar espaços, tanto físicos quanto virtuais, com o fim de possibilitar o acesso dos cidadãos à reflexão crítica e ao debate público, e, com isto, ao exercício das práticas democráticas.
9. Rechaçamos os drásticos cortes orçamentários que muitos governos dos países iberoamericanos estão aplicando nos últimos anos ao sistema educativo, às universidades, aos centros de investigação e à cultura. Rechaçamos igualmente as reformas legislativas encaminhadas para eliminar ou reduzir os estudos filosóficos e humanísticos. Denunciamos os governos que subordinam os direitos humanos de todos os cidadãos aos interesses dos grandes poderes econômicos e que pretendem impor nas políticas públicas uma concepção mercantilista e tecnocrática do conhecimento e da educação.
10. A Filosofia é um bem comum da humanidade porque tem um alcance universal, mas também porque expressa a diversidade de nossas experiências histórico-culturais e das línguas nas quais pensamos. Por isto, defendemos o cultivo e a difusão da Filosofia nas línguas portuguesa e espanhola, nas demais línguas hispânicas e nas dos povos originários, não apenas como um direito dos povos iberoamericanos a se expressar em suas línguas maternas, mas também como uma contribuição ao patrimônio cultural da humanidade.

As associações filosóficas subscritoras da presente Declaração se comprometem a trabalhar de maneira articulada em favor da Filosofia. E, para isto, concordamos em criar a Rede Iberoamericana de Filosofia, com um triplo objetivo: defender em todo o âmbito territorial iberoamericano a presença dos estudos de Filosofia no sistema educativo; cooperar na organização dos Congressos Iberoamericanos e Interamericanos de Filosofia; e promover em todo o mundo a criação e a difusão do pensamento filosófico em português, em espanhol e nas demais línguas minoritárias do âmbito cultural iberoamericano.

Assinam a presente declaração:
Manuel Berrón (AFRA, Argentina), Eduardo Nievas (SAPFI, Argentina), Adriano Correia (ANPOF, Brasil), João Carlos Salles (SIF, Brasil), Vicente Serrano (ACHIF, Chile), Carlos
G. Patarroyo (SCF, Colombia), Maximiliano Prada (SCF y RNPF, Colombia), Luis Camacho (ACOFI, Costa Rica), Antonio Campillo (REF, España), María José Guerra (REF, España), Concha Roldán (ASIF-EIAF-Instituto de Filosofía del CSIC, España), Ángelo A. Moreno (ACAFI, Honduras), Ambrosio Velasco (AFM, México), José de Lira (AFM, México), Gabriel Vargas (OFM, México), Abdiel Rodríguez (ACAFI, Panamá), João M. Cardoso (SPF, Portugal), Julio Minaya (ADOFIL, República Dominicana), Leonardo Díaz (UASD, República Dominicana), Carlos E. Caorsi (SFU, Uruguay) y Corina Yoris (SVF, Venezuela).

# Culpa y deliberación moral

## Guilt and Moral Deliberation

Texto recibido: 4 de mayo de 2017
Texto aprobado: 13 de junio de 2017

Por: Fernanda Clavel De Kruyff*
Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa

**Resumen:**
Martha C. Nussbaum sostiene que la moralidad no existe sin emociones. Desde su perspectiva las emociones son entidades cognitivo-evaluativas y *eudaimonistas*, de modo que pueden formar parte sustantiva de la deliberación moral. Algunas instancias particulares de las emociones funcionan como una buena guía para la deliberación moral y otras no. El objetivo de este ensayo es analizar en qué casos la culpa puede ser una buena guía de la deliberación moral, y en qué casos no. Para llevar a cabo este análisis, me apoyo tanto en el modelo nussbaumiano de las emociones como en el psicoanálisis freudiano. El último permite explicar el origen de los fallos de racionalidad de la culpa patológica.

**Palabras clave:** Culpa, deliberación moral, Nussbaum, psicoanálisis, racionalidad.

**Abstract:**
*Martha C. Nussbaum claims that there is no morality without emotions. From her point of view, emotions are cognitive, evaluative and* eudaimonistic *entities. This means that emotions may form a substantial part of moral deliberation. Some particular instances of emotions work as a good guide for moral deliberations while others don´t. The objective of this essay is to analyse in which cases may guilt be a good guide for moral deliberation, and in which cases it may not. The nussbaumian model of emotions and the freudian psychoanalysis are my support to carry out this analysis. The latter allows us to explain the source of reasonableness of pathological guilt.*

**Key words:** *Guilt, moral deliberation, Nussbaum, psychoanalysis, rationality.*

* Profesora del Departamento de Filosofía de la UAM Iztapalapa. Correo electrónico: fernandaclavel@icloud.com

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

El presente trabajo se inscribe en el contexto de la teoría ética y política de la filósofa norteamericana Martha C. Nussbaum, teoría para la que el estudio de las emociones es central. Su concepción de las emociones es de tipo cognitivo-evaluativo, es decir, las emociones son juicios cognitivos y evaluativos de cierta clase. Esto abre la posibilidad de que las emociones formen parte sustantiva de la deliberación moral por ser entidades que no son a-racionales, sino racionales o irracionales. Nussbaum va incluso más allá y sostiene que las emociones son éticas y que la moralidad no existe sin emociones (2008, p. 177 y 257).

En este ensayo abordaré específicamente la culpa. El objetivo es analizar en qué casos esta emoción puede ser una buena guía de la deliberación moral, y en qué casos no. Para lograr este objetivo dividiré el trabajo en tres secciones. En la primera haré una breve introducción a la teoría ética de Nussbaum y a su concepción de las emociones. En la segunda sección trataré el problema de qué tipo de emoción es la culpa, de acuerdo con una de las clasificaciones de Nussbaum. Por último, emplearé la perspectiva psicoanalítica freudiana para identificar casos de culpa patológica e irracional, y para explicar los mecanismos psicológicos que dan lugar a este tipo de culpa.

## El enfoque de Martha C. Nussbaum

González (2007) sitúa al proyecto ético y político de Nussbaum entre aquellas concepciones que renuevan la teoría ética y política de Aristóteles, pero "sin abandonar completamente el proyecto de la modernidad y del liberalismo político" (p. 92). Esto significa que en la teoría ética nussbaumiana se trata de recuperar los siguientes aspectos:

> La pregunta por la felicidad (y no sólo la justicia), la pregunta por las virtudes morales, cívicas y políticas (y no sólo por las normas), la pregunta por la educación de los sentimientos morales (y no sólo la transmisión de reglamentaciones y procedimientos), la pregunta por la forja del carácter individual y colectivo a la altura de la moral alcanzada por la sociedad (y no sólo en la definición de procedimientos justos) (pp. 91-2)

Al hacerse la pregunta por la felicidad o *eudaimonía*[1], la filosofía moral nussbaumiana responde con un concepto de eudaimonía que concede

1 Es decir: "el vivir una vida buena para un ser humano" (Nussbaum, 1995, p. 33).

verdadera importancia para el bienestar a algunos objetos sobre los que no tenemos pleno control, objetos tales como el alimento, o personas que son importantes en nuestra vida. Esto implica aceptar que la *eudaimonía* puede ser afectada por la fortuna, es decir, por lo que acontece a una persona sin su intervención activa. Nussbaum (2006) sostiene que para vivir una vida buena humana es necesario admitir que somos seres vulnerables, lo que a su vez implica que las emociones no pueden excluirse de una vida plena y floreciente, porque las emociones son respuestas a las áreas en que somos vulnerables (p. 19), se dirigen justamente a aquellos objetos que son importantes para nuestro bienestar y que no podemos controlar plenamente[2].

A diferencia de las teorías que conciben a las emociones como sensaciones, energías irreflexivas o fuerzas a-racionales, el modelo nussbaumiano sostiene que la identidad de las emociones depende de un contenido cognitivo, evaluativo y eudaimonista, específicamente están constituidas por juicios o *creencias* con este contenido. Por ejemplo:

> Para sentir temor, como ya Aristóteles percibió, debo creer que es inminente algún infortunio; que su carácter negativo no es trivial, sino serio; y que el impedirlo escapa a mi completo control. Para sentir ira debo poseer un conjunto de creencias aún más complejo: que se ha infligido un perjuicio, a mí o a alguien cercano a mí; que no se trata de un daño trivial, sino relevante; que fue realizado por alguien; probablemente que fue un acto voluntario. (…) Si yo descubriese que en realidad era B en lugar de A quien había realizado el daño, o que no se hizo de modo voluntario, o que no era tan grave, podría esperarse que, en consecuencia, mi cólera se modificase o aplacase. (Nussbaum, 2008, p. 51)

Las creencias en estos ejemplos del temor y la ira son per se entidades cognitivas; hay creencias con componentes fácticos, por ejemplo, sobre quién cometió el daño; hay creencias evaluativas que se refieren a aquello a lo que se da valor o importancia, por ejemplo, que se infligió un daño; y hay creencias *eudaimonistas* que no sólo asignan valor a algo, sino que ese algo se considera de suma importancia *en la propia vida*. Estos ejemplos son paradigmáticos de lo que sucede con cualquier emoción.

Nussbaum (2008) comenta: “es (...) una consecuencia de la perspectiva que vengo desarrollando el que las emociones, como otras creencias, puedan ser verdaderas o falsas,

2 A estos objetos Nussbaum les llama ‘bienes externos’.

y (lo que es un asunto independiente) justificadas e injustificadas, razonables o irrazonables" (p. 69)3. Nótese primero que el valor de verdad de las creencias no es lo mismo que su justificación, porque alguien puede creer que algo es cierto sin contar con buenas razones para ello, o creer en algo que resulta falso a pesar de apoyarse en buenas razones. Por otra parte, el que las emociones sean verdaderas o falsas, y justificadas o injustificadas, las hace susceptibles de formar parte de la deliberación moral. Nussbaum (2008) sostiene que: "Las emociones no sólo son el combustible que impulsa el mecanismo psicológico de una criatura racional (…) son parte (…) del propio raciocinio de esa criatura" (p. 23), y también que "son parte esencial del razonamiento ético" (p. 22). Esto significa que las emociones no sólo impulsan causalmente la deliberación moral, sino que son un componente substancial de ella.

Para que una emoción pueda funcionar como guía para la buena deliberación moral, ya sea privada o pública, es importante que esté conformada por creencias verdaderas y que, además, éstas estén adecuadamente justificadas. La evaluación de estos requisitos debe hacerse no sólo con cada emoción, sino respecto a instancias particulares de la misma. Lo que pretendo en este ensayo es hacer esta evaluación respecto a casos específicos de la culpa.

Aristóteles propuso algunos criterios para evaluar la racionalidad de las emociones, entre ellos tomaré en cuenta los siguientes para analizar la culpa: que se experimenten hacia el objeto o situación adecuado, que se aprecien en la proporción adecuada y que estén orientadas a bienes normativamente apropiados (Trueba, 2009, p. 161; Calhoun y Solomon, 1989, p. 13). Un ejemplo de emoción irracional donde no se satisfacen estos criterios es la agorafobia (el temor a los espacios abiertos); ella no se experimenta hacia la situación adecuada, ni en la proporción adecuada, ni hacia bienes normativamente apropiados.

Los criterios mencionados para evaluar la racionalidad de una emoción incluyen la idea de 'bienes normativamente adecuados', ¿cómo delimitar cuáles son estos bienes? Nussbaum da una respuesta a este problema al sostener que una concepción normativa adecuada debe tomar en cuenta

3 Esto incluye tanto a los juicios con componentes fácticos como a los juicios con componentes evaluativos. Nussbaum considera los juicios evaluativos pueden ser verdaderos o falsos y señala que para quienes no acepten la atribución de valores de verdad a estos juicios, pueden considerar una noción más débil de corrección o aptitud (2006, p. 48). Aquí asumiré que los juicios evaluativos son verdaderos o falsos.

los *bienes básicos*. Éstos se refieren a aquello que los seres humanos consideramos de enorme importancia para nuestro bienestar, pero que no podemos controlar por completo. Además, van más allá de la historia de vida particular, de las diferencias culturales y del momento histórico. Ejemplos de bienes básicos son: la vida, la afiliación con otros seres humanos, aquellos que satisfacen las necesidades corporales, etc. Nussbaum los ubica en diez esferas constitutivas o circunstancias comunes a cualquier ser humano que son: mortalidad, cuerpo humano, capacidad para el placer y el dolor, capacidades cognitivas, el desarrollo infantil, la capacidad para la razón práctica, la afiliación con otros seres humanos, la relación con otras especies y con la naturaleza, el juego y el humor, y la individualidad (González, 2007, pp. 94-5). Los bienes básicos son un mínimo indispensable para que la persona pueda tener una vida floreciente, es por ello que atenderlos es indispensable para una ética *eudaimonista* como la de Nussbaum. Ella advierte (2008, p.460) que, para una sociedad liberal y pluralista, no debe darse una lista completa de los bienes verdaderamente importantes, porque cada persona debe ser libre para completar la elección de lo que es verdaderamente importante en *su* propia vida[4].

Los bienes básicos guían (parcialmente) la evaluación de la racionalidad de una emoción, de manera tal que si la emoción está conformada por juicios evaluativos que los contemplan, habrán cubierto un criterio importante de racionalidad.

Para tener un contexto más amplio en nuestra estimación de la culpa como guía de la deliberación moral, observemos que Nussbaum (2008) separa dos tipos de emociones: por un lado aquellas como la compasión, el amor, la aflicción, que extienden las fronteras del yo "representándolo como compuesto en parte por apegos intensos a cosas y a personas independientes" (p. 338); por otra parte emociones como el asco y la vergüenza originaria5 que "tienden más bien a establecer fronteras bien demarcadas en torno al yo, aislándolo de cualquier contaminación procedente de objetos externos" (p. 338). Otra característica de las emociones del primer tipo es que tienen un interés en las personas en sí mismas y no sólo como un medio para el bienestar personal.

4 Los bienes externos son aquellos que son importantes para el bienestar, pero abarcan tanto los bienes básicos como aquellos otros que dependen de la historia personal, la cultura o el momento histórico. La clase de los bienes básicos son un subconjunto de los bienes externos. Son los bienes básicos los que pueden emplearse con fines normativos.

5 Más adelante aclararé este concepto.

En cambio, el segundo tipo de emociones son básicamente narcisistas, es decir, tienden a centrar su interés solamente sobre el yo, atendiendo a las otras personas únicamente como un medio para el propio bienestar. Emociones del primer tipo son aliadas potenciales de la deliberación ética racional, porque, entre otras razones, son emociones que dirigen nuestro interés a los demás (pp. 376, 442, 459), lo cual ya constituye lo que Nussbaum llama un *núcleo ético*. Este núcleo permite considerar que las emociones son *potencialmente* aliadas de la deliberación ética racional, pero no necesariamente llegan a consolidarse como tales; esto dependerá, entre otros factores, de que incluyan la consideración de los bienes básicos. Por otra parte, las emociones del segundo tipo no tienen ni siquiera este núcleo ético.

Nussbaum analiza el caso de la compasión como un ejemplo de las emociones del primer tipo, y me parece que lo que dice sobre ella puede usarse como una referencia para evaluar lo que sucede con la culpa. Veamos en qué aspectos. La compasión es una emoción que se caracteriza por los siguientes juicios:

> el juicio de la magnitud (a alguien le ha ocurrido algo malo y grave); el juicio del inmerecimiento (esa persona no ha provocado su propio sufrimiento); y el juicio eudaimonista (esa persona o esa criatura es un elemento valioso en mi esquema de objetivos y planes, y un fin en sí mismo cuyo bien debe ser promovido). (Nussbaum, 2008, p. 361)

La compasión posee gracias a estos juicios un núcleo ético que consiste en valorar a otras personas; sin embargo, este núcleo no garantiza que sea en sí una emoción moralmente buena, porque esta valoración puede hacerse en forma inconsistente o no aplicarse a las personas adecuadas; lo mismo puede decirse de otras emociones que poseen este núcleo ético, tampoco son *per se* moralmente buenas. Para enfrentar esta dificultad, Nussbaum sostiene que el núcleo ético de la compasión puede aliarse con una teoría adecuada del valor, de modo que la compasión pueda acotarse (al menos parcialmente) para ser una buena guía de la deliberación moral. Considero que lo mismo vale para otras emociones que poseen este núcleo ético. ¿A qué teoría del valor se refiere Nussbaum? A su teoría sobre los bienes básicos a la que me referí en líneas previas.

La compasión, que ya contiene el núcleo ético de un interés por las personas, puede complementarse con esta teoría de los bienes básicos para ser una buena guía moral. De ahí que la compasión que se experimenta por alguien que sufre inmerecidamente la pérdida de alguno de estos bienes, es racional, está justificada.

Si tomamos a la compasión como un ejemplo paradigmático de las emociones del primer tipo (es decir, aquellas que extienden las fronteras del yo para incluir en él apegos intensos a cosas y a personas independientes, y que además tienen un interés por otros seres humanos), podemos complementar estas emociones con la teoría de los bienes básicos, con el fin de fortalecerlas como componentes de una deliberación moral racional. Esto puede aplicarse también a la culpa.

Nuestra filósofa afirma que "si bien ninguna emoción es *per se* moralmente buena, puede que haya algunas que sean *per se* moralmente sospechosas, cuyo contenido cognitivo sea más propenso a ser falso y distorsionado, cercano al engaño" (Nussbaum, 2008, p. 502). Entonces, aunque emociones del primer tipo como la compasión, el amor o la aflicción contienen un núcleo ético, no son *per se* moralmente buenas, necesitan complementarse con la teoría de los bienes básicos para ser buenas guías de la deliberación moral. En contraste, hay emociones que son moralmente sospechosas como el asco, la vergüenza originaria y la envidia, que son emociones que pertenecen al segundo tipo, es decir, aquellas que tienden más bien a aislar al yo de los objetos externos. Ellas no contienen ni siquiera el núcleo ético al que me he referido, porque carecen de un interés en las personas por sí mismas; además suelen formarse con pensamientos inadecuados en un sentido normativo, por lo que al intervenir en la deliberación moral la distorsionan. Tomaré la vergüenza originaria como paradigma de este tipo de emociones6. Esta es una clase de vergüenza que surge en las primeras etapas del desarrollo infantil y que se caracteriza por esconder las debilidades e insuficiencias del yo propias de la condición humana. Es una emoción narcisista porque el yo intenta mostrarse omnipotente frente a estas insuficiencias, empresa imposible porque somos seres vulnerables. Un logro del desarrollo infantil es el abandono de esta vergüenza originaria y la aceptación de nuestra vulnerabilidad; sin embargo, es posible que por causas ambientales, entre otras, esta acep-

6 Nussbaum (2008) se inspira en D. W. Winnicott para referirse a este tipo de vergüenza, aunque aparentemente él no acuñó el término de 'vergüenza originaria'.

tación no se consolide, se niegue la condición de vulnerabilidad y se continúe con sentimientos de omnipotencia como una defensa frente a la vergüenza. Esta emoción contiene juicios evaluativos falsos que deforman la deliberación moral, por ejemplo, contiene el juicio de que la persona en su totalidad es defectuosa o es de poco valor simplemente por no ser omnipotente.

Para ilustrar la situación anterior, Nussbaum (2008) comenta un caso clínico del psicoanalista D.W. Winnicott, el de B., un hombre incapaz de salir de la experiencia de la vergüenza originaria porque su madre le exigía perfección. Tomaré la vergüenza originaria como paradigma de lo que sucede con las emociones que distorsionan el proceso de razonamiento moral, y como otro punto de referencia para evaluar a la culpa.

Antes de empezar con el análisis de la culpa es conveniente hacer explícito que la filosofía moral nussbaumiana recurre al psicoanálisis, particularmente a la teoría de las relaciones objetales de D.W. Winnicott, para complementar su teoría de las emociones.

Al tomar en consideración las tesis psicoanalíticas sobre el desarrollo infantil, se introduce la dimensión de la historia personal, historia que impregna de *significado* a las emociones. Para Nussbaum (2008, p. 102), una ventaja de este enfoque es que puede darse una explicación de por qué a veces nos sentimos fuertemente arrastrados por las emociones, como si fueran un tipo de fuerza ciega, sin conexión con nuestros pensamientos, a-racionales; en realidad se trata de la "fuerza" del pasado con toda su carga de *significado*, que da la falsa apariencia de a-racionalidad simplemente porque quien experimenta la emoción desconoce la influencia de su pasado infantil en el presente. El contenido cognitivo, evaluativo y *eudaimonista* de las emociones infantiles se trasmina a las emociones adultas.

El psicoanálisis es un buen complemento de la teoría ética de Nussbaum, ya que le permite explicar con mayor profundidad por qué ciertas emociones, como la vergüenza originaria, son irracionales y/o están formadas por juicios falsos. A continuación, inicio el análisis de la culpa para evaluar en qué casos la culpa es una buena guía de la deliberación moral, y en qué casos no lo es.

## ¿Qué tipo de emoción es la culpa?

Al igual que otras emociones, la culpa se constituye por juicios cognitivos, evaluativos y *eudaimonistas*, entre los que está el juicio de que se ha causado o deseado daño a otra persona, inmerecidamente. Nussbaum dice sobre la culpa: "es un tipo de ira dirigida contra uno mismo, pues se reacciona ante la percepción de que uno ha cometido una injusticia o ha causado un daño" (2006:244). Basándose en el psicoanalista D. W. Winnicott (pp. 244-45), rastrea los orígenes infantiles de la culpa y afirma que al experimentar culpa, el pequeño ya ha remontado su narcisismo primario y puede reconocer a otras personas (por ejemplo,

sus padres) como separadas de sí mismo, y con derechos propios. Apoyándose en la psicoanalista M. Klein, considera que la culpa está asociada con la intención de *reparar* el daño que se ha hecho, de ahí que la culpa sea potencialmente creativa[7].

¿Qué tipo de emoción es la culpa? ¿Se ubica en el tipo de emociones cuyo paradigma es la compasión, que extienden las fronteras del yo y que tienen interés por las personas en sí mismas? ¿O se ubica en el tipo de emociones cuyo paradigma es la vergüenza originaria, que demarcan las fronteras del yo y que no tienen un interés auténtico en los demás? A estas preguntas no puede darse una respuesta general, porque habrá ciertas instancias de la culpa que se ubiquen en el primer tipo de emociones y otras que se localicen en el segundo tipo. Nussbaum se refiere fundamentalmente a instancias de la culpa que caen en el primer tipo, mientras que yo profundizaré en instancias que se ubican en el segundo tipo.

