

AÑO

L

L O REVISTA
DE FILOSOFÍA
G O S

enero-junio 2022

número

138

ISSN: 1665-8620

De La Salle
ediciones

LOGOS

REVISTA DE FILOSOFÍA

© Universidad La Salle, A.C.

LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA, número 138, enero-junio de 2022, es una publicación semestral, editada por la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle, Ciudad de México, Benjamín Franklin 45, Col. Condesa, 06140, Cuauhtémoc, Ciudad de México, + 52 55 52 78 95 00, logos.humanidades@ulsa.mx, y publicada por Editorial Parmenia, bajo el sello de De La Salle ediciones. Registro del nombre en el Instituto Nacional del Derecho de Autor Dirección de Reservas de Derechos. Certificados de Licitud de Título y Contenido núms. 6525 y 4944, respectivamente, otorgados por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Segob, el 21 de abril de 1992. Editor responsable, Ricardo Bernal, ricardo.bernal@lasalle.mx, 52 78 95 00, extensiones 2909 y 2904. Fue publicada, de manera excepcional, en versión digital, formato PDF, en julio de 2021, en PARMENIA DIGITAL: www.editorialparmenia.com.mx. Se utiliza, para su diagramación y maquetación, la paquetería InDesign y la tipografía Indivisa Font. El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de los autores y no necesariamente representa posiciones institucionales. Es autorizada la reproducción total o parcial de los artículos siempre y cuando sea para fines académicos y se cite la fuente de manera íntegra.

LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA es una publicación semestral de la Universidad La Salle, A.C., dedicada a la investigación especializada de temas filosóficos y al estudio de la relación entre la filosofía, las humanidades y las ciencias sociales. LOGOS REVISTA DE FILOSOFÍA publica, previa evaluación, trabajos inéditos, reseñas sobre libros de reciente publicación y traducciones de textos relevantes vinculados al área de especialización de la Revista. La recepción, evaluación y publicación de los artículos es facultad exclusiva del Comité editorial.

DIRECTORIO

Lic. José Francisco Flores Gamio, *fsc*, Rector; Mtro. Jorge Manuel Iturbe Bermejo, Vicerrector Académico; Mtro. Roberto Medina Luna Anaya, *fsc*, Vicerrector de Bienestar y Formación; Mtro. Francisco Alejandro Enríquez Torres, Director de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales; Mtra. Margarita Marhx Bracho, Secretaria Académica; Dr. José Ricardo Bernal Lugo, Editor responsable; Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga, Presidente del Consejo General Editorial.

CONSEJO EDITORIAL NACIONAL

Dr. Luis González Placencia, Universidad de Tlaxcala, México
Dr. Massimo Modonesi, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Jorge Linares, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Jorge Rendón, Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa, México
Dr. Gustavo Leyva Martínez, Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, México
Dra. Rebeca Maldonado Rodríguez, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Pedro Enrique García Cruz, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Dr. Gerardo Ávalos Tenorio, Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, México
Dra. Miriam Mesquita Sampaio de M., Universidad Autónoma Metropolitana, Cuajimalpa, México
Dr. Óscar Javier Apáz Pineda, Universidad La Salle, Ciudad de México
Dr. Mario Alfredo Hernández, Universidad Autónoma de Tlaxcala, México

CONSEJO EDITORIAL INTERNACIONAL

Dr. Jacques Bidet, Paris X-, Nanterre, Francia
Dr. W.R. Daros, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina
Dra. Celina Lertora Mendoza, Universidad del Salvador, Argentina
Dr. Eduardo Álvarez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. Diogo Sardinha, Universidad Paris VIII, Vincennes-Saint Denis, Francia
Dra. Viridiana Platas Benítez, Universidad La Salle, Colombia
Dr. Heriberto Cairo Carou, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. María Lois, Universidad Complutense de Madrid, España
Dr. Jaime Rodolfo Ríos Burga, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú
Dra. Cynthia Milena Salinas Galindo, Universidad Tecnológica del Perú, Perú

COMITÉ ASESOR INTERNO

Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga
Mtro. Francisco A. Enríquez Torres
Dra. Guillermina Alonso Dacal
Mtra. Margarita Marhx Bracho
Mtro. José Luis Córdova Soto
Dra. Alma Rosa Hernández M.
Dra. Sonia Torres Ornela
Mtro. Leonardo Jiménez Loza

Editorial Parmenia
Carlos B. Zetina 30, Col. Condesa,
Cuauhtémoc, Ciudad de México.

Corrección: Lic. Carolina Mojica Reyes
Formación: DG Berenice Ángeles Zúñiga
Desarrollo académico editorial: Mtra. Hilda L. Domínguez M.
Producción: Mtra. Irma Rodríguez Vega
Dirección editorial: Mtro. Manuel Javier Amaro Barriga



Índice

Número 138 Año L

5 **Presentación**

Dossier

Freire a 100 años de su nacimiento: pensamiento, legado y praxis

- 7 Introducción a *Dossier*
Revisitar a Freire para construir mundos empáticos posibles
Ximena A. González Grandón
Lourdes López Pérez
- 13 Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire
Lourdes López Pérez
- 37 Pedagogía de la complejidad biocultural: concientizar(nos) en la transición civilizatoria
Octavio Valadez-Blanco
- 57 Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible. Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire
Laura Viviana Pinto Araújo
- 75 Leer el mundo, experiencia y praxis
Dulce María Cabrera Hernández
- 93 Cuerpos desobedientes. Terapia, juego y *performance*
Fabiola Arellano Jiménez
Lorena Méndez Barrios
- Artículos**
- 109 La renovación de la metafísica en la filosofía de Arthur Schopenhauer. La metafísica como una hermenéutica de la existencia
Juan José Cruz Aguilar
- 127 El Edipo en la obra de Maurice Merleau-Ponty: notas para el estudio fenomenológico de la infancia
Jesica Estefanía Buffone

143 ¿Cómo se producen las subjetividades estéticas?
Emmanuel José Ávila Estrada

167 La crítica de Emilio Uranga a José Vasconcelos
José Manuel Cuéllar Moreno

Varia

183 Por la unión de las izquierdas sociales y políticas. Manifiesto
para un movimiento social cívico mundial. Cátedra Prima de
la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Univer-
sidad La Salle Ciudad de México
Guy Bajoit

Presentación

El 19 de septiembre de 1921, en Pernambuco, Brasil, nació el abogado, pedagogo y filósofo Paulo Freire. Los planteamientos freireanos relativos a una alfabetización crítica, al papel liberador de la educación, a las limitaciones de lo que el brasileño denominó *educación bancaria*, entre muchos otros, han sido fuente permanente de reflexión para la teoría y la práctica pedagógicas, pero también para la filosofía de la educación y la teoría crítica en general. En este número de *Logos*, las académicas Ximena Andrea González Grandón y Lourdes López Pérez coordinan un *dossier* dedicado al autor de textos emblemáticos como *Pedagogía del oprimido* o *La educación como práctica de la libertad*; con este *dossier* se busca contribuir a la reapropiación de su obra y a su práctica en nuestros propios contextos.

La sección de artículos de este número inicia con el texto “La renovación de la metafísica en la filosofía de Arthur Schopenhauer. La metafísica como una hermenéutica de la existencia”, de Juan José Cruz Aguilar. En dicho trabajo, luego de mostrar que Schopenhauer presenta la metafísica como una disposición humana y no como un problema meramente especulativo, el autor defiende la tesis de que el filósofo alemán resignificó la metafísica como una hermenéutica, en la medida en que el acceso a la cosa en sí solo resulta posible por un ejercicio interpretativo de la existencia y del mundo.

Continuamos con el texto “El Edipo en la obra de Maurice Merleau-Ponty: notas para el estudio fenomenológico de la infancia”, de Jesica Estefanía Buffone. La autora retoma la interpretación que Merleau-Ponty desarrolló sobre el complejo de Edipo formulado, en principio, por Sigmund Freud. Desde una lectura fenomenológica, el apego incestuoso hacia los padres de sexo opuesto que se desarrolla entre los 4 y 7 años se plantea como un suceso en el que se conjuntan la naturaleza y la cultura. La incorporación de la dimensión cultural permite una crítica a las lecturas universalistas y ahistóricas de este complejo, lo que redundará en su posible movilización para un estudio “situado, corporal y no reduccionista de la infancia”, como señala la propia autora.

En el texto titulado “¿Cómo se producen subjetividades estéticas?”, Emmanuel José Ávila Estrada retoma la obra de René Schérer para tratar de dar respuesta a la pregunta que encabeza su trabajo. Tomando como punto de partida la crítica al paradigma del sujeto racional cartesiano, subraya que la propuesta de Schérer implica una crítica a los efectos normalizadores de la idea de razón y defiende, siguiendo al filósofo francés, que la multiplicidad y la diferencia en la producción de subjetividades es inseparable del dominio estético, entendido como aquel que designa las relaciones entre pasiones y deseos.

Para cerrar esta sección, compartimos el artículo “La crítica de Emilio Uranga a José Vasconcelos”, de José Manuel Cuéllar Moreno, en el que analiza la recepción del pensamiento de José Vasconcelos por Emilio Uranga mediante el seguimiento de trabajos realizados y publicados a lo largo de tres décadas. Se trata de un texto que no solo tiene interés por su aporte a la historia de la filosofía mexicana, sino que, además, nos ofrece una imagen del contexto cultural y político que nos ayuda a entender la producción intelectual de ambos autores.

Finalizamos este número de *Logos* con una contribución para nuestra sección denominada “Varia”. Se trata de un texto del sociólogo belga Guy Bajoit, profesor emérito de la Universidad Católica de Lovaina, empleado como base para dictar la Cátedra Prima de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle Ciudad de México, el 1 de septiembre de 2021. Aprovechamos este espacio para agradecer al Dr. Bajoit su autorización para publicar su trabajo en estas páginas.

Ricardo Bernal Lugo
Editor responsable

Introducción a *Dossier*

Revisitar a Freire para construir mundos empáticos posibles

¿Es posible una educación liberadora y esperanzadora en tiempos de pandemia? La emergencia sanitaria ha expuesto con más fuerza las grandes brechas de desigualdad existentes en el mundo. La Asamblea General de las Naciones Unidas seleccionó el tema “Recuperar y revitalizar la educación para la generación covid-19” para celebrar el Día Internacional de la Educación en 2021. Se alude a una generación que, para mantenerse escolarizada, está tomando clases de forma remota en sus hogares, en gran medida, sin recursos tecnológicos u orientación suficientes. Dichos hogares, sin ser escuelas, tratan de conducir procesos escolares que terminan reproduciendo las condiciones desiguales que impiden, en el presente, el goce del derecho a la educación e impedirán, en el futuro, el disfrute de los derechos humanos de los sectores sistemáticamente discriminados, en condiciones de pobreza y marginación.

¿Es posible establecer plataformas dialógicas en circunstancias que excluyen a grandes sectores de la población? ¿Quiénes dialogan y qué se dialoga? Para Paulo Freire, la pedagogía liberadora va más allá de aprender a leer las palabras, implica aprender a sentir a interactuar con el mundo mediante las posibilidades de una afectividad compartida, de actuar y de construir diálogos activos y participativos entre estudiantes y profesores a través de los cuales se cuestiona, reflexiona y aprende en la búsqueda de significados y diversas interpretaciones de las realidades. Como proceso dialógico, la educación está dispuesta a tomar en cuenta los contextos escolares, ecológicos, socioculturales y de vida de los estudiantes y profesores; así como a estar abierta a sus necesidades, expectativas y esperanzas; a reconocer los problemas estructurales y poder fomentar así formas empáticas y liberadoras a través del intercambio de ideas y afectos.

Este *dossier* es el resultado de fructíferos diálogos y discusiones llevadas a cabo en el marco de la conmemoración de los cien años del nacimiento de Paulo Freire. La comunidad académica, los estudiantes y la sociedad civil participaron en diversas actividades a lo largo del año, conformando lo que se denominó “Freiretón Interinstitucional 2021”. El objetivo fue construir espacios de reflexión e intercambio de ideas y sentires sobre la educación y el papel que jugamos y jugaremos como docentes, estudiantes o investigadores en sus transformaciones, teniendo como referente su legado. Los textos que forman esta antología son fruto de este acto de compartir, visibilizar y potenciar lecturas críticas del mundo mediante aproximaciones transdisciplinarias que reconocen la complejidad de las realidades.

Para nosotras fue necesario revisitarse a Freire y reflexionar sobre sus ideas desde los tiempos pandémicos en los que nos encontramos, volver a hacer patente que una de las grandes virtudes de su pensamiento fue pensar la educación como un proceso político, que puede brindar las herramientas para analizar la transformación social sobre ese eje. El proceso educativo, en su fase política, no puede dejar pasar que vivimos en un contexto que normaliza una cultura de inequidad, discriminación y crueldad, donde la compasión, la preocupación por los otros y la justicia son valores devaluados que se interponen en el camino del mercado y del irresponsable acto consumista. Pero también que se vive en un contexto donde todos los días emergen diferentes formas de éticas del cuidado y de comunitarismo.

Nuestra vivencia actual con la emergencia sanitaria se vuelve parte de esa pedagogía pública que nombra Henry Giroux, donde es patente que el neoliberalismo es mucho más que un modelo económico: es una estructura que lo impregna todo. No obstante, estos tiempos de incertidumbre pueden ser tiempos de oportunidades, en que el poder no sea solo de relaciones de dominación y opresión, sino de solidaridad y resistencia. ¿La pandemia y las nuevas realidades que emerjan pueden dar paso a un discurso de posibilidades donde pueda imaginarse un futuro compasivo y solidario, con otras relaciones con la biosfera, con los demás y con las otras especies?

¿Podemos romper estructuras sociales con herramientas pedagógicas? ¿Podemos generar un mundo sin heteronormatividades ni discriminación, más compasivo e interseccional a través de programas formativos? ¿Los cambios de conciencia solo ocurren desde la normativa institucional del sistema educativo? ¿La experiencia ética de aprender a vivir bien en comunidad puede ser una herramienta para cambiar conciencias? Se recuerda aquí que, para Freire, la conciencia es siempre un energético fundamental.

A pesar de que la educación, mexicana y mundial, ha quedado acaparada por prácticas que promueven el individualismo, la exaltación del ego, el mérito, la competencia o el éxito en favor de una cultura que fomenta el esfuerzo para el triunfo y el ascenso social, también es un hecho que las realidades nos rebasan y nos brindan la oportunidad de identificar la vulnerabilidad de las comunidades humanas, de los ecosistemas o de los otros organismos y sus respectivas resistencias, con el fin de cambiar sobre estas los formatos, las metodologías y construir vías pedagógicas que exalten los afectos, las experiencias éticas y el cuidado mutuo. El propósito es que, inspirados en el *sentipensamiento* latinoamericano, vayamos construyendo un nosotros incluyente y ético que valore la empatía, el bienestar solidario, la compasión y la contemplación de la belleza. En palabras de Freire:

Sin embargo, esta búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de las existencias. De ahí que es imposible darse en las relaciones antagónicas entre opresores y oprimidos (2019, p. 100).

Aunque puede parecer lejana esa república de saberes y afectos compartidos, podemos pensar en términos del *inédito viable*, un concepto fundamental y vigente de Paulo Freire, definido como algo inaudito pero posible, algo realizable a través de la práctica solidaria, ética y responsable, que no se quede solamente durante la pandemia, sino como una práctica y un hábito de todos los días. Su libro *Pedagogía de la esperanza* expone este sentimiento: “La esperanza es una necesidad ontológica” (Freire, 2017, p. 24); es parte de la naturaleza de todo ser humano, por lo que no puede concebirse la existencia humana sin la esperanza y los sueños.

Para el pedagogo y filósofo brasileño, este inédito viable solo sería posible a través de la reflexión crítica, propositiva, solidaria e incluyente. Cuestión que hace eco con la pregunta que se plantea Noam Chomsky (Iwf, 2012): ¿Cuál es el propósito de la educación? En esta entrevista, él critica directamente la educación bancaria del modelo pasivo que Freire caracteriza en la *Pedagogía del oprimido*. Para Chomsky, si lo que nos interesa es tener una sociedad de personas libres, creativas e independientes que sean capaces de aprovechar los logros del pasado, pero también de añadir novedades, eso no va a ocurrir únicamente aumentando el producto interno bruto, sino transformando estructuras sociales a través de una educación valiosa que ayude a crear mejores seres humanos.

En este sentido, para la pedagogía crítica, la educación sirve para buscar las mejores maneras de transmitir ciertos conocimientos validados, pero, primordialmente, para cultivar un pensamiento problematizador, “discómodo”, que cuestione esas verdades validadas en contextos particulares. Es decir, también se trata de dar herramientas para fomentar un pensamiento iconoclasta, para transformar la realidad actuando como una partera de ideas, apeándonos a las enseñanzas mayéuticas de Sócrates como el educador ético; y a la pedagogía crítica, liberadora y esperanzadora de la corriente freireana.

Sin duda, las transformaciones genuinas ocurrirán cuando tengan cabida las epistemologías transepistémicas y el reconocimiento de giros afectivos e interseccionales, pero antes de llegar a ese sitio, ¿será un paso necesario la validación las epistemologías del sur, de pueblos originarios, de aquellos que se han quedado sin voz en un mundo racionalista y etnocéntrico?

En estas nuevas repúblicas —o mejor aún, comunidades o territorios compartidos—, los sentires, los rubores o las agitaciones encarnadas ya no queda-

rían fuera del palacio del conocimiento. Ya no se trataría de una primacía de la razón que excluye a la emoción y al cuerpo. Las pasiones del alma, como les decía Descartes, volverían a considerarse cruciales para el aprendizaje o el desarrollo humano. Quizás no estamos tan lejos de ese inédito viable, el incremento de la preocupación por la integración de la educación socioemocional en los planes de estudio alrededor del mundo es un buen inicio. De hecho, pocos niegan la importancia de aprender a gestionar las emociones como parte del paquete de herramientas del proceso enseñanza-aprendizaje. Pero Freire va más allá y no se limita al reconocimiento de las emociones, sino que invita a atender a todo ese cuerpo en el que vivimos como mediador de aprendizajes. Recuerda:

La conciencia del mundo que implica la conciencia de mí, con él y con los otros, que implica también nuestra capacidad de percibir el mundo, de comprenderlo, no se reduce a una experiencia racionalista. Es como una totalidad —razón, sentimientos, emociones, deseos— que mi cuerpo, consciente del mundo y de mí, capta el mundo al que dirige su intencionalidad (1997, p. 102).

¿Cómo recuperamos el cuerpo en la pedagogía? ¿Cómo damos lugar a las metodologías corporales en nuestras planeaciones? Nos referimos al cuerpo emocional, al que se mueve, siente y actúa voluntaria y colectivamente (González-Grandón, 2021).

Aunque se ha llegado a plantear que Freire no trascendió el estructuralismo del contexto epistemológico que le tocó vivir, sus últimos textos y discursos, sobre todo, dan cuenta de una preocupación por el diálogo de saberes, la interculturalidad y el feminismo. Nosotras creemos que, a partir de sus presupuestos axiológicos, situados en estos tiempos contemporáneos, podemos dar cuenta de comunicaciones éticas que requieren reinventar cómo dialogamos, reconociendo que hay voces relevantes (mujeres, infantes, personas con discapacidades, transexuales, intersexuales) que no han sido escuchadas, para así escucharlas atentamente y no únicamente hablar sobre ellas para reificarlas o clasificarlas. Esto implica desobjetivar a todos los seres humanos, que dejen de ser la cosa u objeto de estudio de un naturalista o de un voyerista, y reinventar las condiciones del diálogo. Compromete también procurar el bienestar responsable de los diversos sectores que están involucrados y resistir las narrativas que sostienen un conflicto ineludible de subordinación, que solo puede resolverse al acotar los derechos de un sector; y de este modo, superar la construcción de ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda.

Comenzamos este *dossier* con dos artículos que hacen eco de las reflexiones que hemos compartido en esta introducción. Por un lado, el artículo de Lour-

des López Pérez, intitulado “Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire”, resalta la importancia de la consideración de una suerte de giro afectivo, a partir de los propios afectos de Paulo Freire en la construcción de una propuesta amorosa y de relaciones empáticas, de la que formen parte tanto oprimidos como no oprimidos. Se enfatiza que solo de esa manera puede hacerse una pedagogía como instrumento de esperanza y liberación. Comparte con nosotras el espíritu propositivo de las transformaciones educativas.

Por otro lado, el artículo “Pedagogía de la complejidad biocultural: concientizar(nos) en la transición civilizatoria”, de Octavio Valadez-Blanco, también subraya la importancia del contexto pandémico que estamos viviendo. El autor aprovecha para dar cuenta de las contradicciones de una educación que no responde a la complejidad de los problemas concretos de los estudiantes ni a la de los propios profesores. Propone una pedagogía con perspectiva transdisciplinaria y biocultural, que analiza la codeterminación entre enfermedades biológicas y desigualdad estructurales, y que se inspira en una pedagogía freireana para articular los principios críticos de la opresión, la concientización como proceso de liberación y la transformación de mundos para repensar la educación.

El tercer artículo, “Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible. Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire”, de Laura Viviana Pinto Araújo, da cuenta de una aproximación fenomenológica a la obra y a esta categoría freireana a la que ya nos hemos referido. Se parte desde la importancia de la primera persona husserliana como sujeto práctico que descubre y se descubre en un horizonte de posibilidades cambiantes, lo que permite clarificar el sentido mismo de educación como práctica situada de la libertad. Propone un interesante diálogo entre la fenomenología y la pedagogía crítica.

El cuarto artículo, “Leer el mundo, experiencia y praxis”, de Dulce María Cabrera Hernández, presenta planteamientos relacionados con la posición política educativa y la pedagogía libertaria de Freire. Comienza por dar lugar a la alfabetización problematizadora de la relación intersubjetiva y planetaria. Da cuenta de la posibilidad de redimensionar la praxis educadora y responsable con jóvenes. Una de las aportaciones relevantes de este artículo, además de mostrar la vigencia del pensamiento freireano, es la posibilidad de aplicabilidad de este.

Finalmente, en consideración del arte como una herramienta pedagógica fundamental y al subrayar la necesidad de visibilizar los procesos de investigación y de subjetivación, el último artículo, “Cuerpos desobedientes. Terapia, juego y *performance*”, de Fabiola Arellano Jiménez y Lorena Méndez Barrios, relata, desde una fenomenología testimonial, los procesos a través de los cua-

les han desarrollado intervenciones comunitarias basadas en prácticas artísticas, pedagogías corporales y psicoterapia colaborativa, dirigidas a grupos en situaciones vulnerables, en contextos que generan vulnerabilidades y en procesos transitorios. Las autoras refieren, además, las interesantes experiencias transformadoras que han vivido.

Creemos que comenzar estos diálogos interinstitucionales puede ir generando los andamios para esa educación transformadora, ética y empática en un mundo posible, que puede ser este nuevo mundo pospandémico. Este es solo el inicio.

Ximena A. González Grandón
Lourdes López Pérez
Coordinadoras del *dossier*

Referencias

- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- González-Grandón, X. A. (2021). Cuerpos conscientes y afectos regulados: la interocepción en la educación socioemocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(2), 101-124.
- Learning Without Frontiers (lwf). (1 de febrero de 2012). *Noam Chomsky - The purpose of education* [Archivo de video]. <https://www.youtube.com/watch?v=DdNAUJWJN08&t=4s>

Humanismo, empatía y amorosidad en Paulo Freire

Humanism, empathy and loving-kindness in Paulo Freire

Lourdes López Pérez
Universidad La Salle Ciudad de México
ORCID: 0000-0002-7388-8333

Resumen

El presente artículo tiene como propósito mostrar los elementos principales de la filosofía educativa que cultivó Paulo Freire a lo largo de su vida como político educador. Se destaca el lado humano y personal del pensador latinoamericano como un ser que vivió, sintió, experimentó, amó y problematizó su vida y la del resto para construir una propuesta amorosa, pero también empática. Para ello, se retoman como referentes las duplas de humanización-deshumanización y opresión-liberación, que le sirvieron para problematizar y construir un aparato filosófico conceptual con los oprimidos y no para los oprimidos, porque su propuesta fue edificada con ellos y no sin ellos, con quienes definió una pedagogía como instrumento de esperanza y liberación.

Abstract

The goal of this article is to show the main elements of the educational philosophy cultivated by Paulo Freire during his lifetime as a political educator. The human and personal sides of the Latin American thinker —as a being who lived, felt, experienced, loved and problematized his own life and the other people's lives to build a loving and empathic approach— are highlighted. Thus, the oppositions humanization-dehumanization and oppression-liberation are taken up as references that served to problematize and build a conceptual philosophical scaffolding with the oppressed and not for the oppressed ones, because he built his approach with them and not without them, and with them he defined a pedagogy as instrument of hope and liberation.

Palabras clave

Paulo Freire, empatía, amorosidad, mundo de vida, humanización.

Keywords

Paulo Freire, empathy, lovingness, life-world, humanization.

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Introducción

Si bien la filosofía freireana se enmarca en las tradiciones del existencialismo, el marxismo y la fenomenología, el presente artículo se centrará en la última para dar cuenta de la experiencia vital de Paulo Freire como una aproximación que ayude a comprender al pedagogo brasileño como ser humano y a los sujetos en su dimensión amorosa y emocional. Por esta razón, se realiza una doble lectura, aquella que alude a su aparato filosófico y la que se enfoca en su capacidad empática y amorosa; ambas funcionan como recursos para comprender su posición ética como ser humano coherente con su pensamiento y acciones.

La propuesta freireana está atravesada por los sujetos que viven, padecen, sufren, pero que también aman y piensan con los otros, por lo que el componente emocional no solo está presente, sino que es un elemento base de su propuesta. Es por ello que en el texto se recurre a las categorías de sueño, esperanza e inédito viable para colocar en el centro de la reflexión la importancia de los vínculos pedagógicos —y humanos— del cuidado del otro y de la otra, de la ética y del futuro, y en cuya articulación la educación se convierte en un medio para luchar y concretizar el inédito viable. No hay que olvidar que la educación y el conocimiento más crítico de la realidad por sí solos no sirven como herramienta para transformar el mundo si se encuentran desarticulados de la praxis. En suma, en la obra freireana, el diálogo entre reflexión y acción se materializa en la educación como acto político, porque la posición que se toma respecto de ella es una forma de asumir el mundo, de comprenderlo, de actuarlo; es una manera de posicionarse con uno mismo y con el resto, porque es una decisión de vida por las implicaciones sociales que esta tiene.