Aunque la culpa y la vergüenza son emociones que pueden confundirse, Nussbaum (2006) ofrece criterios para diferenciarlas. Considera que la culpa es una emoción que se dirige a un acto específico, evaluado como malo por la persona que lo comete, mientras que la vergüenza se extiende a la totalidad de la persona, juzgándola defectuosa (p. 270); además la vergüenza originaria surge todavía en el contexto del narcisismo primario de la criatura, mientras que la culpa aparece en un momento en que este narcisismo ya no está presente. Esto tiene como consecuencia que quien permanece en la experiencia de la vergüenza originaria busque esconderse, no reparar, se protege mediante sentimientos de omnipotencia que intentan esconder la imperfección. Nussbaum (2008) considera que en el caso clínico ya mencionado de B., la vergüenza originaria hace imposible la moralidad, porque esta última "implica el uso de capacidades de reparación, respeto por la humanidad de las otras personas y la consideración por la condición de los

7 Klein (2009a, p. 45; 2009b, p. 199) concibe dos sentidos de culpa que los psicoanalistas distinguen con los nombres de 'culpa persecutoria' y 'culpa depresiva'. Es importante advertir que Nussbaum toma como referencia a la segunda y no a la primera. La culpa depresiva es posterior en el desarrollo infantil a la culpa persecutoria, y se caracteriza por lamentar el daño que se ha producido al objeto amado, "por el impulso de hacer justicia al objeto bueno y contribuir a su supervivencia. (…) se impregna de deseos de reparación (…) de construcción y creación." (Hinshelwood, 1992, p. 329), además, se acompaña de responsabilidad. En cambio, la culpa persecutoria no tiene ninguna de estas características, sino que se teme a la retaliación del objeto que se ha dañado, se tiene la expectativa de un castigo horrendo y perseguidor, y se busca más que nada la sobrevivencia del yo. La culpa depresiva puede ser una buena guía de la deliberación moral, la culpa persecutoria no.

otros de estar sujetos a necesidades" (pp. 252-53). Ella sostiene que estas características de la molaridad pueden aplicarse a la culpa, pero no a la vergüenza.

Mientras la culpa se caracterice por lamentar el daño que se ha hecho a otros, por el interés en reparar este daño, por reconocer que las personas tienen sus propios derechos, por el impulso de hacerles justicia, por acompañarse de responsabilidad, se la puede ubicar en el tipo de emociones que poseen un núcleo ético, como la compasión. Además, al igual que Nussbaum hizo con la compasión para fortalecerla como guía moral, se pueden complementar las creencias evaluativas de la culpa con la teoría del valor de los bienes básicos. Así, cuando el daño que se produce a otras personas tiene que ver con una afectación de los bienes básicos, la culpa está justificada, es racional. Entonces, si la culpa está compuesta por creencias verdaderas, y además éstas se apoyan en un buen proceso de justificación, puede ser una buena guía de la deliberación moral.

Sin embargo, hay casos en que la culpa es patológica e irracional, muy parecida a la vergüenza originaria, de modo que estas instancias de la culpa pertenecen al tipo de emociones que establecen fronteras bien demarcadas en torno al yo, que tienden a aislarlo; además son instancias que en el fondo no tienen un interés real por otras personas. Cuando estas instancias de la culpa forman parte de la deliberación moral, la deforman.

Aunque Nussbaum (2008, p. 253; 2006, p. 246) advierte que la culpa puede llegar a ser excesiva y opresiva, no profundiza su análisis al respecto, de ahí que me parezca conveniente identificar los casos en que la culpa es irracional, patológica, y basada en juicios falsos o valorativamente inadecuados, diferenciándolos de las instancias de culpa racional. Para lograr este propósito me apoyaré en el psicoanálisis freudiano.

## Perspectiva freudiana de la culpa patológica

El superyó es la instancia del aparato psíquico freudiano que juzga en forma crítica al yo, de ahí que los juicios que constituyen la culpa provengan de él.

De acuerdo con Laplanche y Pontalis, el superyó está formado por la "interiorización de las exigencias y prohibiciones parentales" (1987, p. 419), y sus funciones son la conciencia moral, la autoobservación y la formación de ideales[8].

Entre los factores que son fundamentales en la génesis del superyó está el complejo edípico; gracias a la renuncia de los deseos incestuosos y hostiles edípicos, la criatura interioriza su prohibición identificándose con el superyó de los padres. De acuerdo con Freud (1923/1993f) el superyó advierte al yo lo siguiente: "«Así (como el padre) debes

8 Laplanche y Pontalis (1987, p. 420) comentan que el término superyó puede tener un sentido amplio y comprender tanto las funciones de prohibición como de ideal, o tener un sentido estrecho y restringirse al aspecto de prohibición. Aquí tomaré el término 'superyó' en sentido amplio y emplearé el término 'ideal del yo' para referirme específicamente a la función de formación de ideales, que incluirá todo aquello que el sujeto considera valioso. De esta forma, el ideal del yo será sólo una de las funciones del superyó. Más allá de los términos empleados, lo importante es rescatar las funciones de conciencia moral, de autobservación y de la formación de ideales, que influyen en el sentimiento de culpa.

ser»" (p. 36), lo que incluye al ideal del yo, pero también prohíbe al yo: "«Así (como el padre) no te es lícito ser, esto es, no puedes hacer todo lo que él hace; muchas cosas le están reservadas»" (p. 36) como, por ejemplo, poseer a su mujer.

El complejo edípico deja huellas inconscientes, y como consecuencia el superyó, su heredero, contiene grandes porciones de representaciones inconscientes. En casos patológicos, las representaciones y procesos inconscientes del superyó pueden generar una culpa excesiva que se ensaña con el yo. Este exceso es uno de los indicadores no sólo de la patología, sino también de la irracionalidad de la culpa. Considero que en general, toda emoción patológica es irracional.

Un tipo de culpa patológica e irracional se presenta en la neurosis obsesiva, donde se puede manifestar en forma de autorreproches obsesivos por situaciones que parecen al neurótico reprensibles, pero que son desproporcionados en intensidad y duración; el neurótico obsesivo también puede infligirse autocastigos desproporcionados por culpa. El psicoanálisis permite explicar por qué el paciente tiene estos fallos de racionalidad, que le llevan adoptar creencias con contenidos fácticos o evaluativos falsos: lo que en realidad da origen a la culpa es una representación reprimida, inconsciente; el paciente experimenta culpa por una situación en donde ubica su origen, cuando en realidad se debe a una representación inconsciente para él. Esto queda ilustrado en el caso clínico de *El Hombre de las Ratas* (Freud, 1909/1993b), un clásico freudiano, en que el paciente sufre de neurosis obsesiva caracterizada por una culpa patológica plagada de pensamientos obsesivos de autorreproche y necesidad de castigo. Este paciente se sentía obsesivamente culpable por una deuda económica mínima que no había podido pagar a cierta persona, a pesar de saber que no era esa persona a quien debía el dinero; el motivo inconsciente que Freud descubre en este y otros eventos, es el deseo de hacer daño a su padre, deseo que a su vez proviene de su complejo edípico no resuelto. La culpa de este paciente no se encamina a la situación adecuada, se dirige incorrectamente a una situación consciente en lugar de la inconsciente; tampoco está orientada a bienes normativamente adecuados, ni se presenta en la proporción adecuada, porque el paciente cree erróneamente que experimenta culpa por una situación (trivial), que en realidad no amerita la proporción en que se manifiesta la culpa, y porque no sabe que son sus deseos inconscientes los que la ocasionan. Aquí actúan a la vez dos procesos inconscientes:

la represión de deseos y creencias, y el desplazamiento de la culpa del contenido inconsciente al consciente.

Otro caso patológico en que intervienen procesos inconscientes para la generación de culpa es el de la melancolía (Freud, 1917/1993e). En ella hay una perturbación del sentimiento de sí, el yo se autodenigra y hace una descripción de sí mismo como indigno y moralmente despreciable, en un contexto que no lo justifica. Al igual que en la neurosis obsesiva el yo se autorreprocha en exceso y llega a tener una expectativa delirante de castigo. La tesis freudiana es que en este caso los reproches, la atribución de indignidad y de desprecio moral, que componen el sentimiento de culpa del melancólico, en realidad no se dirigen al sí mismo, sino que inconscientemente están destinados a un objeto de amor que se ha perdido y del que se ha sufrido una afrenta o un desengaño. La culpa del melancólico descansa en juicios falsos, el sujeto cree que sus juicios se dirigen a él, cuando en realidad tienen como blanco a otra persona. Aquí interviene nuevamente el mecanismo de desplazamiento: se desplaza la atribución de degradación, condena e indignidad hacia el sí mismo, aunque en realidad se dirigen inconscientemente a otra persona.

Es claro que ni la culpa irracional del neurótico obsesivo, ni la del melancólico, basadas en juicios falsos y/o en una justificación inadecuada, pueden ser una buena guía de la deliberación moral. El modelo freudiano permite comprender los mecanismos psicológicos que dan lugar a los fallos de racionalidad en estos tipos de culpa. La culpa patológica es inconsistente con la ética eudaimonista de Nussbaum (2006), porque viola bienes básicos para el florecimiento humano como la salud emocional y el respeto por uno mismo (p. 263).

Al criticar el uso de la vergüenza como castigo, Nussbaum (2006)[9] comenta algo que puede aplicarse *mutatis mutandis* a la culpa irracional: "Las personas que infligen vergüenza a menudo no expresan motivos virtuosos o altos ideales […] Su ira no es, en realidad, o al menos no sólo, ira contra la inmoralidad y el vicio. Detrás de este moralismo hay algo mucho más primitivo […]" (p. 272). La culpa neurótica tampoco expresa motivos virtuosos o altos ideales, ni va en contra de la inmoralidad y el vicio, o al menos no sólo va contra ellos, porque está motivada predominantemente por contenidos y procesos inconscientes, y porque no tiene la finalidad de reparar.

Ernest Wallwork (1994) reconoce la importancia de los as-

9 Ella emplea el mecanismo de proyección para explicar que la propia vergüenza puede depositarse en el otro, para luego estigmatizarlo y castigarlo (Nussbaum, 2006, p. 277).

pectos inconscientes al hacer la siguiente crítica a la ética kantiana:

> es imposible obrar como Kant indica, es decir, por obra de una "voluntad santa" motivada nada más que por el respeto al deber, porque los deseos siempre están presentes en alguna parte del trasfondo inconsciente de nuestro razonamiento consciente de qué es lo que queremos hacer, aun cuando sintamos que estamos pensando relativamente en forma desinteresada sobre los diversos modos de actuar." (p. 246)

Wallwork ofrece un ejemplo de esto: sostiene que el deseo de pureza moral del kantiano "está parcialmente motivado por el placer narcisista de la identificación con un yo ideal" (246). El deseo de obtener tal placer es inconsciente y, además, imposible de satisfacer, porque la persona en realidad no puede alcanzar al yo ideal. El deseo de pureza moral es contraproducente porque, como advierte Wallwork, la persona termina perdiendo el control del yo, como en el caso de la neurosis obsesiva. Además, se generan sentimientos de culpa excesivos al no poder cumplir con expectativas tan altas, dando lugar a una culpa irracional.

Freud explicó por qué el exceso de culpa se produce incluso en las personas excesivamente "virtuosas": al negar constantemente la satisfacción de sus pulsiones (que psíquicamente se expresan en deseos) aumenta considerablemente la tentación de buscar su cumplimiento, lo que a su vez incrementa el sentimiento de culpa. Freud (1930/1993g, p. 122) sostiene que cuando las pulsiones[10] se satisfacen de tiempo en tiempo, ceden por lo menos provisionalmente, y no se incrementa la culpa (al menos por esta causa).

La culpa que se alimenta de deseos inconscientes también es contraproducente porque puede poner en riesgo la conducta moral. Freud destacó el caso de personas que delinquen por sentimiento de culpa. Mediante el análisis de estos casos Freud observó que, antes de cometer las acciones prohibidas, estas personas sufrían de una acuciante conciencia de culpa, pero sin poder explicar a qué se debía, es decir, su culpa era irracional porque no podían justificarla. Aunque la justificación consciente no existía para estas personas, la culpa estaba justificada por su contenido incons-

10 Nótese que Freud incluye en las pulsiones tanto las sexuales como las de autoconservación.

Artículos Libres

ciente; éste consistía por ejemplo en deseos parricidas que se habían reprimido. Después de experimentar esta culpa, las personas cometían el acto ilícito de modo que la culpa "quedaba ocupada de algún modo." (Freud, 1916/1993d, p. 338). Curiosamente, las personas se sentían anímicamente aliviadas después de cometer la fechoría, tal vez por tener ahora una justificación de su culpa, o por hacerse acreedora a un castigo que las redimiera. Freud (1916/1993d) concluyó que "la conciencia de culpa preexistía a la falta, que no procedía de esta, sino que, a la inversa, la falta provenía de la conciencia de culpa" (p. 338).

Me he referido hasta ahora a situaciones en que la culpa se experimenta conscientemente en forma hiperintensa, en la neurosis obsesiva, en la melancolía, en aquellas personas que son excesivamente "virtuosas", y en las que delinque por sentimiento de culpa, pero Freud (1907/1993a) se refirió también a la culpa inconsciente. En la neurosis obsesiva generalmente la culpa es hiperexpresa aunque carezca de justificación, pero también puede estar presente en forma inconsciente (pp. 105-6). A pesar de que el neurótico no experimenta conscientemente culpa, sí padece consciente y constantemente de expectativas angustiadas sobre alguna desgracia que le ha de acontecer, aunque no pueda justificarlas. Aquí interviene el mecanismo de transformación del afecto: se ha transforma la culpa en una expectativa angustiada de desgracia. Freud interpreta que esta expectativa de desgracia, irracional por carecer de justificación, corresponde en realidad al temor a un castigo por deseos inconscientes. Son los deseos inconscientes los que producen la culpa inconsciente, que a su vez genera la expectativa de castigo[11].

Los diferentes tipos de culpa patológica que hemos revisado hasta aquí afectan la autonomía de las personas, en el sentido de autonomía del modelo de Frankfurt-Dworkin, es decir, como: "la capacidad de segundo orden de las personas para reflexionar críticamente acerca de sus preferencias,

11 Hacer una exposición más profunda de la concepción freudiana de las emociones excede las pretensiones de este trabajo, por lo que sólo haré la siguiente observación: Freud advirtió el problema de referirse a un sentimiento de culpa inconsciente, y en general de afectos (emociones) inconscientes. En Lo inconsciente afirma: "Es que el hecho de que un sentimiento sea sentido, y, por lo tanto, que la conciencia tenga noticia de él, es inherente a su esencia." (Freud, 1915/1993c, p. 173). Entonces, sería contradictorio concebir un sentimiento de culpa que no se siente. Me parece que él no ofreció una solución adecuada a este problema, y que puede resolverse mejor si se concede, como lo hace Nussbaum, que las emociones no necesitan acompañarse de sensaciones, basta que se las conciba como creencias evaluativas y eudaimonistas. Ya que la consciencia no es una característica esencial de las creencias, pueden ser inconscientes, y si las emociones son creencias, también pueden ser inconscientes.

deseos, apetencias, creencias, etc., de primer orden, y la capacidad de aceptar o intentar cambiarlas a la luz de preferencias y valores de orden superior" (Vilar, 1996, p. 52)

Al tomar en cuenta las herramientas ofrecidas por el psicoanálisis, puede explicarse por qué se obstaculiza la capacidad de autonomía:

> 1) Existe un contenido inconsciente, formado por creencias con componentes fácticos o valorativos, huellas mnémicas y deseos, de los que la persona no sabe, por lo que no puede efectuar una reflexión de segundo orden sobre este material. Por la misma razón, tampoco puede aceptar o intentar cambiar estas preferencias, deseos, y creencias, a la luz de valores de orden superior.
>
> 2) No solo hay contenidos sino también procesos inconscientes como el desplazamiento, la represión, la proyección, la transformación del afecto, etc., de los que la persona no se percata. Tanto los contenidos como los procesos inconscientes originan que la persona adopte creencias con contenido fáctico o valorativo falso.
>
> 3) Tanto los contenidos como los procesos inconscientes producen fallas en el razonamiento, porque al realizarlo, la persona puede partir de razones falsas, dar por suficientes razones que no lo son para concluir algo, o quitar peso a las razones que de otro modo se considerarían suficientes para concluir algo[12].

A lo largo de este texto he explorado tanto casos de culpa racional como casos de culpa irracional y patológica, lo que ha permitido ver en qué instancias la culpa es una buena guía de la deliberación moral y en qué casos no. Nussbaum se centró en instancias de la culpa que cuentan con un núcleo ético, que pueden ser racionales y buenas guías de la deliberación moral, pero no abordó los casos de culpa patológica. En este texto he profundizado en casos de culpa patológica e irracional, empleando al psicoanálisis para comprender su funcionamiento. Ninguna instancia de este tipo de culpa puede ser una buena guía de la deliberación moral porque, como vimos, los contenidos y procesos inconscientes que están atrás de ella, dan lugar a que las creencias conscientes que la componen sean falsas o estén inadecuadamente justificadas.

## Referencias

Calhoun, Ch. y Solomon, R. C. (1989). ¿Qué es una emoción? México: Fondo de Cultura Económica.

Freud, S. (1993a). Acciones obsesivas y prácticas religiosas. En Obras Completas (Vol.

12 Para profundizar en este punto, puede consultarse la exposición de Villoro (1982, pp. 102-125) sobre la manera en que los deseos conscientes e inconscientes pueden distorsionar el proceso de razonamiento.

9, pp. 97-109). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1907)

_____ (1993b). A propósito de un caso de neurosis obsesiva. En Obras Completas (Vol. 10, pp. 119-194). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1909)

_____ (1993c). Lo inconsciente. En Obras Completas (Vol. 14, pp. 153-213). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915)

_____ (1993d). Algunos tipos de carácter dilucidados por el trabajo psicoanalítico. En Obras Completas (Vol. 14, pp. 313-339). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1916)

_____ (1993e). Duelo y melancolía. En Obras Completas (Vol. 14, pp. 235-255). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1917)

_____ (1993f). El yo y el ello. En Obras Completas (Vol. 19, pp. 1-66). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1923)

_____ (1993g). El malestar en la cultura. En Obras Completas (Vol. 21, pp. 57-140). Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930)

González, E. (2007). Lectura actualizada de la ética aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum. Quaderns de filosofia i ciencia, 37, 91-100. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3071825

Hinshelwood, R.D. (1992). Diccionario del pensamiento kleiniano. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Klein, M. (2009a). Sobre la teoría de la ansiedad y la culpa. En Obras Completas (Vol. 3, pp. 34-51). México: Paidós.

_____ (2009b). Envidia y gratitud. En Obras Completas (Vol. 3, pp. 181-240). México:Paidós.

Laplanche, J. y Pontalis, J.B. (1995), Diccionario de Psicoanálisis. Barcelona, España: Labor.

Nussbaum, M. C. (1995), La fragilidad del bien. Madrid, España: La balsa de la Medusa.

_____ (2006). El ocultamiento de lo humano. Repugnancia, vergüenza y Ley. Buenos Aires, Argentina: Katz Editores.

_____ (2008), Paisajes del pensamiento. Barcelona, España: Paidós.

Trueba, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. Signos filosóficos, 11(22), 147-170. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242009000200007

Vilar, G. (1996). Autonomía y teorías del bien. En O. Guariglia (Ed. del volumen), Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía: Vol. 12. Cuestiones Morales (pp. 51-66). Valladolid, España: Trotta.

Villoro, L. (1982). Creer, Saber, Conocer. México: Siglo XXI.

Wallwork, E. (1994). El psicoanálisis y la ética. México: Fondo de Cultura Económica.

# La sabiduría dionisíaca
## The Dyonisian Wisdom

Texto recibido: 2 de febrero de 2017
Texto aprobado: 29 de abril de 2017

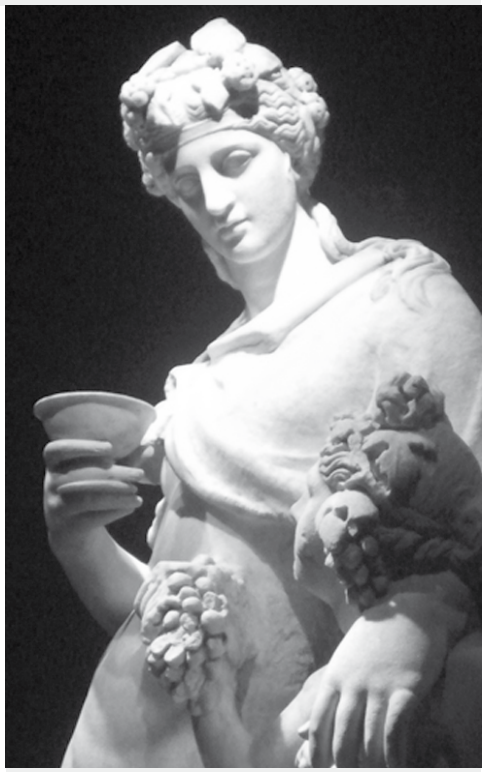
Por: Mónica Adriana Mendoza González*
CCH Oriente

**Resumen:**
Dioniso es un dios particular, su locura representa también una forma de sabiduría. En el presente ensayo se plantea dicha peculiaridad, de la mano de especialistas como Giorgio Colli y Otto Walter, que desafiando una visión ilustrada nos brindan elementos para reconocer el germen de locura que posee todo conocimiento profundo de la vida humana.

**Palabras clave:** Dioniso, sabiduría, locura, filosofía.

**Abstract:**
*Dionysus is a peculiar God whose madness also represents a way of wisdom. This peculiarity is set in this essay, with the help of specialists such as Giogio Colli and Otto Walter. They challenge an ilustrated vision that provide us those elements to recognize the germ of madness that the profound knowledge of human life, possesses.*

**Key words:** *Dyonisus, Wisdom, Philosophy, Madness*



http://4.bp.blogspot.com/-u-bMfIA4ci8/VLZcGksPzsI/AAAAAAAALIc/tpWCIfd_MB4/s1600/Estatua_de_Dionisio_1.jpg

Un gran número de elementos se encuentran contenidos en la complejidad que representa Dioniso, su relación con la vegetación, las mujeres, el nacimiento, la muerte, la resurrección, la humedad, los animales, el vino, por mencionar sólo algunos; es también dentro de esta enorme gama que encontramos una constante que de un modo u otro lo identifica, y se trata de la locura (manía). Dioniso es visto como un dios frenético, dios del delirio. En las fuentes homéricas (Libro VI de la *Ilíada*) es nombrado *Μαινόμενος* aludiendo a este carácter, y el séquito de mujeres que siempre lo acompañan son llamadas *μαιναδες* (ménades) refiriendo con esto al éxtasis de que son presas gracias al efecto que el dios ejerce en ellas.

* Licenciada y Maestra en Filosofía por la UNAM, Especialista en Gobernabilidad, Derechos Humanos y Cultura de Paz por la Universidad de Castilla La Mancha. Profesora de Filosofía en el Colegio de Ciencias y Humanidades Oriente y en la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM). Correo electrónico: monadri1403@yahoo.com.mx

En el presente trabajo intento delinear, a partir de la peculiaridad de la locura dionisíaca, el sentido profundo que encuentro entre ésta y la sabiduría, entendida como un modo muy especial de experiencia de vida. Experiencia que lleva en su seno la comunión de una multiplicidad de ámbitos como la vida, la muerte, las pasiones, la naturaleza o el destino y que se presentan en la relación del dios con el ser humano y con el resto de las divinidades,

En el texto *El nacimiento de la Filosofía*, Colli (2000) nos dice que la comunicación entre dioses y hombres se da en la adivinación; ésta cumple la función de manifestación de la palabra divina, son las palabras del oráculo las que expresan el conocimiento de los designios olímpicos dados a la "comprensión" humana; pero las palabras del oráculo entrañan siempre la paradoja de lo no manifiesto, es decir, el dios no se expresa con un discurso claro y comprensible, más bien lo hace de modo oscuro, encriptado; parecería que los dioses no desean que el ser humano comprenda de manera inmediata lo que se quiere revelar, esto es, el llamado "enigma". Es así como, podemos pensar que en la relación ser humano-dios, la comunicación no se da cabalmente en lo que entendemos como la plena conciencia, sino en el éxtasis mistérico. Citando a Platón, Colli recuerda que en el ***Fedro*** podemos leer: "Los bienes más grandes llegan a nosotros a través de la locura, concedida por un don divino…" (p. 20)

En el mismo diálogo, Platón hace una muy reveladora distinción entre lo que llama las cuatro especies de locura, que son: la profética (mántica), la mistérica (iniciática), la poética (inspirada por las Musas) y la erótica (inspirada por Afrodita y Eros), y nos dice que las dos últimas son variaciones de las primeras. Siguiendo en esto a Platón, para Colli (2000) existe una estrecha relación entre la "mántica" como arte de la adivinación y la locura, pues el mismo término "mántica" se deriva de "manía" (locura), y de esta última nos dice que "… se nos presenta como… fondo del fenómeno de la adivinación. La locura es la matriz de la sabiduría". (p. 22)

Si en la adivinación se encuentra la significación de la sabiduría divina, ésta es brindada al hombre no como conocimiento de la técnica, la habilidad o la astucia, sino más bien a través de una experiencia de otro orden que descarta la idea del "control de sí", cabe entonces considerar que la manía es el origen del conocimiento que traspasa el nivel humano para alcanzar el ámbito de lo divino, el saber del porvenir. Walter Otto (1997) recuerda que: "Plutarco afir-

ma en términos genéricos que antiguamente se atribuía a Dioniso un papel preponderante en las artes adivinatorias." (p. 74) Por su parte Colli (2000) en relación con esto dice: "… Dioniso se relaciona con el conocimiento como indicación eleusina: efectivamente, la iniciación a los misterios de Eleusis culminaba en una "epopteia", en una visión mística de beatitud y de purificación, que en modo alguno puede denominarse conocimiento." (p.18) Por otra parte este mismo autor en su texto ***La sabiduría griega*** (1998) hace referencia a que en los misterios eleusinos se puede "… considerar a Diónisos como el dios que preside la επoπτεια, es decir el supremo grado contemplativo de los misterios…" (p. 389, 390)

Con base en los dos textos abordados de Colli, podemos considerar que el pensador está interesado en hacer una clara distinción entre la idea que tenemos de conocimiento y la idea de sabiduría en los griegos arcaicos, mientras la primera se limita al terreno, por así decirlo, de la técnica y la habilidad, la sabiduría entraña un fenómeno distinto, a saber, la visión del terreno de lo sagrado en el que interviene la experiencia mistérica. Apolo, en este contexto cumple una función fundamental, no es como lo había visto Nietzsche el dios de la mesura y de la armonía, sino que su arte adivinatorio es también locura. Apolo y Dioniso representan juntos la totalidad de la locura, por un lado, la profética representada por Apolo, que con la palabra se relaciona con la poética y en Dioniso como inmediatez de la vida, que se relaciona con la erótica. Para los griegos arcaicos el conocimiento del futuro se constituía en una actividad sagrada y buscada por los más, era la sabiduría en sentido amplio; en este contexto, el culto a Apolo es el culto a dicha sabiduría.

La consideración de la locura como el fondo primigenio de la sabiduría, puede aparecer como paradójica a nuestros acostumbrados ojos a una forma muy concreta de razón, pero, es precisamente la idea del éxtasis que nos brinda la posibilidad de concebir otras formas de acercamiento vital. No existe en la experiencia dionisíaca la distancia cognitiva sujeto-objeto, se presenta la vivencia como dolor de lo fragmentado en la totalidad. Experiencia indecible, sólo vivida en sus más profundas formas, que por un lado aleja y por otro fusiona, que es grito, pero también silencio. Es un salir de sí para entregarse al dios en plenitud, y que no descarta lo terrible y abismal. Para Otto (1997) el estado dionisíaco es un "fenómeno primigenio" de la vida, no debemos considerarlo como una necesidad humana surgida de los ámbitos material o espiritual, sino más bien entraña la naturaleza del mundo que es un mundo en sí mismo loco revelado a través del dios. El enigma universal es, por tanto:

> … el misterio de la vida que se genera a sí misma. El amor que fluye hacia el milagro de la concepción está tocado por la locura. Y, así, también el espíritu cuando lo conmociona el espíritu creador.
> … El que crea algo vivo ha de sumergirse en profundidades insondables donde habitan las fuerzas de la vida. Y, cuando vuelve a la superficie, se adivina un brillo de locura en sus ojos, pues allá abajo la muerte comparte su morada con la vida. El propio secreto primigenio es locura: el seno de la duplicidad y la unidad de lo dúplice. (Otto, p. 102)

El frenesí de Dioniso es su propia naturaleza, condición que otorga la posibilidad de encontrarse con la verdad del origen que constituye nuestro ser, pero la intención última del efecto del delirio en el hombre no es su permanencia, sino una forma de acceso que hace emerger un conocimiento que no poseen los no iniciados. Percepción que transforma radicalmente al afortunado que lo ha experimentado. A este respecto, sobre los misterios eleusinos[1], en el fragmento 137 de Píndaro, leemos:

> Dichoso el que entra bajo la tierra, después de
> haber visto estas cosas;
> conoce el fin de la vida,
> y conoce su principio, el que le dio Zeus. (Citado en Colli, 1998, p. 99)

La finalidad del éxtasis que ejerce Dioniso no es en modo alguno la continuidad de un estado de pérdida de la conciencia, no es una eterna borrachera en la que los sentidos pierdan sus capacidades, es más bien otra forma de acceso al mundo que requiere el elemento de lo armónico, de la danza, la dulzura y la alegría. Podríamos decir que es "… una situación de la conciencia que se distingue radicalmente de la "normalidad" cotidiana." (Colli, 1998, p. 20) Es conciencia de lo terrible en unión con lo dichoso, el sentir lo sagrado que se mezcla con lo animal, Filón en su texto *Sobre la vida contemplativa*, manifiesta:

> … como los poseídos del frenesí báquico o coribántico entran de tal manera en trance, que llegan a contemplar el objeto de sus anhelos más profundos. (Citado en Colli, 1998, p. 77)

La sabiduría que simboliza Dioniso es una sabiduría de la totalidad, es decir, que encierra la paradoja de la experiencia plena de la vida en la vida misma, Colli se pregunta "¿Cómo es posible abarcar toda la vida, en una visión de conjunto?", es decir, ver la vida y estar al

1 Para Colli (1998) aunque existen divergencias al respecto del dios principal en los misterios eleusinos, es posible pensar que a quien se celebraba era a Dioniso. (p. 31)

mismo tiempo inmerso en ella. Pensar en las contradicciones de Dioniso, implica pensar en la no posibilidad, pero la sabiduría que representa el dios no consiste sino en la vivencia que hermana y fusiona todo aquello que podemos ver como escindido, el delirio dionisíaco se nos presenta como unidad. En la vivencia se puede experimentar lo inefable, porque en el sentido dionisíaco no hay contradicción, palabra y experiencia envuelven distintos niveles de acercamiento. Lo que en el discurso demanda consistencia, en la experiencia plena todo se conjunta, es terreno de lo imposible. Es por esto que las múltiples formas en que se transforma el dios solamente pueden ser asimiladas en el delirio, muchos individuos pueden llevar el tirso, pero sólo los iniciados son poseídos por la locura dionisíaca; se requiere así una forma diferente de entender la totalidad que se realiza a través de lo extraordinario, de lo no cotidiano. En *La sabiduría griega*, Colli (1998) nos dice: "Dionisos es lo imposible, lo absurdo, que se convierte en realidad con su mera presencia. Dionisos es vida y muerte, alegría y tristeza, éxtasis y congoja, benevolencia y crueldad, cazador y presa, toro y cordero, macho y hembra, deseo y desasimiento, juego y violencia." (p.15) Por otra parte en su texto *El nacimiento de la filosofía* nos dice que para hablar de sabiduría griega tenemos que remitirnos no a la locura de la inmediatez de la vida, sino a través de la profética, retoma en esto un pasaje del *Timeo* de Platón en donde se muestra que a través del éxtasis se alcanza la inspiración divina, pero se requiere posteriormente la conciencia para poder reflexionar acerca del significado de dicha experiencia, pues el que se encuentra fuera de sí, no puede juzgar correctamente el mensaje transmitido. (p. 45)

Los dioses son para la eternidad, pero Dioniso es el dios que muere, y con ello comparte y se une a lo humano en el sentido de la finitud, o, visto del otro lado, el hombre al crear a un dios con estas características se une a lo divino haciéndose sagrado y conjura su propia muerte; porque si de algo está cierto, es de ese segundo que marcará su final. Otto (1997) nos dice al referir la duplicidad característica del dios que: "En la cima de la exaltación, los opuestos desvelan de pronto su rostro dejando al descubierto sus nombres: vida y muerte." (p. 91) Recordemos a Sileno (tutor de Dioniso) que después de varios intentos es atrapado por el rey Midas para arrebatarle la verdad, e irrumpe en estruendosa carcajada al dar a conocer al hombre el origen contingente, azaroso y finito del que está hecho.

Pero también Dioniso resucita, y con ello amorosamente puede ser consuelo humano de inmortalidad, sueño de eternidad. Para Colli (2000), Dioniso es el símbolo que encierra en mayor grado la complejidad del ser del hombre; es el vértigo de la fragmentación, pero también de la comunión. Dioniso no sólo muere, es un dios que llora, y con ello se hermana con el hombre en el sufrimiento. En *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche (1993) se refiere a la versión del dios despedazado por los Titanes, nos dice: "De la sonrisa de este Dioniso surgieron los dioses olímpicos, de sus lágrimas, los seres humanos." (p. 97) El enorme placer que ejerce el dios en sus poseídos, lleva en su seno también un dolor inefable, al respecto Otto (1997) nos dice: "Así mana la alegría del hombre del llanto de un dios «Baco, el Señor, ha llorado para consolar las lágrimas humanas»" (p. 110).

Si en la figura de Dioniso se arremolinan sus mutaciones, sus múltiples nombres, sus elementos, sus juguetes, su máscara, así como sus mujeres, sus patrias y sus madres, podemos pensar que estamos frente a una metáfora de la totalidad. Pero la totalidad es inasible y sólo en el delirio se puede acceder a ella. Dioniso es símbolo complejísimo de la vida, pues "Al mirarse al espejo, Dioniso ve reflejado en él el mundo, en lugar de a sí mismo." (Otto, 2000, p. 35-36) Grita y calla aquello que olvidamos, y que es, nuestro germen de tierra y de sangre, él nos recuerda a través de su sabiduría demente el cosmos del que formamos parte. Es su locura, la sabiduría del abismo del ser.

## Referencias

COLLI, Giorgio (2000). El nacimiento de la Filosofía. (traducción de Carlos Manzano), Barcelona: Tusquets Editores.

(1998). La sabiduría griega, Dionisos-Apolo-Eleusis-Orfeo-Museo-Hiperbóreos-Enigma. (traducción de Dionisio Mínguez), Madrid: Editorial Trotta.

HIEROS LOGOS, Poesía órfica sobre los dioses, el alma y el más allá. Edición de Alberto Bernabé, Madrid: Ediciones Akal/Clásica, 2003.

NIETZSCHE. (1993). El nacimiento de la tragedia, Madrid: Alianza.

OTTO, Walter, F. (1997). Dioniso Mito y culto. (Traducción de Cristina García Ohlrich), Madrid: Ediciones Siruela.

# Žižek y los no europeos. Orientalismo secular e islam político

## Žižek and the Non-Europeans. Secular Orientalism and Politic Islam

Texto recibido: 9 de abril de 2017
Texto aprobado: 21 de mayo de 2017

Por Mauricio Guillermo Amar Díaz*
Centro de Estudios Árabes. Universidad de Chile.

**Resumen:**
Este ensayo no pretende ser una defensa del Islam -los musulmanes tienen su propio aparato crítico para emprender esta tarea- sino una actualización de la crítica al orientalismo y a la idea del choque de civilizaciones como paradigma de la realidad contemporánea. El texto sostiene una querella específica contra Slavoj Žižek, quien ha intervenido en el debate sobre Europa y el Islam reforzando, desde un punto de vista secular, dichos modelos de pensamiento. Intentamos mostrar que el Islam, lejos de reducirse a una esencia de carácter violenta, es un campo de lucha de imaginarios que se desarrolla históricamente y del cuál el Islam Político es el que mejor se entiende con el orientalismo.

**Palabras clave:** Islam, Europa, Žižek, Orientalismo, Choque de civilizaciones

**Abstract:**
*This essay do not intend a defense of Islam -the Muslims have their own critical aparatus to undertake this task- but an update of the critique of Orientalism and the idea of the clash of civilizations as a paradigm of contemporary reality. The text maintains a specific complaint against Slavoj Žižek, who has intervened in the debate on Europe and Islam reinforcing, from a secular point of view, these patterns of thought. We try to show that Islam, far from being reducible to an essence of violent character, is an imaginary battlefield that unfolds historically, where politic Islam is the most related with Orientalism.*

**Keywords:** *Islam, Europe, Žižek, Orientalism, Clash of Civilizations*

"Slavoj Žižek entra en una peluquería", por MALLORY ORTBERG

* Mauricio Amar Díaz es doctor en Filosofía de la Universidad de Chile y docente del Centro de Estudios Árabes de la Universidad de Chile. Es autor del libro en proceso de publicación Ética de la Imaginación. Averroísmo, orden y uso de las cosas (2017). Santiago: Editorial La Pólvora. Correo electrónico: mgamar@uchile.cl

## La alteridad radical

El mundo se vuelve a presentar, después de algunas generaciones, ya no como la crisis permanente que marca el rumbo del capitalismo, sino como una situación de emergencia. Nuevamente la palabra a reflexionar con carácter de necesidad es la de violencia. Y claro, la filosofía política que nació del Holocausto ha permitido la construcción de diversos aparatos de entendimiento que los hechos actuales demuestran poco impactantes para el mundo situado fuera del alcance de la academia. Salvo, claro, con la excepción muy importante de aquellas teorías que se han fluctuado entre la academia y la administración estatal, donde han implantado, especialmente entre las grandes potencias, determinadas miradas sobre la alteridad radical de los pueblos (en cuando Estados o comunidades de diversa índole) al punto de volverlas incompatibles con conceptos como democracia y aunque conquistables en términos de mercado, definitivamente peligrosas para la supervivencia de Occidente, de manera permanente[1]. Los árabes y el Islam se han decantado en la figura antagónica por excelencia a lo que Occidente busca definir como lo propio: la libertad de expresión y los derechos civiles en el marco de democracias liberales. Como el inverso simétrico de la cultura occidental-secular, los árabes-musulmanes se muestran a la primera como la imagen de la destrucción de la civilización, una imagen de dos cabezas que presenta por un lado la figura del refugiado y por otra la del terrorista. Entre las cabezas de esta Hidra de Lerna pareciera dibujarse la propia imagen del pasado de Europa, la de la violencia irracional de los movimientos fascistas y la humillación de la contraparte exterminada o expulsada. La singularidad del momento actual es que las dos imágenes se dan al mismo tiempo y no en la diacronía que ubicó primero al antisemitismo sin pudor y después -del exterminio- a la culpa y la reivindicación del sujeto judío. Es en esta imagen doble, donde el aparato de seguridad de los Estados nacionales ha transferido el objeto de odio desde el antisemitismo a la islamofobia (Cf. Traverso, 2013: 172) y el refugiado, a pesar de su parecido

1 No cabe duda que el escrito más influyente en esta línea es *El choque de civilizaciones* del cientista político y asesor de la Casa Blanca Samuel Huntington. En él plantea que la causa de la tensión post guerra fría no será la relación entre Estados, sino entre culturas, invitando a asumir, por parte de Estados Unidos que su pertenencia cultural es a Occidente y que su intención de expandir su influencia por el mundo chocará ineludiblemente con culturas impenetrables como el Islam o China (Cf. Huntington, 2001).

con los judíos de la segunda guerra, ha quedado atrapado entre fronteras estatales, vejaciones policiales y retenciones en países que representan un peligro para su seguridad a cambio de la de Europa[2].

La idea de la alteridad radical entre el Islam y Occidente encuentra lugar y legitimidad en uno de los pensadores contemporáneos más influyentes: Slavoj Žižek. Apenas ocurridos los ataques a las oficinas del periódico parisino Charlie Hebdo, que concluyeron con el asesinato a sangre fría de doce personas el 11 de enero de 2015, Žižek se lanzó a escribir "en estado de shock", como él mismo dice, sobre las posibilidades de comprender al Islam en la modernidad, que no es otra cosa, para él, que Europa y los valores europeos. Criticar a Occidente para hacer lo mejor de su cultura es la apuesta filosófica del pensador esloveno, para quien el "nosotros" europeo estaría cargado de nihilismo pasivo -utilizando una fórmula nietzschiana- contrario al nihilismo activo de los musulmanes, "dispuestos a arriesgarlo todo, entregados a la batalla hasta la autodestrucción" (Žižek, 2015: 17). El motivo escondido de los terroristas sería la envidia a Europa. No tanto que Occidente los considere inferiores, sino que ellos mismos se consideran inferiores a Europa y, al mismo tiempo profundamente marcados sus avances tecnológicos.

Resulta preocupante que Žižek pase de un momento a otro del Islam en general al Islam político y que dentro de este último no sea capaz de diferenciar entre la teología de la Hermandad musulmana y el proyecto político de ISIS, pues aquel revoltijo de información propio de quien solo accede a fuentes secundarias, le sirve para esencializar completamente al Islam, colocándole en la antípoda de la civilización occidental. Esto ignora lo que el filósofo sirio Sadik Jalal al-Azm ha intentado mostrar al referirse al Islam y al mundo árabe como un espacio dinámico, que más allá de las retóricas y dogmas presentes en todas las religiones, que se fijan en un cielo inalcanzable para los fieles, en la práctica los países que pertenecen culturalmente al Islam han tenido variadas formas de vida a través de los siglos, acomodándose sus sociedades a diferentes tipos de gobierno, estructuras políticas, lo que les ha permitido incluso adaptarse e integrarse -a pesar de la islamofobia creciente-

2 Podemos mencionar otras cabezas proyectadas por la imagen: el refugiado idealizado como bueno, el refugiado potencialmente terrorista, el refugiado peligroso en tanto amenaza civilizatoria, entre otros.

en realidades donde son minoría, como es el caso de Europa (Cf. Jalal al-Azm, 2002: 13-18)3.

Cuando Žižek se acerca a una cita del pensamiento de Sayyid Qutb sin poder negar que allí lo que se sostiene es un proyecto emancipador del Islam, elige comparar su idea individual de una salvación condicionada al sometimiento de un ideal abstracto y universal no con Kant que funda el pensamiento moderno, sino con Friedrich Hayek, padre del neoliberalismo, para agregar que, además, en el pensamiento de Qutb, donde es patente la idea de igualdad racial, de clase, nacionalidad y género4, este último término aparece como algo dado, lo que lo distanciaría totalmente de Occidente. "A través de esos detalles -dice Žižek, sin mencionar otro- podemos dicernir el abismo insuperable que separa el proyecto de Qutb del proyecto emancipatorio de igualdad occidental basado en la soberanía de las personas, sin ninguna garantía del gran Otro" (Žižek, 2015: 28). Primero la comparación con Hayek lo distancia ideológicamente de una sensibilidad de izquierdas o progresista, pero nadie podría negar la influencia de Hayek y el neoliberalismo en la tradición Occidental y en la configuración de una forma de vida basada en el mercado. Pero aún más importante, para Žižek Qutb parece ascender hasta una equivalencia con todo el pensamiento islámico sobre la libertad y las relaciones de género, comparándolo nada menos que con el "proyecto emancipatorio occidental", ignorando que dicho proyecto en Occidente entra en pugna también con sus propios sectores conservadores y religiosos. ¿O acaso el "gran Otro" no es la garantía teológico-económica con la que Hayek está jugando? Y luego, el reloj suizo en la muñeca del líder de ISIS Abu Bakr al-Baghdadi, que menciona Žižek, pareciera precisamente evidenciar que el grupo fundamentalista es más acomodaticio a la cultura occidental y no al revés.

Pero el orientalismo, que requiere que ese otro radical sea esencializado por el discurso, impide ver el flujo de las lenguas, las costumbres y los rostros, quedándose sólo con los límites y las regiones. Por eso es fácil para Žižek hablar

3 La idea de la incompatibilidad del Islam con la democracia y el liberalismo político cae por el peso de la propia historia. Desde hace más de medio siglo la población musulmana de Europa ha tendido a crecer hasta llegar a cerca de trece millones de personas, la mayoría árabes o turcos que al ser encasillados e inmovilizados históricamente pasan a ser excluidos socialmente con mayor facilidad (Cf. Manço, 2004: 12-30).

4 Una de las fundadoras del feminismo islámico, Amina Wadud, recalca la posición igualitaria de Qutb, dado que en su pensamiento la fitrah [naturaleza primordial] hace al hombre hombre y a la mujer mujer, pero destaca expresamente que en esa distinción no existe una valorización (Cf. Wadud, 1999: 35).

de un Islam político como el de Qutb y pasar rápidamente al Islam como un problema general, con el que él, en tanto representante de una totalidad del pensamiento occidental parece tener un problema. Explicar el Islam con el que países europeos han sido atacados -siendo un blanco minoritario para ISIS, pues la mayoría de los atentados han sido perpetrados en Asia y África- a partir de conductas sexuales incompatibles con Occidente ha sido una constante del marco epistemológico que ha regido el orientalismo. Žižek ve en el Islam una tolerancia a la violación de las mujeres y una falta de responsabilidad masculina por su conducta sexual que serían propias de una cultura tan opuesta a Occidente pues allí, el énfasis en el erotismo público femenino -dice- "cuenta con la premisa de que los hombres sí son capaces de control sexual, de que no son esclavos ciegos de sus instintos sexuales" (Žižek, 2015: 41). El filósofo esloveno no habla aquí de ISIS o Al Qaeda, sino de la oposición cultural entre el Islam y Occidente, luego el fundamentalismo religioso de estos grupos es una consecuencia necesaria de un marco cultural en el que han sido concebidos.