Para aproximarse al amor como elemento que ayuda a comprender la propuesta teórico-práctica freireana, es de gran utilidad apoyarse en el enfoque fenomenológico como herramienta para la comprensión de los sujetos que viven, experimentan y piensan el mundo. En particular, se retoma un aparato analítico que usó una categoría amorosa, la empatía, como centro de su propuesta y que significó un momento decisivo en la tradición fenomenológica, al distanciarse de las concepciones precedentes de Lipps y Scheler: la visión sobre el problema de la empatía como forma de experiencia intersubjetiva que posibilita la constitución de un mundo objetivo de Edith Stein (2004). Tal perspectiva se acerca a los hechos al captar el fenómeno como se presenta en la conciencia, tal y como lo percibe el sujeto, por lo que no es puro subjetivismo ni puro objetivismo. También se retoma la interpretación que Paulina Monjaraz (2016) hace de la obra de Edith Stein por el énfasis que coloca en la “centralidad de la comprensión de la persona como un ser-con-los-demás, desde donde se establecerán las bases para una ética de la persona considerada en su ser rela-

cional, eludiendo cualquier individualismo” (Monjaraz, 2016, p. 206), porque importa destacar la importancia y la esencialidad de la apertura hacia el otro como una manifestación amorosa.

Además de la empatía, otra categoría que ayuda a comprender la posición amorosa de Freire es la imagen del forastero de Schütz, porque ejemplifica el proceso de inmersión en el mundo de vida de las y los otros —los oprimidos— por parte de Freire, así como sus implicaciones.¹ Si bien la categoría de forastero es útil para comprender cómo vivió Freire la cotidianidad en un contexto de exilios —aspecto que no se toca en este texto— también funciona para comprender que se puede ser forastero sin necesidad de vivir en otro país u otra cultura, se puede ser forastero si no se logra converger en el mundo intersubjetivo de los y de las otras porque no se es parte de su cotidianidad. Ambas categorías, empatía y forastero, están enmarcadas en la relación amorosa que supone estar en el mundo y ser parte del mundo de los y las otras.

En el primer apartado, se analiza la empatía como acto constitutivo del ser humano que vale la pena comprender, porque además de la función cognoscente existen otras formas de conciencia como el sentir, el querer y el amar, en tanto elementos del comportamiento humano orientados hacia la libertad, la justicia y el bienestar. Hablar de amor y empatía es importante para comprender las relaciones con nuestros semejantes, y resaltar el sentido humano y social que se le otorga a la educación.

La empatía, fundamento de la intersubjetividad, se encuentra en el segundo apartado como ejercicio de comunicación con los y las otras. Muestra el ánimo de Freire para comprender histórica y situadamente las condiciones de existencia y las experiencias de los oprimidos, cuya capacidad empática no solo estuvo abierta al aprendizaje, sino para pensar críticamente sus propios referentes y comprender otros mundos.

Todas las sociedades están llenas de emociones: ira, miedo, simpatía, asco, envidia, culpa y múltiples formas de amor, menciona Nussbaum (2014), por ello, en el tercer apartado se expone la posición amorosa no determinista de

¹ El mundo de vida es el entorno vital de los actores que refiere a la comprensión de la experiencia social. La categoría de mundo de la vida para Schütz (1993) es social porque refiere al mundo de la experiencia cotidiana —experimentado por los sujetos— y de construcción de significado como producto intersubjetivo, puesto que se construye en relación con los otros y se conforma por acciones con significado. Dicho mundo intersubjetivo es significativo porque en él se asigna sentido tanto al actuar propio como al de los otros, al interpretar y explicar los resultados de las acciones propias y ajenas, y conformar un acervo de experiencia que se convierte en un acervo de conocimiento que funciona como esquemas de referencia para la comprensión del mundo. En el mundo de la vida como mundo de la experiencia confluyen los significados propios y ajenos; es precisamente esta correspondencia la que hace posible la interacción con los otros y la comunicación en el mundo de la vida cotidiana.

Freire en comunión con categorías que configuran un futuro como posibilidad; es así que se alude a utopía, sueño y esperanza para hacer concreto el inédito viable y confiar en que otros mundos son posibles gracias al diálogo como mecanismo para problematizar y liberarse de la opresión, entendida como prohibición para ser. Para finalizar, se comparten las conclusiones.

Empatía como acto de amor

Para Stein (2004), la empatía es la experiencia del sujeto ajeno y de su vivencia.² Reconstruye el problema de la empatía tomando como referencia autores como Lipps y Scheler, con quienes discute. La comprensión de la empatía como lo hace Stein plantea una relación entre el individuo y los otros como corriente de vivencias en comunidad, rompiendo con el discurso filosófico que la entiende como un problema del sujeto que vivencia y no del o de los otros, es decir, descentra la discusión del yo para incluir al otro. Por eso señala que no puede admitirse como empatía completa la concepción de Lipps porque no existe ninguna distinción entre el yo propio y el ajeno puesto que ambos son uno (Stein, 2004, p. 32). Asevera que “en la base de toda controversia sobre la empatía subyace un presupuesto tácito: nos están dados sujetos ajenos y sus vivencias” (Stein, 2004, p. 19), pero no como la corriente indiferenciada del vivenciar de Scheler (Stein, 2004, p. 45), pues

Si se toma en serio su discurso de la corriente indiferenciada de vivencias no es posible entender cómo se debe llegar a una diferenciación dentro de ella. Dicha corriente de vivencias es una idea absolutamente irrealizable, pues cada vivencia es esencialmente vivencia de un yo, y fenomenalmente tampoco es separable en absoluto de él... “Propio” y “ajeno” significan entonces perteneciente a distintos individuos, es decir, a diferentes sujetos anímicos sustanciales cualitativamente formados (Stein, 2004, p. 46).³

² Stein define la *empatía* como una vivencia que “cuando aparece ante mí de golpe, está ante mí como objeto (v. g., la tristeza que ‘leo en la cara’ a otros); pero en tanto que voy tras las tendencias implícitas (intento traerme a dato más claramente de qué humor se encuentra el otro), ella ya no es objeto en sentido propio, sino que me ha transferido hacia dentro de sí; ya no estoy vuelto hacia ella, sino vuelto en ella hacia su objeto, estoy cabe su sujeto, en su lugar. Y sólo tras la clarificación lograda en la ejecución, me hace frente otra vez la vivencia como objeto” (Stein, 2004, p. 26).

³ Nussbaum (2014) se plantea un problema similar al de Stein, pues concibe la empatía como un nosotros que introduce el problema o la dificultad para distinguir entre el yo, nosotros y el otro. La entiende como un desplazamiento imaginativo, es decir, como la capacidad de imaginar la situación del otro tomando con ello la perspectiva de ese otro, reconociéndolo como centro de la experiencia. No involucra contagio emocional ni pensar cómo se sentiría uno en el lugar de otra persona.

Al analizar el problema de la empatía, Stein (2004) prefigura una concepción de persona y de ética.⁴ En su propuesta, el acto fundante de la ética es el acto empático que se deriva de la comprensión del hombre porque permite el conocimiento de yo (sí mismo) como persona al reconocer al otro también como otra persona, como otro yo porque el *ethos* humano es relacional y común (Monjaraz, 2016, p. 212). De esta concepción se deriva que el *ethos* no puede ser ni individual ni encerrado en sí mismo, más bien es un *ethos* que se estructura en la relación yo-tú de la que emerge el nosotros (Monjaraz, 2016, p. 216). Se trata de una ética que proporciona un sentido a la existencia común dejando atrás toda consideración individualista del hombre y de su ser social (Monjaraz, 2016, p. 214),⁵ porque es una ética que no habla desde la primera persona como abstracción que poco tendría que ver con la vida real, más bien reconoce que desde el primer momento de la existencia se da la relación con otros en todas las dimensiones de su ser, como un modo de ponerse en el mundo que se da en un nosotros (Monjaraz, 2016, p. 216).

El acto empático como constituyente de la persona humana ayuda a comprenderla como una estructura abierta para sí misma y hacia los otros, hacia la comunidad humana (Losacco, 1990, citado en Monjaraz, 2016, p. 210). De esta manera, la ética de Stein comprende al ser humano en su ser relacional en un nivel constitutivo que no se restringe a la determinación externa que regula la acción humana para evitar el mal, es decir, no se trata del bien como algo dado, sino de un bien común creado por la intencionalidad constitutiva de la conciencia, de la relación yo-tú (Monjaraz, 2016, p. 214). Por lo anterior, el “otro” no es un opuesto sino el otro elemento de la relación, de tal forma que el bien propio lo es también del otro; dicho de otra forma, el bien del otro es indispensable para la realización del propio como bien común (Monjaraz, 2016, p. 211).

⁴ Posición que en la concepción fenomenológica de Stein de la persona humana le permite desarrollar una ética que considera a la persona humana en su ser único e irrepetible y en ser con los demás (Pezzela, 1994, citado en Monjaraz, 2016, p. 215).

⁵ Para Stein, la empatía no se restringe a su consideración psicológica, debido a que al asumir la perspectiva fenomenológica considera que “el acto empático presupone una percepción, es decir, un saber de sí y no una sensación. Esta diferencia es lo que permite, según Stein, que el otro se haga presente interiormente a manera de *presentificación* [...] Es decir, el otro se presenta como otro, como yo, sin necesidad de una reflexión racional, ni de un mero recuerdo [...] [Esto es], el encuentro con el ‘otro’ es un experimentar originariamente al otro, donde se pone en sí mismo (se ‘siente dentro’) que el otro está en el presente viviendo en primera persona. No siento lo que el otro siente, más bien siento que el otro siente y que él es el origen de su acto. Por tanto, no es un sentir lo que el otro siente, ni una especie de traslación del mi *yo* que suple al otro, sino es ‘reconocer’ que el otro también es origen de su propio vivenciar, es decir que es un ser consciente, por tanto, que es otra conciencia. Esto es lo que distingue al acto empático del acto empático del *co-sentir* o de un *padecer con*” (Monjaraz, 2016, p. 208).

Por otro lado, la empatía como un tipo de acto experiencial implica la aprehensión de la vida anímica del prójimo, de la misma forma que se aprehende el amor, la cólera y el mandamiento de Dios (Stein, 2004, p. 27).⁶ La empatía como expresión del amor es una potencia interior que traslada a la persona humana fuera de sí orientándola hacia el otro, transportándola de la individualidad hacia la comunidad; este paso implica acoger a los otros y entregarse hacia ellos; es un dar, recibir y cuidar.⁷

El amor en forma de empatía es el reconocimiento de la existencia de las y de los otros que conforma un nosotros, es un reconocer al otro tú y que este otro reconozca al yo para evitar la imposición de uno hacia el otro, para que el amor no sea imposición en la que se da lo que se cree necesita el otro, el tú. El amor es dar, recibir y cuidar al ser humano en su estar para que sea y pueda ser, implica una actitud de apertura y de empatía hacia el otro porque es una relación en la que es necesario el diálogo.

Para Stein, puede comprenderse al otro con sus vivencias como extrañas, en principio, porque le pertenecen a él sin ser las vivencias del yo. Existe una necesidad de acogida que opera gracias a la empatía como ejercicio para acercarse a las experiencias del tú, para aprehenderlas. Esta irrupción del tú en el yo también requiere un componente de autoconocimiento de la propia experiencia, para comprender la experiencia ajena y vincularse con ella. Carlos Skliar menciona que “el amor sobreviene como esa misteriosa posibilidad de lo imposible, quizá la de hacer confluir las tres vertientes del sentido que los griegos daban a esta palabra: el *eros* —lo pasional, lo *erótico*—, el *ágape* —la ternura y la pureza— y la filia —el amor valorativo, la afición por algo, por alguien—” (2020, pp. 25-26). Estos términos, que se traducen como amor, tienen en común la consideración hacia el otro, amor como una forma de relacionarse, de reconocer que el otro tú se encuentra con el yo, por lo que el tú convierte al yo en otro. Estos movimientos hacia el otro y hacia sí mismo propician el encuentro y reconocimiento de otro ser humano en sus experiencias.

Giuseppe Ferraro, citado en Kohan (2020), afirma que el amor y los sentimientos son la medida del propio habitar el mundo, la forma para compartir

⁶ La inspiración de la experiencia empática como acto de amor en la concepción de Stein es la de un amor cristiano.

⁷ “Sin la comprensión profunda del acto empático, es decir, sin la distinción entre originariedad y no originariedad, el otro no se nos presentaría como *otro yo*, y por tanto no sería posible *reconocernos*, es decir, conocerlo en mí y conocerme en él. Tal dinamismo tiene como estructura un ‘salir desde sí’ y un ‘recibir en sí’, ya que en su estructura óptica la persona, al ser un ‘sí mismo’, posee una interioridad desde la cual vive, es decir, realiza toda su acción, y también *en la cual vive*, es decir, en la cual recibe todo aquello que no es ella (lo otro, el otro). Por tanto, es en ambas direcciones *en y desde* las que constituyen la identidad personal” (Monjaraz, 2016, p. 210).

el mundo con otras y otros; mientras tanto, Nussbaum (2014) menciona que el amor da vida al respeto por la humanidad y si el amor es necesario incluso en la sociedad bien ordenada, cuanto más lo será en las sociedades reales e imperfectas que aspiran a la justicia. El amor es importante para la justicia cuando esta aún es incompleta, incluso en las sociedades que ya han cumplido sus aspiraciones porque estas estarían conformadas por seres humanos. Con dicho marco, comprender la propuesta filosófica de Freire y su praxis como actos de empatía —y de amor— es relevante por la intencionalidad política del pensador brasileño.

Para Freire, el gran significativo de su propuesta teórica es la categoría opresión, por ello, el sentido de su praxis se orientó hacia la transformación de los mundos, mundos empáticos y solidarios abiertos hacia el otro para conformar un nosotros. Su visión humanista le permitió colocar en el centro de sus categorías la preocupación por el otro para luchar contra las injusticias a través de la lectura crítica del mundo. Es así que Freire anotó lo siguiente:

La Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido es un libro así, escrito con rabia, con amor, sin lo cual no hay esperanza. Una defensa de la tolerancia —que no se confunde con la convivencia— y de la radicalidad; una crítica al sectarismo, una comprensión de la posmodernidad progresista y un rechazo de la conservadora, neoliberal (Freire, 2017, p. 26).

Concluye el libro con:

A ellos y a ellas, y a todos los que, en América Latina, en América Central, en el Caribe y en África, cayeron en la pelea justa, presento mi homenaje respetuoso y amoroso en esta Pedagogía de la esperanza en la que revivo la Pedagogía del oprimido (Freire, 2017, p. 230).⁸

En Freire, el amor está ligado a la rabia y a la esperanza como capacidad para la subversión. Igual que la rabia, el amor es potencia para soñar y para transformar, puesto que los seres humanos necesitan nutrir y sustentar esa rabia en algo que esté profundamente arraigado en el corazón humano para que emerjan sus sentimientos más poderosos. En palabras de Kohan (2020), Freire:

Encarna las tres dimensiones del amor que, según Fromm (2017), permiten decir que alguien es un maestro en el arte de amar: a) el conocimiento teórico; b) la prác-

⁸ Freire menciona que la pedagogía del oprimido es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, es la pedagogía del hombre que busca la restauración de la intersubjetividad (Freire, 2019b, pp. 53-54).

tica; c) una constante preocupación. Freire conoce el arte de amar, lo practica y se muestra preocupado con el amor porque considera esencial cuidar de ese arte para poder ser un educador o una educadora (2020, p. 118).

Las citas anteriores muestran que Freire sabía amar, como bien lo menciona Kohan, pero ese amar no se restringió a los vínculos entre educandos-educadores, sino que, en todo su pensamiento, mostró amor a la vida y al ser humano.

En el conjunto de su obra y en las citas expuestas no solo emerge un cúmulo de sentimientos e ideas amorosas hacia los otros, sino que se visualiza una pedagogía crítica como vía para que las personas puedan estar y ser en el mundo, liberarse de las condiciones que se les imponen como modo de vida gracias a una educación problematizadora que opera como herramienta para resistir y transformar la violencia estructural que los atraviesa.

Este ánimo libertario de Freire es otro ejemplo de su revelación amorosa que, en palabras de Kohan (2020), se enuncia a través del diálogo como expresión de coraje, lucha, osadía y compromiso, porque si hay opresión, no es posible el amor; porque los amores a la vida, al mundo y a los seres humanos son considerados una condición del diálogo y de la propia pronunciación del mundo. En suma, la amorosidad tiene un componente político, militante y guerrero. El diálogo es el principio para construir un mundo más vivible y más humano gracias a la comunión entre personas, porque la esencia de la educación radica en la dialogicidad como intercambio activo, abierto y reflexivo de conocimientos entre educando y educador (Mirabal, 2008, p. 108). Aprender a pensar con los otros como encuentro a través del diálogo es aprender a amar a esos otros, porque se encarnan en una relación en la que se les acoge como un acto de cuidado que también implica el de recibir.

La posición amorosa de Freire se consume en su forma de comprender la acción educativa. En *Pedagogía de la autonomía*, expresa: “Al ser una práctica estrictamente humana, jamás pude entender la educación como una experiencia fría, sin alma, en la cual los sentimientos y las emociones, los deseos, los sueños, debieran ser reprimidos por una especie de dictadura racionalista. Ni tampoco comprendí nunca la práctica educativa como una experiencia a la que le faltara el rigor que genera la necesaria disciplina intelectual” (Freire, 2019a, p. 136). Con esta frase, Freire expresa que los sentimientos forman parte del proceso educativo, que es necesario mirar al otro como un ser humano para apelar al diálogo, al compromiso, a la empatía y a la solidaridad; muestra que, para la educación, la afectividad es importante porque, en sus palabras, educar exige querer bien a los educandos.

Pero también afirmó que debe superarse el sentido común como experiencia vivida, porque si bien los saberes derivados del horizonte cultural son el

punto de partida, no puede negarse a los oprimidos el derecho a conocer la razón de ser de las cosas, el derecho al conocimiento resultante de procedimientos rigurosos de aproximación a los objetos cognoscibles. Menciona que negar a los oprimidos la posibilidad de ir más allá de sus creencias revela una ideología profundamente elitista, como si el descubrir la razón de ser de las cosas y tener de ellas un conocimiento cabal fuera un privilegio de las élites (Freire, 2017, p. 108).

La inmersión en el mundo de la vida

En Schütz (1999), la imagen del forastero remite a un actor social que no comparte ni las experiencias ni los conocimientos con los otros, situación que le impide experimentar la realidad de la misma manera para quienes esta es tipificada y segura, porque existe un vacío de sentido en las acciones de los otros que él es incapaz de comprender. Para dotar de sentido a ese mundo de los otros que le es ajeno, el forastero necesita sumergirse en él, experimentándolo en su cotidianidad, de lo contrario poseerá un bagaje limitado tanto de experiencias como de conocimientos para actuar en él. Esta imagen del forastero es de utilidad para dar cuenta de que experimentar la cotidianidad de ese otro mundo, que en principio le es desconocido, lo dota de inteligibilidad para actuar en él con sentido, porque la comprensión de este se basa en la experiencia a través de la cual el sujeto —forastero— toma conocimiento del mundo y de los otros (Schütz y Luckmann 1977; citados en Mora, 2009).

Es así que la vida cotidiana se entiende como la región de la realidad en la que sucede el tránsito de lo individual a lo social a través de un proceso de comprensión mutua (intersubjetividad). En Stein (2004), la comprensión de la empatía ejemplifica este tránsito entre el yo para incluir a los “otros” y construir “comunidad”. Es así que el amor es una forma de afectividad para abrirse y dejarse ver. En ese sentido, la empatía para Stein (2004) es la base de todo acto auténticamente humano, porque todo acto humano exige capacidad para salir de uno mismo, para darse y acoger al otro. La empatía es entonces la máxima expresión del amor.

La afectividad como acto de amor está presente en la obra de Freire, tanto de forma explícita como implícita. En sus textos se observa cómo transita por un proceso de inmersión en el mundo de vida de las y de los otros como ejercicio no solo de aprendizaje y de conocimiento, sino amoroso hacia ellos, con lo que deja expuesta su mirada empática y solidaria hacia las vivencias y experiencias de las y los demás, hacia sus condiciones de existencia, y se coloca en una posición dialógica entre él, su mundo, y el mundo de los y de las otras. Muestra una apertura hacia los otros como un modo de encontrarse consigo

mismo y con los demás, como una forma no solo para “estar” sino “ser” en el mundo, y para “estar con” y “ser con los otros”:

Fue un aprendizaje largo, que implicó un recorrido, no siempre fácil, casi siempre sufrido, hasta que me convencí de que aun cuando estaba seguro de mi tesis, de mis propuestas, y no tenía ninguna duda respecto a ellas, era imperioso, primero, saber si coincidían con la lectura del mundo de los grupos o de la clase social a quien me dirigía; segundo, se me imponía estar más o menos familiarizado con su lectura del mundo, puesto que sólo a partir del saber contenido en ella, explícito o implícito, podría discutir mi lectura del mundo, que igualmente guarda y se funda en otro tipo de saber [...].

Mi error estaba, primero, en el uso de mi lenguaje, de mi sintaxis, sin mayor esfuerzo de aproximación a los de los presentes. Segundo, en la casi nula atención prestada a la dura realidad del enorme público que tenía frente a mí (Freire, 2017, pp. 41-42).

La capacidad reflexiva de los sujetos, en este caso por parte de Freire, también se logra a través del carácter social del lenguaje, comprendido como sistema de signos, símbolos y negociación de significados. En la fenomenología el lenguaje es un medio a través del cual se tipifica la realidad porque opera como ejercicio de socialización para actuar en relación con los otros, pues gracias a que pueden nombrarse las cosas es que puede organizarse el mundo, interactuar y entenderse con los demás. En suma, la condición de forastero⁹ también abarca la incompreensión y el uso de un lenguaje común. Dicha capacidad mediadora del lenguaje se manifiesta en la siguiente reflexión que deriva del proceso de aprendizaje que tuvo Freire, de su sensibilidad para darse cuenta de que su mundo no era el mundo de los demás y, a partir de ese punto, se problematizó hasta dónde podía acompañar a los oprimidos en el proceso de liberación si hablaba desde sus propios referentes y realidad, sin tener en cuenta las condiciones de vida y experiencias de las y de los otros:

⁹ El problema de la inmersión en el mundo de vida de los otros radica en la condición de ser un forastero, de alguien que no experimenta la realidad de la misma manera que los otros para quienes esta es tipificada y segura. El desconocimiento de las tipificaciones restringe las experiencias y los saberes para actuar en el mundo porque se desconoce el sentido de las acciones de los otros. Para dotar de sentido a las acciones de los otros, el forastero necesita participar y experimentar el mundo intersubjetivo que viven y actúan los otros, porque es en la vida cotidiana donde se construyen y comprenden los significados. No participar en el mundo intersubjetivo limita el bagaje de experiencias y conocimientos para actuar en el mundo que se desea comprender y al que se aspira ingresar, teniendo pocas probabilidades de dar un sentido adecuado a las tipificaciones usadas por esos otros (Schütz, 1999).

En las idas y venidas del habla, en la sintaxis obrera, en la prosodia, en los movimientos del cuerpo, en las manos del orador, en las metáforas tan comunes en el discurso popular, estaba llamando la atención allí presente, sentado, callado, hundiéndose en la silla, sobre la necesidad de que el educador, cuando hace su discurso al pueblo, esté al tanto de la comprensión del mundo que el pueblo tiene. Comprensión del mundo que, condicionada por la realidad concreta que en parte la explica, puede empezar a cambiar a través del cambio de lo concreto. Más aún, comprensión del mundo que puede empezar a cambiar el momento mismo en que el desvelamiento de la realidad concreta va dejando a la vista las razones de ser de la propia comprensión que se tenía hasta ahí. [...]

El hecho de que no haya olvidado nunca la trama en que se dio este discurso es significativo. [...] En realidad fue el punto culminante de un aprendizaje iniciado mucho antes —el de que el educador o la educadora, aun cuando a veces tenga que hablarle al pueblo, debe ir transformando ese *al* en *con* el pueblo. [...]

—¿No habrás sido tú, Paulo, quien no entendió? —preguntó Elza, y continuó—: Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso. Ellos te entendieron a ti, pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión (Freire, 2017, pp. 44-45).

En la cita se percibe la capacidad crítica de Freire para sumergirse en una distinta y nueva cotidianidad, no porque ignorara su existencia, sino porque quiere entenderla para alcanzar una comprensión histórica de su propia situación, enmarcada en las condiciones que vivencian las y los otros. Es muestra de su posición empática y abierta al aprendizaje para salir de las condiciones y referentes que le son conocidos y seguros, para indagar, experimentar y comprender otros mundos. La apertura hacia el otro que anota Freire, reconocerlo como ser histórico y situado que experimenta condiciones concretas de existencia, evidencia un proceso de empatía que, en palabras de Stein (citada en Muñoz 2017, p. 88), es el fundamento de la intersubjetividad, gracias a que es posible describir fenomenológicamente las relaciones intersubjetivas y la capacidad de comunicación con el otro, mostrando cómo se constituye para el yo el individuo ajeno o, dicho de otra forma, la posibilidad para empatizar que tiene alcances políticos.

En la segunda parte de la referencia, Freire expresa el proceso de aprendizaje, de transformación que experimentó para moverse hacia un “nosotros”. Con ello, revela el compromiso con la otra persona, para comprenderla a través de sus vivencias, experiencias y condiciones, y así conformar un nosotros. Es un ejemplo de empatía porque evita observar una sola perspectiva del mundo y encerrarse en su propia individualidad. En este sentido, explica Stein (2004) que es a través de la empatía que la persona humana como individuo psicofisi-

co se constituye como tal. El ser el acto empático una acción referida al otro en un nivel constitutivo (óntico) con primacía del yo (Manganaro, 2000 citado en Monjaraz, 2016, p. 211) no significa solipsismo gracias a que dicho acto empático es una relación que no puede dejar fuera a ninguno de los dos sujetos que la conforman, porque no es posible constituir un yo sin que esté referido al otro (al tú); este último también se pone en el mundo desde sí; ignorarlo no solo rompería la relación y el acto empático, sino la alteridad y la reciprocidad que dan origen a un reconocerse como puntos de referencia en el mundo (Monjaraz, 2016, pp. 211-212).