Este marco cultural propio del Islam lo interpreta Žižek por medio del psicoanálisis, con un procedimiento similar al que ocupara Freud varias décadas atrás para dar con los elementos centrales que permitirían explicar el judaísmo y a Europa. Para Freud la violenta muerte de Moisés -un profeta-general extranjero- a manos de los judíos, tiene como efecto la celebración de un banquete caníbal en su honor, que lo hace retornar eternamente como una ley abstracta y figura del héroe. El Cristo venerado en Europa sería una nueva versión de Moisés, de manera que el judío ingresa en la propia cultura europea como un extranjero interno, para dotarla de aquello de que lo carece: moral. La renuncia de los judíos a sus instintos fue provocada por la prohibición mosaica de adorar cualquier imagen. Lo sensible quedaba reprimido, elevando la espiritualidad por sobre toda percepción sensorial, de modo que el padre asesinado queda definitivamente en el lugar del fantasma, un intocable que, sin embargo, rige como ley. Así, dice Freud, en una "verdadera embriaguez de ascetismo moral los judíos se impusieron nuevas renunciaciones a los impulsos del instinto y alcanzaron, al menos en la doctrina y en los preceptos, alturas éticas que habían sido inaccesibles para los otros pueblos" (Freud, 2014: 154). El cristianismo, en tanto doctrina de alabanza al hijo del padre, no sólo renueva la figura de Moisés, sino que también incuba

un odio al padre -en este caso la religión judía, padre y por tanto símbolo de la Ley de Occidente- que terminará con su asesinato. Antisemitismo y moral parecen entrelazarse en una realidad de la que no participan los otros radicales, es decir, los no europeos. Como dice Edward Said, Freud es un pensador de los límites de la razón y de la conciencia, por lo que su obra está siempre buscando ese otro, que vive también dentro, pero "se trata de un Otro reconocible principalmente por los lectores familiarizados con la antigüedad grecorromana y hebrea, y con la posterior influencia de estas civilizaciones en las distintas lenguas, literaturas, ciencias, religiones y culturas europeas modernas, que él bien conocía" (Said, 2006: 36). Ese eurocentrismo en el que Said sitúa a Freud -en cierta medida excusándolo por su contexto histórico- es el mismo que permite a Žižek sacar al Islam del campo de la cultura occidental y luego de la moral.

Si el estatus de "reprimido" que adquiere un Dios no simbolizado ni nombrado, sería lo que le da al judaísmo una "vitalidad sin precedentes" (Žižek, 2015: 49) (genealogía en la que vive el cristianismo), en el caso del Islam, al no poder ser simbolizado Allah ni siquiera como un padre, al ser más bien una pura unidad en la que ni siquiera es posible que dé nacimiento a las criaturas, el banquete de los hermanos en el que el padre aparece como norma trascendente, tampoco es posible. De este modo, Žižek será categórico en afirmar que *No hay lugar para una sagrada familia en el islam* (2015: 50). El Islam sería una religión basada en la orfandad (Muhammad era huérfano) que hace sentido a los jóvenes cuando desaparecen las funciones paternales en la sociedad. "Dios -dice- permanece totalmente en el dominio de lo imposible-Real, de manera que existe -y aquí Žižek cita al psicoanalista Fethi Benslama- un «desierto genealógico entre el hombre y Dios»" (2015: 50). Así, "no es de extrañar que el islam triunfe cuando los jóvenes se encuentran privados de la red de seguridad de la familia tradicional" (2015: 51). No deja de ser interesante que la crítica al Islam -que ya es indisociable, para Žižek, del Islam político- provenga precisamente de quien reivindica el carácter secular europeo, utilizando el argumento de la familia tradicional. En esto el pensador esloveno se parece a ciertos pintores clásicos orientalistas, que no pintaban *in situ*, porque preferían un Oriente imaginario. Pero esta mirada es más grave hoy, cuando millones de musulmanes viven en una Europa con modelos familiares muy tradicionales. Y si a lo que se refiere

Žižek es a los jóvenes de barrios franceses marginados por el sistema francés, que es un caso muy específico y justamente fuera del mundo islámico, de lo que debemos hablar es más bien de Islam político y no de Islam a secas, y no tanto de una ausencia de Estado, sino de una promoción activa del Estado francés del wahabismo en las mezquitas del país. Como dice Amer Mohsen "Las relaciones de Francia con Arabia Saudí, desde los contratos de armas hasta la corrupción y los pagos que han recibido los políticos franceses a lo largo de décadas, han permitido la «entrega» del islam europeo a los saudíes y la «salafización» de barrios enteros en las ciudades europeas" (Mohsen, 2015).

La confusión entre Islam político e Islam es defendida abiertamente por Žižek cuando plantea que en tanto el Islam carece de una institucionalización formal, un padre sacrificado, se vuelve "vunerable a ser cooptado por el poder del Estado, que hizo el trabajo de institucionalización por él", lo que puede terminar sólo en un Estado que lo controla todo, o en un movimiento antiestatal que controle las conciencias de las masas. En este sentido, el Islam no tendría alternativa, porque "la «politización» directa se inscribe en su misma naturaleza" (Žižek, 2015: 52). Sin salida alguna, el Islam deviene politizado por su orfandad constitutiva, su incapacidad para formular un proyecto moral y su debilidad frente a los poderes políticos estatales y antiestatales.

Žižek, entonces, lleva a cabo una extraña operación de ir a la fuente -al archivo dice él- para mostrar una religión a-histórica, signada desde su origen como un proyecto contrario a Occidente. Porque si tuviese que ir a la historia, como recuerda Jalal al-Azm, supongo que reconocería una situación completamente diferente. Porque aquello que Žižek reivindica como propiamente occidental mal podría haberse producido de no haber existido un contacto y un flujo entre Occidente y el Islam entendido como forma cultural predominantemente árabe, durante la edad media. Con la introducción de Avicena, Alfarabi y Averroes en las universidades francesas, la tradición cristiana, esa que para Žižek le debe tanto al sacrificio del padre, se nutre, como dice Alain de Libera, de al menos dos cosas: "de una búsqueda colectiva, plural, incluso pluralista, de la verdad" y de "un destino intelectual y ético del hombre" (De Libera, 2000: 72). Es en el marco del Islam donde árabes, persas y turcos confluyeron intelectualmente en un proyecto que no deja incólume a Occidente. La medicina, las matemáticas, la astronomía, la óptica o la filosofía no se dan simplemente en cualquier sociedad. Ciertos niveles de libertad y de inquietud intelectual son la condición de posibilidad para

su emergencia y fueron posibles en sociedades islámicas cuando en Europa estudiar iba de la mano con la vida monacal. Y así mismo, cuando la Europa cristiana se abre al flujo arabo-islámico, con serias consecuencias para los interesados en un comienzo, aquello no se da simplemente como una copia o un traspaso de información computacional, sino precisamente por medio de la inquietud intelectual, el reconocimiento de una sabiduría en plena ebullición y el amor por el conocimiento que permite no solo asimilar sino usar y dotar de nuevo sentido lo aprendido. Eso es un flujo que la mirada eurocéntrica corta en su afán de controlar a ese Oriente peligroso que termina por reducir al nivel de la irracionalidad. Pero esa reducción tiene para Europa un costo que es la negación de su propia historia. Quizá allí, en ese Islam reprimido por Occidente se encuentra un Islam huérfano, pero también padre. "Para un teólogo cristiano del siglo XIII los *filósofos* por excelencia -dice de Libera- no son los griegos, sino los árabes, o mejor, los griegos y los árabes" (2000: 45).

A la par, el propio mundo árabe fue receptor de muchos pensadores latinos, griegos y hebreos. En la práctica, el Islam, como probablemente toda civilización compleja, es el resultado de una amalgama, un encuentro y flujo de varias escuelas de pensamiento. Quizá para Žižek eso sea sólo un orfanato y no una familia bien constituida con un padre al que asesinar, pero creo que también será interesante acercarnos a la potencia del huérfano, a las posibilidades que abre a su paso, quizá un poco más interesantes que las que tiene que ofrecer el niño mimado de la sagrada familia. Tal vez la orfandad llevó a los árabes a acoger a los sabios neoplatónicos de la escuela de Harran en la época omeya, a los traductores cristianos en la era del califato abbasí o a los pensadores judíos por toda la extensión del territorio y en diferentes épocas (Cf. De Libera, 2006: 59-188). La historia nos ayuda a recordar lo que la memoria olvida. Cuando los musulmanes fueron expulsados de España a finales del siglo XV, la Inquisición también actuó sobre los judíos sefarditas que, como dice el historiador Ury Avnery, encontraron la hospitalidad, negada en Europa, dentro del orbe árabe por más de cincuenta generaciones (Cf. Avnery, 2006). En un ir y venir de influencias, el mundo árabe-islámico y Occidente conforman mucho más un sistema con zonas de indeterminación que dos culturas intocables como la tradición orientalista -en la que habría que incluir a Žižek-, tanto como el Islam político[5], quisieran mostrar.

5 A propósito de la separación entre fe y poder que se refleja en el desapego europeo a la religión, Sayyid Qutb, el más prominente intelectual de la Hermandad Musulmana, contrapone el Islam como surgido "en un territorio independiente, sin alianzas con ningún imperio ni con ningún rey, y en una sociedad cuya forma no estaba aún configurada. Él mismo [el Islam] diseñó esta sociedad" (Qutb, 2007: 45).

## Las mujeres veladas

Se le puede concebir algo a Žižek, que al acercarse al Islam ha dado con un problema teológico de proporciones que es el de la unidad de Dios expresada en el *Tawhid*. Esto permite responder al enfoque žižekiano desde ese mismo lugar a-histórico desde el que se supone el Islam emanaría una violencia de carácter necesario. El filósofo esloveno analiza lo femenino en la religión musulmana como una forma reprimida cuyo símbolo es Agar, la madre de Ismael, quien no es nombrada en el Corán a pesar de ser una suerte de madre primordial de todos los árabes. Ella sobrevive en rituales -dice Žižek- "como la obligación de los peregrinos que se dirigen a La Meca de recorrer seis veces el trayecto entre las dos colinas de *Safa* y *Marwah*, una especie de repetición o reactualización neurótica de la desesperada búsqueda de agua por parte de Agar, para dar de beber a su hijo, en el desierto" (Žižek, 2015: 57). Lo femenino reprimido se muestra en que el Islam ignora que la propia madre del árabe es: una criatura por la que Dios se preocupa por mantener con vida junto a su hijo; un personaje inédito en la tradición pues ve directamente a Dios, cosa que ni siquiera le es posible a Abraham o Moisés, anunciando de esa manera el "acceso místico-femenino a Dios" (2015: 62); instrumento de Dios por medio del cual se lleva a cabo la humillación-castración de Saray (que ya castrada pasa a llamarse Sara), la esposa oficial de Abraham, quien sólo puede tener su hijo cuando ya lo ha procreado Agar y con dicha vejación entra en el orden simbólico patriarcal. Pero también es instrumento de castración de Abraham, en tanto con Agar el patriarca es padre de un hijo que está fuera del linaje simbólico correcto, lo que genera una brecha entre la paternidad biológica y la simbólica que "es -dice Žižek- la castración" (2015: 65). La figura de Agar, símbolo de la fertilidad y de una relación extramarital, no podría sino molestar a una masculinidad extrema como la que promueve el Islam.

Asimismo, Žižek rescata la figura de Jadiya, esposa de Muhammad y quién no sólo es la primera en creer en su revelación, sino que actúa de manera permanente como una consejera de lo verdadero y lo falso que en una ocasión llega a utilizar su propio cuerpo para mostrar al profeta el carácter de ángel y no de demonio de una figura que lo inquietaba. El escándalo de su cuerpo desnudo y sexuado en el punto de origen de la religión también sería un elemento que reprimir con urgencia. Tanto Agar como Jadiya serían símbolos oprimidos

inseparables de la opresión de las mujeres en la religión. Sin padre biológico, con una madre borradas de la historia que vuelve sólo en el misterio del rostro tras el velo impuesto a las mujeres, nuevamente, el hijo del Islam es un ser sin familia, misógino y destinado a la violencia contra las mujeres y contra Occidente, que a ojos de Žižek es el lugar en el que estas encuentran el estatus de iguales. El velo, en realidad, esconde no algo oculto detrás de él, sino más bien es la forma de indicación del carácter fálico de la mujer, un falo que, sin embargo, es la sombra de un falo siempre falso, un fantasma femenino reprimido que, en última instancia, no esconde, sino que expone la inexistencia de lo femenino a través de su ocultación, generando la ilusión de que tras de sí hay algo sustancial, lo femenino por excelencia, que simbólicamente no es otra cosa que "la verdad horrible de la mentira y el engaño". "Ahí reside el escándalo oculto del islam: solo una mujer, la encarnación misma de la indiscernibilidad de la verdad y la mentira, puede garantizar la verdad. Por esta razón, tiene que permanecer velada" (2015: 81).

Es necesario tener una gran osadía para explicar a los considerados radicalmente otros a partir de una imagen arquetípica. Efectivamente el velo puede ser entendido como un juego entre lo oculto y lo que se muestra, que a fin de cuentas es una pura circulación de deseo bajo el cual no hay nada trascendente. Y ello ocurre también con la desnudez publicitaria occidental, donde lo que está en juego es también la veladura del cuerpo femenino que queda situado bajo capas de erotismo. Velo y desnudez son parte de un sistema donde la veladura extrema y la desnudez completa son acontecimientos, como dice Giorgio Agamben, no estados (Cf. Agamben, 2011: 94). Pero eso vale tanto para el Islam como para el Occidente cristiano, ambos herederos del mito de Adán y Eva, tan desnudos como vestidos por la gloria divina.

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

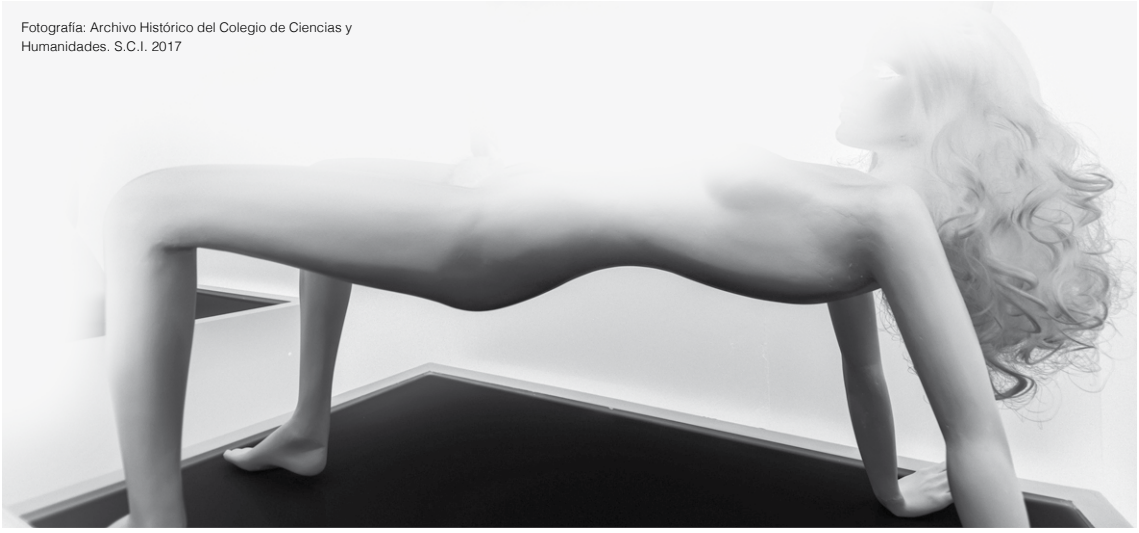
Pero aún más, la atractiva lectura lacaniana debe, al menos, matizarse con un hecho importante: el carácter histórico del propio velo (Žižek nunca dice cuál, pero supongamos que sea cualquiera de sus versiones[6]). Toda religión es un campo de lucha donde cada elemento fundacional, dogma o rezo es interpretada según tradiciones locales y formas de vida singulares en un proceso histórico que solo termina cuando dicha religión ha caído en el olvido. El velo, que ha sido el símbolo no sólo de una determinada manera en que los hombres dominan a las mujeres, sino también expresión cultural del rechazo al eurocentrismo, puede ser comprendido de otro modo. La historiadora pakistaní Asma Barlas ha insistido, en este sentido, que en el Corán no hay ninguna referencia a dicho accesorio de vestimenta, pero hay al menos dos *surah* donde la corriente conservadora del Islam -que ha sido hegemónica pero no única- ha basado su autoridad para imponerlo a las mujeres:

> ¡Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas y a las mujeres de los creyentes que se cubran con el manto [*jilbāb*]. Es lo mejor para que se las distinga y no sean molestadas. Allah es indulgente, misericordioso.
> Si los hipócritas, los enfermos de corazón y los agitadores de la ciudad no cesan, hemos de incitarte contra ellos y pronto dejarán tu vecindad. *El Corán* (33: 59-60)

Y:

> Di a los creyentes que bajen la vista con recato y que sean castos. Es más correcto. Allah está bien informado de lo que hacen.
> Y di a las creyentes que bajen la vista con recato, que sean castas y no muestren más adorno que los que están a la vista, que cubran su escote con el velo [*khumūr*] y no exhiban sus adornos sino a sus esposos, a sus padres, a sus suegros, a sus propios hijos, a sus hijastros, a sus hermanos, a sus sobrinos carnales, a sus mujeres, a sus esclavas, a sus criados varones fríos, a los niños que no saben aún de las partes femeninas. Que no batan ellas con sus pies de modo que se descubran sus adornos ocultos. ¡Volvéos todos a Allah, creyentes! Quizás, así, prosperéis (24: 30-31).

6 El hijab es el velo que cubre la cabeza y los hombros pro no la cara; el nikab cubre la cara y deja ver sólo los ojos; el chador (iraní) cubre casi todo el cabello y la burka (pakistaní y afgana) cubre todo el cuerpo.



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

Desde la posición de Barlas, en la primara *surah* mencionada, la prenda a la que se hace mención, el jilbāb, es una túnica que permite cubrir el cuerpo dejando a la vista las manos, la cara y la cabeza. En el segundo caso se dice expresamente que el *khumūr* se usará para cubrir el escote y no otra cosa. En ninguna parte se indica que las mujeres, por tanto, deban cubrirse la cabeza, las manos o la cara, lo que ha resultado una práctica proveniente de los comentarios. La intención del Corán, si la leemos en contexto y no simplemente cortando sus versos, es principalmente la protección de las mujeres que forman parte de la nueva comunidad islámica nacida en el siglo VII, frente a aquellos que se oponían a la nueva fe. "Inicialmente un símbolo de la corrupción *jāhilī*[7] en el Corán -dice Barlas-, éste ha llegado a ser visto como prueba de la inferioridad e inmoralidad de la mujer" (Barlas, 2002: 57). Si pensamos que el asunto es al revés, es decir que las mujeres deben cubrirse porque los hombres no pueden resistir ver su cuerpo, como argumentan algunos exégetas islámicos conservadores -y cuya lógica parece seguir Žižek-, eso también sería contraproducente con el ideal de autonomía personal que el Corán plantea. "Es claro que el Corán -argumenta Amina Wadud- no hace hincapié en un mayor nivel de civilización para las mujeres, mientras deja a los hombres interactuando con los otros en el más bajo nivel. De otra forma la mutua responsabilidad de autonomía [*khilafa*] se correspondería con sólo una mitad de la humanidad, mientras la otra permanecería cerca del estado animal" (Wadud, 1999: 85).

7 La jāhilīa refiere a la época pre-islámica. El término expresa el carácter de ignorante (del Islam y sus preceptos) de la comunidad mequí hasta el siglo VII.

Wadud argumenta que las interpretaciones provenientes de la academia moderna, que es fundamentalmente una forma reactiva de leer el Corán, muestran al propio texto coránico como el dispositivo que articula la discriminación hacia las mujeres en las sociedades islámicas. A juicio de Wadud, este enfoque comete el error de no distinguir entre el texto y la interpretación que se ha hecho de él. Aunque dicho análisis parta de hechos correctos -la inequidad de género al interior de sociedades patriarcales e islámicas-, la falta de una comprensión más profunda del Corán, las hace caer en un error de causalidad, analizando la situación actual de las mujeres musulmanas, sin considerar cómo el texto sagrado realmente refiere a ellas (1999: 2). No sólo se trata de comprender la situación que viven las mujeres al interior del Islam, su marco cultural, sino también las posibilidades que el propio Islam podría abrir a sus luchas por mayor igualdad de género.

Algo similar ocurre también con los *ahādith* (recolección de dichos del profeta) y los *tafsīr* (comentarios sobre el Corán), que sirvieron de fuente para gobernar aquellos lugares sobre los que el Corán no ofrecía ningún precedente o como mecanismo para salvar los cismas al interior del Islam. Como plantea Barlas "los *ahādith* y los *tafsīr* hicieron posible el eclecticismo textual y religioso necesario para acomodarse al pluralismo cultural, y cuando los conflictos emergieron entre su autoridad y la del Corán, los estudiosos como Al Shafi resolvieron en favor de los ahādith y los tafsīr" (1999: 44). Las ideas que primaron en ambas formas de texto fueron las del conservadurismo patriarcal, de forma que su canonización por sobre el Corán trajo consigo una serie de perjuicios para las mujeres en tanto penetraron en ellos muchas ideologías ajenas al espíritu del Corán. Entre ellas Barlas destaca tanto el machismo de la comunidad pre-islámica como la introducción de visiones negativas sobre el cuerpo femenino provenientes de la tradición judeocristiana. "Tradiciones vinculadas a la Biblia, incluso aquellas imágenes simbólicas acerca de la naturaleza defectuosa de la mujer, fueron integradas sin fisuras dentro del entramado islámico" (1999: 45). El problema es que este marco misógino penetra el Corán desde los *ahādith* y los $^{o}$ que a su vez son sacralizados por la tradición, haciendo de sus concepciones simbólicas sobre las mujeres la del Islam en general.

El conservadurismo al interior de la interpretación coránica se comprende a partir de su relación con la historia y la

> revelación, con la manera en que articula la tensión siempre presente entre lo particular y contingente y lo universal y abstracto. Respecto a la revelación los conservadores tienden a des-historizar el Corán, porque ven en la historización el peligro de minar el carácter sagrado y universal del texto. Pero al mismo tiempo, en un gesto aparentemente inverso, valoran especialmente aquellos comentarios hechos por los exégetas cercanos en el tiempo al profeta, por considerarlos más puros. De esta forma, la antigua comunidad islámica es vista como un ideal a replicar independientemente del contexto histórico, social o económico en que se viva. Si hay una comprensión de la historia, ésta es la del judeo-cristianismo que permea a los comentaristas, de modo que la historia es representada como un decaimiento, que parte con el ideal de la comunidad islámica y se degrada hasta nuestros días. Esa es la visión histórica que prima en la Biblia, que espera el mesías que redima a la humanidad, mas no debiera ser la del Islam, que llega para anunciar el fin de las profecías.

Lo que Barlas y Wadud exponen con claridad es que una hermenéutica del Islam debe partir de *cómo* se han desplegado dispositivos de poder como el velo y no de un *qué* esencializador del Islam que lo sitúa a-históricamente, visión que comparten tanto los conservadores musulmanes de los que deriva precisamente el fundamentalismo contemporáneo, como los discursos seculares que se empeñan en mostrar al Islam como una forma cultural incompatible con la modernidad, la democracia o los estilos de vida occidentales. El secularismo es también trinchera del orientalismo, pues en su nombre, como plantea Judith Butler, se han invocado ideas "para consolidar opiniones ignorantes y odiosas acerca de la práctica religiosa islámica (a saber, que el velo no es nada más que la comunicación de la idea de que la mujer es inferior al hombre o de que el velo comunica una alianza con el «fundamentalismo»), en cuyo punto la laicidad se convierte en una manera no de negociar o permitir la diferencia cultural sino de consolidar una serie de presupuestos culturales que efectúan la exclusión y la abyección de la diferencia cultural" (Butler, 2010: 174). Said decía, en esta misma línea, que el "error epistemológico del fundamentalismo -y nosotros debemos agregar del orientalismo occidental, sea secular o religioso- es creer que los «principios fundamentales» son categorías no históricas, no sujetas y, por tanto, exentas del escrutinio de los verdaderos creyentes, quienes se supone que deben aceptarlos ciegamente" (Said, 2002: 437).

## ¿Y ahora qué? El dilema de los refugiados musulmanes en Europa

Las oleadas migratorias desesperadas de los refugiados en Europa -la mayoría de ellos provenientes de países que potencias occidentales han bombardeado y ocupado ya sea para derrocar regímenes o iniciar una "guerra contra el terror" con amplios beneficios económicos- representan el problema identitario más profundo para dicho continente desde la segunda guerra mundial. La hegemonía del discurso orientalista en diferentes sistemas de pensamiento no podría si no comprender a los refugiados a partir de su carácter esencial: su ser-musulmán, luego un peligro para la forma de vida occidental ajena a tales niveles de misoginia y, sobre todo construida a partir de un sacrificio celebrado por los hermanos que la aleja de la cooptación tanto del Estado como de los movimientos antiestatales. Los refugiados son peligrosos porque su cultura es, bajo esta narrativa, violenta y perversa. En febrero de 2016 Žižek publicó un interesante artículo de divulgación en el que intenta mostrar que el miedo a los refugiados, en realidad es una fantasía que habla mucho más de Europa que de los refugiados. Aquí el filósofo esloveno combate la idea de esencializar al otro, ya sea para referirnos a él como monstruosidad o bondad absoluta. Cuando caemos en estos enfoques nos prevenimos a nosotros mismos de encontrarnos "con un vecino real y su específico modo de vida" (Žižek, 2016). Lo que deberíamos hacer, dice, es más bien mirarnos a nosotros mismos para encontrar la arbitrariedad y rareza de nuestras propias costumbres. Porque una forma de vida no es solamente un compuesto de valores abstracto sino algo que se manifiesta en el día a día, en las prácticas concretas: "como comemos y bebemos, cantamos, hacemos el amor, cómo nos relacionamos con las autoridades". "El punto no es, entonces, reconocernos en extraños, sino reconocer el extraño en nosotros mismos" (Žižek, 2016).

Esta es una mirada comprensiva hacia el otro, no cabe duda, pero nunca rompe con lo propio y lo ajeno. Lo que está en cuestión en el Žižek que mira al Islam en la figura del refugiado y no al calor de los atentados, es el carácter arbitrario de lo propio, pero no lo propio como condición de la exististencia. Las prácticas diarias conforman una segunda naturaleza que, aunque se da a entender que por su arbitrariedad son contingentes, no necesariamente están expuestas a lo otro y, aún más, no deberían necesariamente exponerse. Por eso, en un

texto de 2015 Žižek insta a que la comunidad internacional presione a países como Arabia Saudita y Qatar a aceptar la llegada de muchos refugiados, porque ellos son más cercanos a éstos, por ser musulmanes, que Europa (Žižek, 2015b). Porque a fin de cuentas el modo de vida de los refugiados pondría en peligro el de los europeos y no debe ser -a sus ojos- un taboo defender la universalidad de ciertos valores, porque frente a los musulmanes "¿Debemos ser tolerantes si impiden a sus hijos ir a las escuelas públicas, si arreglan los matrimonios de sus hijos, si tratan brutalmente a los gays de entre sus filas?" (Žižek, 2015b) El argumento de Žižek intenta mostrar no sólo una esencia árabe o islámica, sino también una europea que, curiosamente, sería más comunitaria. Y si bien se acerca por un instante a la interesante idea de que "la humanidad debería prepararse para vivir de manera más "plástica" y nomádica" y que la "soberanía nacional deberá redefinirse radicalmente y ser inventados nuevos niveles de cooperación global" (Žižek, 2015b), todo parece ocurrir como si un determinado núcleo identitario europeo fuese atacado desde fuera, desde los lugares de la incivilidad, por lo que de no establecer Europa ciertas reglas, la única alternativa -dice Žižek- es el barbarismo "lo que algunos llaman "choque de civilizaciones"" (Žižek, 2015b). A los refugiados se les debería, entonces, dar seguridad pero ellos deberán aceptar ser relocalizados por las autoridades europeas, así como respetar las leyes y las normas sociales de los Estados europeos. También se debería modificar el modelo de intervenciones militares y económicas para evitar trampas coloniales y finalmente, argumenta, debería haber un cambio radical en la economía que crea refugiados, porque el capitalismo hará pronto que también los griegos y otros europeos se unan a los refugiados africanos. Todo ello, claro está, para proteger una forma de vida europea, que Žižek imagina profundamente tolerante, plural y moral. Aunque sería válido preguntar si el capitalismo brutal no sólo nace en Europa, sino que es precisamente la condición de posibilidad algo como una forma de vida europea, que justamente por considerarse esencialmente superior moralmente, no puede más que ser fundamentalmente racista.

El punto central es qué hacer con el conocimiento de la arbitrariedad de las normas, para seguir en el léxico de Žižek, sobre las que se ha construido nuestra realidad subjetiva individual y colectiva cuando atendemos al hecho de ellas también éstas son precarias en términos espacio-temporales. No solo hay arbitrariedad sino también variación y flujo incapturable que sólo nos deja expuestos a lo común. El extraño que hay en mí también entra en una zona de indistinción respecto a la extrañeza del otro, donde se abre necesariamente un tiempo-espacio común e inapropiable. Es en ese espacio de inapropiabilidad donde Jacques Derrida nos invitaba a jurar "no tengo más que una lengua y no es la mía, mi lengua "propia" es una lengua inasimilable para mí. Mi lengua, la única que me escucho hablar y me las arreglo para hablar, es la lengua del otro" (Derrida, 2009: 39). En esa exposición es donde encontramos la verdadera posibilidad de la co-existencia aquella que hace del huésped

uno más, uno tan singular como yo, capaz de participar no sólo como un ente exótico que hemos aprendido a tolerar, sino como un ser capaz de decidir sobre las condiciones mismas sobre las que se da la co-existencia[8]. Es muy probable que Europa no esté a la altura de las circunstancias, que lo que aflore finalmente, a partir del secularismo, pero también del fundamentalismo cristiano y del fascismo que perviven en el continente con cada vez más fuerza, sea una legislación que asegure el carácter de lo propio imaginario. Ya se han abierto las puertas para la transferencia obligada de los refugiados a Turquía, se han levantado muros que intentan velar por la seguridad frente a la amenaza terrible de la alteridad radical de los árabes y el Islam. En ese despliegue de fuerza también habrá intercambios, confusión de identidades y, quizá, algún tipo de pensamiento capaz de dar un nuevo sentido a Europa y al Islam.

El concepto de refugiado debe aquí ocupar un lugar central, tal como lo hizo desde la segunda guerra mundial, no solo para referir a la catástrofe de un grupo de seres humanos condenados a la hostilidad de naciones extranjeras, sino también para dar cuenta de una potencia de indeterminación que el refugiado instala en lo común y que es paradigma de un orden imaginario que altera sustancialmente conceptos como los de nación, Estado o pueblo. En un texto intitulado *Más allá de los derechos del hombre* Agamben ha intentado recuperar la figura del refugiado como una forma ejemplar de la vida contemporánea, retomando la reflexión de la pensadora política más importante del período de post segunda guerra, Hannah Arendt. El refugiado aparece aquí como un concepto límite porque indica la insuficiencia de los derechos humanos para enfrentar situaciones en las que el Estado-nación, garante de su cumplimiento, es precisamente el problema y no la solución. Esto, porque los derechos son el medio por el cual los humanos quedan ligados a la soberanía estatal desde su condición biológica y no política. Es el nacimiento [*natio*] mismo el que nos hace ingresar en el relato soberano, constituyendo el dispositivo de la nación [*natio*], pero ¿qué ocurre cuando millones de personas se desplazan a un lugar dejando atrás su relación con un Estado pero sin pertenecer a otro Estado? “Si el refugiado representa, en el orden jurídico del Estado-nación -dice Agamben-, un elemento tan inquietante es, sobre todo, porque al romper la identidad entre hombre y ciudadano, entre nacimiento y nacionalidad, pone en crisis la ficción originaria de la soberanía” (Agamben, 2010: 26). Lo que se resquebraja con la figura del

8 Tariq Modood expresa esta idea de la siguiente manera: “Ser ciudadano, es tener derecho no sólo a ser reconocido sino, también, a debatir los términos del reconocimiento” (Butler, 2010: 194).

refugiado es la trinidad conformada por el Estado, la nación y el territorio, exponiendo una condición cada vez más común entre los humanos.

Por lo mismo, el refugiado abre el terreno a nuevas formas de pensamiento y quizá sea la propia Europa, por su relevancia en la conformación misma de la idea de Estado-nación, como por la evidente crisis identitaria a la que la exponen los refugiados árabes y musulmanes, donde una mirada diferente puede empezar a germinar. Agamben plantea, en esta línea, que una posible salida sea comenzar a imaginar nuestras comunidades políticas menos a partir del concepto del ius ciudadano y más a partir del de *refugium* del individuo. Una comunidad en la que sea el flujo de la llegada, la permanencia y el éxodo (no lineales, sino como posibilidades) las que rijan el sentido de la experiencia común. Esto no solo borraría la identificación entre nacimiento y nación (condición biológica y destino político), sino también horadaría la noción misma de territorio, haciendo de cada lugar y cada comunidad una cinta de Moebius, donde interior y exterior se indeterminan uno al otro. "En este nuevo espacio, las ciudades europeas, al entrar en unas relaciones de extraterritorialidad recíproca, volverían a encontrar su antigua vocación de ciudades del mundo" (2010: 29). En ellas, cada humano se sabría refugiado, expuesto a los otros en el hábito de la imaginación común.

Žižek critica a los liberales de izquierda por su llamado a Europa a que abra solidariamente sus puertas a los refugiados, porque sabe que a fin de cuentas este es un mecanismo populista que busca capturar votos a sabiendas de que en realidad esto no ocurrirá (Žižek, 2015b). Por ahora Žižek tiene razón en este punto, pues ni con la izquierda liberal ni con el orientalismo secular esta es una posibilidad. Ello sólo se abrirá en el horizonte cuando emerja, de la catástrofe que es Europa, una nueva forma de vida imposible de ser capturada desde el nacimiento por la soberanía.

## Referencias

Agamben, G. (2010). Medios sin fin. Notas sobre la política, Valencia: Pre-Textos.

Agamben, G. (2011). Desnudez. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Avnery, U. (2006, septiembre 23). "Muhammad's Sword". Extraída el 30/III/2016 desde http://zope.gush-shalom.

org/home/en/channels/avnery/1159094813/

Barlas, A. (2002) "Believing Women" in Islam. Unreading Patriarchal Interpretations of the Qur'an, Austin: University of Texas Press.

Butler, J. (2010). Marcos de guerra. Las vidas lloradas, Madrid: Paidós.

De Libera, A. (2000). Pensar en la Edad Media, Barcelona: Anthropos Editorial.

De Libera, A. (2006). La filosofia medieval, Valencia: Universitat de València.

Derrida, J. (2009). El monolingüismo del otro. O la prótesis del origen, Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Freud. S. (2014). Moisés y la religión monoteísta, Buenos Aires: Editorial Losada.

Hintington, S. (2001). El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial, Buenos Aires: Paidós.

Jalal al-Azm, S. (2002). "Islam, laicidad y Occidente", pp. 13-18. En El Islam. Más que una religión, Santiago: Editorial Aún Creemos en los Sueños.

Manço, U. (2004). "Introduction: musulmans et islam en Occident, révélateurs des limites du pluralisme culturel démocratique?", pp. 12-30. En Manço, U. (ed.), Reconnaissance et discrimination : présence de l'islam en Europe occidentale et en Amérique du Nord, Paris: L'Harmattan.

Mohsen, A. (2015, enero 9). "La solidaridad idiota". Extraída el 29/III/2016 desde http://www.fundacionalfanar.com/la-solidaridad-idiota/

Qutb, S. (2007). Justicia social en el Islam, Córdoba: Editorial Almuzara.

Said, E., (2002). Orientalismo, Barcelona: Editorial Debate.

Said, E. (2006). Freud y los no europeos, Barcelona: Global Rhythm Press.

Traverso, E. (2013). El final de la modernidad judía. Historia de un giro conservador, Valencia: Universitat de València.

Wadud, A. (1999). Qur'an and Woman. Rereading the Sacred Text from a Woman's Perspective, New York: Oxford University Press.

Žižek, S. (2015). Islam y modernidad. Reflexiones blasfemas. Barcelona: Herder.

Žižek, S. (2015b) (2015, septiembre 9). "We Can't Address the EU Refugee Crisis Without Confronting Global Capitalism". Extraída el 31/III/2016 desde http://inthesetimes.com/article/18385/slavoj-zizek-european-refugee-crisis-and-global-capitalism

Žižek, S. (2016, febrero 29). "What our fear of refugees says about Europe". Extraída el 30/III/2016 desde http://www.newstatesman.com/politics/uk/2016/02/slavoj-zizek-what-our-fear-refugees-says-about-europe

MURMULLOS Filosóficos
Filosofía que descubre la voz de la verdad

# Pensar el arte desde el acto de creación

## Thinking Art from the Act of Creation

Texto recibido: 8 de marzo de 2017
Texto aprobado: 14 de julio de 2017

Por: Carlos Alberto Navarro Fuentes*
FFyL, UNAM

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

**Resumen:**
Partimos de dos supuestos: a) por un lado, el modo en que la filosofía de Deleuze se ha ocupado de las artes no desde una mera teorización exterior al fenómeno creativo, es decir, a modo de un sistema explicativo que busca articular un andamiaje de conceptos que vendría a funcionar exclusivamente como un meta-texto; b) por otro lado, el arte –tal y como aparece desde la segunda mitad del siglo XX–, no puede prescindir de la filosofía para articular sus definiciones, sus alcances y sus modos de proceder como el discurso de lo sensible; pero esta noción sobre cómo habla lo sensible (el arte) depende de igual forma de cómo es que Deleuze ha construido múltiples modos para pensar el modo de ser de la crítica y la creación en el terreno de las técnicas y las prácticas artísticas; ya no sólo su pertinencia y posibilidad, sino las particularidades de su puesta en operación, donde el discurso y la práctica no aparecen como acontecimientos distintos sino engarzados desde su origen y despliegue.

**Palabras clave:** acto de creación, arte, filosofía, crítica, representación.

**Abstract:**
*We start from two assumptions: a) on the one hand, the way in which the Deleuze philosophy has dealt with the arts, not from a mere theorizing outside the creative phenomenon, that is, as an explanatory system that seeks to articulate a scaffolding of concepts that would work exclusively as a meta-text; b) on the other hand, art - as it appears since the second half of the twentieth century - can not dispense with philosophy to articulate its definitions, its scope and its ways of proceeding as the discourse of the sensible; but this notion of how the sensible speaks (art) depends equally on how Deleuze has constructed multiple ways of thinking about the way of*

* Estudiante de la carrera en Letras Modernas (Letras Alemanas) en la FFyL de la UNAM. Email: betoballack@yahoo.com.mx

*being of criticism and creation in the field of techniques and practices; not only its pertinence and possibility, but also the particularities of its putting into operation, where discourse and practice do not appear as distinct events but are linked from their origin and deployment.*

**Key words:** *Act of creation, art, philosophy, criticism, representation.*

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

## Introducción

¿Cómo pensar el acto de creación?, ¿qué vínculos sostienen entre sí arte y filosofía?, ¿qué es el acto de creación? La filosofía de Deleuze se ha ocupado de las artes no sólo desde la teoría sobre el fenómeno creativo, es decir, a modo de un sistema explicativo que busca articular un andamiaje de conceptos que vendría a funcionar exclusivamente como un meta-texto, sino al arte como aparece desde la segunda mitad del siglo xx, la cual no puede prescindir de la filosofía para articular sus definiciones, sus alcances y sus modos de proceder, como el discurso de lo sensible. Pero esta noción sobre cómo habla lo sensible (el arte) depende de igual forma de cómo es que Deleuze ha construido múltiples modos para pensar el modo de ser de la crítica y la creación en el terreno de las técnicas y las prácticas artísticas; ya no sólo su pertinencia y posibilidad, sino las particularidades de su puesta en operación, donde el discurso y la práctica no aparecen como acontecimientos distintos sino engarzados desde su origen y despliegue. La filosofía de Deleuze ha requerido de las artes para componer la imagen de su pensamiento; la literatura y las artes operan en ella, y no sólo como temas u objetos de estudio sino intentando construir las bases de un pensamiento crítico y creador; inclusive muchos de los conceptos articulados por éste no podrían exponerse sin contar con la influencia que las artes le han dejado. El objetivo principal en este breve ensayo, es dilucidar en qué medida y con base en qué procesos teóricos o prácticos, la filosofía de nuestros días y la producción artística están estrechamente ligadas.

## Pensar el arte

¿De qué se ocupa la filosofía cuando habla de arte, de literatura o de política? Podríamos emular la sentencia de Marx sobre el espectro que recorre Europa, y decir que en el caso de la filosofía francesa del siglo XX y XXI, ese espectro es una suerte de mutación, las mismas cuestiones de la filosofía temprano-moderna (de Descartes a Kant) pero arrastradas hacia un desvanecimiento de la identidad que termina por hundirse en un desierto de lo múltiple. Todo esto no se trata sólo de un ajuste teórico sino tal vez de la imposibilidad de abandonar exitosamente y de manera definitiva categorías que han servido como guía a la filosofía del siglo XX, tales como: Sujeto, Representación y Lenguaje, aunque ahora desde sus márgenes, desde otras perspectivas menos afianzadas en una confianza absoluta en la Razón, en el Estado, el bien común o el progreso histórico y artístico de los pueblos. Podríamos adelantar que la idea que motiva a Deleuze a deshacerse de las implicaciones metafísicas de dichos conceptos, sobre todo por el modo en que se despliegan en la política efectiva: esto es, no sólo la política institucional, sino en las políticas de lo estético en las artes y la literatura, en las políticas institucionales o no del pensamiento, y, en general, cuestionando a fondo la posibilidad de la crítica filosófica. Deleuze trata de pensar justo aquello que ha sido dejado de lado, lo que se les ha escapado a los sistemas filosóficos de la Identidad, esto sugiere que se trata de un pensamiento de la diferencia, un procedimiento que busca encontrar qué es aquello que distingue las zonas excluidas y silenciadas por la racionalidad europea tradicional, pero no necesariamente buscando algo nuevo, sino hacer visible aquello que fue invisibilizado a veces sin intención de ello, y, en muchos casos, simplemente de hacer emerger, ante la escena del pensar, algo pasado pero no-visto.

No obstante, ya señalaba que se trata de una tradición herética, y, en cualquier caso, lo cierto es que Deleuze no piensa de la misma manera los asuntos que se discutieron a partir de estos temas hasta antes de Kant y Hegel, pero sobre todo, antes de Nietzsche y de Heidegger. Digo Kant y Hegel porque la cuestión sobre el Sujeto que sus diferentes sistemas construyeron siguen vigentes hasta cierto punto, sobre todo a modo de espectros, y a su vez, nuestra forma de afrontarlos ha de estar determinada por los mismos sistemas: nos aterra su semblante, su legado. Así, enfrentarlos

ha de plantearse con cuestionamientos como ¿qué es esa existencia sujetada que históricamente hemos sido? ¿Cómo es posible ser sujetos de otra manera? Michel Foucault ha señalado que toda su filosofía no es sino una ontología sobre nosotros mismos; pero, aquí trato de señalar también que no sólo es la estructura del sujeto trascendental kantiano (universal y necesaria, independiente de la experiencia), sino también la estructura concreta e histórica en la que están insertas las ideas sobre ¿qué es un sujeto?, ¿qué es un objeto frente al pensamiento?, ¿cómo se relacionan mediante la representación?, ¿cómo esa vinculación se lleva a cabo en una red tensa de relaciones de poder y saber? Dicho a grandes rasgos, la filosofía de Deleuze no puede entenderse sin al menos considerar su profunda deuda con el pensamiento alemán que le antecede, la cual le da el marco de operación para encontrar y problematizar temas propios de esta segunda parte de la modernidad que va de Kant a la filosofía contemporánea: es decir, la del sujeto fracturado, la representación inacabada, y un lenguaje que aunque se vea refractado al infinito, ya siempre será insuficiente. La filosofía francesa del siglo XX y XXI, no ha podido zafarse del legado crítico en el que se inserta como heredera de Kant y las preguntas por las condiciones de posibilidad que fundamentan al sujeto, ya sea el trascendental, o bien el sujeto concreto, moral y político, estético y reflexivo que somos en cierta medida. Tampoco puede deslindarse de que históricamente habitamos el pensamiento, el lenguaje y las ideas (Hegel-Heidegger). Ni de que estas ideas se encuentran ya siempre en medio de relaciones de poderes y saberes que determinan el ethos, es decir, la cotidianidad, su economía de los afectos y sus políticas de los deseos. No hay que perder de vista que una de las principales cuestiones será averiguar qué es lo que determina las funciones de la filosofía en esta red de temas relacionados entre sí: saber y poder, arte y política, estética e historia, pensamiento y creación. ¿Qué tiene la filosofía por decir sobre el arte, la literatura, las políticas de los discursos, o  la creación misma de las ideas?