Además, gracias a la empatía se manifiesta el estado de ánimo del otro, que permite comprenderlo y abrirse al amor con los otros (Constantini, 2002, citado en Monjaraz, 2016, p. 215). Dicha comprensión se realiza desde un nosotros porque la implicación ética de la empatía no opone al yo ni al nosotros entre sí debido a que considera la existencia de un tú, por lo que se constituye y se comprende el yo a partir de un tú (Monjaraz, 2016, p. 215). La consideración ética de Stein se mueve entre los polos del yo y del tú otro como recíprocos que fundan una comunidad humana, entonces, la reciprocidad del yo y del tú es óntica sin que implique una pérdida del sujeto ni desdibujamiento de su individualidad en dicha reciprocidad (Monjaraz, 2016, p. 209).

Por otro lado, la cita retrata la frustración que pasó Freire para llegar a conformar un nosotros, pero también en ella se visualiza la dimensión ética que surge cuando entra en escena el otro o la otra persona, de cómo entre el yo, el tú y el nosotros se aprehenden diferencias y semejanzas que los enriquecen entre sí porque se muestran cuando menos dos caminos que son complementarios, la experiencia del otro y la propia. Esta relación del nosotros es la que conforma comunidad. De acuerdo con Monjaraz (2016, p. 215), Stein lo explica cuando asevera que, así como el individuo psicofísico no se constituye sin el otro, una persona no puede considerar su bien sin tomar en cuenta el del otro, puesto que al aparecer el “otro” en el horizonte de la vida del yo se conforman otros como yo, y es en ese encuentro donde surge la ética. De ahí que la ética como sentido de la propia existencia no pueda considerarse desde el yo aislado porque el yo no se constituye como tal sin el otro yo (Monjaraz, 2016, p. 215).

Ahora bien, la condición de forastero también se expresa en los vínculos educativos y puede evitarse al sumergirse en el mundo de la vida de los otros como experiencia intersubjetiva que se materializa en la empatía. Véase la siguiente cita para identificar el ánimo empático y amoroso de Freire en el ámbito educativo:

Es preciso que el educador o la educadora sepan que su “aquí” y su “ahora” son casi siempre “allá” para el educando. Incluso cuando el sueño del educador es no sólo

poner su “aquí” y “ahora”, su saber, al alcance del educando, sino ir más allá de su “aquí y ahora” con él o comprender, feliz, que el educando supera su “aquí”, para que ese sueño se realice tiene que partir del “aquí” del educando y no del suyo propio. Como mínimo tiene que tomar en consideración la existencia del aquí del educando y respetarlo. En el fondo, nadie llega allá partiendo de allá, sino de algún aquí. Esto significa, en última instancia, que no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los “saberes de experiencia hechos” con que los educandos llegan a la escuela (Freire, 2017, pp. 79-80).

Esta cita evidencia una concepción de la educación en la que la empatía ocupa un lugar central. Muestra la importancia y la necesidad de establecer el diálogo entre profesor y estudiante como reconocimiento permanente del otro para conocer y estar consciente del “allá” en el que se encuentra el educando. Es un ejercicio empático de reconocimiento como sujeto de experiencia para posibilitar el aprendizaje puesto que se aprende del contacto con los otros. En este punto y en palabras de Kohan (2020, p. 124), enseñar es un acto amoroso porque el educador ama la posición que ocupan las alumnas y alumnos, ama la relación educativa y el mundo común que puede ser construido a partir de la relación pedagógica. En suma, enseñar es un acto amoroso en múltiples sentidos.

Con lo expresado hasta este momento se entiende que las relaciones educando-educador no solo implican la comprensión racional del lugar en el que se encuentra el otro, sino que también contemplan conexiones que se establecen en el nivel emocional y personal. En este sentido, el aprendizaje se construye en el marco del encuentro, de la apertura para relacionarse y conocer al y a las otras, un encuentro marcado por vínculos humanos y no solo por contenidos curriculares, donde adquieren centralidad los sujetos, sus relaciones, experiencias y sus condiciones concretas sin que se desdibujen los programas escolares o los centros educativos. Pero también se visualiza que el vínculo educativo debe dirigirse a sujetos históricos y concretos que viven en un lugar. No hacerlo agotaría el potencial transformador de la educación, porque, igual que el educador toma en cuenta los conocimientos previos del alumno para relacionarlos con los nuevos con la finalidad de que el aprendizaje adquiera sentido y sea significativo, el saberse tomado en cuenta y comprendido incide en la construcción de vínculos significativos en el plano afectivo. La mirada empática (abierta) del educador o la educadora no solo posibilita la construcción o reforzamiento de vínculos, sino el autoconocimiento por parte de los estudiantes. Para Freire (2017), dichos vínculos educativos y humanos se orientan hacia sujetos concretos, situados, hacia personas con historia que habitan un lugar específico.

Ahora bien, dicha mirada empática observa a los otros y las otras en su humanidad, yendo más allá de los muros escolares para reconocer al otro en su contexto, con sus condiciones y cúmulo de experiencias, vivencias, emociones e historia. Ese ir más allá no quiere decir distanciar el centro o el espacio donde sucede el aprendizaje del mundo de las y los estudiantes, o del mismo educador o educadora; más bien, significa integrarse al mundo que opera como mediador del aprendizaje. Ello se logra a través de procesos dialógicos en los cuales existe reconocimiento del otro, tanto desde el punto de vista cognitivo como afectivo y de sí en el otro para colaborar en la construcción de un mundo común, porque al ser empático, lo desconocido no lo es tanto.¹⁰

La educación es, entonces, el resultado de un sentido compartido, consolidado por vínculos que se basan en la corresponsabilidad y en la reciprocidad. Es una relación de diálogo y cooperación en la que el aprendizaje se construye a través de procesos dialógicos. La educación dialógica es humilde porque se expresa como relación crítica y flexible sobre los propios saberes, esta relación y este diálogo reconocen a los otros desde su lugar en el mundo sin perder de vista el que ocupa él mismo. Al respecto, Freire señaló: “Esta viene siendo además una razón que tengo para una legítima felicidad, no para arrogancias: la de ser homenajeado por los intelectuales de las academias y por los intelectuales de los campos y de las fábricas” (2017, p. 218).¹¹ Este reconocimiento ejemplifica una relación de respeto que le permite escuchar a cualquier persona, porque sabe que todos saben o ignoran algo, incluido él, por lo que se coloca en una posición de igualdad, respeto y humildad. Léase la siguiente cita:

Muy bien —dije en respuesta a la intervención del campesino—, acepto que yo sé y ustedes no saben. De cualquier manera, quisiera proponerles un juego que, para que funcione bien, exige de nosotros lealtad absoluta. Voy a dividir el pizarrón en dos partes, y en ellas iré registrando, de mi lado y del lado de ustedes, los goles que meteremos, yo contra ustedes y ustedes contra mí. El juego consiste en que cada uno le pregunte algo al otro. Si el interrogado no sabe responder, es gol del que preguntó. Voy a empezar por hacerles una pregunta.

¹⁰ La empatía como vínculo genera consecuencias en el sujeto que empatiza porque este amplía sus horizontes al descubrir que existen otros yo en el mundo, quienes tienen sus propias condiciones, experiencias y referentes de vida. Por ello mismo existe una modificación de la imagen propia del mundo a través de una imagen ajena del mundo, lo que deriva en autoconocimiento del yo y conocimiento de los otros, porque para empatizar se necesita establecer comunicación con el otro o la otra, es por eso que la empatía es también un compromiso con otra persona para conformar un nosotros.

¹¹ “El diálogo fenomenaliza e historiza la esencia de intersubjetividad humana; él es relacional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes ‘admiran’ un mismo mundo; de él se apartan y con él coinciden: en él se ponen y se oponen” (Freire, 2019b, pp. 20-21).

[...]

Primera pregunta [...]

Y así, sucesivamente, hasta que llegamos diez a diez.

Al despedirme de ellos hice una sugerencia: “Piensen en lo que ocurrió aquí esta tarde. Ustedes empezaron discutiendo muy bien conmigo. En cierto momento se quedaron en silencio y dijeron que sólo yo podía hablar porque sólo yo sabía, y ustedes no. Hicimos un juego sobre saberes y empatamos diez a diez. Yo sabía diez cosas que ustedes no sabían y ustedes sabían diez cosas que yo no sabía. Piensen en eso” (Freire, 2017, pp. 67-68).

Al basarse en una relación de respeto, reconocimiento, amor y humildad, el diálogo se transforma en una relación horizontal y de confianza, es así que la educación dialógica, contraria a la educación bancaria, es potencia para la conciencia crítica gracias a que es problematizadora y contempla seres humanos —educando y educador como sujetos activos— unidos por las realidades en las que se encuentran situados, que se reconocen los unos a los otros y a sí mismos y se humanizan entre sí al tiempo que comprenden sus mundos a través del diálogo.

El fundamento dialógico de la educación lo muestra Freire claramente en *Pedagogía del oprimido*, donde señala: “La concepción problematizadora y la superación de la contradicción educador-educando: nadie educa a nadie —nadie se educa a sí mismo—, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 2019b, p. 75). En dicha cita, se encuentran varios elementos dignos de resaltar. El primero, la necesidad de superar la contradicción entre educador-educando, porque si bien la primera parte de la cita expresa que nadie educa a nadie, decir enseguida que nadie se educa a sí mismo otorga un papel importante tanto al educador como a los otros integrantes del vínculo educativo.

En segundo lugar, emerge la dialogicidad como elemento sustancial de la educación como práctica de libertad de la propuesta freireana. El diálogo como principio reconoce que ambos, educador y educando, son sujetos estratégicos del proceso educativo, razón por la cual Freire criticó la relación en la que el profesor está en el centro del proceso educativo como poseedor del monopolio del conocimiento, transfiriendo el conocimiento o los contenidos al educando porque lo considera un recipiente, un ser pasivo, e ignorando la relación dialógica como condición fundamental del acto de conocer (Freire, 2017, p. 146).

En cambio, la dialogicidad mediada por el mundo coloca al aprendizaje como un proceso con múltiples sentidos que no es responsabilidad exclusiva ni de educadores ni de educandos, porque para enseñar también se debe estar dispuesto a aprender, romper con la visión unidireccional del proceso educa-

tivo que funciona más como un instrumento de opresión que de libertad. Se trata de una educación liberadora que se aparta de la concepción del educando como un ser pasivo y lo estimula para transformar la realidad, su realidad, a través de la concientización y de la praxis como proceso de diálogo, reflexión y acción. La cita siguiente refuerza las ideas expresadas:

Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. En el fondo, lo que quiero decir es que el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que conoce o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador va depositado en él la descripción de los objetos, o de los contenidos.

El educando se reconoce conociendo los objetos, descubriendo que es capaz de conocer, asistiendo a la inmersión de los significados en cuyo proceso se va tornando también significador crítico. Más que ser educando por una razón cualquiera, el educando necesita volverse educando asumiéndose como sujeto cognoscente, y no como incidencia del discurso del educador. Es aquí donde reside, en última instancia, la gran importancia política del acto de enseñar (Freire, 2017, p. 66).

La educación como relación entre sujetos, en la cual el aprendizaje es el principio fundante de la enseñanza y no al contrario, es un acto cognoscente mediado por el diálogo y la comunicación para leer críticamente la realidad. Tal diálogo sucede como encuentro para descubrir, comprender y transformar el mundo con los otros y no sin los otros. El diálogo como proceso de reflexión y acción devela la conciencia del sujeto en su relación con el mundo, por ello, el acto de concientizar requiere que la persona conozca la historia y el contexto para ser consciente de la realidad propia y la de otros. Además, requiere sumergirse en el mundo de la vida a través de la empatía para reconocerse como un yo porque existe un tú, para tomar conciencia y descubrir que los otros no le son indiferentes ni ajenos, más bien le son cercanos, y es capaz de identificar con ellos su sufrimiento o alegría, sus sueños y esperanzas. Ello es posible gracias a que Freire reconoció el papel de la subjetividad y objetividad como una relación indicotomizable entre conciencia y mundo, porque solo en la perspectiva dialéctica puede entenderse el papel de la conciencia en la historia.

Humanización e inédito viable

La posición humanizadora de Freire postuló revertir procesos y roles educativos rígidos, pasivos y alienantes que van en contra de la libertad y de una sociedad humanizada:

Mientras la violencia de los opresores hace de los oprimidos hombres a quienes se les prohíbe ser, la respuesta de éstos a la violencia de aquéllos se encuentra infundida en el anhelo de búsqueda del derecho de ser.

Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden a su vez ser; los oprimidos, luchando por ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión. Es por esto por lo que sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores. Éstos, en tanto clase que oprime, no pueden liberar, ni liberarse (Freire, 2017, p. 123).

En esta cita se identifica su visión antropológica. En ella, la comprensión de hombres y mujeres sucede viviendo, existiendo de forma histórica, cultural, social, porque los seres humanos hacen, se rehacen y rehacen su camino; he aquí una muestra de su posición no determinista que se manifiesta con las categorías utopía, esperanza e inédito viable que se describen a continuación.

En primer lugar, hay que detenerse en el proceso humanizador de Paulo Freire, indispensable para romper con las barreras concretas de orden económico, político y social que condenan a la deshumanización. ¿Por qué? Porque el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido porque no le importa la violencia estructural que este padece (falta de alimento o de medicinas, falta de sueño, precariedad laboral, inaccesibilidad a derechos, etc.), por lo que no es posible deshumanizar sin deshumanizarse. Expresa Freire: “No soy si tú no eres y, sobre todo, no soy si te prohíbo ser” (2017, p. 126). Es así que el oprimido es quien libera al opresor por el hecho de impedirle continuar oprimiendo; en una comprensión empático-fenomenológica: para poder reconocerse como un yo es indispensable el tú. Descubrir al otro como un ser consciente implica reconocer que si el yo no encontrara a otro que es origen y agente de sus acciones no podría saberse un yo, no llegaría a constituirse como un sujeto que sabe de sí (Monjaraz, 2016, p. 208).

La expresión “no soy si tú no eres” es totalmente empática de acuerdo con la perspectiva de Stein porque es un yo que no puede ser sin un tú. Monjaraz (2016, p. 208), en referencia a la autora, menciona que la inseparabilidad entre el yo y el tú como alteridad constitutiva se fundamenta en la empatía porque la persona humana se conforma como un yo psicofísico en el encuentro con el otro, con la otra conciencia. En suma, el *ethos* de dicho ser humano solamente puede explicarse desde su alteridad porque el yo que busca darle un sentido a su existencia solamente se constituye en referencia al tú, situación por la cual la concepción de la persona humana de Stein muestra su perspectiva ética, para quien el ser humano no es abstracto sino dinámico, específico, que existe con su identidad (Monjaraz, 2016, p. 208) como algo que está por llegar a ser siendo lo que se es, como sentido que da coherencia y plenitud a las acciones (Monjaraz, 2016, p. 212).

En segundo lugar, para hablar de sueño, de esperanza y de inédito viable, hay que destacar que para Freire las personas son seres imaginativos que no pueden dejar de aprender, de investigar, de buscar la razón de las cosas, por lo que no se puede existir sin interrogarse sobre el mañana, sobre cómo hacer concreto lo inédito viable. El inédito viable es la muestra de que para Freire la humanidad y las personas no están determinadas. Este inédito es la esperanza de otros mundos posibles que parten de la crítica de realidades concretas, es el sueño de transformar las condiciones sociales de existencia que deshumanizan, porque soñar, expresa Freire, “no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres” (2017, p. 166).

La búsqueda del inédito viable requiere el diálogo para pensar, mirar y actuar más allá de uno mismo; para romper, derribar, cuestionar los muros; para que sujetos concretos y situados tengan como pasión vital la potencia de actuar y actúen en función de ser y no solo de estar; para romper con la educación bancaria que prepara para desenvolverse en un mundo jerárquico que reproduce las desigualdades vigentes en un mundo en el que los opresores dictan y prescriben el modo de estar en el mundo. El sueño y la esperanza son sustancia de la utopía que es imaginación y posibilidad de conseguir un mundo en que sea más fácil amar.

La humanización, como proceso, lucha contra la opresión porque esta es una relación violenta (no amorosa) y, como tal, la amorosidad freireana no solo es romántica o abstracta, es política, concreta y situada, aunque tenga aspectos de idealidad —porque todos los tipos de amor los tienen— (Nussbaum, 2014). Es un amor que crítica, que acepta la imperfección y aspira a la justicia, que resiste y lucha para transformar las condiciones de existencia, las vivencias y las experiencias gracias a que contempla a los seres humanos en su integridad y su dignidad. Es un amor que busca ser y no solo estar en el mundo, es confianza en sí mismo y en los otros, es esperanza y utopía. Para muestra, véase cómo concluye Freire su obra *Pedagogía del oprimido*: “Si nada queda de estas páginas, esperamos que por lo menos algo permanezca: nuestra confianza en el pueblo. Nuestra fe en los hombres y en la creación de un mundo en el que sea menos difícil amar” (Freire, 2019b, p. 242).

La lucha por la humanización exige asumir una utopía que gusta de la libertad y de la esperanza, que sirve para situarse en otro lugar. En palabras de Facuse (2010, p. 212), la utopía tiene una función emancipadora en el plano de nuestras representaciones y de nuestro imaginario, porque exige tener conciencia del rediseño de nuevas formas de asociación humana y de acuerdos prácticos para su materialización. Esto implica un trabajo de descolonización del imaginario porque pone entre paréntesis lo que se considera como objetivo en el sentido común.

Debido a que la utopía se funda sobre la libertad de la imagen y en la discontinuidad de la experiencia social, pueden manifestarse diversas miradas que critiquen el orden del presente, con ello se abren otras posibilidades socio-políticas que hacen más oportuno hablar de utopías en plural que de una sola utopía (Facuse, 2010, p. 211). Esta pluralidad de utopías es clara en la perspectiva freireana porque se conciben seres concretos, históricos y situados, para quienes la esperanza se funda en la premisa de que en cada momento histórico puede surgir algo nuevo. Esta situación coloca al inédito viable en una imagen, en algo aún desconocido para quienes sueñan utópicamente con la esperanza de que este se convierta en realidad. Es un futuro por venir para pasar de un “estar en el mundo” a un “ser en el mundo”. Pero para que este inédito viable se concrete requiere una pedagogía de la esperanza que tome la problematización del mundo como el mecanismo mediador del aprendizaje. Entonces, la esperanza es parte de la naturaleza humana, se experimenta y se practica porque la realidad no existe por casualidad, es producto de la acción humana, por lo que requiere su intervención para transformarse, de la praxis:

Por eso vengo insistiendo, desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética y éticamente entre todos, mujeres y hombres.

La utopía implica esa denuncia y ese anuncio, pero no permite que se agote la tensión entre ambos en torno a la producción del futuro antes anunciado y ahora un nuevo presente. La nueva experiencia de sueño se instaura en la misma medida en que la historia no se inmoviliza, *no muere*. Por el contrario, continúa.

La comprensión de la historia como *posibilidad* y no *determinismo* a la que he hecho referencia en este ensayo sería ininteligible sin el *sueño*, así como la concepción *determinista* se siente incompatible con él, y por eso lo niega (Freire, 2017, pp. 116-117).

La “utopía debe mirarse como una construcción colectiva que actualiza una modalidad específica de la esperanza” (Pessin, 2001, citado en Facuse, 2010, p. 211). Utopía y esperanza ponen en escena estrategias de la alteridad porque la estrategia de la esperanza para Desroche “es aquella que se presenta como una transición entre el Mismo y el Otro: Ella encuentra su polarización en un *otro lugar* o en un *no todavía*, mostrándonos que las situaciones pueden y deben devenir otras” (1973, citado en Facuse, 2010, pp. 211-212). Al constituirse el yo en alteridad con el otro, conformando un nosotros, es posible renovar el sueño, la esperanza y la utopía no de otro mundo, sino de otros mundos posibles porque el bien es intersubjetivo, es decir, el bien para el yo no está encerrado en su subjetividad. No puede darse la conciencia del bien propio sin que este esté refe-

rido al bien del otro. “La objetividad se da por la intencionalidad intersubjetiva de la conciencia, por su alteridad y comunicabilidad porque no puede darse la subjetividad del bien sin la consideración de otra subjetividad, es decir, sin la ‘intersubjetividad del bien’ o la alteridad del bien” (Monjaraz, 2016, p. 214).¹² De ahí que para hablar del bien propio se requiere hacerlo desde quien orienta su acción hacia el bien motivado para comprender la dimensión intersubjetiva constitutiva de la persona, por lo que el *ethos* es un sentido del nosotros en el mundo (Monjaraz, 2016, p. 214).

La gran posibilidad de la empatía como horizonte para la praxis es que, gracias a ella, no se impone la experiencia personal como única y verdadera, debido a que es un acercamiento a la forma en que los otros experimentan y comprenden su vida, porque la otra persona requiere ser escuchada, ser empatizada con el fin de que emerja el nosotros para tener esperanza como movimiento (sueño) hacia lo posible. Dicha constitución es posible dado que, así como en las vivencias propias se manifiesta el yo, en las empatizadas se manifiesta el individuo ajeno (Stein, 2004, p. 52).

La empatía como posibilidad, como horizonte abierto, ayuda a comprender la gran capacidad de Freire para considerar a las y a los otros. Él fue tan empático que su gran significante fue la opresión y no la clase social. Esta segunda es la categoría dominante en el discurso de su época y de varias décadas. La opresión, entendida como aquello que no permite ser, es una categoría opuesta a las de libertad y humanización, pero también es más abarcadora que la de clase social porque no se restringe al ámbito estrictamente económico. Ello puede identificarse cuando Freire explica cómo su obra nace en una fase histórica enmarcada por movimientos sociales situados y concretos en América Latina, Europa y Estados Unidos, con características propias. También cuando habla de la necesidad de luchar contra la discriminación no solo de clase, sino sexual, racial y cultural para luchar por el medio ambiente o contra el colonialismo como praxis dignamente humanizada. Para Freire ninguna de estas discriminaciones puede reducirse a la clase social, pero tampoco pueden comprenderse sin ellas. Al respecto mencionó:

¹² Freire menciona que nadie cobra conciencia separado de los demás, porque la conciencia se constituye como conciencia del mundo dado que su lugar de encuentro es el mundo. Señala: “En la constitución de la conciencia, mundo y conciencia se presentan como conciencia del mundo o mundo consciente y, al mismo tiempo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del mundo. En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común y, en ese mismo mundo, se oponen como conciencia de sí y conciencia del otro. Nos comunicamos en la oposición, única vía de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad” (Freire, 2019b, p. 20).

Nunca entendí que las clases sociales, la lucha entre ellas, pudieran explicar todo... de ahí que jamás haya dicho que la lucha de clases, en el mundo moderno, era o es el motor de la historia. Pero... no es posible entender la historia sin las clases sociales, sin sus intereses de choque (Freire, 2017, pp. 115-116).

En suma, el tratamiento que otorga Freire a la conciencia, a la subjetividad, a la afirmación de que la adherencia a la realidad en que se encuentran los oprimidos exige que la conciencia de clase oprimida pase, si no antes, por lo menos concomitantemente por la conciencia de hombre oprimido (Freire, 2017, pp. 115-116), muestra que Freire no aceptó la reducción del individuo a un puro reflejo de las estructuras socioeconómicas y de producción. Tuvo una mirada y comprensión más amplias y situadas de los problemas de la humanidad, más inclusivas y multidimensionales, y eso se lo permitió el uso de la categoría *opresión* como significante.

Conclusiones

Freire reivindicó sueños ético-políticos para superar la opresión que se manifiesta en infinidad de formas. Su propósito era alcanzar el inédito viable a través de una postura político-pedagógica que encarna una propuesta educativa rigurosa para construir conocimiento, pero que, a la vez, reconoce el sentido común de las y de los otros, sus saberes cotidianos. Los sueños proyectados están acompañados de una diversidad de posibilidades de transformar el mundo para construir otros nuevos. Las utopías son múltiples y su conformación dependerá de las condiciones, del contexto, de la historia en que se encuentren las personas, por lo que no tienen que ser todas iguales, aunque sí pueden fundarse en principios fundamentales como la dignidad humana, la libertad y la justicia; todo por la búsqueda constante que posibilite la construcción de mundos en los que sea menos difícil amar.

La transformación de los mundos requiere una lectura crítica de la cual surge una imagen, un anhelo, un sueño por el que resistir y luchar. Dicha crítica es una práctica que se conforma por la integración de la conciencia-mundo como acción política pedagógica para reinventarse a sí mismo y a los otros por quienes Freire mostró una genuina y continua preocupación. La transformación y la reinención de los mundos demanda una educación problematizadora y dialógica orientada hacia la liberación. En suma, el pensamiento freireano es inclusivo para todos aquellos seres humanos atravesados por la violencia estructural, por la opresión.

El diálogo es amor y la empatía es una manifestación del amor hacia los otros. Por eso, Freire, al darse cuenta de que no estaba experimentando la rea-

lidad de la misma manera que los otros, los oprimidos, y que existía un vacío de sentido en las acciones de esos otros que él era incapaz de comprender, se preocupó por sumergirse en su mundo de vida, para leerlo, para reflexionar y comprenderlo a través de la problematización de sus propias circunstancias y las de esos otros; es decir, Freire se concientiza y realiza un ejercicio de recuperación del sentido.

Mostró también una concepción filosófica transversal y multidimensional porque no limitó la problematización de la realidad a la clase social. Escapó de cualquier determinismo, incluido el económico, por lo que su postura revela una profunda empatía y solidaridad enmarcadas en el amor hacia el ser humano y la vida en general. Esta posición empática y el uso de la opresión como su gran significante permiten retomar y reinventar el pensamiento freireano en otras realidades y circunstancias, incluso aquellas que en su momento él mismo no problematizó, como es el género y que reconoció en *Pedagogía de la esperanza*. Opresión y empatía son categorías tan abiertas que sus horizontes son múltiples y diversos.

Referencias

- Freire, P. (2017). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019a). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2019b). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Facuse, M. (2010). La utopía y sus figuras en el imaginario social. *Sociológica*, 25(72), 201-213. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732010000100009&lng=es&tlng=es
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Mirabal, A. (2008). Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En M. Gadotti, M. V. Gómez, J. Mafra y A. Fernández de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 107-112). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Monjaraz, P. (2016). La empatía como punto de partida para estructurar la ética en Edith Stein. *Memorandum*, 31, 206-217. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334720821_La_empatia_como_punto_de_partida_para_estructurar_la_etica_segun_Edith_Stein
- Mora, H. (2009). Mundo de la vida, comprensión y acción intersubjetiva en la sociología fenomenológica de Alfred Schütz. *Revista CUHSO*, 18(1), 51-

68. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/272755386_Mundo_de_la_vida_compreension_y_accion_intersubjetiva_en_la_sociologia_fenomenologica_de_Alfred_Schutz

Muñoz, E. V. (2017). El concepto de empatía (Einfühlung) en Max Scheler y Edith Stein. Sus alcances religiosos y políticos. *Veritas*, 38, 77-95. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732017000300077&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona, España: Paidós.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, España: Paidós Básica.

Schütz, A. (1999). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Stein. E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid, España: Trota.

Skliar, C. (2020). Prólogo Freire más que nunca. Una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable. En W. Kohan, *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica* (pp. 13-27). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200306042539/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>

Pedagogía de la complejidad biocultural: concientizar(nos) en la transición civilizatoria

Pedagogy of biocultural complexity: raising awareness about the civilizational transition

Octavio Valadez-Blanco

Instituto Transdisciplinario sobre Complejidad Biocultural GAIA

Facultad de Ciencias

Universidad Nacional Autónoma de México

México

ORCID: 0000-0001-6217-6384

Resumen

La pandemia asociada al covid-19 acentúa las crisis de modelos y programas basados en una pedagogía que no responde a la complejidad de los conflictos y contextos de estudiantes y profesores, sobre todo en países latinoamericanos como México. Recuperar esta complejidad demanda tanto la revisión crítica de los conocimientos y estructuras disciplinares de los currículos como el ejercicio continuo de politizar los supuestos, y el sentido histórico y local de las instituciones y prácticas situadas de educación. En este trabajo se analizan algunas notas de los discursos sobre la complejidad biocultural como respuestas a ciencias y modelos que colapsaron las realidades de los educadores y educandos en conocimientos descontextualizados y despolitizados. Para superar algunos de estos constreñimientos, en este trabajo se analizan bases teóricas y experiencias educativas situadas para una pedagogía de la complejidad que articula a las ciencias de la complejidad, los estudios interseccionales y una didáctica decolonial.

Abstract

The pandemic associated with covid-19 accentuates the crisis of models and programs based on a pedagogy that does not respond to the complexity of conflicts and contexts of students and teachers, especially in Latin American countries such as Mexico. Recovering this complexity includes both the critical review of the knowledge and disciplinary structures of the curricula, as well as the continuous exercise of politicizing the assumptions and the historical and local meaning of educational institutions and practices. In this work, some notes of the discourses on biocultural complexity are analyzed as responses to sciences and models that collapsed the realities of educators and learners in decontextualized and depoliticized knowledge. To overcome some of these

constraints, this work analyzes theoretical bases and educational experiences situated for a pedagogy of complexity that articulates the sciences of complexity, intersectional studies and a decolonial didactics.

Palabras clave

Pedagogía crítica, ciencias de la complejidad, didáctica, complejidad biocultural.

Keywords

Critical pedagogy, complexity sciences, didactics, biocultural complexity.

Fecha de recepción: agosto 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Introducción

La pandemia asociada al covid-19 ha puesto en evidencia las contradicciones de una educación que no responde a la complejidad de los problemas concretos de los estudiantes, ni a la de los propios profesores. Es el padecimiento no solo generado por la enfermedad biológica, sino por la desigualdad estructural y la falta de acceso de las mayorías a condiciones de vida, trabajo y salud dignas e incluyentes. Pese a que todos los procesos educativos se han visto cimbrados por esta situación, la fragmentación disciplinar sigue separando los problemas de la vida, como si las dimensiones biológicas no estuvieran determinadas y determinaran los procesos económicos y políticos. Así se fomenta un pensamiento reduccionista y separado de la vida, que, sobre todo, produce egresados que servirán como trabajadores ultraspecializados, pero incapaces de comprender y transformar las estructuras y procesos que, en diferentes escalas, generan precariedad y desazón.

Frente a este panorama, la pedagogía freireana, con sus principios críticos de la opresión y de liberación sistémica, resulta un referente crucial para repensar la educación en tiempos de *sindemias* y conflictos ecosanitarios. La concientización como proceso teórico-práctico de liberación adquiere en estos tiempos una relevancia crucial en cualquier horizonte de sobrevivencia civilizatoria, en tanto que toda transición ecosanitaria requiere una transformación educativa en cuando menos tres escalas: I) la *microcomplejidad biocultural* de cambios de hábitos y creencias de consumo; II) la *mesocomplejidad biocultural* de las transformaciones de discursos y prácticas en campos y nichos bioculturales envenenados (comunidades e instituciones situadas); y III) las *macro-complejidades bioculturales* asociadas a conflictos entre capitales y las respuestas

transdisciplinarias frente a las crisis que expresan la categoría de *capitaloceno* (Valadez-Blanco, 2021), es decir, la violencia ecocida y suicida de la hegemonía del capitalismo heteropatriarcal. Todas estas transiciones poscovid requieren rumbo y estrategias pedagógicas más cercanas a los conflictos o desafíos locales, que encarnan ya las crisis de creencias, conocimientos de vida y tecnologías en otras escalas, esto es, una transformación de experiencias y de mundos mediados por procesos pedagógicos diseñados para estas complejidades.

En este artículo recupero la transición epistémica de las ciencias de la complejidad con las experiencias prácticas de concientización para postular la importancia de una pedagogía de la complejidad que, al reconocer el carácter biocultural y transdisciplinario de los problemas compartidos, activa una didáctica donde los sujetos podamos convertirnos en actores de transformación y liberación en diferentes escalas.

Las ciencias de la complejidad biocultural como transición epistémica

En años recientes han nacido diversos discursos sobre la complejidad, tanto en el interior como en el exterior de los campos científicos: desde modelos y explicaciones muy específicas en las ciencias de la vida (Goodwin, 2001), hasta discursos que buscan recuperar una perspectiva más holística y espiritual de la realidad entera (Atlan, 1993). A pesar de este uso polisémico del término, es posible acotar la complejidad en dos sentidos: aquella que nace filosófica e históricamente como una crítica al discurso simplificado y violento de la modernidad eurocéntrica (Morín, 1998; Valadez-Blanco, 2011), y aquella que nace como un esfuerzo por entender sistemas y fenómenos que no podían ser reducidos a los esquemas y modelos mecanicistas o lineales de la vida y de la sociedad (Laughlin, Pines, Schmalian, Stojković y Wolynes, 2000). Los alcances y los límites de estas visiones han sido desarrollados desde múltiples perspectivas, pero la mayoría de ellos analiza dichos discursos en términos internalistas: virtudes epistémicas, contenidos de verdad, repetibilidad, etcétera (Kauffman, 1990). Una de las desventajas de analizar la complejidad solo en términos epistémicos es que se pierde de vista la propia complejidad del proceso cognitivo y científico, que pasa no solo con el acto de justificación, sino por el proceso educativo, social y cultural que subyace a toda ciencia o saber (Kuhn, 2006; Moore, 2013).

Durante todo el siglo xx, la filosofía, la historia y los estudios sociales de la ciencia han ayudado a tener una visión mucho más amplia de los discursos científicos, donde se contemplan, por ejemplo, sus dimensiones epistémica y ontológica, pero también la importancia de las intervenciones o aplicaciones

intencionales, así como los sesgos e interpretaciones normativas, coloniales, sexistas que se realizan tras la aparente neutralidad del conocimiento (Harding, 2015). Una consecuencia de esta visión epistémica y no pedagógica de la ciencia y de la complejidad ha sido el poco valor que tiene la práctica docente en universidades que asumen un rol más enfocado en la investigación.

Esta transición epistémica pasa necesariamente por un cambio en las estrategias didácticas en el campo científico y cultural. No solo cambian los contenidos cuando la ciencia revisa sus abstracciones perniciosas o excesivas, sino que se rompen también las formas en que se enseñan conocimientos que cuestionan, por ejemplo, la dicotomía sujeto-objeto o parte-todo. A continuación, desarrollo lo que pudiera ser una pedagogía y didáctica de la complejidad, que reconoce el proceso general de la construcción de estos discursos, y que busca, en este sentido, integrar estas críticas que han puesto al conocimiento en su proceso social, al mismo tiempo que busca recuperar la diferencia contextual desde experiencias concretas que pueden servir como modelos de análisis sobre la relación entre la pedagogía y la complejidad biocultural en tiempos de capitaloceno.

Contenidos, fines y mediaciones educativos en la era de la complejidad: análisis de experiencias

Pueden ubicarse al menos tres desafíos educativos que fundan la necesidad de una pedagogía y didáctica de la complejidad: a) la diversidad e interseccionalidad de los contenidos empíricos (físicos, biológicos, culturales); b) los debates sobre los fines sociales, económicos y culturales de la educación universitaria; y c) las insuficiencias de mediaciones y formas abstractas para actos educativos concretos y situados en escenarios no idealizados.

En los siguientes apartados desarrollaré estos desafíos para poder analizar su mutua implicación y, con ello, poder distinguir los problemas específicos que nacen en el momento de considerar la didáctica y las mediaciones requeridas en contextos específicos como México.

Diversidad e interseccionalidad de un mundo contradictorio

La diversidad de los contenidos empíricos emerge cuando se escucha la diversidad de ciencias y saberes que existen en el campo educativo: desde ciencias de la vida hasta ciencias sociales, humanidades, artes, y conocimientos y prácticas que se gestan más allá de los límites de la universidad como los conocimientos de los pueblos indígenas o las tecnologías que nacen en contextos culturales diversos (Modonesi y Navarro, 2014; Ziman, 2003). La diversidad se expresa como una diversidad de modelos, teorías o explicaciones que fundan

y a su vez son constreñidas por estructuras disciplinares del saber (prácticas siempre ancladas institucionalmente); a esto puede llamarse *dimensión epistemológica* de la diversidad. Por otro lado, tenemos una diversidad *ontológica*, que se refiere a la diversidad de contenidos empíricos y materiales: fragmentos de mundo, partes y sistemas que se definen, se crean o se intervienen bajo los modelos y tecnologías de investigación. ¿Cómo se relacionan estos modelos y contenidos empíricos? ¿Qué tensiones existen entre ellos? Estas preguntas, más de índole filosófica, se colapsan cuando de lo que se trata es de reproducir un esquema dominante de la ciencia, la filosofía o la realidad, es decir, de adoptar una perspectiva unificadora de los mundos bioculturales, donde la diferencia y la contradicción son resueltas o, mejor dicho, subsumidas bajo modelos al servicio del *statu quo*.

Mi planteamiento apuesta a que la pedagogía de la complejidad nace como una respuesta a estos enfoques que, en diferentes disciplinas, ocultaron las tensiones, diferencias, contradicciones y conflictos políticos, económicos e históricos que existen en los supuestos y en las implicaciones de cada perspectiva científica o filosófica. Frente a este ocultamiento y reificación del mundo biocultural, se requiere una pedagogía que trascienda el carácter pasivo al que la reduce el acto educativo de transmisión de mapas impuestos de los mundos que habitamos; una pedagogía que nace entre las tensiones y las contradicciones teóricas y prácticas educativas de actores en instituciones o campos situados frente al desafío sistémico que la pandemia de covid-19 ha evidenciado. Esto se clarifica al reconocer que la diversidad de mundos implica también una diversidad de conflictos sociales y de discursos con pretensión de verdad que pugnan por realizar sus discursos (Foucault, 2009); el desafío de la complejidad incluye así también el de posicionarse en escenarios de conflicto entre diferentes actores con marcas y trayectorias muy diferentes. La *interseccionalidad* (Harding, 2015) aparece aquí como una categoría política que afirma que nuestras posiciones e identidades en estos mundos y campos sociales están atravesadas por diferentes estigmas de subalternidad y de dominio, como la clase social, el género, la raza, la preferencia sexual e incluso la especie (para el caso de una ética no antropocéntrica). La diversidad supone entonces una política del reconocimiento mutuo y, con ello, un desafío de sobrevivencia entre subjetividades diferenciadas (Haraway, 1991).

Desocultando los fines educativos y sus constreñimientos

El modo en cómo se piensa y enseña esta diversidad fenoménica de los mundos bioculturales dependerá de los fines políticos y culturales del campo social donde se reproducen. Los fines tienen que ver con los objetivos y las estrategias

que guían las prácticas educativas: ¿para qué queremos enseñar una diversidad de mundos?, ¿a quiénes beneficia y a quiénes amenaza en sus posiciones de poder o de verdad?, ¿cómo se practica y realiza esta educación, desde qué hábitos y experiencias, contextos e historias?

Reconocer la diversidad y la interseccionalidad política del mundo implica cuestionar las fronteras disciplinares de la ciencia y de su propia universidad: lo que diga un grupo, por ejemplo, los biólogos, siempre afecta lo que concluyan los otros, por ejemplo, los físicos o incluso los filósofos, y tarde o temprano no bastaran las distancias entre facultades para mantener a salvo la integridad de una disciplina o un paradigma. Poner en cuestión o hacer explícitos los fines del acto educativo, de la ciencia, de la filosofía y de la pedagogía misma implica poner a estas como agencias *no neutrales* en el campo social: la universidad, los programas y los profesores suscriben ciertos fines explícitos y asumen muchos otros que operan de manera implícita. Esto es lo que los pedagogos críticos han llamado el *currículo oculto*, es decir, los fines y directrices que gobiernan *implícitamente* el campo educativo (Bourdieu, 1994).

Así, los fines hacen que la educación deba pensarse como un campo social, *a la Bourdieu*, como una estructura desigual de capitales simbólicos y materiales donde se juegan, entre otras cosas, la autoridad o validez de un cierto tipo de discurso y práctica educativa. Esta consideración sociológica de la educación permite, a su vez, situar el campo educativo dentro o en interacción con otros campos, como el político y el económico, que ponen y constriñen a las universidades a espacios de producción de ciudadanos-trabajadores que puedan responder a las necesidades del aparato estatal-productivo local, nacional o transnacional. Los fines educativos políticos y económicos marcan, por ello, el sentido, la estructura y el ejercicio de la institución educativa, del mismo modo en que los supuestos epistemológicos y ontológicos sobre cada disciplina configuran la forma y el contenido de los programas de cada currículo. Una pedagogía de la complejidad implica politizar cada uno de estos momentos para descubrir los conflictos que existen dentro de cada campo de conocimiento. La crítica empieza con la propia casa: la escuela, la universidad e incluso sus nuevos mundos virtuales.

Si la complejidad se ha pensado como el abordaje de problemas o contenidos no reduccionistas de la realidad, esta implica entonces estructuras políticas donde se insertan los aparatos científicos y educativos, es decir, la posición no neutral de las subjetividades que descubren o explican dicho contenido complejo. Poner a la complejidad en campos sociales nos obliga así a reconocer un contenido diverso y polémico del mundo social nunca reducible al modelo biológico y físico, sino ampliado a las estructuras en disputa, a la liberación sistémica (Levins, 2015).

Los fines no justifican los medios: los desafíos de la didáctica

La pedagogía de la complejidad involucra una educación que pueda reconocer la diversidad y a veces los desacoplamientos de las partes y los sistemas empíricos, así como el reconocimiento tanto del sujeto científico como de las estructuras educativas en los sistemas políticos y económicos. Contenidos complejos y estructuras polémicas son dos marcas de esta pedagogía. Sin embargo, esta visión de la pedagogía seguiría omitiendo un elemento central que es el de la didáctica, que suele definirse como la parte metodológica o técnica del proceso de enseñanza-aprendizaje. La didáctica refiere a la factibilidad del acto educativo, que incluye aspectos relacionados con la enseñanza universitaria, la planificación docente, los métodos, el diseño adecuado de materiales para el aprendizaje de los alumnos, la función tutorial, la evaluación y el debate sobre competencias (Londoño, 2015).

La didáctica aquí es el momento en que se proyectan e implementan las mediaciones que permitan actualizar y realizar los actos educativos en diversas escalas de transición biocultural, desde el salón de clases hasta el laboratorio, los congresos, los seminarios, entre otros. La didáctica suele reconocer los procesos de desarrollo de los estudiantes y acopla para ello los contenidos a los diferentes niveles y jerarquizaciones de la educación (Piaget, 1969).

No obstante, cuando los contenidos de las ciencias se asumen como mapas coherentes y unívocos (como correspondencia) del mundo, y cuando los fines educativos buscan la reproducción funcional o instrumental de las estructuras sociales, la didáctica se estandariza como una racionalidad estratégica que gira sobre un mismo tema: hacer cumplir los objetivos en contextos diferentes. La didáctica ha tenido, en este sentido, la tarea de volver *uniformes* y *unívocos* los contenidos universales en ambientes, sujetos y condiciones que nunca son homogéneos o uniformes ni tampoco universales. De aquí que la didáctica haya sido reducida en muchos casos a la planeación, la impartición y la evaluación donde el profesor establece la interpretación correcta de lo leído o problematizado. En este caso, la comunicación se vuelve poco bidireccional, y la diferencia, la polémica y la duda tienen que resolverse o diluirse, más que abrirse y profundizarse. El acto educativo se va volviendo un proceso continuo de corrección cognitiva que busca actualizar las pretensiones universales y unificadoras de los paradigmas vigentes.

Contraria a esta perspectiva fetichista de los fines (donde cualquier fin podría ser válido), puede postularse una crítica a los fines y medios del proceso educativo en función del crisol de la ética y sus modos de asumir la justicia. La crítica se hace sobre la validez de los fines y medios, por tanto, no es un análisis reducido a la coherencia interna de su argumentación o a la aceptación

de una comunidad de expertos, sino en última instancia a la consideración y la responsabilidad para con la vida de los afectados de dichos fines. Es por esto que los procesos educativos pueden y son denunciados o interpelados por aquellos afectados (que pueden o no ser expertos en el tema o en su campo), y que van desde los estudiantes mismos hasta los sectores sociales que financian la educación pública.

En este contexto articulado de contenidos, fines y mediaciones, la didáctica suele ser la parte más difícil y, por tanto, más soslayada en la docencia universitaria que pone a la investigación como el momento. Por ello, en los apartados siguientes quiero enfocarme más en las posibilidades e implicaciones que traería una didáctica de la complejidad, es decir, una didáctica desde la contradicción y para contextos específicos.

La pedagogía y la didáctica de la complejidad biocultural

¿Cuáles son las mejores formas para promover y, en su caso, expandir un conocimiento y una práctica que articule contenidos complejos y fines éticamente acotados? ¿Qué mediaciones, técnicas y metodologías tendrían el sello característico de una pedagogía de la complejidad?

Para dar mi respuesta a estas preguntas quiero hacer dos consideraciones generales sobre la didáctica:

- 1) La didáctica, en tanto técnica, tecnología y práctica actualizada de la educación, presupone un encuentro de subjetividades corporeizadas, es decir, no involucra sujetos epistémicos idealizados y desmaterializados.
- 2) Al ser una actualización, la didáctica implica siempre un proceso de traducción histórica, de lo general a lo específico, de lo abstracto a lo concreto, de la espacialidad cultural y geopolítica del acto.

La primera consideración refiere entonces al cuerpo, y la segunda al tiempo y el espacio del acto educativo.

Del cuerpo en la didáctica al cuerpo en liberación: experiencia en la Facultad de Ciencias

El cuerpo no es un epifenómeno del proceso educativo. En este apartado quiero mostrar la importancia que adquiere el cuerpo para un proceso de enseñanza a biólogos, aspecto en el que he enfatizado en el curso de Naturaleza y Sociedad, y en los Seminarios de Ciencia y Sociedad I y II de la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se trata de una experiencia de al menos 12 cursos con programas y estrategias didácticas que han formulado metas diversas entre las que se encuentran:

- a) Promover una ética multiespecie y una perspectiva físico-biológica que reconozca sus dimensiones históricas y sociales.
- b) Generar un espacio de debate y discusión donde el texto no sea la única fuente de conocimiento ni mucho menos lo sea la cátedra del profesor.
- c) Actualizar el conocimiento hacia las condiciones específicas de los estudiantes y de la misma universidad.

En la página www.naturalezacienciaysociedad.org pueden verse los diversos programas y temarios de estos cursos que se han impartido en la Facultad de Ciencias desde 2012. Se trata de materias optativas que pueden cursar alumnos de todas las carreras de la Facultad, y que regularmente reciben estudiantes de otras carreras y facultades, e incluso estudiantes de intercambio de otros países. Estas experiencias no fueron realizadas en tiempos de confinamiento y, sin embargo, permiten recuperar aspectos que pueden abrir debates necesarios para modalidades no presenciales, cuyos efectos apenas estamos comprendiendo. La ventaja de estos cursos es que, al tener un programa abierto, es posible actualizar los objetivos, recuperando en cada curso experiencias que abordan desafíos específicos relacionados con cuando menos los siguientes factores:

Iniciales:

- I. Cantidad de estudiantes. Mientras menos numerosos son los grupos, más riesgos se corren de que la dinámica se colapse por la falta de voluntad. La didáctica, en este caso, ha pasado por personalizar más los ejercicios, y traer al salón de clases las experiencias individuales. Cuando los grupos son más grandes (con más de ocho estudiantes), la dinámica depende mucho más del ímpetu y la capacidad de debate de algunos estudiantes.
- II. Antecedentes educativos. Cuando los estudiantes cursan semestres avanzados o se encuentran cursando solo pocas materias, tendrán un modo diferente de asumir la dinámica y los ejercicios de interpretación. Es decir, se genera una desigualdad entre quienes tienen tiempo de aprender a leer y escribir desde las ciencias sociales y las humanidades, y quienes no tienen tiempo de profundizar en el estudio. La estrategia didáctica no puede entonces basarse en la lectura para trayectorias académicas homogéneas, sino en la capacidad de generar debates que aclaren las ventajas de una lectura ulterior más detenida.
- III. Horarios y modalidades de virtual o presencial. La diferencia entre horarios nocturnos o matutinos se relaciona con la cantidad de estudiantes, y el modo en que la Facultad administra y distribuye las cargas hace que la mayoría de los cursos matutinos sean grupos pequeños. En general, en

los cursos vespertinos, los estudiantes tienden a llegar cansados y poco dispuestos a establecer dinámicas que exijan más de lo que su agotamiento permite. Cuando los cursos son matutinos, se tiene que lidiar comúnmente con el estrés del transporte público y el proceso de situarse en el espacio educativo suele dilatarse más.

- IV. Cantidad y dificultad de lecturas. Los estudiantes, en su mayoría, se muestran sumamente desafiados para leer textos de las áreas de humanidades y de ciencias sociales, dado que las categorías y las jergas filosóficas suelen ser un impedimento y un factor de frustración para el estudio. La capacidad para leer textos en inglés también marca una desigualdad para generar didácticas centradas en la lectura. La mayoría de las veces los profesores deben suponer que los estudiantes no harán lecturas completas debido, principalmente, a que la materia, al ser optativa, no es una prioridad para ellos.
- V. Padecimientos y trayectorias bioculturales desiguales. La diversidad de trayectorias de clase, género, edad y las consecuencias que estas tienen en el desarrollo cognitivo se acentúan como proceso central en una crisis civilizatoria como la que estamos viviendo por el covid-19. La ansiedad no se vive desde los mismos referentes, la esperanza tampoco. Los perfiles de ingreso y egreso no pueden suponerse. Se requieren así sesiones que permitan que esta complejidad se haga visible, que los estudiantes sean sujetos que hablan y son escuchados en las adecuaciones curriculares. Un diagnóstico participativo en las primeras sesiones posibilitó incluir esta diversidad conflictiva.

Durante:

- I. Voluntad de discusión y participación, individual o colectiva. La participación no nace espontáneamente, sino que casi siempre debe potenciarse y se desenvuelve en una especie de contagio colectivo. Si la complejidad se expresa en relaciones, las más inmediatas son las que relacionan el sentir actual con el proceso que, simultáneamente, se está dando entre los actores. Ocurre aquí un proceso intersubjetivo donde la dinámica de la clase requiere al menos que haya un estudiante dispuesto a responder a los ejercicios de manera interesada. Cuando no existe este tipo de estudiantes, la planeación debe rediseñarse en función de generar el proceso individualizado que potencie el interés, el compromiso y el trabajo. La relación entre lo individual y lo colectivo implica reconocer la no linealidad de la intervención, esto es, diseñar actividades que afirmen ambos momentos, a veces no de manera cómoda, sino también desafiante, a la Freire, como interpelación, problematización.

- II. Lectura e interpretación crítica. Uno de los grandes desafíos ha sido que los estudiantes hagan una lectura crítica y una interpretación de lecturas filosóficas, sociales e incluso literarias. Interpretar aquí se vuelve uno de los objetivos medulares de nuestro curso, entendido como una descripción “densa” a la Geertz (2001), es decir, como un poder poner los textos en estructuras más amplias de significación, que incluyen las del texto, pero también las del mismo lector.
- III. Evaluaciones y retroalimentaciones. Los mecanismos para evaluar el proceso y para ajustar los programas con base en los intereses del grupo exigen articular la desigualdad de condiciones y antecedentes de los grupos, pero también la capacidad para gestar programas y didácticas que tengan la capacidad de hacer los ajustes con base en una inclusión de las necesidades de los participantes.
- IV. Contextualización. Se relaciona con el aspecto anterior y tiene que ver con la ampliación del espacio educativo para incluir las diferencias y especificidades de los participantes y sus contextos geopolíticos. En nuestro caso, ha exigido un continuo ir y venir entre el texto, el autor y la vigencia de los contenidos, pero también una constante apertura a los acontecimientos que cimbran la vida de los participantes y que puede trascender por mucho la esfera académica.

Si bien estas experiencias concretas están en proceso continuo de sistematización, algo que es claro es que los cursos han nacido y han producido al mismo tiempo un trabajo más político entre los propios profesores. Es por esta relación entre profesores, temarios y estudiantes, así como por el reconocimiento de la historia que subyace a estos cursos en la Facultad de Ciencias, que se generó en 2012 la Coordinación Naturaleza, Ciencia y Sociedad (CNCS), con el objetivo de articular estos esfuerzos. Uno de los conceptos clave que se ha incluido en esta propuesta es la de autogestión académica, término impulsado principalmente por José Revueltas (2008), y que se refiere a un espacio de estudio que parte de las necesidades concretas de los afectados y para la reflexión, crítica y acción de los mismos sobre su realidad. Revueltas (2008) acentúa el carácter político que ya Freire planteaba respecto de una pedagogía de la liberación. La idea clave de la autogestión académica es contrastar y criticar los procesos educativos heterogestivos que nacen y terminan para el mantenimiento de estructuras de poder académico, políticas o económicas. Se trata de una crítica a las escisiones entre el texto y el contexto, el individuo y su ambiente, el presente y su historia, con las cuales se produce y reproduce un modelo alienado de educación para profesores y estudiantes, quienes no logran incluir en el acto educativo los contenidos de sus propias realidades y desafíos de vida.