En su texto llamado *Conversaciones 1972-1990*, Deleuze refiere que vivimos en un período caracterizado por la reacción, resultando un período que respira debilidad en tanto parece haberse desencantado de los grandes discursos sobre la historia universal, la emancipación, la totalidad, entre otros. “Ya no se trata de partir de algo ni de llegar a algo,

sino ¿qué es lo que sucede "entre"?" (Deleuze, 2015: 3). Ya no es más la característica línea en constante movimiento hacia adelante, sino que 'entre' implica un situarse en los movimientos y no buscar ser el productor originario o final y receptor de éstos. "Colocarse entre y no ser ya el origen de un esfuerzo" (Deleuze, 2015: 3). Nos invita a pensar sobre si la filosofía y el trabajo del filósofo consisten en crear o en reflexionar. "Hacer filosofía es fabricar conceptos que están en resonancia y en interferencia con las artes del pasado o del presente. Jamás se trata simplemente de aplicar conceptos aportados ya por ninguna teoría […] Pues uno siempre debe producir de nuevo los conceptos" (Rajchmann, 2007:112). Afirma que el filósofo es creador de conceptos, más que reflexivo sobre éstos. Está convencido de esto desde que Henri Bergson partiendo de la imagen cinematográfica, distinguió entre percepción, afección y acción como tres clases de movimientos distintos. Nos dice Deleuze que "es preciso construir conceptos capaces de movimiento intelectual […] Construir imágenes capaces de automovimiento" (2015:5). Para Deleuze, el automovimiento de la imagen es el esquema sensomotor lo que conduce a la imagen-movimiento o automovimiento de la imagen, con lo cual se hace posible producir narraciones. Al filósofo francés, le interesa reflexionar sobre las relaciones entre las artes, la ciencia y la filosofía, considerándolas a las tres en un mismo nivel jerárquico y acorde con su naturaleza creativa, intentando siempre afrontar el caos de acuerdo con sus preceptos particulares, estableciendo similitudes y distancias entre las tres, por lo que nos dice

> La filosofía pretende salvar lo infinito dándole consistencia: traza un plano de inmanencia, que lleva a lo infinito acontecimientos o conceptos consistentes, por efecto de la acción de personajes conceptuales. La ciencia, por el contrario, renuncia a lo infinito para conquistar la referencia: establece un plano de coordenadas únicamente indefinidas, que define cada vez unos estados de cosas, unas funciones o unas proposiciones referenciales, por efecto de la acción de unos observadores parciales. El arte se propone crear un finito que devuelva lo infinito: traza un plano de composición, que a su vez es portador de los monumentos o de las sensaciones compuestas, por efecto de unas figuras estéticas (Deleuze, 2005:199).

Considera que "el auténtico objeto de la ciencia es crear funciones, el verdadero objeto del arte crear agregados sensibles, y el objeto de la filosofía es crear conceptos" (Deleuze, 2015: 3). Si las tres disciplinas [ciencia, arte y filosofía] son creativas y no reflexivas, quienes las ejercen o practican las

crean y no precisamente –sólo-reflexionan sobre ellas, además de no tener ninguna de ellas privilegio sobre las otras, no pueden ser independientes entre sí en su totalidad, pero tampoco confundirse o suplantarse entre ellas. La filosofía para Deleuze no es teoría, sino un arte que consiste en adentrarse en lo no pensado, de modo que sea capaz de hacer limpieza en donde los clichés y las ideas performativas no llevan de ninguna manera preeminencia alguna. En este sentido, las resonancias y ecos existentes entre ellas son innegables. Los tres "pensamientos" se mantienen constantemente entrelazados entre sí, sin confundirse ni identificarse del todo. Conceptos, agregados y funciones se aproximan, se conectan e intersectan de muy diversas maneras, siendo productos creados por la filosofía, el arte y la ciencia respectivamente. Pero, ¿en dónde se aproximan o intersectan entre sí?, ¿de qué modo sucede esto? Para Deleuze, "la obra de arte no debe confundirse con su soporte material ni con las técnicas. Es una cosa peculiar que precede a los soportes físicos y medios tecnológicos sin los cuales, no existiría, y que puede incluso sobrevivirlos" (Deleuze, 2007: 130). Esto ocurre en espacios inconexos en donde las conexiones o intersecciones acontecen mediante aproximaciones entre sus fragmentos de infinitas maneras no predeterminadas. "Su crítica es por consiguiente, clínica en un sentido particular que la filosofía comparte con las artes: el de la gran salud que Nietzsche distinguía de la buena salud ligada al confort y la seguridad" (Deleuze, 2007: 116). Se trata de una determinación espacial en la que las aproximaciones fragmentarias subsisten invariablemente de modo indeterminado, porque las resonancias mutuas y de intercambio que suceden entre ellas, les son intrínsecas a cada una.

Una vez que los problemas son nuestro encuentro con el mundo, ese problema puede tener diferentes dimensiones. "No hay ninguna duda, nos plantan árboles en la cabeza, el árbol de la vida, el árbol, del saber, etc. Todo el mundo reclama raíces. El Poder siempre es arborescente. Casi todas las disciplinas pasan por esquemas de arborescencia: la biología, la lingüística, la informática, etc." (Deleuze y Parnet, 2004: 31). El cuerpo sin órganos es la condición, el plano que da las condiciones de consistencia de las multiplicidades dispersas. Tiene todo que ver con la inmanencia. El ser es multiplicidad y son precisamente las multiplicidades las que no cesan de desbordar las máquinas binarias e impiden simultáneamente ser dicotomizadas, esto es, como agujeros negros que no se dejan atrapar ni aglomerar estableciendo o convirtiéndose en líneas de fuga, en devenires sin memoria que se resisten a ser fijados o atrapados. Las intersecciones que acaecen en el movimiento que estas multiplicidades producen, y que a su vez, proceden de intersecciones, conforman rizomas no conformes con la forma arborescente de significaciones dominantes. El agujero negro sería la máquina binaria que actúa como dispositivo de

subjetivación, pero hay también otra máquina, la pared blanca, la máquina de significación, de semiotización significante, ese dispositivo funciona especialmente en la lengua. Cuando Deleuze critica el modo mayor de la lengua, la lingüística y el sistema arborescente, está criticando también ese dispositivo de significación, esa máquina que hace todo de modo binario (sujeto/objeto, expresión/contenido, lengua/habla).

No importa qué tan ajenos puedan resultar los fragmentos o el contenido de éstos de nuestras tres disciplinas, no dejarán de interferirse permanentemente, no sólo por factores intrínsecos de cada una de éstas, sino porque están también cambiando y fluyendo de manera permanente como parte misma del movimiento creativo que emana en todo momento desde su interior. “Las interferencias ni siquiera son intercambios: todo tiene lugar mediante regalo y captura. Lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra” (Deleuze y Parnet, 2004: 107). Los intercesores nos sirven para crear, formar, fabricar, narrar o fabular, pero no actúan en absoluta libertad ni en caída al vacío, por el contrario, encuentran siempre resistencias, y es en este estado de tensiones y conflictos que las cosas pueden disponerse para ingresar a un cierto proceso de materialización o de discursividad capaz de alcanzar efectividad constitutiva conceptual, funcional o sensible. Partiendo de un estado de preexistencia o falta, se va creando y trabajando desde lo falso para ir produciendo lo verdadero. “Y el devenir-arte que le da forma no debe confundirse con una historia; más bien, es la actualización en un material de nuevas potencias o fuerzas con las cuales experimentar. Cada uno de ellos emerge de condiciones sociales y políticas particulares y cada uno corresponde a distintas posibilidades…” (Rajchmann, 2007: 117). A través de la filosofía piensa los movimientos que tenemos partiendo de una visualización espacial de los problemas. Así, en ese “espacio rizomático”, en ese enmarañado de líneas, planos transversales y problemas podemos pensar en ideas que atraviesan diferentes planos de creación. Los intercesores son justamente aquello sobre la relación en sí misma. Sin relación con el mundo no hay obra. Los intercesores pueden ser ficticios, reales, personas, animales, plantas o piedras. Pero es vía la relación que establezco con mis intercesores que creo, sea en la pintura, filosofía o literatura. Todo es relación, no hay nada cerrado. La interpretación está al lado de la representación. No puedo interpretar el inconsciente ya que no tiene nada que decir. Es una crítica a la hermenéutica, a la lingüística,

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

al psicoanálisis. No hay nada que interpretar. El intérprete es también el sacerdote, aquel que da el sentido a las cosas. Deleuze saca las cosas de su interpretación, les da una vida propia. La interpretación es contra la inmanencia, es no ver las cosas en su inmanencia. No puedo interpretar la realidad porque esa no habla en signos lingüísticos ni representativos tal como se pretende. No hay una relación de verdad entre la cosa y el signo. Eso es una construcción. Interpretar es tratar de encontrar lo que dice tal cosa y las cosas no tienen nada que decir, simplemente funcionan.

Deleuze nos habla de las relaciones fuerza-material y forma-materia. Se refiere a que ya no tenemos una idea de que una forma esté separada de una materia, de que una forma se incorpora en la materia dotándole de vida o potencia creadora. Hay fuerzas y materiales que son captados no por formas sino por articulaciones, por pliegues de un movimiento inmanente. Fuerzas es muy diferente de formas. Una concepción inmanente, energética, intensiva. La forma-materia, todavía es una concepción de las cosas en su dimensión extensiva. Creador y receptor son otros tantos elementos del proceso creador en tanto parten del proceso, participan de la creación de seres de sensaciones que existen en sí mismos. Participan de la mutación de culturas en tanto esos seres de sensación producen nuevos afectos, nuevas maneras de sentir, vivir y ver el mundo, es decir, una nueva cultura. El arte cortado de sus fuerzas constitutivas puede ser todo el arte que no produce afectos ni preceptos. Probablemente gran parte del arte que el mercado legitima y hace circular está desprovisto de sus fuerzas constitutivas.

Hay dos dimensiones en Deleuze: una es la dimensión del devenir, del proceso, de lo intensivo, y otra es la extensión, los conjuntos, el sujeto. Deleuze lo que trata de hacer es mostrar ese lado intensivo de todas las cosas, sea la filosofía, el arte o la vida misma. El arte tiene que ver con el devenir en tanto proceso de producción heterogéneo, relación con afectos, con intensidades, con sacar fuerzas del caos al cosmos. Como contenido de los enunciados lo que encontraremos serán estados maquínicos, agentes colectivos que se entrecruzan a través de sus segmentos, trayectorias y valores sin parar, más nunca un sujeto ni objetos. Por ello dice Deleuze, "no hay sujeto, lo que hay son agenciamientos colectivos de enunciación, puntos de encuentro, poblaciones, sus ecos, sus interferencias de trabajo" (Deleuze y Parnet, 2004: 33-34). No hay existencia previa, es virtual. La causa y la existencia son inmanentes así que son coexistentes. Las potencialidades son necesarias en tanto que son el Ser, todo lo que hay y se hace diferente: la creación artística, el pensamiento filosófico, la investigación científica y la crítica, por poner algunos ejemplos. En un agenciamiento lo que vamos a encontrar son estados de cosas, de cuerpos, de enunciados o regímenes de enunciados en donde los signos estarán organizados de formas variadas y de acuerdo distintas formulaciones.

## Referencias

Deleuze, G. (2005). "Conversaciones 1972-1990" en *Escuela de Filosofía Universidad ARCIS*, (mayo 2015), 3, http://www.philosophia.cl (acceso febrero 20, 2017).

Deleuze, G. (2008). "¿Qué es el acto de creación?" en *Dos regímenes de locos*, Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G. (1998). *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. (2005). *¿Qué es la filosofía?*, Barcelona: Anagrama.

Deleuze, G. y Parnet, C. (2004). *Diálogos*, Valencia: Pretextos.

Rajchmann, J. (2007). *Deleuze. Un mapa*, Buenos Aires: Nueva Visión.

# El grito y el canto

## Notas sobre locura y literatura en Michel Foucault

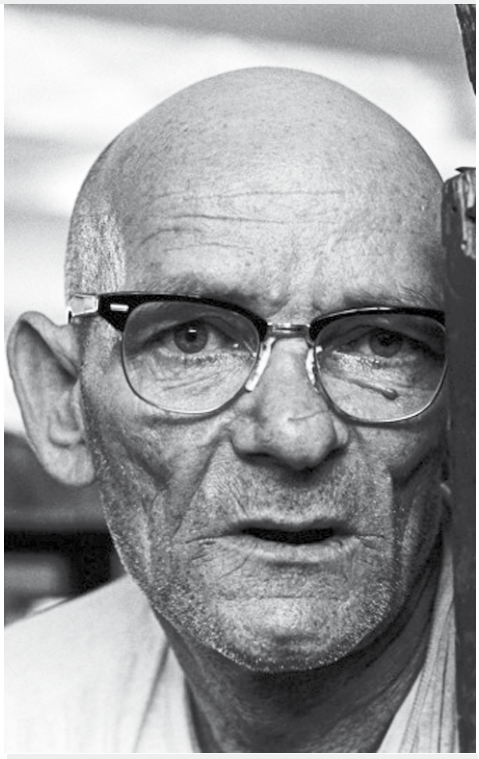
# The scream and the song

## Notes on madness and literature in Michel Foucault

Artículo recibido: 3 de marzo de 2017
Artículo aprobado: 5 de abril de 2017

Por: Maximiliano Gerardo Crespi*
IdIHCS-FaHCE-UNLP, Argentina

Alguien se asombrará, sin duda, de que hayamos podido reconocer un parentesco tan extraño entre lo que por mucho tiempo fue temido como un grito y lo que durante largo tiempo fue esperado como un canto.
*Michel Foucault* (1964)



http://www.periodicodelbiencomun.com/wp-content/uploads/2014/04/Michel-Foucault-3.jpg

**Resumen:**
El presente artículo dispone un análisis comprensivo de la ambigua relación que los conceptos de literatura y locura exhiben en la obra filosófica de Michel Foucault. La hipótesis central del trabajo radica en plantear hasta qué punto esos espacios marginales de la discursividad moderna funcionan paradójicamente como caución última del régimen de verdad que las margina y las desprecia.

**Palabras clave:** Michel Foucault, locura, literatura, episteme, modernidad.

**Abstract:**
*The present article provides a comprehensive analysis of the ambiguous relationship that the concepts of literature and madness exhibit in the philosophical work of Michel Foucault. The central hypothesis of the paper lies in the extent to which these marginal spaces of modern discursiveness function paradoxically as the ultimate guarantee of the regime of truth that marginalizes and despises them.*

**Keywords:** *Michel Foucault, madness, literature, episteme, modernity.*

* Crítico, docente e investigador universitario especializado en Teoría Literaria e Historia Cultural e Intelectual Argentina y Latinoamericana. Doctor en Letras e Investigador de Carrera en CONICET (IdIHCS-FaHCE-UNLP). Integra el Observatorio de Literatura Argentina Contemporánea (OLAC). Ha publicado *La conspiración de las formas* (2011), *Función crítica y políticas culturales* (2013), *Los infames* (2015) y *Viñas crítico* (2016). Twitter: @maxicrepi

## 1

En 1962, mientras corrige las galeras de su *Raymond Roussel*, Michel Foucault escribe "La folie, l'absence d'oeuvre". En ese breve y provocativo ensayo, publicado en 1964 e incorporado luego como apéndice a la reedición de *Histoire de la folie à l'âge classique*, retoma una vez más la compleja relación entre locura y literatura, entre el discurso que nos llega como un grito y el que reconocemos como un canto. Surgido de una frase oscura del prefacio de 1961 del mismo libro, el texto analiza especialmente el modo en que la locura ha ido transformándose en la figura de la suspensión del sentido naturalizado y ha llegado a ocupar acaso el espacio imaginario en que acecha la posibilidad de un sentido "otro". La locura –dice Foucault– abre una suerte de "reserva lagunaria" que "designa" y "hace ver" ese pliegue en que lenguaje y palabra se implican de manera mutua, esa puesta en abismo en que se forman el uno a partir del otro al exponer su relación todavía muda. Decir y hacer ver ese vacío ciego a la luz de la representación clásica es la primera virtud de esa forma del grito que se identifica con la locura. Foucault puntúa el comienzo de ese proceso con la ruptura marcada por el advenimiento de uno de sus "fundadores de discursividad" (1970). A su juicio, a partir de la conmoción producida por la contribución teórica de Freud, la locura empezó a ser vista como un no-lenguaje o, mejor aún, como un "lenguaje doble": la lengua que no existe más que en esta palabra que no dice más que su lengua; es decir: una matriz de lenguaje que, en su autoimplicación, y en un sentido estricto, no dice nada más que su propio ser: *el pliegue hablado que es una ausencia de obra.* Foucault se centra en la frase con que Occidente delimita el pasaje de la razón a la locura: *l'absence d'oeuvre.* "Oeuvre" remite aquí no sólo al producto del trabajo humano sino también a la actividad por la cual el hombre confiere sentido al objeto de su trabajo. De ahí que la ausencia de la obra sea a la vez la ausencia del sentido cuando el producto de la actividad humana se pierde en una sin-razón de gestos, sonidos, marcas y trazos no inteligibles. La frase no se reduce a la oposición sentido y sin-sentido (que pauta "la cesura originaria sobre la cual se hace posible la separación de la locura"); supone más bien la existencia de un contrapunto fundamental entre presencia y ausencia: el principio de una división originaria fundada, como explica Montang (2006), sobre una jerarquización ontológica.

Pero Foucault percibe además que, en un movimiento paralelo a la superposición de la locura con la ausencia de obra,

lo que llamamos literatura está también sufriendo una transformación sensible, distinguiéndose también ella misma de la obra al convertirse en un lenguaje cuya palabra enuncia –a un tiempo– lo que dice y la propia lengua que la hace eventualmente audible. La literatura (que en *Les mots et les choses* era presentada como esa forma violenta surgida al momento en que se da a la pronunciación del nombre por sí mismo para hacer emerger el lenguaje en su brutalidad de cosa) es pues la materia sólida de esa lengua que recibimos como jeroglífico. Es una cosa en sí, una forma ciega, un discurso no-discursivo cuya función es manifestar el lenguaje mismo en su terca brutalidad. Es el Verbo que ya no se restringe a sujetar el lenguaje al ser de la representación: es la forma que retiene a ese ser y que sólo lo libera para sí mismo.

La literatura y la locura no están pues fascinadas la una por la otra, sino atraídas ambas a esa región equívoca, a ese espacio de *puro origen* en que se revelan su propio ser sobre la confusión de las sintaxis y la inconsistencia de los vocabularios. (Cabe pensar en efecto también hasta qué punto esta atracción arrastra consigo el interés de aquellos discursos que le son supuestos como segundos: la crítica formal y la clínica analítica). Ese espacio no es la locura ni es la literatura; es esa zona de cesura que da lugar a su emergencia. Lo que la palabra loca y la palabra literaria dicen (aun en la prieta unidad del presente que intenta cercarlas) es el punto ciego y arbitrario en que se funda la percepción naturalizada que el hombre tiene de sí mismo y de su relación con el lenguaje. Es por ello que siempre está en discusión el derecho de la locura y de la literatura a ocupar un lugar en la historia. Y es por ello que su "historia" reviste siempre un carácter residual, en tanto es conjurada en las formas del accidente patológico o el ronroneo acartonado de la belleza inútil.

Este "parentesco extraño" que empieza a hacerse tangible a fines del siglo XIX es estrictamente contemporáneo del surgimiento del psicoanálisis –cuya fascinación por el decir de la literatura resulta aún hoy inobjetable. La literatura que desde el siglo XVII, en el movimiento en que Cervantes y Sade prefiguran el pasaje que (en su apropiación literaria del saber enciclopédico) concretará Flaubert, se había convertido ya en la palabra capaz de contener y explicitar su principio de desciframiento. Era ya aceptada como una serie discursiva que, en cada una de sus frases, para cada una de sus palabras, podía modificar soberanamente los valores y las significaciones de la lengua a la cual, pese a todo (y de hecho), pertenecía.

Pero no se contentaba sólo con detentar el poder (que podría ser o no ejercido) de suspender –a fuerza de insolencia– la lógica utilitaria de la lengua en el gesto actual de la escritura. Esa literatura que el régimen de verdad había rodeado de lenguajes segundos (la crítica, el comentario), que acudían menos para explicarla que para cerrar el horizonte múltiple de toda explicación, empezaba ya a volverse sobre sí en un movimiento concéntrico que acabaría por arrastrar consigo esas "adiciones" (inicialmente exteriores a la literatura) al espacio significante de su propia transformación en escritura. Como había ocurrido con la locura, las lonjas de lenguaje desprendidas de ese proceso de recomposición comenzaban a formar parte de ese vacío que la literatura instauraba en su propio lenguaje; se adherían al movimiento necesario pero también inconcluso por el cual la palabra era remitida a la lengua, y por el cual la lengua quedaba establecida sobre la palabra límite que es la literatura.

En ese prestar oídos al murmullo del mundo, en su atención a esas formas ciegas que nunca llegaron a ser poesía y a esos fantasmas cuya existencia exorciza la ficción encandilada de la vigilia, Foucault redescubre la conspiración de las formas. Percibe que, pese a su extraña vecindad con la literatura, la locura llega a ese espacio en que la literatura nace pero para quedar recluida en él. Descubierta como un lenguaje que calla en superposición a sí mismo, la locura no manifiesta ni es capaz de dar a luz la obra; pero designa y hace ver sin embargo la forma vacía de la que la obra viene, es decir, el lugar donde no deja de estar ausente, donde jamás se la encontrará porque en efecto nunca ha estado ahí. En esta región pálida, en este "escondite esencial" se hace patente la incompatibilidad gemela de la obra y la locura; el punto de emergencia que las une y el principio de su exclusión mutua.

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

Pero desde Roussel (esa experiencia reveladora en que el lenguaje, reducido a un azar sistemático manifiesta el jeroglífico en que se inscriben la muerte y el doble) y desde Artaud (esa experiencia a partir de la cual el lenguaje, recusado como discurso y reaprehendido en la violencia plástica del robo, es remitido al grito, al cuerpo torturado y a la materialidad del pensamiento) la literatura ha conseguido aproximarse a ese espacio al que hasta sólo llegaba la locura (esa región informe, muda e insignificante donde el lenguaje puede liberarse sin explicar el sentido de la liberación). Pero esa aproximación no es una captura. El lenguaje de la literatura no se define por su voluntad de decir (por las estructuras de lo significativo), sino por su compulsión a producir una neutralización de los dispositivos de identificación, clasificación y normalización que rigen el orden del discurso. Por ello, desde Mallarmé a Roussel, el ser de la literatura ha tomado el lugar en que, desde Freud, se cifra la experiencia de la locura: ese espacio en que la literatura (primero, de una forma todavía enmascarada, con el surrealismo; y luego, más radicalmente, con Nerval, con Artaud, con Bataille, con Klossowski, con Blanchot y con Borges) se da como experiencia de la muerte, de la transgresión, de lo impensable, de la repetición y de la finitud.