Estas críticas fueron retomadas y materializadas en estrategias didácticas. Uno de los casos más emblemáticos fue dividir las clases en dos tipos: sesiones de cátedra y sesiones autogestivas. La primera siguió un esquema más clásico donde el profesor diseñaba y guiaba el proceso de discusión y actualización de los problemas; en la segunda, los estudiantes podían establecer los textos y las formas de discusión con algunas sugerencias de los profesores. La experiencia fue equívoca: los estudiantes daban prioridad a las sesiones clásicas y soslayaban o secundaban el trabajo y el diseño para las sesiones “libres”. La oscilación en la participación de las sesiones autogestivas hizo que los profesores tuvieran que implementar con mayor dirección las formas que posibilitaran la organización de los estudiantes.

Una lección ha sido clara: generar un espacio de participación, crítica y contextualización exige mucho más trabajo y tiempo de preparación para ambos, profesores y estudiantes, y muchas más capacidades de aquellas con las que ambos podían lidiar bajo las presiones respectivas: carga laboral o carga académica. La didáctica crítica pasaba por abrir tiempo y espacio a la dinámica alienada tanto del trabajo académico como de los requerimientos para los estudiantes. La factibilidad del acto educativo crítico pasa entonces también por una resistencia a las dinámicas y criterios institucionales que soslayan este trabajo docente. Aquí resulta clave, por supuesto, distinguir entre cuatro tipos de profesores relacionados con la jerarquía universitaria: los ayudantes, los profesores de asignatura, los profesores semicontratados y, finalmente, los profesores de carrera, con planta dentro de la universidad. Esta condición de clase del profesorado hace que la crítica se vuelva también autocrítica del proceso institucional, en tanto que los participantes están ejemplificando una estructura desigual, donde se fetichiza el trabajo docente, al separarlo de su desigualdad. Considerar esta contradicción, sin usarla para victimizar al profesorado, es una tarea que no solo se resuelve con didáctica, sino con organización crítica de profesores. Esto es lo que hizo que se gestaran espacios de coordinación con profesores de asignatura, donde cada actividad podía reconocerse como un acto de solidaridad cuando se hacía desde situaciones de precariedad. La concientización, la complejidad y el pensamiento crítico se hicieron, de este modo, procesos que borran la dicotomía entre agentes y pacientes educativos, en el reconocimiento de la experiencia y la situación de cada participante, lo que en términos freireanos representa la igualdad.

Con base en este breve balance, podemos decir que la didáctica crítica para estudiantes de ciencia en el nivel superior pasa por asumir una serie de factores relacionados con el modo en que los sujetos encarnados —política y económicamente—, es decir, trabajadores reales o en potencia, asumen el acto educativo (que es ya un acto económico, como puede verse). Sujetos encarnados

y colectivos son categorías que enfatizan las trayectorias que han pasado los estudiantes y los profesores para llegar a dicho proceso educativo, trayectorias individuales, que importan las biografías e historias específicas, pero también historias sociales, constreñidas por el modo en que la clase, el género y la raza se viven o padecen cotidianamente.

Esta interseccionalidad de los sujetos y cuerpos de la educación hace que la didáctica sea una práctica que requiere ser evaluada con criterios que no son reducibles a los fundamentos de programas educativos, sino a las condiciones materiales, biológicas y sociales del acto educativo. La jornada educativa es ya una jornada laboral y, por eso, las condiciones de traslado, comida y descanso, incluso las asociadas a las modalidades virtuales, evidencian cómo el mundo privado expresa las desigualdades sociales de los actores educativos; estas condiciones se vuelven variables cruciales para aquellos que quieren trascender las formas heterogestivas de la educación.

En el siguiente apartado quiero ahondar en el modo en que los problemas prácticos van llevando necesariamente a una continua “historización” del acto educativo, esto es analizar diacrónicamente las transformaciones de las estructuras y los fines mismos de la educación.

Historizar el presente: del pasado a las tecnologías para la creatividad

En el apartado anterior hemos visto que muchos de los desafíos de la didáctica pasan por reconocer la diversidad de trayectorias políticas y económicas que convergen en un salón de clases, trayectorias individuales y colectivas que indican la complejidad biocultural de las experiencias compartidas de manera uniforme, como el covid-19 ha expresado en esta transición contemporánea.

En nuestro caso, este poner en el tiempo y en la historia la educación se ha afirmado como un proceso continuo de desfetichizar los procesos, es decir, de historizar los hechos como productos constreñidos por estructuras simbólicas y sociales que pueden y deben ser comprendidas para situar mejor a los involucrados del proceso educativo. La necesidad de historizar(nos) ha venido de al menos tres desafíos:

- I. Recuperar las experiencias pasadas y las trayectorias académicas de los cursos, temarios y programas que dábamos.
- II. Leer a los autores en sus tradiciones, contextos y problemas específicos.
- III. Situar el lugar geopolítico e histórico desde el que se parte nuestro acto educativo.

En el primer punto fue clave entender que los cursos que dábamos y su inclusión en los planes de estudio de la Facultad de Ciencias provenían de una trayectoria de lucha enarbolada por grupos académicos que buscaron afirmar una transformación educativa basada en la responsabilidad de los universitarios con la transformación socialista de la realidad nacional.

En específico, el principal antecedente era el Programa de Ciencia y Sociedad (PCS, 1977), que se impulsó en la década de los 70. Uno de sus fundadores, Germinal Cocho, es de hecho miembro activo de la Coordinación que recuperó este programa, es decir, se trataba de una historia viva.

¿Qué agrega a la didáctica esta consideración histórica de la trayectoria académica del plan de estudio? En primer lugar, conecta demandas inconclusas que no solo no han sido reconocidas, sino que incluso se han agravado, como son la tecnificación y la subsunción de la educación a los intereses capitalistas; en segundo lugar, marca un punto de comparación sobre la factibilidad y la evaluación de propuestas de transformación universitaria; finalmente, permite aprender del trabajo extraacadémico que supone la implementación de asignaturas como las que se lograron: Naturaleza y Sociedad, Seminarios de Ciencia y Sociedad I y II. En este último punto, cabe resaltar el trabajo político como una forma de didáctica, en tanto que se trataba de asumir el desafío no solo de lograr los objetivos de una materia, sino de democratizar el espacio de decisión donde dicho programa se realizaba. Por ello, uno de los logros importantes de este antecedente fue el de no separar ni asumir una disyuntiva entre el trabajo académico en el salón de clases, la investigación y la participación política de las estructuras académicas.

Una de las propuestas más significativas del PCS fue considerar la historia como parte medular del sentido de los modelos y conceptos universales de la ciencia. Esto lo hacían desde una perspectiva marxista, que articulaba y situaba, por ejemplo, la termodinámica en un contexto de revolución industrial y de la necesidad de hacer más eficientes las máquinas de vapor.

Esta recuperación de la memoria nos ha llevado a historizar continuamente las preguntas y los textos que se analizan en los cursos. La didáctica es, en este sentido, una mediación no solo para reproducir un contenido, sino para actualizar su origen. De hecho, en los últimos cursos se ha trabajado con un esquema de control de lectura que recupera cuatro preguntas: ¿quién es el autor?, ¿qué problema origina el texto?, ¿qué propone?, ¿qué vigencia tiene? Con estas preguntas, lo que se busca es agregar subjetividades en conflicto a las narrativas colonizadoras que suelen estar en los textos académicos, agregar biografía, in-

tereses y, sobre todo, interpretar la vigencia del texto a la luz de un diálogo no solo con los autores, sino con las condiciones y los contextos.¹

Finalmente, la historización nos abarca también, debido a la posición histórica de los propios profesores y estudiantes en su espacio universitario. Aquí ha jugado un papel relevante la categoría de descolonización para enfatizar la continua perspectiva equívoca del discurso moderno, que nos muestra un reflejo distorsionado y muchas veces ajeno de la realidad que vivimos. Se trata tanto de una crítica a los modelos eurocéntricos y neocolonizadores de las tradiciones filosóficas y científicas hegemónicas como de la continuidad del racismo y la opresión neocolonial en la actualidad. Autores como Frantz Fanon (2009) y Aimé Césaire (2001) se han ido consolidando con textos que permiten formular una crítica al racismo académico y filosófico; son autores que plantean la extensión de la crítica al ámbito de la vida cotidiana.

Aquí han resultado claves la relectura y la reinterpretación de las preguntas que se han hecho en torno de la posibilidad de un pensamiento latinoamericano o, en su caso, mexicano. Así, por ejemplo, las ideas de Leopoldo Zea (1976) sobre la yuxtaposición de nuestra condición colonizada han ayudado a entender los riesgos de suponer las virtudes de un mestizaje de pensamiento, que nunca ocurrió en el proceso de colonización de América Latina y que marca, por tanto, las pretensiones humanistas y universalistas con una huella de injusticia latente.²

Con perspectivas como la de Zea (1976) podemos analizar si la didáctica tiene ella misma la marca del colonialismo, es decir, si los procesos contemporáneos de colonización requieren una tecnología educativa que aplique y reproduzca un cierto tipo de educación para la dominación.

Zea (1976) puede servirnos aquí porque pone el dedo en la llaga sobre una pregunta fundamental: ¿cómo evitar las separaciones, por un lado, de la incorporación de una cultura ajena más desarrollada, la afirmación romántica de un pasado ancestral anticolonial, o bien la aparente mezcla de culturas antagonicas? En su obra, analiza diversas reacciones históricas que han nacido para constituir algo como una identidad de pensamiento: frente al conservadurismo, que temía la improvisación anticolonial, muchos de los pensadores mexicanos afirmaron un progresismo que partiera de un discurso objetivo y

¹ Esto resuena a las tesis de Paulo Freire sobre la importancia del diálogo y de una lectura no solo del texto, sino de los mundos que constituyen a los autores y sus vidas. Ciertamente, *Pedagogía del oprimido* constituye uno de los referentes clave para entender la didáctica no solo como una racionalidad instrumental, sino como el arte de dialogar para la concientización colectiva.

² El hecho de que en la Ciudad de México vivan más de 2 millones de indígenas y que aun en los pasillos y espacios universitarios puedan escucharse sus lenguas hace confirmar la tesis de que existe un México que nunca fue del todo avasallado por la lógica de la colonización.

humanista, alejado del pasado indígena, como podía serlo el del positivismo; un discurso que abrazara valores modernos de civilización, progreso y republicanismo.

Habría entonces que borrar el largo y equivocado pasado colonial. Habría que partir de cero de la propia experiencia, apropiándose la del modelo extraño. Este será, el proyecto civilizador. Proyecto que verá su pasado más propio, el indígena, hispano y mestizo, como expresión de la barbarie. Barbarie que había de ser dominada por la civilización. ¡Civilización o barbarie!, grita el argentino Domingo F. Sarmiento (1811-1888). ¡Progreso o retroceso!, grita el mexicano José María Luis Mora (1794-1850). ¡Catolicismo o republicanismo!, dice el chileno Francisco Bilbao (1823-1865) (Zea, 1976, p. 295).

Para Zea (1976), el desafío de historizarnos pasa por tomar conciencia de estas yuxtaposiciones realizadas en nuestra historia, así como del complejo de inferioridad que generaría la conquista moral por parte de Estados Unidos. Esta última sustituye la dependencia colonial por una dependencia imperial por parte del vecino del norte.

¿Cómo se relaciona esta pregunta sobre la identidad del pensamiento con la didáctica? Pues si esta es ya un modo de asumir la historia, ya sea deshistorizando (como la hace la didáctica estándar, o historizando), entonces, quizás, uno de los puntos de partida para una didáctica de la complejidad pasa por asumir el largo proceso de constitución de una identidad nacional o latinoamericana que nunca ha cesado de moverse contra las imposiciones viejas y nuevas.

La historización permite entender la didáctica como un proceso desigual de subjetividades encontradas: profesores-estudiantes, expertos-legos, autoridades-civiles, etc. La didáctica, como proceso social, puede ser mejor entendida, en este sentido, como un modo de realizar un mundo en función de la diferencia, noción clave, por ejemplo, del modelo hegeliano de la dialéctica del amo y el esclavo. En esta relación entre el amo y el esclavo se van gestando los mundos civilizatorios que presuponen un orden desigual, pero sin guerra, una paz que durará hasta que el esclavo tome conciencia de su alienación. En nuestro caso, esta dialéctica nos permite no solo situarnos en el devenir histórico, sino entender nuestra posición en la relación de codependencia con los poderosos. Nuestra subalternidad o subyugación como trabajadores o estudiantes va en función del privilegio y el poder de aquellos grupos, casi siempre formados por varones blancos europeos o “gringos” que funcionan como los referentes y pilares de las ciencias y las filosofías modernas.

Así pues, historizar pasa en nuestro caso por un proceso de descolonización, por situar el pensamiento en el entramado histórico y reconocer las ne-

cesidades, las limitaciones específicas del salón de clases, de la Facultad y del contexto social que rodea a la institución.

Reflexiones finales: hacia una didáctica de y para la complejidad en tiempos poscovid

En la construcción de un espacio educativo no basta con la generación de programas de cursos y asignaturas que busquen afirmar un pensamiento crítico. Se requiere cambiar e innovar en las formas y mediaciones para realizar los objetivos epistemológicos, políticos y económicos que subyacen a todo acto educativo situado siempre en procesos de transiciones en múltiples escalas. En este ensayo hemos comenzado una sistematización y reflexión sobre la pedagogía de la complejidad, que nace de las experiencias en la Facultad de Ciencias de la UNAM. Desde esta experiencia, la importancia de la didáctica se traduce como una reflexión profunda sobre la factibilidad de un discurso con pretensiones de verdad, pero que se actualiza e historiza de manera específica y, por tanto, de manera diversa. Una pedagogía de la complejidad no puede actualizar su carácter crítico si se queda en la posición neutralista que pretende mirar la realidad, la diversidad y la contradicción como si estuviera fuera de ella, como si el covid-19, por ejemplo, no nos hubiera transformado, roto y a veces derrumbado en la complejidad de nuestras vidas más inmediatas. Hablar y educar la complejidad de los contenidos empíricos lleva a incluir las prácticas más cotidianas que sostienen los sesgos y las desigualdades epistemológicas con base en violencias de género, raza y clase, para normalizar el *statu quo*, aunque sea este ecocida y suicida.

Es por esto que, desde experiencias educativas concretas, los contenidos y las formas de la enseñanza van adquiriendo desafíos específicos. Por ello, la pedagogía crítica y de la complejidad se traduce didácticamente siempre de manera contextual, sin que por ello se colapse toda perspectiva universal. La didáctica exige una historización del acto educativo, en tanto que pasa por reconocer las necesidades, las limitaciones específicas del salón de clases, de la facultad y del contexto social que rodea la institución.

Así, la didáctica de la complejidad es el momento pedagógico formal que hace factible un proceso de traducción de la crítica teórica a la experiencia situada de liberación, a través de mediaciones cognitivas y prácticas, diseñadas para que los actores del proceso educativo articulen su existencia biocultural con los fines y los contenidos de una liberación colectiva. Con estas categorías es posible analizar la diversidad de formas que oscilan entre las pretensiones estandarizadas y dominantes de una educación científica ahistórica, y las que pretenden llevar la complejidad de las realidades físicas y sociales a la comple-

alidad de los actos educativos comprometidos con la transformación social. Este trabajo busca poner algunas perspectivas filosóficas, científicas y educativas en una matriz que habrá de expandirse y desarrollarse con mayor profundidad y rigurosidad sociológica, pero permite ya indicar la relevancia de una didáctica que emerge como un momento imprescindible, no solo de la educación o de la ciencia, sino de la reproducción de la realidad social para tiempos de normalidades obligadas. La pedagogía de la complejidad, en este sentido, puede seguir a Freire y usarlo como una estrella que da rumbo a las discusiones necesarias sobre la educación en tiempos de transición.

Referencias

- Atlan, H. (1993). *Enlightenment to enlightenment: intercristique of science and myth*. Nueva York, Estados Unidos: State University of New York Press.
- Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 1(2), 129-160. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/317/07R1994v1n2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Césaire, A. (2001). *Discourse on colonialism* (Trad. J. Pinkham). Nueva York, Estados Unidos: Monthly Review Press.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid, España: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica: Curso del Collège de France (1978-1979)* (Trad. H. Pons). Madrid, España: Ediciones Akal.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Goodwin, B. (2001). *How the leopard changed its spots: the evolution of complexity*. Nueva York, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Haraway, D. (1991). *Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Harding, S. (2015). *Objectivity and diversity: another logic of scientific research*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Kauffman, S. A. (1990). The sciences of complexity and “origins of order”. *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association*, 2, 299-322.
- Kuhn, T. S. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México, México: FCE.
- Laughlin, R. B., Pines, D., Schmalian, J., Stojković, B. P. y Wolynes, P. (2000). The middle way. En *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 97(1), 32-37. doi: 10.1073/pnas.97.1.32.
- Levins, R. (2015). *Una pierna adentro, una pierna afuera*. Recuperado de <http://scifunam.fisica.unam.mx/mir/copit/SC0005ES/SC0005ES.pdf>

- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. Miradas desde el estado del arte. *Itinerario Educativo*, 29(66), 47-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280231>
- Modonesi, M. y Navarro, M. (2014). El buen vivir, lo común y los movimientos antagonistas en América Latina. Elementos para una aproximación marxista. En G. C. Delgado (Coord.). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 205-215). Ciudad de México, México: Ceiiich-UNAM.
- Moore, K. (2013). *Disrupting science: social movements, American scientists, and the politics of the military, 1945-1975*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Princeton University Press.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Piaget, J. (1969). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Programa de Ciencia y Sociedad. (1977). La transformación de la universidad mexicana y el caso de la Facultad de Ciencias. Propositiones del Programa de Ciencia y Sociedad. Recuperado de <http://naturalezacienciaysociedad.org/wp-content/uploads/sites/3/2013/03/PCyS-1977.pdf>
- Revueltas, J. (2008). Autogestión académica y universidad crítica. *OSAL Observatorio Social de América Latina*, 24, 154-159. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/osal/20110418113055/09revuelta.pdf>
- Valadez-Blanco, E. O. (2011). *La parte y el todo en la explicación científica del cáncer* [tesis de maestría]. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, Ciudad de México, México.
- Valadez-Blanco, E. O. (2021). Nicho, hábito y civilización: momentos necesarios para una explicación dinámica del cáncer. En A. Barahona y M. Casanueva (Eds.), *Biofilosofías para el antropoceno. La teoría de construcción de nicho desde la filosofía de la biología y la bioética* (pp. 249-272). Ciudad de México, México: UNAM.
- Zea, L. (1976). *El pensamiento latinoamericano*. Ciudad de México, México: Ariel.
- Ziman, J. (2003). Emerging out of nature into history: the plurality of the sciences. *Philosophical Transactions: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 361(1809), 1617-1633.

**Lo inédito viable como despliegue del horizonte de lo posible.
Una aproximación fenomenológica a la obra de Paulo Freire**

**The untested feasibility as an unfolding of the horizon of the possible.
A phenomenological approach to Paulo Freire's work**

Laura Viviana Pinto Araújo
Universidad Autónoma de Puebla
México
ORCID: 0000-0002-8784-6417

Resumen

En este trabajo ensayamos una aproximación fenomenológica a la obra del filósofo y pedagogo Paulo Freire y, más concretamente, a su categoría de inédito viable, a la luz de la comprensión husserliana del yo como sujeto de capacidades que descubre y se descubre en un horizonte de posibilidades. La propuesta interpretativa permite contribuir a la clarificación del sentido mismo de educación, entendida como formación y práctica de la libertad, al tiempo que abre el diálogo entre el pensamiento de Freire y la tradición fenomenológica con el fin de incentivar otros posibles análisis a partir de una relación teórico-conceptual que se revela fructífera y vasta.

Abstract

In this paper we develop a phenomenological approach to the work of the philosopher and educator Paulo Freire, and more specifically to his category of “untested feasibility”, in the light of the Husserlian understanding of the self as a subject of capacities that discovers and is discovered in a horizon of possibilities. The interpretative proposal makes it possible to contribute to the clarification of the very meaning of education, understood as training and “practice of freedom”, while opening the dialogue between Freire's thought and the phenomenological tradition in order to encourage other possible analyses based on a theoretical-conceptual relationship that proves to be fruitful and vast.

Palabras clave

Conciencia, mundo, yo-puedo, capacidades, horizonte.

Keywords

Conscience, world, I-can, capabilities, horizon.

Fecha de recepción: agosto 2021
Fecha de aceptación: octubre 2021

Inspiraciones fenomenológicas en el pensamiento freireano

Porque histórico, vivo la Historia como tiempo
de posibilidad y no de determinación.¹

Paulo Freire

Al rastrear la influencia de diversas tradiciones filosóficas en el pensamiento de Paulo Freire, Walter Kohan reconoce el lugar que tiene en él la fenomenología y señala que, “particularmente en su primer período, la idea de ‘concientización’, densamente influenciada por la tradición fenomenológica, tiene una importancia singular” (2020, p. 79). En ese mismo sentido, Inés Fernández (2018) muestra que la fenomenología, en general, y el existencialismo, en particular, le permiten a Freire abordar la problemática del sujeto con un enfoque específico, pues le ayudan a comprender la constitución histórica de la conciencia y su relación dialéctica con la conciencia dominadora en la estructura de dominación. Así también lo reconoce el propio Freire (1969) en una entrevista publicada por la revista *Víspera* en Montevideo, Uruguay, un año antes de la publicación de la primera edición de una de sus obras más importantes: *Pedagogía del oprimido*. En dicho encuentro, el pedagogo brasileño señaló: “La mía es una perspectiva dialéctica y fenomenológica. Creo que a partir de ahí hay que buscar la superación de esta relación antagónica, que no debe darse al nivel idealista” (1969, p. 25).

A partir de la cita anterior, y a diferencia de lo que algunos intérpretes, tanto del pensamiento de Freire (Kohan, 2020) como del propio padre de la fenomenología (Von Herrmann, 2000) han señalado, entendemos que la fenomenología, al menos en su vertiente husserliana, no debe ser comprendida como una mera filosofía de la conciencia, ni tampoco incurre en un idealismo que emularía a las filosofías modernas del sujeto, como las de Descartes, Hume o Kant, sino que se trata de una filosofía trascendental de cuño propio, y eso es algo de lo que, igualmente, el filósofo nacido en Pernambuco estaba muy al tanto.

Además, no podemos perder de vista que la recepción crítica de la fenomenología que hacen pensadores como Horkheimer, Adorno o Marcuse, quienes

¹ Traducción de la autora.

asumen una fuerte impronta marxista, también dará lugar a importantes desarrollos filosóficos dentro de la teoría crítica. Tales desarrollos están derivados, justamente, de sus múltiples y complejas relaciones con el movimiento fenomenológico.

En este sentido, y aunque no podemos detenernos aquí a examinar a fondo dichas relaciones, vale la pena recordar que, como señalan Hernández y Marzán (2013), Horkheimer y Marcuse se trasladaron especialmente a la Universidad de Friburgo para poder estudiar con Husserl, mientras que Adorno, si bien no se formó directamente con él, dedicó su tesis doctoral a establecer un análisis crítico de la fenomenología. Por ello, sostenemos, junto con Noé Espósito, que “sin ignorar las discrepancias existentes entre los diferentes autores adscritos a esta corriente de pensamiento, [...] estos filósofos podrían compartir un núcleo o una matriz común, si vale expresarlo así, con la fenomenología de Husserl” (2019, p. 130).

En estrecha vinculación con esto, debemos anunciar que la propuesta interpretativa que anima al presente trabajo consiste en defender la siguiente idea: si bien Paulo Freire es considerado como un digno representante de la teoría crítica en América Latina y como el fundador de la pedagogía crítica, su relación con la teoría crítica podría ser vista, en cierta forma, como una relación de segundo orden, es decir, mediatizada por un vínculo más originario con la fenomenología. Esto contribuiría en la comprensión del concepto mismo de *crítica* en la obra freireana. Por tal motivo, dicha propuesta no solo conlleva un interés genuino de motivar un diálogo entre el pensamiento freireano y la tradición fenomenológica, sino que comporta también la convicción de que dicho diálogo podría constituir un avance significativo en el análisis teórico-conceptual de la obra del pedagogo brasileño.

Justamente, en el estudio introductorio a la *Pedagogía del oprimido*, que elabora Ernani María Fiori para su cuadragésima cuarta edición en la editorial Siglo XXI, podemos encontrar una interesante lectura en clave fenomenológica de la obra freireana. En ella, Fiori (1993) enfatiza ese necesario abordaje de la correlación entre conciencia y mundo,² que es la que habilita una auténtica

² Cabe aclarar que la correlación conciencia-mundo le llega a Husserl de la mano de su maestro Franz Brentano, quien introduce el concepto de *intencionalidad* como el carácter específico de los fenómenos psíquicos en la medida en que todos ellos refieren siempre a un objeto inmanente. De esta forma, sean representaciones, juicios o temes anímicos, todos ellos son intencionales en la medida en que hacen presente, afirman o niegan cualidades, o bien refieren con determinada tonalidad afectiva a dichos objetos, pues la conciencia es siempre conciencia de algo. Pero, a diferencia de Brentano, Husserl afirma que la intencionalidad no se define como el modo en que la conciencia “contiene” un objeto inmanente, sino como el modo en que ser consciente significa referir a un objeto que, justamente, es trascendente a la conciencia y, no obstante, mentado por ella.

comprensión de la realidad y, por ende, la que posibilitará la emancipación personal y social. En sus propias palabras:

La conciencia emerge del mundo vivido, lo objetiva, lo problematiza, lo comprende como proyecto humano. Y en diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora [...] liberada del medio envolvente, se despega de él, lo enfrenta, en un comportamiento que la constituye como conciencia del mundo (Fiori, 1993, pp. 15-16).

Ahora bien, desde la perspectiva husserliana, la necesidad de sobrepasar la *actitud natural* para dar lugar a la *actitud trascendental* en la que se funda la fenomenología pura comporta un esencial carácter *crítico*, pues, al apartarnos de las metas y preocupaciones naturales puestas en los objetos, y en el mundo mismo, podemos *volver* nuestra mirada hacia las intencionalidades a través de las cuales se presenta todo posible objeto y, más aún, hacia la relación originaria de sentido entre nosotros y el mundo. Dicho cambio radical de actitud es lo que en fenomenología se le conoce como *reducción fenomenológica trascendental*. Veamos esto con mayor detenimiento.

En la actitud natural estoy completamente volcado al mundo y las cosas en él, sin tener conciencia explícita de los procesos constitutivos que mi propia vida subjetiva lleva a cabo y a través de los cuales el mundo se me da, es decir, tengo conciencia de él (Husserl, 2013, pp. 135-138). En este sentido, Husserl señala que en la actitud natural “se me aparecen” las cosas del mundo, incluso el mundo mismo, pero no así “las condiciones subjetivas de su aparecer”. En pocas palabras, esto significa que el mundo y las cosas en él nos son dados, pero no nos es dada, junto con ellos, su “dación”. Esto, lejos de constituir un defecto, es una necesidad de la vida humana en el mundo, pues nuestra vida mundana se organiza según nuestros intereses que no solo apuntan, sino que también nos anclan al suelo mundano (Husserl, 2008, p. 147).

Ahora bien, la vida mundana es, pues, una vida de intereses necesariamente diversos; y en cada uno de esos intereses, por múltiples que sean, vivimos (juzgamos, deseamos y actuamos) conforme a ese interés particular que está funcionando en una determinada situación. Por ejemplo, cuando está en su clase, el docente vive en el interés por la formación de los estudiantes, no por las preocupaciones domésticas y, sin embargo, no deja de ser padre o madre cuando entra al salón de clases. Para Husserl, este cambio de interés en el que otros intereses no están siendo ejecutados —y no porque no existan o porque no sean importantes, sino porque en la situación del docente, simplemente no están funcionando—, implica lo que Husserl denomina *epojé* (2008, p. 179). La *reducción fenomenológica* comporta una *epojé* universal del mundo en la que se

suspende el uso de nuestra actitud natural, de manera que nuestra experiencia del mundo y de las cosas en él, incluyéndonos a nosotros mismos, se ha transformado radicalmente.

La *fenomenología trascendental* se caracteriza entonces por ejecutar una reducción con respecto no de este o aquel interés particular, sino del interés general por el mundo. En ella, el mundo no es omitido o negado, sino que sigue siendo lo que era, solo que de un modo diferente al que se me da en la *actitud natural* (Husserl, 2013, pp. 141-145). La *actitud fenomenológica trascendental* que emerge de esta transformación implica entonces un nuevo interés no intramundano, a saber, el *interés crítico fenomenológico*. En él, el mundo deja de ejercer esa fuerza de atracción en nosotros, de la que nada sabemos en la actitud natural, pero que es constitutiva de ella, por lo cual, dejamos de estar ingenua y directamente volcados al mundo.

En cambio, con el nuevo interés y su respectiva actitud fenomenológica ganamos una nueva dimensión de experiencia —oculta hasta entonces y accesible únicamente en esta transformación radical de actitud— y una nueva dirección de la mirada del espíritu, orientada ahora hacia la subjetividad que somos, y en la que se constituye la dación del mundo y de todo lo mundano (Husserl, 1997b, pp. 125-127). La reducción fenomenológica es, pues, la condición de posibilidad de que lo más propio, pero latente e invisible, de nuestro ser subjetivo se vuelva por primera vez visible, patente y, gracias a ello, comprensible en su función trascendental de hacer posible el aparecer del mundo y todo lo que tiene lugar en él, incluyendo nuestra propia vida.

Ahora bien, como acabamos de decir, esta transformación radical de la actitud natural en actitud fenomenológica, ciertamente, comporta un carácter crítico, pues “crítico” significa poder diferenciar, poder tomar distancia, juzgar y actuar. La actitud fenomenológica implica, entonces, una actitud crítica —según Husserl, la más radical que un ser humano puede adoptar— porque en ella descubrimos que el sujeto que somos es diferente al ser objeto en el mundo, y que todo lo objetivo, incluyendo al mundo mismo, depende de nuestra subjetividad (Husserl, 2013, pp. 183 y ss.). En este sentido, la subjetividad trascendental es, pues, trascendental porque es diferente al mundo y sus objetos, pero al mismo, dicha diferencia de ninguna manera significa una separación, más bien implica un vínculo esencial de constitución de sentido: el mundo solo *es* en la medida en que aparece para el sujeto trascendental que somos. En otras palabras, el carácter trascendental de la subjetividad no excluye el carácter trascendente del mundo y de todo lo objetivo, muy por el contrario, es lo que lo hace posible (Husserl, 2013, pp. 158-160).

De esta manera entendemos que todo objeto no está dado de una sola vez, esto es, de una sola manera y para siempre, sino en un horizonte abierto de

sentido, en un horizonte de posibilidades abiertas. Y este horizonte, que ciertamente puede ser llamado *trascendencia*, permite ser conscientes de que la subjetividad no está atada a este u aquel objeto, sino que, por el contrario, ella se caracteriza por una apertura originaria en la que lo dado para ella siempre puede *ser más*, siempre puede ser *de otro modo*, pues se trata de un horizonte de *lo posible* (Husserl, 2008, p. 160). Aquí encontramos un paralelismo interesante entre el carácter trascendente del mundo y lo mundano según Husserl, y la idea de trascendentalidad en Freire que se plantea en los siguientes términos:

La trascendentalidad en este contexto significa la capacidad de la conciencia humana en sobrepasar las limitaciones de la configuración objetiva. Sin esta “intencionalidad trascendental”, la conciencia de lo que existe más allá de las limitaciones sería imposible. Por ejemplo, yo soy consciente de la manera en que me limita la mesa en que escribo, sólo porque puedo trascender sus límites y enfocar mi atención sobre ellos (Freire, 1975, p. 57).

En ese sentido, cabe señalar que el tema filosófico de la presencia y la ausencia, o de las intenciones llenas y vacías, como señala Sokolowski (2012), es muy propio de la fenomenología, y probablemente ha sido incitado por el escepticismo moderno acerca de la realidad del mundo. De esta manera, el análisis fenomenológico, justamente, se caracteriza por exponer las multiplicidades propias de los objetos en cuestión; asume, además, que “hay una identidad ‘detrás’ y ‘en’ la presencia y la ausencia. La presencia y la ausencia son ‘de’ una y la misma cosa” (Sokolowski, 2012, p. 49).

Y es así como la fenomenología pone de relieve que el mundo no es, como pensaban los modernos, una mera representación interior a partir de lo que yo “me figuro de él”, sino más bien la unidad y horizonte total de mi experiencia posible que, en cuanto tal, es trascendente a mi vida concreta y, no obstante, intencionalmente conectado a ella a través de mi acción; tal acción es *constituida* como un evento objetivo en el mundo pero, al mismo tiempo, es *constituyente* del mundo y los objetos en él, y, por tanto, no es, en su sentido originario, un evento objetivo del mundo.³ Dicha acción me conecta esencialmente con el mundo, pero también con los otros que igualmente habitan en él, por tanto, no se agota en lo que está meramente ahí, sino que, asimismo, es resignificada a partir de lo que está ausente, como los otros que me preceden y ya no están, o los otros que aún no están, pero vendrán. A través de esta particular forma de trascendencia y carácter horizontal del mundo, este adquiere una esencial

³ Esta es la llamada *paradoja de la subjetividad humana* a la que refiere Husserl en el parágrafo 53 de la *Crisis*. Cfr. Husserl, 2008, p. 219.

dimensión histórica que fue investigada minuciosamente por Husserl durante los últimos años de su vida.

Finalmente, cabe advertir que, de acuerdo con Husserl, el interés y la actitud propios de la fenomenología trascendental son críticos en la medida en que al comprender nuestra diferencia subjetiva con respecto a todo lo objetivo, entonces, no solo ganamos la capacidad de conocer cómo todo ello aparece y es para nosotros en el horizonte del mundo con el sentido que así tiene en la actitud natural, sino que también ganamos la posibilidad de la más radical *responsabilidad* que podemos asumir con respecto a nosotros mismos (Husserl, 1959, p. 3).

Todo lo anterior no está alejado en lo absoluto de la idea freireana del mundo, del carácter histórico que este posee y de la posibilidad de comprendernos y hacernos responsables de nosotros mismos en él, pues, para Freire, la correlación entre conciencia y mundo en su dimensión histórica tiene un papel central en el modo en que podemos comprendernos como sujetos de nuestro propio devenir histórico en dicho mundo; con ello, reivindicamos, a través de la palabra, la historia que somos y que debe ser narrada. Y esta idea se ve claramente reflejada en su propuesta educativa, principalmente en sus programas de alfabetización, pues la alfabetización, en tanto que proceso de concientización, pone al sujeto frente a su propia temporalidad (Freire, 1988).

Justamente allí es donde tiene cabida lo “inédito viable”, en esa relación intencional entre el sujeto y el mundo, entre presencia y ausencia, entre inmanencia y trascendencia, y que se expresa claramente en la obra de Freire a través de esa situación de tensión del sujeto con respecto de sus propias condiciones históricas, sobre las cuales él ejerce aún mayor tirantez para poder superarlas. Pues *ser* humano es asumir esa relación: incómoda, tirante, fatigosa, y comprometerse con el proyecto que a ella subyace para *ser* humanos, para “llegar a *ser* lo que somos”.

No es posible realizar una reflexión sobre lo que es la educación sin referir al propio hombre. Por eso, es necesario hacer un estudio filosófico-antropológico. Comencemos por pensar sobre nosotros mismos y tratemos de encontrar, en la naturaleza del hombre, algo que pueda constituir el núcleo fundamental que sustente el proceso de educación. ¿Cuál será este núcleo captable a partir de nuestra propia experiencia existencial? Este núcleo sería el inacabamiento o inconclusión humana. El perro y el árbol también son inacabados, pero el hombre se sabe inacabado y por eso se educa... el hombre se pregunta ¿quién soy? ¿de dónde vengo? [...] es un ser en constante búsqueda de ser más, y como puede hacer esta auto-reflexión, puede descubrir-se como un ser inacabado, en constante búsqueda. Aquí está la raíz de la educación (Freire, 1988, p. 17).⁴

⁴ Este fragmento de la obra de Freire ha sido traducido del portugués por la autora de este trabajo. Cabe señalar que los guiones ya estaban presentes en el texto en su idioma original.

La relación entre antropología y educación no solo resulta fundamental a la hora de pensar acerca del *modo concreto en que es* en el mundo y para el mundo ese *ser* que se educa, sino también para repensar el sentido mismo de la formación humana (Pinto Araújo, 2019). Esa cuestión —relacionada con los fines mismos de la educación y a la que Freire dedicó gran parte de su trabajo— pensada sobre la base de una revisión profunda de la relación educativa y del sentido mismo de la experiencia formativa, a su vez, resulta fundamental para comprender la correlación intencional entre el sujeto y el mundo. Es así, pues una comprensión deficiente de la educación, considerada como mera erudición o modelación de la conducta, yerra doblemente al desconocer lo que implica la *potencialidad de ser persona humana*, y al ignorar con ello el sentido profundo de la formación en cuanto disposición para la transformación de sí y del mundo. En pocas palabras, allí estriba el error que fundamenta la diferencia entre una educación que forma a la persona y una que la deforma, algo sobre lo que ahondaremos más adelante.

Ahora bien, como señalábamos antes, el sujeto, en cuanto ser en el mundo, está inmerso en un horizonte de posibilidades de acción que constantemente lo interpela, sin embargo, esto no siempre es advertido ni desarrollado por él en la medida en que “no le es posible sobrepasar su experiencia existencial focalista, y ganar la conciencia de la totalidad” (Freire, 1993, p. 143). Sin embargo, al actuar entra en relación con esas posibilidades y las consume, esto es: elige, decide o ejerce, entonces se hace sujeto de libertad. Y la formación tiene que ver justamente con eso, pues se trata de ese proceso de apertura del sujeto hacia las propias posibilidades de *ser* en las que se despliega el *horizonte de lo posible*, o sea, se le abre el mundo, y, con ello, se abre a su vez su comprensión del mundo y de sí mismo, de este modo ejerce su *libertad*.

De esta manera, la educación, como proceso de liberación, o en palabras de Freire, como *práctica de la libertad*, consiste, entonces, en la capacidad de concretar, de hacerse responsable de esas posibilidades a través de la acción, lo cual solo es factible si se consigue emerger de aquella situación que limita la realidad al “aquí y ahora”, y adquirir con ello la ineludible conciencia del sentido de la totalidad; pues “sólo la conciencia de la totalidad es liberadora. Sin ella es imposible poder actuar sobre la realidad” (Freire, 1975, p. 40).

Es así como, con Torres, logramos advertir que “incorporando los elementos de la fenomenología, Freire entiende que la conciencia se constituye como totalidad intencionada que simboliza-significa temporalmente” (1980, p. 17). Y el acceso a ese horizonte de significados que determinan lo que el hombre puede *ser* y *hacer* es justamente el camino para llegar a ser humanos y dar forma al tiempo que somos. Ese es el sentido de la educación entendida como formación: favorecer la autorresponsabilidad del sujeto que somos con respecto al

despliegue del horizonte de lo posible a través de la apertura a la comprensión del mundo y de sí mismo; como veremos a continuación, es allí donde entra en juego “la percepción del ‘inédito viable’, más allá de las ‘situaciones límites’, generadoras de necesidades” (Freire, 1993, p. 143), y que impiden alcanzar la comprensión de la totalidad.⁵

Tematización de lo inédito viable a partir del ser como posibilidad

No podemos existir sin interrogarnos sobre el mañana, sobre lo que vendrá [...] sobre cómo hacer concreto lo “inédito viable” que nos exige que luchemos por él.

Paulo Freire

La categoría de *inédito viable*, según Nita Freire (Araújo, 2015, p. 278 y ss.), fue creada por Paulo Freire a partir de diversas influencias, entre las que destacan las de Karl Jaspers y Álvaro Vieira Pinto. Dichas influencias se patentizan en su obra a través de una reconceptualización en la que lo inédito viable se comprende a partir del concepto de *situaciones límite* de Jaspers, que con Vieira Pinto adquiere un sentido diferente y se transfigura en los denominados *actos límite*,⁶ a partir de los cuales, dichas situaciones ya no deben ser comprendidas como una fija demarcación entre el *ser* y la *nada*, sino como esa frontera posible entre *ser* y *ser más* (Freire, 2009). Como señalamos, lo anterior tiene un importante paralelismo en el pensamiento fenomenológico a través de los conceptos de trascendencia y horizonte. Concretamente, para Vieira Pinto (1969), los actos límite son una síntesis posible a partir de la relación dialéctica del sujeto entre sus limitaciones y su libertad, la cual viabiliza una acción radical transformadora.

Las “situaciones límites” implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en el que éstos la perciben ya no más como una frontera entre el ser y la nada, sino como una frontera entre el ser y el más ser, se hacen cada vez más críticos en su acción. Ligada a aquella percepción. Percepción en la que se encuentra implícito el inédito viable como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción (Freire, 1993, p. 121).

⁵ Aquí también se logra visualizar la impronta fenomenológica en la teoría crítica, puesto que la pretensión de esta última por acceder al conocimiento de la totalidad social concreta requiere, necesariamente, de un horizonte siempre más amplio, que tome en cuenta los condicionantes históricos, pero también el dinamismo de la realidad, y que permita alcanzar a comprender, de esta forma, la totalidad social dentro de la cual los hechos sociales tienen sentido como una tarea continua y siempre pendiente.

⁶ Para Vieira Pinto (1969), los actos límite posibilitan la superación de lo meramente dado.

Como señala el propio Freire, la implicación de los sujetos involucrados en dicha situación, cada uno conforme a su posición, hace referencia a la propia existencia en cuanto posibilidad, y es aquí donde entra en juego la viabilidad de lo inédito que se actualiza en la praxis, pues como vimos anteriormente, la transformación radical de la actitud natural en la actitud trascendental permite visibilizar y hacer patente lo que antes permanecía como meramente latente e inaccesible. Lo anterior comporta un carácter crítico fundamental en la medida en que permite tomar distancia para distinguir, analizar, juzgar y, por supuesto, hacerse responsable de sí y actuar sobre la realidad para transformarla. De esta forma, se abre ahora una serie de posibilidades que permiten volver reflexivamente sobre dichas situaciones límite, comprender lo que originariamente implican tales limitaciones para el sujeto y vislumbrar, en ese horizonte previamente abierto, nuevas posibilidades que, anteriormente, no habían sido reconocidas ni mucho menos exploradas. Esa es la potencialidad que comporta la educación entendida como formación, y que Freire supo vislumbrar con gran claridad en su relación con la propia investigación, pues

Faltando a los hombres una comprensión crítica de la totalidad en la que están, captándola en pedazos en los cuales no reconocen la interacción constitutiva de la misma totalidad, no pueden conocerla, y no pueden porque para hacerlo requerirían partir del punto inverso. Esto es, les sería indispensable tener antes la visión totalizadora del contexto para que, en seguida, separaran y aislaran los elementos o las parcialidades del contexto, a través de cuya escisión volverían con más claridad a la totalidad analizada. Este es un esfuerzo que cabe realizar tanto en la metodología de investigación que proponemos como en la educación problematizadora que defendemos. El esfuerzo de presentar a los individuos dimensiones significativas de su realidad, cuyo análisis crítico les posibilite reconocer la interacción de sus partes (Freire, 1993, p. 124).

En ese sentido, para el filósofo brasileño, igual que para Husserl, existe educación, y más propiamente la necesidad de formación, precisamente porque la *humanización* constituye un proceso necesario de la existencia humana para llegar a ser justamente humana. Es decir, la formación humana es entendida como un abrirse de la existencia a sus más propias y auténticas posibilidades de acción a las que está destinada, no desde fuera, sino desde sí misma; de tal manera que, la acción educativa surge como respuesta a esa necesidad de explicitar las posibilidades contenidas en un horizonte de sentido para un sujeto determinado. Así, para el educador latinoamericano, los procesos formativos que favorecen la develación crítica de las situaciones límite, y de sus correspondientes determinantes históricos, se convierten de esta forma en *procesos de*

humanización. Hablamos entonces de una *educación liberadora* que se concreta, ya sea adentro o afuera de la escuela —a través, por ejemplo, de la organización popular y en su reivindicación de justicia—, como una *acción cultural para la libertad*.

Concretamente, en *La educación como práctica de la libertad*, Freire (2011) describe un tipo de conciencia que se caracteriza por su capacidad de diálogo y que, por ende, avanza hacia una conciencia política. Y esto es así porque toda acción educativa bien entendida comporta una acción política en la medida en que impacta en las relaciones que el sujeto establece en el mundo y con los otros. En este sentido, no debemos olvidar que la concientización de la que habla Freire excede el fenómeno de la conciencia psicológica individual porque, como veíamos antes, implica una conciencia *del* mundo que es histórica y colectiva. De igual modo, en el pensamiento de Husserl se señala claramente que el yo no solo es polo y unidad de vivencias, y en última instancia de experiencias del mundo, sino un *yo puedo* concreto y encarnado, igual que otros yo puedo que habitan conmigo el mundo (Husserl, 1997a).

Con la teoría del yo como polo de sus actos y también como sustrato de habitualidades, Husserl (1997b) aborda en las *Meditaciones cartesianas*, aunque de manera más sucinta que en otros de sus trabajos, el problema de la génesis fenomenológica y de la fenomenología genética, cuyo germen ya estaba contenido en el fenómeno de la *indicación* (*Anzeige*) de la primera de sus *Investigaciones lógicas* (1900-1901). Este nuevo análisis genético profundiza nuestra comprensión de la correlación *conciencia-mundo* al conducirnos hacia las efectuaciones últimas que constituyen a la conciencia misma en su temporalidad.

El hecho de que existan para mí una naturaleza, un mundo cultural, un mundo humano con sus formas sociales, etc., significa que existen para mí las posibilidades de las experiencias correspondientes —que yo en todo momento puedo poner en juego y desarrollar libremente en cierto estilo sintético prescindiendo de que yo tenga o no en el presente una experiencia real de tales objetos—. Esto significa, además, que son posibles para mí otros modos de conciencia que corresponden a esas experiencias —menciones vagas, etc.— y que también éstos tienen. Las correspondientes posibilidades de ser plenificados o decepcionados mediante experiencias de una tipología predelineada. Esto implica una habitualidad firmemente desarrollada —una habitualidad desarrollada, adquirida por una cierta génesis sometida a leyes esenciales (Husserl, 1997b, p. 101).

Esas leyes esenciales de las que habla el filósofo moravo son las leyes de la *composibilidad* de las vivencias, esto es, de la posible coexistencia y sucesión; y obedecen a la forma de una motivación abarcadora a la que el padre de la

fenomenología denomina *génesis universal*; la cual implica no solo a todas las posibilidades de mi yo fáctico, sino a éste mismo como posibilidad. Consideramos que esta problemática tiene su contraparte en el pensamiento de Freire, veamos cómo.

Para Freire, la educación liberadora permite superar el nivel de la “conciencia real” y alcanzar el de la “conciencia posible” (1993, p. 144), en un proceso que emerge del diálogo intersubjetivo y que suscita una concientización que brinda el “poder” para transformarse y transformar las relaciones sociales de dominación encauzando la liberación. De ahí que ese *yo* que despliega posibilidades se traslada al futuro considerando “cómo sería si...”, esto es: valorando la viabilidad de lo inédito en un horizonte que ahora se ensancha y se ilumina, a cada paso, bajo la luz de ese ser que *es capaz* de hacerlo posible. Pero esto solo puede clarificarse a partir de una idea del tiempo en la que, como vimos antes, el futuro es algo siempre por realizar.

Allí radica el potencial de la educación como proceso de humanización, es decir, a partir de la formación y la afirmación de un sujeto que escucha, comprende y acude al llamado de esa vocación ontológica de ser más, al mismo tiempo que asume la capacidad de concebirse y hacerse responsable de sí como sujeto de la historia y no meramente como objeto de ella. Pero como señala Freire:

La concientización sólo hace un proyecto viable si tiene lugar a través de la praxis, en el contexto de comunión. La concientización es un proyecto indiviso de un hombre sobre otros hombres, unidos por su acción y por su reflexión sobre tal acción y sobre el mundo (1975, p. 68).

De esta manera, la concientización se comprende como un principio ético-crítico en el que la formación de la conciencia moral es congruente con una pedagogía de la alteridad. Ahora bien, como veíamos antes, para Husserl, una determinación fundamental de la subjetividad es la del *yo puedo*, entendida esta como la conciencia de un “poder-hacer”, que plantea el problema del reconocimiento de un sujeto que se constituye constituyéndose, pues lo propio del sujeto en cuanto tal es, justamente, su respectivo devenir. Ese aspecto transitivo, característico de la comprensión fenomenológica de la subjetividad, marca la pauta de que el *yo puedo* sea caracterizado como una *actualización vivencial del sujeto en cuanto posibilidad práctica* que se le da y sobre la cual él puede *decidirse*. Así lo señala el propio Husserl:

El sujeto ‘puede’ variadamente y, conforme a su poder, es determinado al hacer por estímulos, por motivos actuales; es siempre de nuevo activo según sus capacidades, y las muda, enriquece, fortalece o debilita siempre de nuevo a través de su/hacer. La

capacidad no es un poder vacío, sino una potencialidad positiva que viene en cada caso a actualización, está siempre en disposición de pasar a la acción, a una acción que, en tanto que es vivencial, remite al poder subjetivo inherente, a la capacidad (Husserl, 1997a, p. 302).

La capacidad no es entonces una posibilidad en un sentido meramente lógico-formal, sino que ella “se actualiza”, más aún, cobra una realidad concreta en el mundo a través de la acción; pues si lo propio del sujeto es, precisamente su devenir, su no ser estático, esto significa que se constituye siempre en y por sus capacidades. Y la capacidad, que siempre es acción, invariablemente está dada como posibilidad práctica del sujeto, es decir, como aquello de lo que *puede* dar razón. De esta manera, el *yo puedo* husserliano permite describir las estructuras de la propia experiencia vivida explicitando de qué hablamos cuando hablamos de la subjetividad como *dadora de sentido*. Y es allí donde la formación, entendida como ese abrir al sujeto a sí mismo en cuanto orientado a un horizonte de futuro, posibilita el despliegue de las capacidades humanas. Así, vemos cómo la posibilidad de una responsabilidad radical de sí mismo, de una autoconciencia, se relaciona con la autodeterminación en la medida en que ser consciente de sí también significa decidir quién *se quiere ser*, lo cual se configura, como vimos antes, como una relación de carácter práctico.

Yo no puedo querer nada que no tenga conscientemente ante los ojos, que no se halle en mi dominio, en mi aptitud. “Yo no puedo querer nada” —aquí el ‘puedo’ mismo puede estar mentado como práctico, a saber, en tanto que el querer mismo puede ser objeto de la voluntad, y solamente puede serlo en tanto que está en mi ‘dominio’ (en el alcance de mi dominio), en tanto que la ejecución de la tesis misma es para mí algo prácticamente posible (Husserl, 1997a, p. 306).

Ahora bien, con base en lo anterior, bien podemos sostener que no es suficiente con descubrirse como sujeto de posibilidades, sino que es necesario saber desplegarlas y poder ejercerlas. Para ello, es indispensable la formación en cuanto reconocimiento de sí como sujeto de capacidades. Pues si bien, como señala Husserl, todas las acciones emergen propiamente del yo, su fuente no siempre es la libre constitución que le posibilita al sujeto constituirse como agente de sus propias vivencias, es decir: como sujeto de capacidades. En pocas palabras: existen diversas experiencias que impiden la vivencia del *yo puedo* a través de acciones que efectivamente caractericen al yo como un sujeto de capacidades; pero no debemos perder de vista que el yo solo deviene como sujeto de capacidades mediante dichas posibilidades prácticas de la acción. Y “¿qué quiere decir eso? Lo que yo puedo, de lo que soy capaz, para lo cual me sé apto... es una po-

sibilidad práctica. Solo entre posibilidades prácticas puedo ‘decidirme’, solo una posibilidad práctica puede... ser tema de mi voluntad” (Husserl, 1997a, p. 258).

Reflexiones finales

Recapitulemos lo ganado hasta aquí: el *yo* se constituye como *yo puedo*, esto es, como sujeto agente, a partir de la comprensión subjetiva de la posibilidad de la realización efectiva de aquello que desea cumplido, realizado, y de la ejecución misma de la acción que lo vuelve realizable, pero no simplemente como una representación de la capacidad del sujeto para ello, sino como algo viable por medio de su acción, como algo que el sujeto *es capaz de* realizar, y que está a su alcance en cuanto *puede* hacerlo real. De esta manera, la formación del sujeto para el *despliegue del horizonte de lo posible* es aquella que fomenta la comprensión del sentido de sus capacidades, y el ejercicio efectivo de las posibilidades que con ellas se abren. Sin embargo, una posibilidad es aquello que *puede o no puede ser*, y que en ese sentido se contrapone a la actualidad de *lo que es*, y a la necesidad de *lo que definitivamente debe ser*. Es así, pues...