La publicación de “La folie, l’absence d’oeuvre” coincide cronológicamente con las conferencias sobre lenguaje y literatura que Foucault pronuncia en la Universidad Saint-Louis de Bruselas. En ellas el filósofo retoma el proceso de transformación sugerido apenas lateralmente en aquel breve ensayo. Describe con precisión y detalle un movimiento doble de la literatura (discurso primero) y de la crítica (discurso segundo) hacia un espacio nuevo que es designado bajo el nombre de *escritura.* Cada vez más lo crítico acontece en el interior del género estrictamente literario y, al mismo tiempo, cada vez se vuelve más patente el hecho de que la crítica se encuentra desgarrada en dos modos de relación respecto de aquella forma incierta que fue su objeto. Por un lado, se reconoce tentada a establecerse a partir de un orden de positividad o de ciencia apoyado en la adscripción explícita a un método de análisis (lingüístico, psicoanalítico, temático o formal); y, por otro, el discurso de la crítica empieza a descubrirse ya en una función desagregada. En síntesis, ya no se da como mediación entre la escritura y la lectura (primera, privilegiada), sino que empieza a pasarse al lado de la escritura al menos en dos sentidos: primero, por su interés cada vez más deliberado en hacer de la experiencia de la forma el nudo de su interés; y, segundo, porque dejando de querer ser esa lectura primera está empezando a descubrirse como un acto de escritura que, sin dejar de producirse en referencia a otra, empieza a reconocerse como un jeroglífico más, reconociendo su imposibilidad de ser ese metalenguaje que había soñado Roman Jakobson.

En esta última instancia, y como parte de un proceso que concierne a la retórica, a la forma moderna de la crítica y al "análisis literario" del que surge la posibilidad de fundar una reflexión autónoma y soberana, la crítica no puede dejar de pensarse en relación a la literatura como a esa habla que tiene el derecho de desobedecer al código en que está situada.

Foucault hace hincapié aquí en que es el apremio al Código, la desobediencia a su orden y a su lógica, lo que trae su relación con la locura. Pero el sentido está trastocado: el filósofo busca subrayar el hecho de que literatura funda su pacto en un principio de obediencia y en una promesa de traición a ese código que la locura ni siquiera reconoce como referencia. Si hay una "razón de pertenencia esencial" entre locura y literatura es su potencia de autoimplicación para poner en suspenso el código que cifra el régimen de verdad. Si hay una diferencia, se da con relación al reconocimiento o no de su legitimidad omnipresente.

## 2

El doble filo de la lectura de Foucault no deja de ser inquietante. La literatura, que en la experiencia de los límites prefigura un espacio agrietado en el Código, puede también convertirse en el garante involuntario de su sobrevida. No lo dice en un enunciado concluyente, pero es algo que se desprende de su examen de la relación (de mutua fascinación) entre la literatura, la crítica y el psicoanálisis realizado en "La vie des hommes infâmes" en 1977. Allí la literatura moderna aparece excediendo los límites de esa "ontología formal de la literatura" que prevalece en las teorizaciones de la década del 60. La literatura –dice Foucault– no siempre tradujo un modo de ser resistente al orden de los discursos si se la considera en relación con sus temas. No fue siempre una resistencia a la naturalización del orden del discurso. En el origen de eso que ha llegado a llamarse literatura hay una relación diferente respecto al orden de verdad. Para Foucault, el modo de ser de la literatura que se reconoce en el estallido del grito y el centelleo del jeroglífico es un "invento reciente" (fines del siglo XVII). O, mejor aún: es un acontecimiento sólo recientemente percibido como tal y sólo puede ser "explicado" en la aventura incierta de una ontología del presente. Pero lo cierto es que no siempre fue esa forma cercana al grito o, mejor, esa forma del canto que conspira desde su intransitividad. Hubo antes de eso otra manera de ser de la literatura, que Foucault ve cerrarse en la segunda parte de *Don Quijote* (con ese advenimiento de un Sade que reinaugurará

la soberanía de lo literario): esa forma del canto que sostenía el espacio de una transitividad y que se comprometía así con el orden de verdad. Hubo en efecto un tiempo en que cantar era ante todo un contar; un tiempo en que, en tanto "saber sometido" (y, por eso mismo, potencialmente revolucionario) la literatura era convocada a cumplir funciones específicas en el horizonte de un régimen de verdad determinado. Hablaba siempre desde ese espacio marginal donde se vinculaba a "bloques de saberes históricos que estaban presentes y enmascarados dentro de los conjuntos funcionales y sistemáticos, y que la crítica pudo hacer reaparecer por medio, desde luego, de la erudición"; al tiempo que era incorporada a una "serie de saberes que estaban descalificados como saberes no conceptuales, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingenuos, saberes jerárquicamente inferiores, saberes por debajo del nivel del conocimiento o de la cientificidad exigidos". (Foucault, 2008: 20-26).

Bajo la consigna paradójica de que "no son ni casi-literatura, ni sub-literatura, ni tan siquiera el esbozo de un género" sino que son "el fruto del desorden, el ruido, la pena, el trabajo del poder sobre las vidas y el discurso que verbaliza todo esto" (¿podremos pensar en una definición más precisa de literatura en lo que respecta a la experiencia de la moderna?), Foucault reúne una serie de textos que presentan otra posibilidad de ser de lo literario en la escena de la historia (1990: 201-202). Apunta que lo que suele llamarse literatura es una forma derivada de la *leyenda*: esa forma en que se parte de un cierto equívoco, de una cierta confusión entre lo ficticio y lo real. Al menos en el origen, lo legendario, cualquiera fuera su núcleo de realidad, no era nada más que lo que se decía de determinado acontecimiento que merecía la gloria legendaria. Lo legendario era una forma que ligada a un valor meritocrático. Si la gesta o el héroe habían existido realmente, la historia lo recubría de lenguaje, barnizaba de tal manera sus hazañas, iluminaba de tal modo sus prodigios, lo enriquecía con tantos atributos imposibles que era casi *como si* en realidad no hubiera existido nunca. Y, al contrario, si se trataba de un hecho o un héroe imaginario, la leyenda se empeñaba en producir sobre él tantos y tan insistentes relatos que casi adquiría el espesor propio de la existencia. He ahí el origen de la "leyenda dorada", en la cual por un trabajo sobre las formas se habilitaron –como advertía Tinianov (2008)– innumerables traspasos, inesperadas transacciones y se articularon a su vez laboriosos pliegues barrocos entre historia y ficción.

Pero, en el espacio de lo legendario, el brillo del oro fue sin más opacado por el de la leyenda negra, por la leyenda que beneficia a aquellos cuya fama es determinada por el espanto o por el escándalo que generan y cuya incomprensible gratuidad es desplazada rápidamente al horizonte de lo patológico. Es la fama que trae la infamia. Gilles de Rais, Aretino, Sade, De Quincey, D.H. Lawrence, Lacenaire o Cleland han sido agenciados a ella en razón de las atrocidades que narran, los recuerdos abominables que infunden, las maldades que se les atribuyen o del respetuoso terror que han inspirado o aún inspiran a través de sus textos. Y si bien su infamia es la razón de su fama, más de una vez esa misma fama escandalosa es la que de algún modo neutraliza la virulencia de sus textos, escondiéndolos a la vista de todos: el viejo truco de la carta robada.

Dice Foucault: así como alguna vez creó esa eficaz la tecnología disciplinaria que es el ritual de la confesión (donde se obligaba a todos y a cada uno a decirlo todo para poder borrarlo todo, donde había que contar hasta los más mínimos detalles del pecar para que el relato mismo sea el conjuro significante por el cual el pecado significado sea borrado por obra de la penitencia y el arrepentimiento), el "sistema de coerción" llamado Occidente también encontró en la literatura una máquina conjuratoria. Ha ido convirtiendo a la literatura en una suerte de pozo ciego al cual arroja –exorcizándolo– todo residuo, todo material indócil, todo exceso peligroso para los enunciados sobre los que se articula el orden de verdad. Es la articulación laica de un régimen de verdad que rearticula sus funciones y sus dispositivos con el objeto de redisponer visibilidades. Como la locura, la literatura existe para soportar lo insoportable. Ahí donde el Medioevo prescribía abiertamente la hoguera, la modernidad –menos drástica y más efectiva– prescribe un desplazamiento hacia ese espacio legitimado de "no verdad". La idea de que *lo demás es literatura*, aparece rubricada perversamente aquí por la disposición del régimen de verdad. Lo demás, lo que sobra, el exceso, lo ambiguo, el resto, es literatura. Implícitamente: lo necesario, lo que sirve, lo preciso, lo justo, no lo es.

> En el pasaje que va desde la hegemonía de la *fábula dorada* (en la que Occidente accedía a un discurso que superponía lo literario y lo fabuloso: se salía de los más concretos y reales embrollos mediante proezas, milagros, gracia o providencia) a la de la *fábula negra* (donde lo maravilloso era proscripto o desplazado a un segundo plano) se puede leer una mutación en el régimen de verdad que funciona como soporte último de legibilidad. Nace para la literatura una nueva función: su tarea no consiste ya en celebrar lo imposible, sino en hablar de aquello que ha permanecido oculto, aquello que no debía o no podía leerse como enunciado. Sorda, solapadamente la literatura es enviada a decir lo indecible, lo inconfesable dentro del régimen de verdad. Esa es la ética inmanente al discurso literario de la modernidad, la garantía de continuidad del régimen cartesiano. La literatura, desierto que acoge a todo genio maligno, será entonces el lugar donde todo puede ser dicho sin que nada pese, sin que sus enunciados toquen realmente lo importante: al fin, *sólo es literatura.*

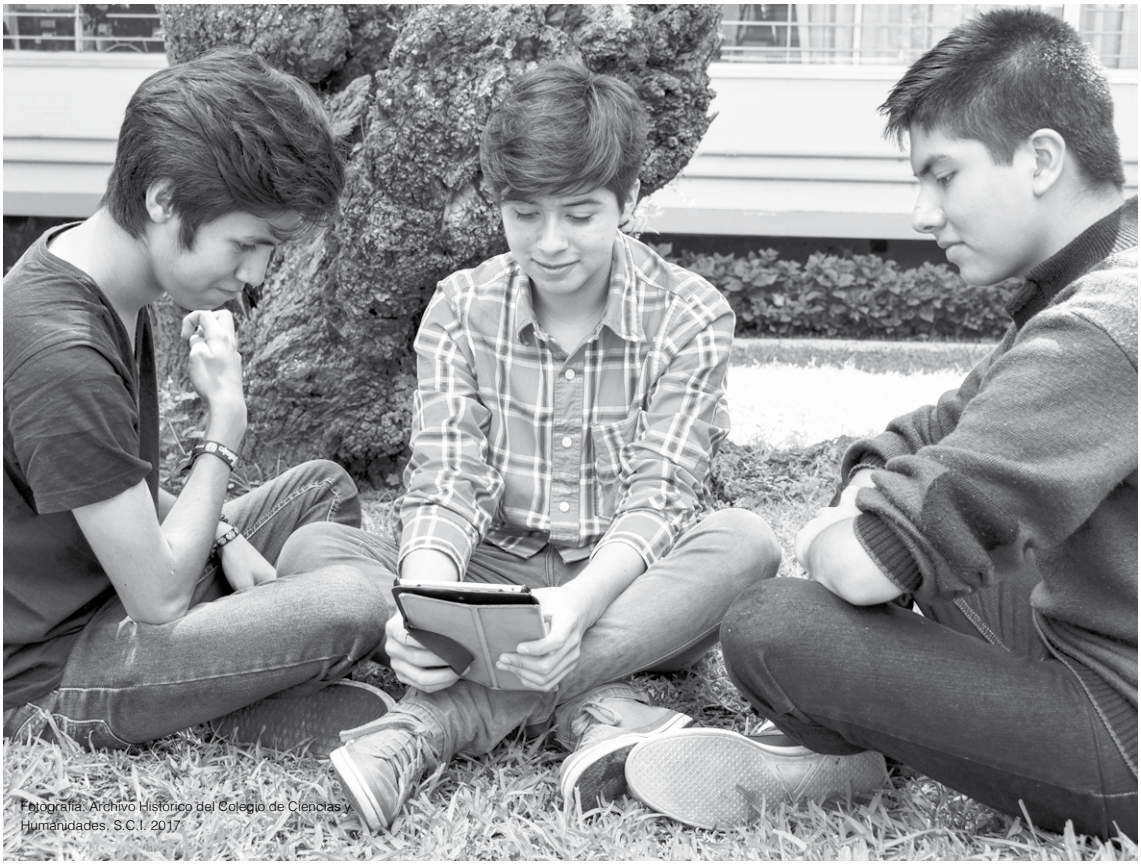
De ese modo, las funciones ceremoniales de la literatura (con que se celebraban el heroísmo, la fuerza y la gracia del poder) desaparecen para dar paso a una dicción de lo más prohibido de lo prohibido, de lo más escandaloso. "Una especie de exhortación, destinada a hacer salir la parte más nocturna y la más cotidiana de la existencia, va a trazar –aunque se descubran así en ocasiones las figuras solemnes del destino– la línea de evolución de la literatura desde el siglo XVII, desde que ésta comenzó a ser literatura en el sentido moderno del término" (1990: 200). El filósofo percibe con lucidez que lo que determina la modalidad de ser de la literatura es justamente siempre una relación ambigua y contradictoria respecto del orden de verdad que cifra la *episteme* moderna (que, desde el siglo XVIII, se liga a la disolución del reino del discurso y al establecimiento del hombre como sujeto y objeto exclusivo del conocimiento).

Lo que hace al ser de la literatura moderna, lo que la caracteriza y la conduce hasta su actual semblante de transgresión, es tanto su tendencia progresiva hacia la forma, su creciente pliegue en la materialidad del jeroglífico, como esa disposición –que Foucault se siente tentado a llamar "moral"– hacia lo más prohibido de lo prohibido a partir de la cual se obliga (o se ve obligada) a decir los más escandalosos secretos. La literatura "no absorbe para sí esta gran política, esta gran ética discursiva: ni tampoco se conduce a ella enteramente, pero encuentra en ella su lugar y sus condiciones de existencia" (1990: 201). Su relación con el régimen de verdad es por ello en cierto sentido ambigua. Lo que la literatura hace es ceder la indecisión entre lo verdadero y lo falso (que, en tanto fábula, mantenía irresuelta) a cambio de una decidida vocación de no verdad (elige mentir diciendo la verdad y elige mentir diciendo la mentira), comprometiéndose al mismo tiempo a producir efectos de verdad. Pero, en ese movimiento hacia la ficción, la literatura corre el riesgo de prestar su espacio al régimen de verdad cuyo modo de coacción (de represión) es justamente hacer pasar por el orden (disciplinario) del discurso aquello de lo que quiere liberarse (porque eventualmente constituye para él una amenaza). Dicho rápidamente: corre el riesgo de convertirse en un nuevo confesionario. Destinada al relato de la transgresión más desvergonzada, a decir lo más inconfesable, llegará a configurar ese necesario espacio de excepción, ese lugar en que la ley es transgredida abiertamente a condición de devolverla indemne a los enunciados de la verdad.

## 3

El paso de la *fábula* a la *ficción* permitió eventualmente a la literatura moderna trampear la lógica perversa que pretendía ponerla a su servicio. La *ficción* –dice Foucault– no es la *fábula*. Esta es "aquello que es contado"; aquella, el "régimen del relato" o, mejor, los diversos regímenes según los cuales algo es (o puede ser) relatado. La fábula se hace de elementos situados en cierto orden; la ficción es la trama de relaciones establecidas en el propio discurso, entre quien habla y aquello de lo que se habla. La ficción es pues el *aspecto de la fábula* y la dinámica por la cual los otros discursos son –o pueden ser– integrados a la literatura. Con ella, la literatura conquistó una relativa autonomía definiendo su condición diferencial en un énfasis formal, en cuyo extremo se prefiguraba la más radical intransitividad (el jeroglífico que materializa prefigura esa forma del canto que es capaz de borrar al cantante). Así se distingue del resto de los discursos que traman la escena de lo social y corre a esa zona de excepción que linda con el sinsentido. Las puntas del lazo se superponen. La palabra irracional y la palabra ultraconsciente de su condición se pisan los talones. Desde el siglo XVII la locura y la enfermedad mental habían ocupado el mismo espacio en los lenguajes excluidos (en bruto, el lenguaje de los insensatos). Al entrar en otro dominio de los lenguajes excluidos y al coincidir en él con ese modo de ser del lenguaje "cernido, consagrado, temido, levantado verticalmente por encima de sí mismo, que remite a sí mismo en un pliegue inútil y transgresivo, que se llama literatura" (1999: 277), la locura ha permitido reconocer el pliegue en que ella misma y la literatura producían quizá desde mucho tiempo antes sobre el ser mismo del lenguaje.

Roussel presenta a Foucault por primera vez ese umbral en que literatura y locura se intersecan al poner en escena la experiencia de desfase entre el ver y el decir. El irónico desprecio de Roussel por toda función representativa o referencia del lenguaje pone a Foucault, atraído por las funciones abusivas (catacrésicas) del lenguaje en las operaciones rousselianas (que exploran los aspectos homofónicos de la lengua, las variantes fonéticas a partir de un único vocablo, la "libre" asociación entre palabras, el lugar de lo aleatorio en la cadena lingüística y en la trama misma de los relatos), a pensar en la razón última de los procedimientos en que se compone el jeroglífico. A diferencia de André Breton (que imagina un enigma oculto, un secreto bajo esa "prosa misteriosa"), Foucault ve surgir el jeroglífico de la superficie misma del lenguaje rousseliano. Ese extraño



Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades. S.C.I. 2017

lenguaje no se construye sobre la presencia de un secreto silenciado u obscurecido. Es, al contrario, un lenguaje que brilla y hace brillar su radiante incertidumbre; "puramente de superficie", que no promete siquiera una promesa, impone sin embargo sistemáticamente una incomodidad informe, una inquietud divergente y centrífuga, orientada no hacia el más reticente de los secretos sino hacia "la reiteración y la trasmutación de las formas más visibles" (1963: 21). No hay últimas instancias. El jeroglífico activa un juego que asemeja la repetición de la máscara sobre el rostro: en su interior la palabra, a la manera de un cartón multicolor, "esconde lo que duplica y lo aísla por un tenue espesor de noche" (1963: 29). Como el grito de la locura, el jeroglífico rousseliano invoca "imágenes visiblemente invisibles, perceptibles pero no descifrables, dadas en un relámpago y sin lectura posible" (1963: 73) y las presenta en un brillo que encandila y repele la mirada.

El jeroglífico literario está pues en el lugar de la *imagen*; no como designación negativa (tal como aparece en la teoría sartreana, donde la imagen niega su objeto al colocarse como algo irreal), sino más bien configurando una aproximación oblicua a la presencia que revela sus "dimensiones primitivas" (1999: 65-120). Es el fantasma que aparece, no en la oscuridad, sino en una claridad repentina que no es capaz de hablar por sí misma y que no puede ofrecer a la mirada más que la página en blanco: una forma luminosa, soberana que atraviesa y enceguece la percepción para transformarla. Roussel la percibe como una *lentille* vide que desenfoca y desdibuja y que conduce a Foucault a una revelación que transgrede los límites precisos de la operación lingüística: la transparencia a la que se aferra el orden del discurso para significar y producir lo verdadero es, en última instancia, como

apunta Jay (1986), una arbitrariedad discursiva sin fundamento perceptivo. Foucault intuye a través del jeroglífico rousseliano la dimensión definitivamente opaca del lenguaje cotidiano. El hallazgo lo llevará a disponer, como en sus notas sobre Magritte (2004), no ya una mirada de profundidad (no buscará ya saber qué secreto guarda en términos de significado), sino una visión concentrada en el decir propio de la espacialidad significante en la lucha de los lenguajes (During, 1992). En esos "caligramas deshechos" la espacialización del juego de los dobles y los simulacros de lenguaje jugará entonces un papel central en el reemplazo de las semejanzas referenciales por las similitudes repetitivas: la semejanza sirve a la representación, que reina sobre ella; la similitud presenta la repetición que corre a través de ella. Dicho de otro modo: si la semejanza se ordena en el modelo al que está encargada de acompañar y dar a conocer, el jeroglífico es el empecinamiento de la similitud que hace circular el simulacro como relación indefinida de lo similar con lo similar. La semejanza sigue el paradigma de la colección, la similitud el de la serie. El jeroglífico pone en escena la crisis ya anunciada en *Les mots et les choses*: las semejanzas fijan en la afirmación lo irreductible, implican una aserción única –siempre la misma– que iguala imagen y objeto, la similitud multiplica deliberadamente diferentes afirmaciones, que danzan juntas, apoyándose y cayendo una sobre otra (2004: 64-68).