Lo que debo está determinado por el ‘yo puedo’ y lo que yo puedo es diferente de aquello que puede cualquier otro. Pero lo que yo puedo no está comprendido solo en mi entorno momentáneo, sino que mi voluntad presente abarca la totalidad de mi horizonte futuro, porque mi ‘yo puedo’ llega hasta su plenitud más o menos indeterminada y determinada (Husserl, 2020, p. 254).

En ese sentido, podemos ver que, para Husserl, la posibilidad misma de la ética se funda en el *yo puedo*, en ese sujeto de capacidades que desde su propia voluntad alcanza la totalidad de su horizonte posible. Como señala Cabrera (2021), en la medida en que lo que el sujeto puede no se restringe a su mundo circundante limitado, es decir, a su “aquí y ahora”, sino que la voluntad abarca también, y sobre todo, el horizonte futuro, entonces la formación de la voluntad se vislumbra como una oportunidad sin precedentes para concientizar y transformar al sujeto en su relación con el mundo y los otros.

De esta forma, la fenomenología de Husserl nos ayuda a comprender más a fondo el sentido mismo de la categoría freireana de lo *inédito viable*, porque en ella no solo encontramos un interés por estudiar la conciencia en términos de la aprehensión de sus actualidades, sino también la pretensión de comprender cómo es capaz de relacionarse con sus posibilidades. Con ello, lo *inédito viable* se muestra como lo que es: una *composibilidad* que se alcanza a partir de la comprensión de las esenciales temporalidad e historicidad humanas, y que se vuelve realidad a través de la acción liberadora y corresponsable de los hombres, los

unos con los otros, que logran asumir dicha condición, así como la dimensión ética y política que ella conlleva.

Ahora bien, como vimos, esa capacidad de cambiar de actitud para cobrar conciencia del mundo *en su aparecer*, de su dación, y que solo es viable a través de la transformación radical de actitud natural a la actitud trascendental —que en la fenomenología trascendental se caracteriza por la ejecución de una reducción del interés por el mundo en general, en la que dejamos de estar directamente volcados en él— permite ganar una nueva dimensión de experiencia, previamente oculta, y una nueva dirección de la mirada que ahora se orienta hacia *la subjetividad que somos* y en la que se constituye, justamente, la dación del mundo y de todo lo mundano.

Dicho cambio de actitud permite visibilizar y hacer patente lo que antes permanecía como meramente latente, lo cual comporta un carácter crítico fundamental en la medida en que posibilita comprender la constitución de la realidad por también hacerse radicalmente responsable de sí para transformarla. De esta manera, nos descubrimos como sujetos del mundo y comprendemos que todo lo objetivo, y el mundo mismo, dependen de nuestra subjetividad. Pues si bien, como vimos, la subjetividad es trascendental precisamente porque trasciende al mundo y sus objetos, esto no implica una relación de ruptura con ellos sino que, por el contrario, significa que se da también un vínculo esencial de constitución de sentido: *el mundo solo es en la medida en que aparece para el sujeto trascendental que somos*. Es decir, este carácter trascendental de la subjetividad no excluye el carácter trascendente del mundo y de todo lo objetivo, sino que es, precisamente, lo que lo hace posible. Y es gracias al descubrimiento de este horizonte de posibilidades abiertas que advertimos también, en la apertura originaria de lo dado, aquello que siempre *puede ser de otro modo*.

Esto es, en última instancia, aquello a lo que estamos refiriendo con ese *horizonte de lo posible*, y es en ese preciso sentido en el que pudimos ensayar una aproximación a la teoría freireana, desde la fenomenología husserliana y su concepto de *intencionalidad trascendental* como posibilitadora de una toma de conciencia y de un ejercicio de autorresponsabilidad, lo que nos permitió profundizar en la categoría de lo *inédito viable*.

Finalmente, cabe señalar que la propuesta interpretativa expuesta en nuestro trabajo, y que consistió en sostener que la relación de Paulo Freire con la teoría crítica estaría mediatizada por un vínculo más originario con la fenomenología, nos permitió contribuir en la comprensión del concepto mismo de *crítica* en la obra freireana y, además, abrir el diálogo entre el pensamiento freireano y la tradición fenomenológica con el fin de incentivar el análisis teórico-conceptual de la obra del pedagogo brasileño que hoy, a cien años de su nacimiento, aún tiene mucho que decirnos.

Referencias

- Araújo, A. (2015). Inédito viable. En D. Streck, E. Redin, J. Zitkoski (Orgs.), *Diccionario. Paulo Freire* (pp. 278-281). Lima, Perú: CEAAL.
- Cabrera, C. (2021). La constitución de la conciencia volitiva y sus implicancias para la ética fenomenológica en Husserl. *Anuario Filosófico*, 54(2). doi.org/10.15581/009.54.2.005
- Espósito, N. (2019). Teoría crítica y fenomenología: ¿una síntesis necesaria? Bases fenomenológicas para una revisión crítica del proyecto filosófico del primer Marcuse. *Enrahonar. An International Journal of Theoretical and Practical Reason*, 62, 117-143.
- Fernández, I. (2018). La idea de liberación en Paulo Freire. *Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 3, 1-17.
- Fiori, E. M. (1993). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire, *Pedagogía del oprimido* (pp. 11-27). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). Acción cultural liberadora (una entrevista con Paulo Freire). *Revista Víspera*, 10, 23-28.
- Freire, P. (1975). *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Tierra Nueva.
- Freire, P. (1988). *Educação e mudança*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Uruguay: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Hernández, M. y Marzán, C. (2013). La recepción de la fenomenología en la teoría crítica. *Revista Laguna*, 33, 57-76.
- Husserl, E. (1959). *Erste Philosophie* (1923-1924). *Zweiter Teil: Theorie der phänomenologischen Reduktion*. La Haya, Países Bajos: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1997a). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, Libro segundo. Ciudad de México, México: UNAM-FCE.
- Husserl, E. (1997b). *Meditaciones cartesianas*. Madrid, España: Tecnos.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2020). *Introducción a la ética*. Madrid, España: Trotta.
- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.

- Pinto Araújo, L. (2019). “Ética como filosofía primera”. Implicaciones educativas de la tesis levinasiana. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 11(6), 55-69.
- Sokolowski, R. (2012). *Introducción a la fenomenología*. Morelia, México: Jitanjáfora.
- Torres, C. (1980). Las corrientes filosóficas que secundan la filosofía de Paulo Freire. *Colección Pedagógica Universitaria*, 9, 7-25.
- Vieira Pinto, A. (1969). *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Río de Janeiro, Brasil: Paz y Tierra.
- Von Herrmann, F. W. (2000). *Hermeneutik und Reflexion*. Fráncfort, Alemania: Vittorio Klostermann.

Leer el mundo, experiencia y praxis

Reading the world, experience and praxis

Dulce María Cabrera Hernández
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
México
ORCID: 0000-0002-2364-578X

Resumen

En este artículo presentamos algunos planteamientos relacionados con la pedagogía libertaria de Freire. Este documento contiene cuatro partes centrales. En la primera, analizamos el concepto de *alfabetización* que da lugar a dos procesos: la lectura del mundo y la problematización de nuestra relación intersubjetiva y planetaria; ambos procesos se analizan en la segunda parte. En la tercera, discurremos sobre las relaciones de poder opresor-oprimido y damos paso a la cuarta parte del documento, donde introducimos relaciones de poder productivo en la educación y orientamos nuestro proyecto pedagógico hacia los jóvenes, a quienes concebimos como sujetos políticos. A partir de este enfoque planteamos un conjunto de interrogantes dirigidas a redimensionar la praxis educadora. En las reflexiones finales afirmamos que abrazar esta pedagogía implica asumir nuestras responsabilidades por la opresión, las vejaciones y por el dolor de los jóvenes, renunciado a la simulación.

Abstract

In this paper, we present some concepts related to Freire's Pedagogy of Liberty. This document contains four central parts. In the first, we analyze the concept of *literacy*, which derives into two processes: a reading of the world and the problematization of our intersubjective and planetary relationship. Both are analyzed in the second part. In the third, we discuss the political nature of education, we recover the oppressor-oppressed relationship, and then proceed to the fourth part of this document, where we introduce a productive power relationship in education, and we address the reconsideration of the educational praxis. In the final reflections, we affirm that embracing this pedagogy implies assuming our responsibilities for oppression, humiliation, and pain of the young people, renouncing to simulation.

Palabras clave

Educación, jóvenes, pedagogía, poder, política.

Keywords

Education, youth, pedagogy, power, politics.

Fecha de recepción: agosto 2021
Fecha de aceptación: noviembre 2021

El siguiente fragmento ha sido recuperado de Deleuze y Guattari (2002) y es una reivindicación ética, no solo teórica.

Cada uno de nosotros era varios, en total ya éramos muchos. Aquí hemos utilizado todo lo que nos unía, desde lo más próximo a lo más lejano. Ya no somos nosotros mismos. Cada uno reconocerá a los suyos. Nos han ayudado, aspirado, multiplicado (Deleuze y Guattari, 2002, p. 9).

En este libro, *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, los autores comentan que una de sus obras —*El Anti Edipo*— fue escrita por ambos y aclaran que esa dupla ya estaba habitada por otros sujetos y por otras ideas. Señalan que hubo numerosos planteamientos cuya propiedad exclusiva no era de ellos; fueron tantas voces que resultaba difícil mencionar cada una. Con las distancias guardadas, respecto de una obra monumental como la de esos autores, este artículo inicia reconociendo que las ideas plasmadas son el resultado de diálogos intensos entre diversos sujetos quienes establecen un lazo común.

Algunos planteamientos que aquí se recogen proceden de Paulo Freire (1984), especialmente aquellos que conciernen al proceso de alfabetización como lectura del mundo y como proceso político; ambos se encuentran en el primer apartado. Dicho apartado se gestó en conversaciones con diversos autores como Freire (1973) y Foucault (2002); además, contamos con la participación de profesores y estudiantes universitarios y con otros sujetos que se encuentran fuera del mundo escolarizado. Gracias al carácter colectivo de esos diálogos presentamos este escrito desde la primera voz del plural —nosotros—; con ella, mostramos nuestra gratitud, nuestro respeto y reivindicamos que nadie educa a nadie, sino que todos participamos de los procesos educativos más allá de la escuela.

El segundo apartado, se orienta al proceso de lectura que abre la posibilidad a la escritura de nosotros mismos en el mundo. En esas líneas se exalta el valor de la problematización para dar cuenta de quiénes somos. En el tercer apartado profundizamos en las prácticas de dominación que prevalecen en las relaciones opresor-oprimido (Freire, 1970) y exaltamos la importancia de la experiencia como posibilidad de inscripción de nuestro estar siendo en el mundo. De tal manera que, al llegar al cuarto apartado aludimos a relaciones de poder productivo (Foucault, 2002), sin negar la prevalencia de las desigualdades so-

ciales. En esa dirección emplazamos nuestro proyecto pedagógico dirigido a los jóvenes como sujetos políticos porque reconocemos su capacidad y voluntad por crear redes de poder desde las cuales puedan concebirse otros mundos posibles. Finalmente, lejos de ofrecer conclusiones, asumimos que una educación con vocación libertaria no se afianza en el adoctrinamiento, sino en la escucha y en el reconocimiento de la fuerza política de los jóvenes; reconocemos, también, que quizá hemos fallado en nuestro compromiso de acompañamiento, protección, cuidado y dedicación hacia los sujetos de la educación popular.

Alfabetizarse

En la conferencia intitulada "La importancia del acto de leer", Freire (1984), ya con 60 años de vida, elabora un hermoso relato sobre su infancia y sus primeras experiencias de lectura. En ese trabajo, el autor estableció diferencias entre el acto de leer el mundo y la lectura de la palabra. Una primera forma de leer el mundo dependió del descubrimiento de su entorno social y natural en Pernambuco: admirar el contexto, vivir en el hogar, hablar con los padres, recorrer los rincones oscuros y temer a las almas en pena fueron algunas experiencias tempranas que le ayudaron a convertirse en un hombre racionalizado de pantalón corto. Por eso, él afirma en clave autobiográfica, que al llegar a la escuela ya estaba alfabetizado y que ese nuevo espacio provocó una ruptura con su mundo y un encuentro con la lectura de la palabra.

Fui alfabetizado en el suelo de la quinta de mi casa, a la sombra de los mangos con palabras de mi mundo y no del mundo mayor de mis padres. El suelo mi pizarrón y las ramitas fueron mi gis (Freire, 1984, p. 99).

La escuela fue un espacio para la sintaxis, la conjugación, la contracción, la descripción mecánica y la memorización.

De aquel contexto —el de mi mundo inmediato— formaba parte, por otro lado, el universo del lenguaje de los mayores, expresando sus creencias, sus gustos, sus recelos, sus valores. Todo eso ligado a contextos más amplios que el de mi mundo inmediato y cuya existencia yo no podía siquiera sospechar (Freire, 1984, p. 97).

Tengamos en cuenta que esas ideas se publicaron más de quince años después de haber escrito dos obras colosales: *La educación como práctica de la libertad* (Freire, 1964) y *La pedagogía del oprimido* (Freire, 1970). En ese sentido, Freire aprovechó la oportunidad de reflexionar, elaborar y reformular algunos principios relacionados con la educación problematizadora o liberadora: "Me parece interesante reafirmar que siempre vi la alfabetización de adultos como un acto

político y un acto de conocimiento, y por eso mismo, como un acto creador” (Freire, 1984, p. 104). Al revisar cuidadosamente estos enunciados, queremos escudriñar un par de ideas: a) la alfabetización reúne los dos tipos de lectura señalados previamente —una del mundo y otra de la palabra—, y b) lo político puede ir más allá de la relación opresor-oprimido y nos remite a las prácticas de poder productivo. Enseguida abordaremos ambos aspectos.

Leer y problematizar el mundo de la palabra

Como bien lo apunta Freire, leer el mundo es una actividad compleja que no se limita al desciframiento de las letras, es construir palabras para compartir nuestra historia, dar sentido y significación a los fenómenos desde nuestro contexto y vivencia.

La alfabetización es más que el simple dominio psicológico y mecánico de las técnicas de escribir y de leer. Es el dominio de esas técnicas en términos conscientes. Es entender lo que se lee y escribir lo que se entiende (Freire, 1964, p. 108).

Algunas de esas ideas están presentes en las obras referidas con antelación, particularmente en lo que atañe a los círculos de lectura y al “método Freire”. Partiendo de esas afirmaciones, agregamos que, la lectura del mundo es un acto formativo en el que interviene la experiencia biográfica (Cabrera, 2020), y la escritura detona un ejercicio de problematización sobre la relación hombre-mundo.

Fiori (1970) comenta que quizá la alfabetización deba entenderse como la oportunidad de inscribirse en el mundo: “Tal vez sea ése el sentido más exacto de la alfabetización: aprender a escribir su vida, como autor y como testigo de su historia —biografiarse, existenciarse, historizarse” (1970, p. 12). Desde nuestra perspectiva, para que la alfabetización adquiera el sentido mencionado en la cita anterior, es necesario articularlo con el mundo de vida. Por tanto, la alfabetización no puede reducirse a un proceso mecánico porque una experiencia formativa trastoca al sujeto en sus registros biográficos, afectivos, culturales y políticos (Cabrera, 2020).

Un conjunto de afirmaciones afines a este planteamiento puede encontrarse en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Freire, 1973), cuando el autor sostiene que la relación pedagógica no puede construirse como acto de repetición de contenidos técnicos o científicos; es necesario que los sujetos organicen, revisen y revivan sus experiencias hasta verse inmersos en un proceso gnoseológico colectivo. Esto implica reconocer al sujeto como un ser en colectividad capaz de construir su mundo, su entorno y sus relaciones con

otros sujetos para transformarlas. Entonces, la alfabetización como lectura del mundo es un acto creador porque son los sujetos quienes le dan sentido desde su lugar de pertenencia (Torres, 2007). Leer el mundo también es reconocerlo como enclave [inter]subjetivo, como un espacio compartido y mediado por el lenguaje, la cultura, las aspiraciones y los deseos: creamos sentidos respecto de quienes somos.

Ese acto gnoseológico, que podría ser individual, nos da la pauta para un encuentro colectivo porque al narrar su condición histórica una persona puede mirarse en los ojos de otro y conectarse con el mundo. En ese tenor, Freire señala que la educación, como situación gnoseológica, nos brinda la oportunidad de problematizar el mundo de vida:

Lo que importa, fundamentalmente, a la educación, como una auténtica situación gnoseológica, es la problematización del mundo del trabajo, de las obras, de los productos, de las ideas, de las convicciones, de las aspiraciones, de los mitos, del arte, de la ciencia, el mundo de la cultura, y de la historia, que resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire, 1973, p. 96).

Vale aclarar que, tanto la educación como la alfabetización se encuentran imbricadas. Quizá la alfabetización se haya anclado por tradición a los espacios escolares y más de una persona ha llegado a pensar que únicamente concierne a las relaciones en el aula, sin embargo, no hay educación sin alfabetización. Y con esta afirmación volvemos a uno de los planteamientos iniciales de Freire, cuando señala que él arribó a la escuela siendo un niño alfabetizado, es decir, cuando ya era consciente de la significatividad de su mundo personal, de su lenguaje y de las diferencias que existían entre esos elementos y aquellos otros procedentes del mundo escolar (el abecedario, la sintaxis, la gramática, etcétera).

Es sumamente interesante analizar las palabras de Freire y pensar que ese proceso de reflexión le permitió articular dos visiones del mundo: una más arraigada a la experiencia vivida y a su entorno inmediato, y otra, en el interior de las instituciones educativas.¹

¹ No deja de sorprendernos cómo en la actualidad persiste el divorcio entre las visiones mencionadas por Freire, pues dentro del sistema nacional de educación existen 36,518,712 personas en distintos niveles educativos (SEP, 2020) y resulta paradójico que, aun entrando en contacto con el mundo de la palabra, escaseen las condiciones pedagógicas pertinentes para que esos sujetos desarrollen su capacidad de leer el mundo, de problematizarlo y de expresar quiénes son.

Ahora nos detenemos un poco más en la cita previa para abordar el concepto de *problematización* y subrayar sus intenciones políticas: reafirmación del diálogo como relación intersubjetiva, rechazo a la alienación y ponderación crítica —no ingenua— de la realidad concreta y existencial, reconocimiento de la relación hombre-mundo (Freire, 1973):

La problematización, en verdad, no es la del término relación, en sí mismo. El término relación indica lo propio del hombre, frente al mundo, que es estar en él y con él, como un ser de trabajo, de acción para transformarlo (Freire, 1973, p. 96).

Desde nuestra perspectiva, la problematización y la alfabetización son centrales en la educación porque permiten comprender nuestro estar siendo en el mundo (Freire, 1992). La problematización puede entenderse como un distanciamiento de la inmediatez para despertar a la conciencia de su letargo y convertir nuestra existencia ingenua en una existencia crítica. Así, la alfabetización puede tornarse en transformación y cambio porque, gracias a la capacidad de narrarnos a nosotros mismos, identificamos las circunstancias opresoras y tenemos un impulso vital para buscar una condición distinta y superar las situaciones límite.

Nuestra lectura del mundo demanda admirarlo y transformarlo para que siga siendo nuestro; implica praxis, creación, rabia y esperanza por asegurar la existencia planetaria (Freire, 2012). Esa relación hombre-mundo que Freire señala en diversas ocasiones (1973, 1976), se vincula con las condiciones concretas de existencia que enfrentó en Brasil, Bolivia, Chile, México, Estados Unidos, en el continente europeo y en el africano, pero para nosotros esa relación ha cambiado. Hoy en día, la relación entre los seres vivientes y el planeta exige una revisión del antropocentrismo exacerbado para mirar otras formas de vida que son consustanciales a la nuestra, porque no solo se trata de asegurar la prevalencia del hombre, se trata de que la vida continúe más allá del género humano, de lo contrario, estamos condenados a perecer. Queremos subrayar que nuestra lectura del mundo es posible también porque nos hemos atrevido a inscribirnos como parte del planeta.²

Hoy más que nunca experimentamos el carácter abierto del sujeto y la incompletitud ontológica de la que Freire nos advertía (1964, 1970, 1973, 1976). En ese sentido, la problematización y la alfabetización nos recuerdan el valor de esa experiencia vital que encierra dolor, angustia, rabia, miedo y que, al mismo tiempo, contiene el germen de la praxis.

² Urge fijar posición frente a los movimientos de opresión reales que vivimos en nuestro entorno más cercano: masacres y desaparición forzada de niños, mujeres y estudiantes, aniquilamiento ecológico, saqueo cultural, xenofobia, racismo, sexismo y un largo etcétera.

Hemos sido capaces de escribir(nos) en el mundo: “La lectura y la escritura de la palabra implican una re-lectura más crítica del mundo como ‘camino’ para ‘re-escribirlo’, es decir, para transformarlo” (Freire, 1992, p. 62). Entonces, no descubrimos el mundo, lo construimos desde nuestros lugares con nuestras biografías y con nuestros lenguajes, por lo tanto, hacemos un texto común aun cuando cada sujeto revive su propia circunstancia y su situación límite. Gracias a esa inscripción colectiva somos conscientes de nuestro habitar en el mundo y podemos imaginar un inédito viable (Freire, 1970 y 1992).³

Poder, praxis y experiencia

Leer el mundo es crear el mundo; por tanto, significa escribirlo. ¿Y cómo lo hacemos? ¿Reproduciendo las pautas y cánones que han sido transmitidos o heredados de manera vertical o reconociendo que los cambios culturales y sociales han superado los modelos tradicionales?

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá, pues, dos momentos distintos, aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van descubriendo el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación (Freire, 1992, p. 55).

La complejidad de las relaciones contemporáneas exige que algunos de estos cambios sean incorporados como una parte central de nuestro estar en el mundo, y con fuerte énfasis en su dimensión ético-política.

³ Un ejemplo de estas situaciones límite aconteció el 5 marzo de 2020, en la ciudad de Puebla. A raíz del artero crimen de tres estudiantes de medicina y un conductor del servicio de transporte, más de 50 mil estudiantes salieron a las calles para denunciar la violencia e inseguridad que fustigan a los ciudadanos (Hernández, 2020). Ante la violencia, el asesinato de mujeres por razones de odio y de género —feminicidio—, los jóvenes, muchos de ellos estudiantes de instituciones públicas y privadas, se organizaron en un comité estudiantil, realizaron paros activos e inactivos en las facultades, tomaron las aulas, se resguardaron en los edificios universitarios, se apropiaron de la universidad y de las calles, hicieron banderas, pendones y pasquines para protestar en la ciudad de Puebla y despertaron a otras ciudades de la república: Ciudad de México, Guadalajara, Tlaxcala y Veracruz. Las consignas no solo fueron escuchadas en las calles, también resonaron en las redes sociales. Las demandas de #NiUnaBataMenos, #Justicia, #MegaMarchaUniversitaria irrumpieron en el mundo y dejaron sus huellas como agentes políticos en los espacios públicos; traspasaron las fronteras, los géneros y las élites. Estas iniciativas mostraron que no se trata de leer el mundo escrito por otros —los dominadores— sino de escribirlo: nosotros, nosotras —nosotres—, asumiendo la impostura frente al lenguaje académico y sus represalias.

Cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo. La relación lenguaje-pensamiento-mundo es una relación dialéctica, procesal, contradictoria. Es claro que la superación del discurso machista, como la superación de cualquier discurso autoritario, exige o nos plantea la necesidad de, paralelamente al nuevo discurso, democrático, antidiscriminatorio, empeñarnos en prácticas también democráticas. Lo que no es posible es simplemente hacer el discurso democrático y antidiscriminatorio y tener una práctica colonial (Freire, 1992, p. 90).

Como puede observarse en la última parte de cita anterior, una de las grandes preocupaciones de Freire fue el análisis sistemático de las relaciones de poder basado en la opresión de los dominantes sobre los más débiles, además de la lucha constante por subvertir esas dinámicas en diversos sectores sociales y, particularmente, en la educación. Una manera de presentar esa relación entre opresores y oprimidos puede observarse desde la lógica del amo y el esclavo planteada por Hegel y reformulada por Freire en diversas obras (1964, 1970, 1992).

En ciertos fragmentos, la relación opresor-oprimido se presenta en los oprimidos como una alienación: “Solo en la medida en que descubran que ‘alojan’ al opresor podrían contribuir a la construcción de su pedagogía liberadora” (Freire, 1970, p. 34). A partir de esas ideas, se desprende que una educación progresista y liberadora rechaza la identificación del oprimido con el opresor y, al mismo tiempo, promueve que el proceso de liberación es una conquista del sujeto y no una “generosa donación” de aquellos que mantienen el *statu quo*. *No hay, pues, liberación si no se transforma la relación de poder y se modifican las condiciones reales de opresión.*

En un nivel macrosocial, los opresores están representados por los sistemas económicos, sociales y jurídicos que, lejos de impulsar procesos emancipatorios, se convierten en mecanismos modernos de explotación, esclavitud y neoextractivismo que abarcan los socialismos y los capitalismo actuales. Incluso, en estos últimos, se drenan los recursos naturales y se concibe a los humanos como fuerza de trabajo hasta en el nombre de la democracia.

En un nivel microsocia, la relación opresor-oprimido se traslada a la educación bancaria a partir de la dupla educador-educando para mostrar que los educadores progresistas no asumen ya la tarea de reproducir contenidos ni prácticas antidemocráticas que impidan a los sujetos escuchar su propia voz, leer el mundo y escribirlo con sus propias palabras. Es en esta condición donde la educación puede convertirse en una práctica donde solo los hombres y las mujeres libres pueden participar. El mismo Freire señala que esto no ocurre de manera automática ni mecánicamente. Para lograr el cambio de la educación bancaria hacia la educación liberadora, la problematización se vale de la pra-

xis, el diálogo y la concientización, es decir, de la acción y reflexión crítica que se construye a través de la relación entre sujetos libres.

Aquellos procesos que Freire incluye en la educación liberadora se interrelacionan para dar sustento filosófico y teórico a la educación progresista, sin desatender las condiciones reales donde participan los sujetos de la educación, pues no se trata de esterilizar o neutralizar la acción política, más bien se procura impedir la mutilación del proyecto emancipador en nuestras sociedades contemporáneas (Freire, 1992). En este contexto, caracterizado por un capitalismo exacerbado, no es un tema menor reivindicar emancipaciones políticas, ideológicas y económicas a través de procesos educativos. Estas afirmaciones fueron radicales en la década de los 70 y continúan siéndolo, porque es necesario hacer frente y ofrecer resistencia a los mecanismos seductores de los grandes sistemas que otrora recurrieron a la dominación y a la represión física bajo la bandera de la conquista, el desarrollo y el progreso (Torres, 2007).