Lo que importa, decía Marx, no es lo que se cree haber hecho sino lo que en efecto se hizo. Foucault lee ese pliegue producido por la similitud (contra la semejanza) a partir del acontecimiento de esa experiencia situada en la ruptura que instaura Sade (Foucault, 1999: 329-360). En la convicción de que lo decible produce lo visible, la experiencia sadiana plantea la exigencia de una revelación que empuja los límites de su propia condición discursiva hasta ese punto imposible donde la apertura indefinida de la representación da lugar a su clausura. Y es también en Sade donde el simulacro propuesto en *Don Quijote* se convierte en procedimiento. Foucault percibe la operación que *La Nouvelle Justine* hace sobre las novelas virtuosas del siglo XVIII y traza las coordenadas que la vinculan a la relación que Don Quijote, "largo grafismo flaco como una letra", presenta respecto de las novelas de caballería que le precedieron: ni *Don Quijote* ni *La Nouvelle Justine* exploraron más que libros. Redefine así el lugar en que la modernidad asiste a la experiencia de lo imaginario. Lo imaginario no llega ya desde un interior insondable a través de los estallidos de

la ensoñación. Se produce en la experiencia del lenguaje. El encuentro con los fantasmas no se produce ya en la noche (en el sueño velado de la razón) ni en el "incierto vacío que se abre ante el deseo", sino en la vigilia y la atención más erudita. Lo imaginario acontece "entre el libro y la lámpara". Los fantasmas no forman parte de una sombra interior ni de un afuera insondable constituido por una naturaleza ignota: surgen de "la exactitud del saber". No se extraen del sueño sino de la lectura. El jeroglífico acontece justo ahí donde el conocimiento cree rubricar su hegemonía. Sobre las palabras precisas, las recensiones estrictas, la masa espesa de información que busca describir hasta lo más ínfimo, acontece lo imposible para la experiencia moderna. Lo imaginario no se constituye contra lo real (para negarlo o para compensarlo): *se extiende entre los signos*, en la configuración de sus simulacros, en el intersticio de sus plegamientos, contra el lenguaje tal y como lo concibe el pensamiento clásico, en una suerte de "fenómeno de biblioteca" (1999: 220). De este modo, Foucault ilumina el retorno de una forma que la imaginación del Renacimiento había conocido, pero que había sido olvidada hasta el advenimiento de las experiencias que configuran este nuevo umbral al despuntar el siglo XIX

> En este sentido, *Les mots et les choses* será –como apuntara Jean Hippolite– un libro trágico; no tanto por desmantelar la ficción sobre la que se instituye la propia comprensión del hombre moderno, sino porque allí la reflexión encarna en un diagnóstico a la vez preciso y aterrador que la implica y arrastra a la más desesperante incertidumbre. La arqueología foucaultiana plantea una minuciosa descripción del pensamiento clásico y, como en una de esas búsquedas trágicas que llevan adelante algo del orden de lo prefigurado como destino, exhibe un ademán que, de un modo singular y paradójico, se superpone también con la figura del grito. La arqueología, ese ejercicio de la razón recobrándose a sí mismo en la raíz de su propia historia, es un pensamiento trágico ante la verdad solitaria de su propia fatalidad. Su pliegue replica la mutación producida en la literatura a comienzos del siglo XIX. Separada de los valores clásicos que la habían justificado, la literatura empieza también a distinguirse del discurso de ideas y se pliega sobre sí en una intransitividad radical. Tras desarticular la organización genérica y acoger en su propio espacio lo feo, lo escandaloso, lo imposible (todo aquello que es capaz de asegurarle la denegación lúdica), la literatura moderna deja de ser una pedagogía del "bien decir" para convertirse en el espacio de excepción del "mal decir" –de lo demasiado o de lo demasiado poco, de la laguna y de la redundancia, de lo demasiado temprano o de lo demasiado tarde, del doble sentido y del contratiempo. Reconoce un nuevo camino en la opacidad de esos deslizamientos, de esas interferencias que malogran la eficacia del mensaje en el que se confían los demás discursos y se asume como ese lenguaje único de afirmación escarpada pero soberana (Eribon, 1995: 214).

Cada jeroglífico es la forma en que ese pliegue infinitamente recomenzado se manifiesta una y otra vez. Casi logoteta, casi fundador de discursividad, Sade es el primer jeroglífico, el primer pliegue sobre el que se instituye la literatura moderna. Es quien toma (en un sentido político del término) su estilo y su filosofía de cierto naturalismo y cierto materialismo del siglo XVIII. Su obra se gesta en esa apropiación y crece en el interior de ese sistema que pretende excluirlo enviándolo a una exterioridad conjuratoria. Hölderlin, Mallarmé, Rousell y Artaud son los otros nombres que señalan una experiencia semejante. En todos ellos, la literatura moderna se roza con la locura porque ponen en escena una experiencia límite: la de recorrer, casi a oscuras, esa zona donde plegado sobre sí el lenguaje adquiere un espesor y una materialidad nueva. Si Sade es el "fundador de la literatura moderna", Maurice Blanchot es sin lugar a duda el último hombre en esa distinguida tradición. Es, como ironiza el propio Foucault, "el Hegel de la literatura"; en él se concreta un pliegue semejante a una autoconciencia de la forma moderna de la literatura. Su delimitación exhaustiva del "espacio literario" como ese "lugar sin lugar" donde se dirime siempre trágicamente la escena a veces lúdica y a veces bélica de la escritura, lleva a conjeturar que no es azaroso el encuentro de dos de sus títulos formulado por Foucault: el espacio literario es la parte del fuego en un sentido estricto. Es lo que un orden de verdad consiente destinar al fuego, a la destrucción, precisamente porque su propia existencia está estrechamente vinculada a lo que allí se descomprime. La excedencia que allí se libera garantiza la sobrevida del régimen de verdad en que se apoya la episteme –esto es, el juego de relaciones que, apoyado en un a priori histórico (aprehendido como las condiciones de posibilidad de lo que es pensable y decible en una época), procura dar coherencia y legitimidad a las prácticas discursivas dando lugar a figuras epistemológicas, a las ciencias (Eribon, 1995: 154). La literatura es entonces ese resto, esa sobra, ese exceso que el régimen de verdad no deja de producir para liberar las fuerzas que lo destruirían. Pero como acontece siempre en exterior (*en dehors*), como un pliegue casi invisible a la mirada del presente, como lo hace la locura misma, obliga una y otra vez a ese régimen a reconocerse exterior y atraído respecto de ella. La literatura no es pues el lenguaje identificándose consigo mismo. No es un pliegue que responde al orden de la interiorización.

Es, al contrario, el lenguaje alejándose lo más posible de sí mismo, arrancándose a lo idéntico, quitándose del lugar y la función que se le pretende asigna: el lenguaje seduciendo en lo prohibido (Foucault, 2004: 12-13).

**4**

Ante Sade, Brisset, Nerval, Hölderlin, Artaud, Roussel, Blanchot o Bataille, el propio Foucault se siente a la vez atraído y negligente: "La atracción tiene como correlato necesario la negligencia" (Foucault, 2004: 12-13). Cada uno de esos nombres lo remite a ese umbral que la literatura se encuentra con la locura, a ese umbral donde se desbarata la consistencia del orden naturalizado del discurso y su más artificiosa ficción: el sujeto moderno. Lo que el filósofo entiende por literatura no es un discurso en sí sino esa fuerza que arrastra los discursos a dar un paso (no) más allá, hacia el *afuera* del ser, hacia un espacio abierto al devenir. Literatura es la experiencia de esa tensión suicida del lenguaje que se arquea sobre sí para escapar al orden del discurso, para sustraerse a la "dinastía de la representación". Es el centelleo del lenguaje en su "ser bruto", donde la conciencia y las identificaciones pierden su naturalizada consistencia. La literatura que interesa a Foucault es pues la que no deja de señalar nuestra propia exterioridad respecto de ella: las obras que no cesan de decir en su murmullo incesante que "se está irremediablemente fuera del afuera". La imposibilidad de estar en el interior (*dedans*) de la literatura radica en que ella constituye el afuera de toda obra, lo que agrieta lo escrito en ella y pone en el lugar del texto la marca luminosa y ciega de una huella perdida para siempre. Lo que en ella se inscribe no es sino un silencio sólo comparable al pronunciado en el canto de las sirenas que Ulises, paradigma clásico del discurso reflexivo, se negó a oír en un intento inútil por reconducir la experiencia límite a la vieja trama de la interioridad. En efecto, Foucault interpreta los dos mitos que con recurrencia obsesiva aparecen en la obra crítica y ficcional de Blanchot (Ulises y las sirenas; Eurídice y Orfeo) como dos relatos que presentan el encuentro con los pliegues del afuera: el canto mortal de las sirenas parece llegar de un lugar que es imposible alcanzar y "sólo la promesa de un canto futuro corre por su melodía"; la belleza de Eurídice no puede ser vista y sólo se ofrece como promesa de una experiencia fugaz que se paga con la vida. En ambos casos se trata de representaciones de la muerte.

Como pensamiento límite, más cerca de la pulsión dionisíaca de goce que de la pasión apolínea, el jeroglífico prefigura una suerte de careo con la propia contingencia; de ahí que "ese insensato juego de escribir" aparezca tensado por la inminencia de la muerte.

Esperada como el canto y recibida como el grito, la literatura se vuelve una cuestión de espacio. No cede su espacialidad al valor de cambio de los lenguajes son ordenados, jerarquizados y puestos a disposición en funciones específicas dentro del régimen de verdad. Pero, en tanto pliegue mayor dentro del lenguaje, rehúsa ante todo la cesión de ese espacio que desde Mallarmé a Roussel ella misma había tomado al producirse, entre el libro y la lámpara, como experiencia de la muerte, de la transgresión, del pensamiento impensable; ese espacio en que es acaso posible lo imposible: una experiencia del afuera (de la mentira y de la verdad) cuya radicalidad se desprende de su potencia para poner en crisis la evidencia originaria del sujeto racional (mostrándolo racionado), al hacer emerger en el lenguaje nuevas formas de experiencia donde el sujeto (sobrentendido por el pensamiento moderno como una categoría de propiedad, asignación y fichaje) se revela simplemente episódico como aquel rostro dibujado en la arena, a orillas del mar.

La perspectiva estética de Foucault no se reduce a una celebración superficial del modernismo. No por casualidad sitúa entre Sade y Flaubert la experiencia moderna de lo literario. Como Manet que pinta sin dejar de ver el Museo, Flaubert y Sade despliegan una escritura cuya referencia fundamental es la biblioteca. Foucault hace notar hasta qué punto el modernismo es profundamente reflexivo (en tanto se toma a sí mismo como referencia fundamental), antirrealista y antihumanista. Su *Raymond Roussel* da pleno testimonio de su convicción en la necesidad de "liberar a la obra del hombre que la escribió" (1963: 178) para sortear el riesgo cierto de desvalorizarla en función de una causa exterior. La literatura debe tomarse como el lugar de emergencia de una verdad; pero no de una verdad psicológica del hombre que la produjo ni de su "enfermedad", sino de una verdad propiamente literaria, que pertenece a la literatura y que la define como esa "experiencia radical" lindante con *l'expérience* originaire que Blanchot había descripto años antes en *L'espace littéraire*, en tanto "ese 'enlaberintamiento' del origen ya no es el efecto legible de la enfermedad […] sino la expresión velada de un saber esotérico (ocultar la

manera en que los cuerpos pueden nacer unos de otros); es una experiencia radical del lenguaje que anuncia que nadie nunca es contemporáneo de su sol de origen" (1963: 184). Tanto Roussel como Artaud miran con los ojos bien abiertos al resplandor cegador del lenguaje; pero, atraídos ambos por ese vacío que tocaron con sus textos, son a su vez singular, paradójicamente apartados de él por ellos. Comprometidos en ese desgarramiento, insistieron hasta el fin de sus días en hacer la experiencia de un lenguaje que les permitiera horadar en él "una obra que es la ausencia de la obra" (1963: 186): un hueco solar que es el espacio del lenguaje y el vacío desde el cual hablan, la ausencia por la cual la verdad de sus textos y la de la locura se comunican y a la vez se excluyen. Ese "vacío abierto" por esta experiencia radical no es una metáfora la que se apele para remitir a una zona resistente a la delimitación. Es la contorsión paradojal que delata la "deficiencia de las palabras" (siempre menos que las cosas que designan) y el hecho preciso de que a esta economía se deba el que finalmente quieran decir algo, puesto que "si el lenguaje fuera tan rico como el ser, no sería más que el doble inútil y mudo de las cosas: no existiría y, sin embargo, sin nombres para nombrarlas, las

Fotografía: Archivo Histórico del Colegio de Ciencias y Humanidades, S.C.I. 2017

cosas quedarían en la noche" (1963: 187). La experiencia rousseliana de esta "laguna iluminadora del lenguaje" remite a una insistente inquietud del mismo lenguaje: "la 'sin-razón' de Roussel, sus irrisorios juegos de palabras, su aplicación de obseso, sus absurdas invenciones, comunican sin duda con la razón de nuestro mundo" en el punto en que nos hacen ver que, "en el juego embrollado de la existencia y de la historia", anuda con fuerza singular "la ley general del Juego de los Signos" en la cual la historia se percibe como "razonable" (Macherey, 1990: 177-191). Roussel inaugura una nueva dimensión de la literatura moderna porque es el "inventor de un lenguaje" que sólo se dice a sí mismo creando el espacio de la dicción, de un lenguaje absolutamente simple en su ser redoblado que, en su fragilidad soberana, también "encierra su propio sol" (1963: 189).

En resumen, ese "todavía discurso" que en el siglo XIX tomaría su sentido actual, no fue siempre soberano. Extrajo su autonomía y su especificidad del pliegue que se sucede al momento de su mayor servidumbre (y complicidad) con ese "gran sistema de coacción que en Occidente ha obligado a lo cotidiano a pasar al orden del discurso" cuando, enviada a decir lo más sórdido, lo más infame, lo inconfesable, se vio obligada ella misma a situarse fuera de la ley o, al menos, a "hacer recaer sobre ella la carga del escándalo, de la transgresión, o de la revuelta" (Foucault, 1990: 201). Que luego haya podido desprenderse de su incardinación al Poder que la empleaba en un régimen de utilidad, destinándola a la captura y al conjuro confesional de las experiencias de lo inconfesable producidas por el mismo régimen de verdad que buscaba conjurarlas, no la ha hecho más poderosa, aunque sí más resistente. La actualidad empieza a revelar en ella una nueva y singular condición de *extimidad*, que la convierte en una instancia simultáneamente interna y externa, metida en la cueva de lo propio, pero al mismo tiempo abierta a la indefensión de la vida. Esa colocación es todavía lábil, ambigua; pero al mismo tiempo inquietante. No es ni plenamente mimética ni completamente mágica. Es éticamente *infame* con relación a las series discursivas legitimadas y es potencialmente *solidaria* con respecto a aquellos saberes bajos, marginados o sometidos (descalificados o no calificados) en los que muchas veces se cifra el saber histórico de las luchas, la memoria de los combates silenciados y el llamado furtivo a la insurrección.

## Referencias

Blanchot, Maurice, *El libro que vendrá*, Caracas, Monte Ávila, 1979.

During, Simon, *Foucault and Literature*, Londres, Routledge, 1992.

Eribon, Didier, *Michel Foucault y sus contemporáneos*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1995.

Foucault, Michel, *Defender la sociedad*, Buenos Aires, FCE, 2008.

----------, *El yo minimalista y otras conversaciones*, Buenos Aires, La marca, 2003.

----------, *Entre filosofía y literatura, Obras esenciales vol. 1*, Barcelona: Paidos, 1999.

----------, *Nietzsche, Freud, Marx*, Barcelona: Pretextos, 1970.

----------, *Ética, estética y hermenéutica, Obras esenciales 3*, Barcelona: Paidos, 1999.

----------, *El pensamiento del afuera*, Valencia: Pretextos, 2004.

----------, *Esto no es una pipa. Ensayo sobre Magritte*, Barcelona, Anagrama, 2004.

----------, *La vida de los hombres infames*, Madrid, La Piqueta, 1990

----------, *Lenguaje y literatura*, Barcelona, Paidós - I.C.E. de la UAB, 1996.

----------, *Folie et Déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris: Plon, 1961.

----------, *Raymond Roussel*, Paris, Gallimard, 1963.

Jay, Martin, "In the Empire of the Gaze: Foucault and the Denigration of Vision in Twentieth-Century French Thought", Couzens, D. (c.), *Foucault: A Critical Reader*, Oxford, Basil-Blackwell, 1986.

Macherey, Pierre, "Foucault lecteur de Roussel: la littérature comme philosophie", *A quoi pense la littérature?*, París, PUF, 1990.

Montang, Warren, "Foucault y la problemática de los orígenes", en AAVV., *Marx y Foucault*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2006.

Sartre, Jean-Paul, *Lo imaginario*. Psicología fenomenológica de la imaginación, Buenos Aires, Losada, 1982.

Tinianov, Iuri., "La noción de construcción", en Todorov, T. (comp.), *Teoría de los formalistas rusos*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.

# MEXICO 2018 ICPP

The biggest World Congress in Philosophical Practice

**15avo CONGRESO MUNDIAL DE PRÁCTICAS FILOSÓFICAS (15 ICPP)**

**La práctica filosófica para crear relaciones humanizantes y contextos de paz**

## INFORMACIÓN GENERAL

### ¿Qué son los ICPP?

Los ICPP son los Congresos Internacionales más grandes en el campo de la práctica filosófica. Los ICPP desde 1992 han concentrando a los filósofos prácticos y aplicados más importantes de la esfera internacional como Lou Marinoff, Gerd Achenbach, Ran Lahav, Neri Polastri, Karin Murris, Óscar Brenifier, Ora Gruengard, Peter Raabe, Peter Harteloh, Anders Lindseth, Leon de Hass, Lydia Amir y José Barrientos entre otros, abordando los campos más diversos de aplicación como la consultoría filosófica, filosofía para niños y jóvenes, talleres filosóficos aplicados en áreas diversas, cafés filosóficos, filosofía para organizaciones, etc. La práctica filosófica responde a una preocupación fundamental: la necesidad de aplicaciones para la filosofía y la necesidad de la filosofía por parte de la sociedad. Así, desde los años 70's y 80's del siglo pasado, grandes exponentes en este campo han afirmado que la labor de la filosofía tiene que ver con acercarse a los individuos, a los grupos y las organizaciones. De este modo se han construido múltiples metodologías, fundamentos teóricos y materiales, con el fin de destacar que la filosofía debe vincularse con una tarea educativa, interactiva y aplicada.

### Historia de los ICPP

En 1992 se realizó el primer Congreso Internacional de Prácticas Filosóficas (International Conference of Philosophical Practice) en Vancouver y desde entonces los ICPP se han desarrollado cada uno o dos años en distintos lugares del mundo. Han sido sede de estos Congresos países como Canadá, España, Alemania, Holanda, EEUU, Reino Unido, Dinamarca, Corea del Sur, Grecia, Serbia, Suiza, Italia, etc. Este año es motivo de gran orgullo porque nos encontramos frente al primer Congreso Internacional de Prácticas Filosóficas a realizarse en Latinoamérica en el año 2018, específicamente en México.

## OBJETIVO Y MARCO DEL EVENTO

### Objetivo general

Favorecer el desarrollo académico, educativo y personal de nuestros asistentes a través del intercambio y presentación de conferencias, talleres, actividades, paneles y ponencias de filósofos prácticos de todos los lugares del mundo.

### Instituciones que convocan

El Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (*CECAPFI*) en conjunto con la Universidad Nacional Autónoma de México (*UNAM*), el Colegio de Ciencias y Humanidades (*CCH*), el Centro Latinoamericano de Filosofía Para Niños (*CELAFIN*), la Universidad Vasco de Quiroga (*UVAQ*), la Federación Mexicana de Filosofía Para Niños, el Observatorio Filosófico de México, el Instituto Salesiano de Estudios Superiores (*ISES*), Centro de Filosofía Para Niños Newland y el Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica (*CEFILIBE*)

**Comité académico**

*Gerd Achenbach (**Alemania**), Lou Marinoff (**EEUU**), Ran Lahav (**Israel**), Peter Raabe (**Canadá**), Peter Harteloh (**Holanda**), Anders Lindseth (**Noruega**), Young Rhee (**Corea del Sur**), Detlef Saude (**Suiza**), Leon de Hass (**Holanda**), David Sumiacher (**México-Argentina**), Jorge Humberto Dias (**Portugal**), Mike Roth (**Alemania**), José Barrientos Rastrojo (**España**), Lucie Antoniol (**Bélgica**), Walter Kohan (**Brasil**), Guro Hansen Helskog (**Noruega**). Riella Morhayim (**Israel**), Michael Noah Weiss (**Noruega**), José Enrique Rendón Ortega (**México**), Victor Rojas (**Colombia**), Lydia Amir (**Israel**), Ora Gruengard (**Israel**), Paulina Ramírez (**México**), Miguel Ángel Zapotitla (**México**), Virginia Sánchez (**México**), Ángel Alonso (**México**), Oscar Brenifier (**Francia**), Soraya Tonsich (**Argentina**), Aleksandar Fatic (**Serbia**), Leslie Cázares (**México**), Viktoria Cherneko (**Rusia**), Carmen Zavala (**Perú**).*

## CONVOCATORIA PARA PARTICIPACIONES

### Tipos de participaciones:

- Taller
- Presentación teórica interactiva
- Relato de experiencia
- Presentación de libro
- Cartel filosófico

## LÍNEAS TEMÁTICAS:

- Historia de la filosofía y su relación con la práctica filosófica
- Reflexiones sobre práctica filosófica como disciplina epistémica (comprensión de la disciplina, marco ético de la práctica filosófica, etc.)
- Filosofía para/con niños
- Consultoría filosófica
- Talleres y aplicaciones de la filosofía con grupos diversos (mujeres, grupos vulnerables, pacientes en hospitales, ejército, etc.)
- Filosofía con organizaciones
- Didáctica de la filosofía
- Nuevos desafíos de la práctica filosófica
- Práctica filosófica en la educación
- Filosofía en espacios públicos

Llena tu ficha de inscripción y envíala a contacto@cecapfi.com
antes del 15 de noviembre de 2017
Todos los envíos serán revisados por nuestro Comité Académico
quien brindará apoyo y orientación a nuestros ponentes

## FECHA, LUGAR, SEDE Y COSTOS

Fecha: 25 al 29 de junio de 2018
Ciudad: Ciudad de México, México.
Sede: CCH Sur. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (https://www.unam.mx/)

Dirigido a: Filósofos, educadores, psicólogos, maestros, coordinadores, líderes, emprendedores, abogados, médicos, ingenieros, público en general

## Costos:

- México, Latinoamérica, África, países de economías emergentes: $1,000 mxn (A partir del 15 de junio hasta 31 de septiembre 2017. Luego el precio subirá)
- Europa, EEUU, Canadá, Japón, Corea del Sur, Israel, Taiwán, Singapur, Australia: US$100 (A partir del 15 de junio hasta 31 de septiembre 2017. Luego el precio subirá)

El costo incluye:

- Cena de inicio y cena de cierre
- Materiales y regalos por persona
- Coffee Break durante todo el evento
- Acceso a todas las actividades del Congreso

## Realiza tu pago por alguna de estas dos formas:

- Depósito por PayPal a la cuenta: contacto@cecapfi.com por $1,050 MXN o $105 USD (este pago tiene un recargo por los costos de operación de Paypal).
- Depósito bancario. BBVA BANCOMER a nombre de Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas. No. de Cta. 0195803950, CLABE 012420001958039509, BIC code /SWIFT: BCMRMXMM, ABBA: 021000021 por $1,000 MXN o $100 USD.

Si requieres factura, solicita el formato de facturación y agrega el 16% extra.

Llamado especial: En este ICPP se realizará la compilación de una lista de las Universidades e Instituciones de Nivel Superior que imparten algún programa, materia, posgrado o proyecto en relación con las prácticas filosóficas. Esto será publicado para compartir con la comunidad internacional. ¡En este momento tenemos una lista de casi 70 Universidades! Esperamos que los que aún no han enviado información nos apoyen con esta valiosa contribución para el desarrollo de nuestra disciplina. Se adjunta aquí un formato para completar si es que trabajas o conoces Universidades que posean esta característica. Por favor envíalo a contacto@cecapfi.com

¡Les dejamos un gran saludo y esperamos pronto encontrarnos con ustedes!

## Comité Organizador

- David Sumiacher
- Paulina Ramírez
- Miguel Ángel Zapotitla
- Ángel Alonso
- Virginia Sánchez