Aunque la represión física y las desapariciones forzadas no se han eliminado, es pertinente reconocer algunos mecanismos sofisticados por los que se ejerce la dominación. Entre ellos tenemos la distribución desigual de la riqueza, la explotación desmedida de los recursos minerales en países con poblaciones empobrecidas de manera intencional, la aplicación de legislaciones predatorias del medio ambiente, el desprestigio de las culturas prehispánicas que justifica el saqueo de la riqueza cultural, la discriminación de los saberes ancestrales y la usurpación:

El menosprecio por la opinión pública que revela este discurso habla de la arbitrariedad de los poderosos y de lo seguros que están de su impunidad, y esto ocurre al final del segundo milenio...Y encima se acusa a los Sin Tierra de agitadores y revoltosos porque asumen concretamente el riesgo de denuncia y anunciar. Denunciar la realidad inmoral de la posesión de la tierra entre nosotros y anunciar un país diferente (Freire, 2012, p. 39).

Es difícil encontrar alguna explicación convincente para que los oprimidos deseemos continuar viviendo sin existir. Por esa razón, Freire no dejó de llamarnos a la indignación, no solo como actitud ética, sino porque hace falta tener coraje, estar harto de la opresión para animarse a cambiarla (Freire, 2012).

De lo anterior también se deriva la intención de los opresores por esterilizar la educación proponiendo una alfabetización sin problematización. Ellos toman el “método Freire” únicamente para enseñar las primeras letras y aplicar una estrategia ideológica que reinstale las condiciones de dominación.

En este sentido se sienten como si fuesen personas ya liberadas o personas inalcanzables por la dominación, cuya tarea es enseñar y liberar a los otros. De ahí deriva su preocupación casi religiosa, su empeño casi místico, pero duro también, en el trato de sus contenidos, su certeza respecto de lo que debe ser enseñado, transmitido. Su convicción de que la cuestión esencial es enseñar, transmitir lo que debe ser enseñado y no “perder el tiempo en verborreas” con los grupos populares sobre su lectura del mundo (Freire, 1992, p. 142).

Aquí donde los sistemas educativos “adaptan” la metodología para hacerla eficiente, de calidad y accesible (barata), es donde más urge una *pedagogía de la autonomía* (Freire, 1997). Y esta es una pedagogía que ejerce una praxis y una dialéctica: la educación comienza cuando se supera la contradicción entre educador-educando, cuando se transforma la relación entre el educador, que posee el conocimiento, y el educando, como una vasija vacía (Freire, 1970).

Esa transformación no solo representa el cambio de posiciones entre educador y educando, también significa que ambos deben convertirse en sujetos, nunca objetos. Además, implica que la educación no es liberadora, porque los grilletes no desaparecen mágicamente y porque la libertad no se da, se conquista. Si la educación pierde su aspiración libertaria, se aniquila la praxis, pues ni la educación ni mucho menos la libertad pueden ser conservadoras del *statu quo*. En esas condiciones también corremos el riesgo de devaluar la importancia de la experiencia, si la educación se realiza prescindiendo de la dimensión biográfica tendremos pocas posibilidades de construir lazos sociales y reflexionar sobre nuestra existencia, entendida como nuestro estar-siendo en el mundo, tal como Freire lo señala en la siguiente cita:

Volví a ver los árboles de mango, con sus frondas verdes. Volví a ver mis pies, mis pies enlodados, subiendo el cerro a la carrera, el cuerpo empapado. Tuve frente a mí, como en un cuadro, a mi padre muriéndose, mi madre estupefacta, la familia sumiéndose en el dolor (1992, p. 48).

Una experiencia tan íntima deja al descubierto nuestra fragilidad. Nos advertimos incapaces de controlar el presente y el futuro. Esa experiencia nos deja con el ego magullado y nos recuerda que el hombre aislado, ensimismado, es incapaz de identificar el dolor de los otros en el suyo; y, paradójicamente, solo aquel hombre que puede experimentar esa pena merece llamarse así.

Poder y responsabilidad

En estos párrafos abordamos lo político desde una mirada cercana al planteamiento freireano, pero añadimos un matiz epistémico: el carácter productivo del poder

más allá de la relación opresor-oprimido (Foucault, 2002). Teniendo en cuenta que Freire jamás concibió una educación adaptativa que significara un acomodamiento acrítico y pasivo a un discurso moderno donde se apostara por sustraer el valor del sujeto en los procesos sociales para garantizar la plena operación de las leyes del mercado, es conveniente repolitizar la educación. Ha de ser así porque

La libertad de mercado educativo contradice toda tendencia a estimular la solidaridad social. El individualismo extremo, la competencia frontal como base de la eficiencia social, se combinan con la concepción de una educación desprendida de todo marco normativo acordado, irresponsable respecto de todo consenso (Puiggrós, 2001, p. 12).

Una dimensión productiva del poder ya ha sido discutida por varios autores, desde Gramsci, la teología de la liberación o desde una lectura latinoamericana del marxismo y en la educación popular (Torres, 2007). Empero, nuestro posicionamiento supone que la dimensión política de la educación atañe a las relaciones de poder que se tejen como una red heterogénea de fuerzas en diversas escalas (Foucault, 2002 y 2005).

Obviamente, comprende el diseño de las políticas y la lucha por los derechos sociales, humanos y civiles, así como de los sistemas de gobierno democráticos, equitativos y con justicia social. Sin embargo, las relaciones de poder también se vinculan con la configuración de subjetividades como un espacio donde las diferencias, la autonomía y la libertad pueden interrelacionarse para ir a contracorriente de las formas opresivas (Torres, 2007).

Pensar acertadamente impone al profesor o, en términos más amplios, a la escuela, el deber de respetar no solo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo de las clases populares —saberes socialmente construidos en la práctica comunitaria— (Freire, 1997, p. 29).

Y en este punto enfatizamos la pertinencia de repolitizar la educación porque es necesario —urgente— volver a pensarnos como sujetos políticos. De manera particular, nuestro proyecto pedagógico se dirige hacia los jóvenes —en su carácter subjetivo y conceptual— porque “son una construcción histórica y cultural caracterizada por la diversidad” (Feixa, 2006, p. 16 citado por Pinto y Cabrera, 2018, p. 92).

Apostar por los jóvenes como actores sociales (Pinto y Cabrera, 2018, p. 92)⁴ trae consecuencias que traspasan las fronteras del aula. Entonces, ¿cuál es el

⁴ Los estudios sobre las juventudes enfatizan las características de fenómeno social, mientras que las culturas juveniles hacen hincapié en la producción simbólica de los jóvenes. En nuestro caso, la categoría de joven no se restringe a los límites etarios o temporales.

proyecto pedagógico que nos proponemos? Este proyecto se apoya en una pedagogía de la dignidad, en la que no nos avergonzamos por ser quiénes somos y buscamos sentidos compartidos para abrazarnos con otras personas (Freire, 2012). En esa dirección asumimos que los jóvenes como sujetos políticos, desde diferentes posiciones y relaciones sociales, construyen redes de poder.

Aunque es posible inferir que, en diferentes periodos, los estudiantes universitarios han participado activamente como agentes políticos. Sería un error asumir que todos los jóvenes son conscientes de ello o que todos ellos participan intencionalmente en los asuntos públicos. En ese sentido, la educación popular nos ofrece la oportunidad de problematizar la realidad social y puede ayudarnos a identificar de qué manera los estudiantes se incorporan en movimientos sociales y acciones colectivas como sujetos empoderados (Torres, 2007).

En acuerdo con la propuesta de Freire (1970, 2012), como educadores populares y libertarios, no se trata de aleccionar o adoctrinar a los estudiantes, sino de interesarse en los vínculos que establecen entre ellos y su entorno, y crear redes de poder que no reproduzcan la relación opresor-oprimido. Por esas razones, es pertinente insistir en el carácter político de la educación porque es necesario solidarizarse con aquellos que aún no participan de ella:⁵

Los jóvenes, los que han sufrido, los que quedaron marginados, requieren que los educadores nos hagamos cargo de los signos del futuro que ha comenzado, que les demos una mano para que lleguen a la superficie de esta cultura avasallante, para que recuperen los instrumentos para dominarla, para que dispongan de sus derechos ciudadanos (Puiggrós, 2001, p. 18).

Con estas consideraciones aspiramos a un proyecto pedagógico que se solidariza con aquellos que habitan las aulas y con los sujetos que aún se encuentran en las calles. Desde esta pedagogía, nos indignamos por las injusticias que los jóvenes denuncian, nos sentimos compelidos por las condiciones de desamparo, de opresión, daño y rabia porque, desde las instituciones educativas, no hemos cumplido la promesa cuidarlos y acompañarlos. A partir de la cita anterior y recuperando los planteamientos de Freire (1992), tenemos esperanza de que esta pedagogía invite a más jóvenes revolucionarios dispuestos a crear un programa educativo y pedagógico basado en el diálogo y en el compromiso compartido (Torres, 2007).

⁵ Las cifras dispuestas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) señalan que, en los últimos 16 años, el 23% de la población de adultos jóvenes ha logrado cruzar por la educación básica y la media superior hasta obtener un título profesional (OCDE, 2019, p. 10).

Lograr ese proyecto educativo, creado por los jóvenes y para ellos mismos, demanda replantear el papel de las instituciones educativas (Ordorika, Rodríguez y Gil, 2019), porque, en algunos contextos, los recintos universitarios han creado muros elevados con torres de vigilancia (panópticos) que no permiten el libre tránsito de las personas. Esos muros operan políticamente pues crean una epistemología de la erudición y separan a los “estudiantes universitarios” del resto de la gente. Los jóvenes son continuamente clasificados en “universidades de élite”, “universidades *charter*”, “universidades garaje” u otras instituciones que cada vez están más lejos de construir valores, derechos y sentidos comunes (Puiggrós, 2001).

Hoy se entiende que la población que recibe el sistema escolar contiene marcadas disimilitudes, y que la meta debe ser que comparta una masa de conocimientos indispensables para que la sociedad funcione como tal, y pueda elegir el tipo de saberes para completar su formación. Para alcanzar ambas metas es necesario que todos cuenten con igualdad de oportunidades y posibilidades (Puiggrós, 2001, p. 19).

De acuerdo con Puiggrós (2001), una educación y una pedagogía libertaria han de dirigirse a crear condiciones pertinentes para que los jóvenes cuenten con oportunidades justas y equitativas. Ambas pueden ayudarnos a comprender los intereses y las luchas que hoy abrazan las juventudes. Al respecto, Feixa (2006) ha señalado cómo las generaciones de jóvenes desarrollan sus propias consignas, marcas y territorios, de tal manera que resulta ingenuo pensar que estos sujetos adoptarán los “cánones tradicionales” aprobados por el *statu quo*. Al reconocer que los jóvenes son sujetos políticos, podemos ponderar que sus batallas y sus expresiones políticas están marcadas por sus contextos: la música, el grafiti, los murales, los colectivos de género, las brigadas de limpieza, las movilizaciones por leyes que respeten sus derechos sociales y reproductivos; todos ellos son botones de muestra respecto de las redes de poder construidas por los sujetos.

Los trabajos compilados por Ordorika, Rodríguez y Gil (2019) nos dejan ver que los sujetos desarrollan sus estrategias políticas en medio de contingencias: algunos organizan marchas y plantones, otros hacen poesía, música o documentales. Hoy los jóvenes tienen claro que no es posible sostener las premisas que los han conducido a su opresión. En esa tesitura, Ordorika, Rodríguez y Gil (2019) han señalado cuatro grandes ciclos de movimientos sociales que tienen como principales actores a los jóvenes estudiantes: la búsqueda por las autonomías universitarias, las revoluciones estudiantiles, los movimientos democráticos contra los ajustes estructurales promovidos por políticas neoliberales y los movimientos del nuevo siglo; este último coincide con la reivindicación de derechos sociales, humanos y reproductivos.

No podemos presuponer que todos los movimientos juveniles emanan de un proceso de educación liberadora avalada por la escuela o por las universidades u organizaciones pontificias; pero tampoco podemos deslegitimarlos si provienen de otros sectores. Tampoco se trata de aceptar acríticamente cualquier expresión política o demanda. Se trata de reivindicar el derecho de los jóvenes a ser escuchados, atendidos y protegidos. ¿Cómo podríamos asumirnos como educadores progresistas si no tenemos, por lo menos, la decencia de aceptar nuestra responsabilidad para con ellos? (Freire, 1992, 1997 y 2012). ¿Cómo podríamos hablar de la importancia de leer el mundo si no escuchamos sus voces? Se trata de comprender el estado de vulnerabilidad en el que se encuentran los jóvenes dentro de las instituciones consagradas a la “verdad”, al “orden”, a la “justicia” (Freire, 1997). Asumir éticamente una educación popular y una pedagogía libertaria implica no amordazar la protesta ni callar a las disidencias que se expresan (Freire, 2012).

¿Cómo podremos ser educadores progresistas si nos entregamos al orden establecido, si miramos para otro lado cuando nuestros jóvenes están siendo machacados, vejados y ultrajados en el mismo instante en que se convierten en sujetos políticos?

El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él. El acomodamiento es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. Quien se acomoda carece de la capacidad de resistir, o la tiene muy débil. A quien ha dejado de resistir o a quien en algún momento pudo dejar de hacerlo, le es más fácil acomodarse en la molición de la imposibilidad que asumir la lucha permanente y casi siempre desigual a favor de la justicia y de la ética (Freire, 2012, p. 48).

¿Cuál sería entonces nuestra praxis si renunciamos a la tarea problematizadora? Dicho de otro modo, ¿qué tipo de problematización sería aquella incapaz de ver las relaciones desiguales que viven los jóvenes o que, peor aún, las invisibiliza? Una condición sumamente perniciosa es apelar a la educación popular para defender los procesos de opresión y muestra nuestra perversión (Torres, 2007). Freire nos advirtió el grado de malignidad que puede inmiscuirse en la relación educando-educador. Esta condición adaptativa forma parte del sistema opresor, muestra el rostro de la crueldad cuando en lugar de actuar con justicia para desarrollar el potencial de los jóvenes, se premia la estulticia y la lambisconería por encima del pensamiento crítico —acusado de rebeldía e insubordinación—. ¿Cuál es la lectura del mundo y de la palabra que será avalada en las instituciones educativas?, ¿aquella complaciente con la visión del opresor; aquella contestaria que expresa su desacuerdo, enojo o

desencanto; o aquella tensionada por ambos polos (donde a veces se juegan los educadores)? (Freire, 2012).

Reflexiones finales

¿Acaso vengo a ofrecer lecciones de sabiduría, como un anciano que conoce los peligros de la vida y les enseña a los jóvenes a desconfiar y a quedarse tranquilos, dejando el mundo tal como está? Lo que busco, como espero pueda observarse, es lo contrario. Me dirijo a los jóvenes a propósito de lo que la vida puede ofrecer, de las razones por las cuales debe necesariamente cambiarse el mundo, razones que, por lo mismo, implican tomar riesgos.

Alain Badiou

En este trabajo hemos renunciado al uso academicista de Freire. No deseamos la reificación del autor y tampoco queremos allegarnos un uso ritual o normativo de su teoría (Buenfil, 2006). Lo que intentamos fue reintroducir una lectura del mundo más cercana a nuestras condiciones de existencia, y nos esforzamos por dialogar con algunos fragmentos y conversaciones del autor a través de sus obras. En este documento, nos reencontramos con el concepto de *alfabetización*, por medio de la que nos sentimos habilitados como sujetos políticos capaces de leer el mundo. El concepto de *problematización* nos dio la oportunidad de pensar nuestra relación con otros sujetos, los jóvenes, desde nuestra conciencia planetaria. Fue necesario mencionar que la experiencia biográfica es fundamental en la construcción de nuestro mundo.

No pretendemos una exégesis del pensamiento freireano; tampoco anhelamos explicar sus planteamientos. Humildemente, queremos hacernos más conscientes de las implicaciones éticas que la pedagogía libertaria conlleva, al grado de reconocernos en ella, no como una acción liberadora —porque nadie libera a nadie—, sino como una praxis libertaria. Así nos reconocimos, pues, en una praxis que nos muestra de carne y hueso haciendo historia de nosotros mismos, poniendo en juego nuestra vida y nuestra posición: leer el mundo es entenderlo con nuestros referentes contextuales, es hablarlo con nuestras palabras; al momento de escribir sobre el mundo, nos inscribimos en una relación intersubjetiva y planetaria.

Hoy entendemos por qué las expresiones de Freire, abundantemente citadas en este trabajo, son tan emotivas y significativas por su elocuencia y por su capacidad de hacernos sentir en una relación con el mundo y con otras personas. Por tanto, en nuestra lectura aludimos —secretamente— a los otros sujetos que cohabitan el planeta. Esta pedagogía de la indignación nos mueve a buscar otros horizontes, a reconocer que las palabras dispuestas por los sistemas lingüísticos no alcanzan para contar e incluir a todos los sujetos.

No solo la experiencia de lectura, sino su escritura, nos condujo a reformular las relaciones de poder. En el mundo que nos toca vivir, es necesario concebir otras formas del poder distintas a la opresión; pensamos que nuestra constitución subjetiva es de suyo una manifestación de poder productivo y resistente. Habiendo reconocido la politicidad del sujeto, estuvimos en condiciones de hablar de una educación ético-política, ya no como una frase prefabricada, sino como la oportunidad de mostrar que existe una maquinaria ideológica y económica empeñada en lograr mayores sometimientos.

Cuando comprendemos que somos sujetos políticos y que la educación también comparte esa condición ontológica y gnoseológica, podemos ver con mayor claridad que muchos sistemas sociales enarbolan la democracia para reprimir las voces de los agraviados (Freire, 1984 y 1997). Podemos reconocer que el discurso individualista del éxito se basa en la exclusión sistemática y en la segregación, en la devaluación permanente de nuestros saberes y culturas porque, de esa manera, nosotros mismos erosionamos el tejido que nos unifica (Puiggrós, 2001). Hacernos creer que estamos solos, equivocados y derrotados es una de las principales estrategias de los opresores; cuando nos adaptamos a ese discurso, el resto de las rendiciones se logra con relativa facilidad. Al reconocer que la educación es política, podemos correr el velo de esa mentira y reivindicar las luchas por nuestra subjetividad y nuestra condición planetaria.

Mientras leíamos y escribíamos sobre nuestra condición en el mundo, fue casi inevitable pensar en la condición política de los jóvenes, algunos de ellos estudiantes y compañeros en las instituciones educativas; otros, acompañantes solidarios fuera de la escuela (Ordorika, Rodríguez y Gil, 2019). Esas reflexiones dieron paso a la última parte del artículo, donde apelamos a un proyecto pedagógico, que se encuentra aún muy lejos de la sistematicidad y el rigor disciplinario, pero que intenta llegar y tocar a nuestros jóvenes (Freire, 1997).

Los últimos párrafos y referencias están dedicadas a reconocer que los jóvenes tienen un conjunto de preocupaciones propias de su tiempo; tienen sus revoluciones, sus sueños, expresiones políticas y demandas legítimas, que deben, por lo menos, ser escuchadas (Feixa, 2006). Atenderlas es parte de nuestro compromiso ético y, sobre todo, nuestra responsabilidad con aquellos a quienes prometimos cuidar. Aunque la ética no puede construirse estableciendo demandas y obligaciones, para nosotros fue necesario aceptar responsabilidades. Entre ellas, aparece la inexcusable tarea de reconocernos cómplices de los oprobios que ocurren en el interior de las instituciones educativas, esos agravios no democratizan la educación, solo la convierten en un producto de consumo para las élites.

Casi como el resultado de una larga conversación con Freire, apenas nos atrevimos a formular algunas preguntas desde nuestro arrogante lugar como educadores, pero siempre desde nuestra pequeñez como parte del planeta y del universo. Estas ideas nos empujaron a ver que la relación pedagógica requiere un *ethos* particularmente sensible a la desigualdad, a la inequidad y a la injusticia, porque muchos de nuestros jóvenes no solo son vulnerables, sino que han sido vulnerados por aquellos que, directa o indirectamente, estamos involucrados con su existencia.

Una de las reflexiones finales de este documento nos exige asumir nuestra incompetencia para indicar a los jóvenes cuáles son las expresiones políticas legítimas y valiosas. Desde una pedagogía que aspira a la praxis libertaria, no se trata de renunciar al acompañamiento, se trata de denunciar y eliminar el adoctrinamiento. También se trata de suspender el aplauso (auto)complaciente. Necesitamos observar detenidamente que apropiarse de una pedagogía libertaria no consiste en abrazar los libros de Paulo Freire, sino en enfrentar condiciones vivenciales y críticas; tener presentes los compromisos y las responsabilidades que nuestras decisiones ocasionan, sin desviar la vista y sin guardar silencio. Hay un cierto *ethos* en la educación problematizadora que nos impide ser indolentes y simuladores.

Referencias

- Buenfil, R. (2006). Los usos de la teoría en la investigación educativa. En M. Jiménez (Coord.). *Los usos de la teoría en la investigación* (pp. 37-59). Ciudad de México, México: Plaza y Valdés.
- Cabrera, D. (2020). Carta de ruta: caminos de experiencia. En D. Cabrera y L. Pinto (Coords.), *Reexistencias. Lugares de la memoria* (pp. 27-46). Ciudad de México, México: Editorial Balam.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-textos.
- Feixa, C. (2006). Generación xx. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(2), 21-45. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2006000200002&lng=en&tlng=es
- Fiori, M. (1970). Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. En P. Freire (1970). *Pedagogía del oprimido* (pp. 3-20). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Foucault, M. (2005). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Ciudad México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1964). *La educación como práctica de la libertad*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires, Argentina: Comisión Ecuménica Latinoamericana de Educación.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Hernández, M. (2020, 6 de marzo). La marcha más grande en la historia de Puebla la realizaron estudiantes ayer. *La Jornada de Oriente*. Recuperado de <https://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/50-mil-jovenes-mega-marcha-estudiantil/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Higher education in Mexico: labour market relevance and outcomes*. OECD Publishing. doi.org/10.1787/9789264309432-en
- Ordorika, I., Rodríguez, R. y Gil, M. (Coords.) (2019). *Cien años de movimientos estudiantiles*. Ciudad de México, México: PUEES-UNAM.
- Pinto, L. y Cabrera, D. (2018). Jóvenes en Barranca Honda: transmigrantes en la sociedad del riesgo. *Devenir. Revista de Estudios culturales y regionales*, 7(34), 87-106. Recuperado de http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/7080/Devenir34_final_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Puiggrós, A. (2001). Educación y poder: los desafíos del próximo siglo. En C. Torres (Comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (pp. 9-21). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101010030536/torres.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Torres, A. (2007). *Educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá, Colombia: Ediciones el Búho.

Cuerpos desobedientes. Terapia, juego y *performance*

Disobedient bodies. Therapy, play and performance

Fabiola Arellano Jiménez
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Universidad Nacional Autónoma de México
ORCID: 0000-0002-2773-7913

Lorena Méndez Barrios
Universidad Autónoma de la Ciudad de México
ORCID: 0000-0002-4664-355X

Resumen

Este texto tiene como propósito compartir los procesos a través de los cuales hemos desarrollado intervenciones comunitarias, dirigidas a grupos en situaciones complejas, en contextos que generan vulnerabilidades y en procesos transitorios. Las intervenciones comunitarias han sido articuladas desde las prácticas artísticas, pedagogías corporales y la psicoterapia colaborativa. Nos detendremos en los propósitos de la creación de las intervenciones artísticas sociales, las principales problemáticas afrontadas y el trabajo implementado para que los encuentros grupales resulten significativos.

Abstract

The purpose of this text is to share the processes through which we have developed community interventions that are aimed at groups in complex situations, in contexts that generate vulnerabilities and in transitory processes. Community interventions have been articulated from artistic practices, body pedagogies and collaborative psychotherapy. We will dwell on the purposes of creating social interventions, the main problems that are found and the work implemented so that group meetings are meaningful.

Palabras clave

Terapia, juego, *performance*, psicoterapia colaborativa, pedagogía radical y pedagogías corporales.

Keywords

Therapy, play, performance, collaborative psychotherapy, radical pedagogy and corporal pedagogies.

Fecha de recepción: septiembre 2021

Fecha de aceptación: noviembre 2021

Introducción

Con el proyecto La Lleca¹ como un punto de encuentro con su potencialidad creadora, su pedagogía crítica emancipadora y su profundidad social, hemos desarrollado intervenciones comunitarias desde tres disciplinas que preferimos seguir pensando como posibilidades indisciplinadas: las prácticas artísticas, las pedagogías corporales y la psicoterapia colaborativa. El objetivo es generar espacios de libertad que contribuyan en la generación de múltiples alternativas que les hagan frente a situaciones de injusticia, deshumanización y opresión. Freire se refiere en la *Pedagogía del oprimido* (2005) a la liberación como un parto doloroso y lo comprendemos desde nuestra idea de despojarnos de aquello que nos sujeta a este mundo con sus relaciones de poder y de sumisión. Liberarnos puede ser un proceso doloroso porque nuestra seguridad individual se tambalea, pero también experimentamos procesos gozosos acompañados de la *performance*, el juego, las pedagogías corporales, la psicoterapia colaborativa y una ternura radical, “es pasar al intento de ser más [...] la libertad, la dialéctica crítica, participativa, emancipadora, concienciadora” (Fuentes, 2008, p. 339).

Se trata de “una suerte de acción y reacción física y psicológica en que lo público-privado, lo privado-público y el hecho del encierro y la espera determinan tanto las iniciativas contrametodológicas como los resultados cotidianos del horizonte pedagógico-afectivo, desterritorializador de La Lleca” (Espinosa, 2008).

Lo que Espinosa (2008) nombra *iniciativas contrametodológicas* parte en La Lleca de una particular pedagogía radical de Bojana Piskur y Henry Giroux, quien tiene una influencia profunda de Paulo Freire y su concepción de libertad como eje de la educación y, en el caso de La Lleca, de deseducación a través del juego y de la *performance*, como un espacio donde las personas nos permitimos experimentar emociones que movilizan ideologías, corporalidades y relaciones.

La *performance* en La Lleca es el acto que detona una serie de situaciones que giran en torno de temas vinculados principalmente a la educación no violenta. Los conceptos desarrollados a través de la *performance*, como en la Figura 1, dependen de la problemática existente en la población en la que se implementan las intervenciones.

¹ En 2005, en una asamblea coordinada por las artistas Lorena Méndez y Cari Fernando Fuentes, un grupo de 80 compañeros expresos del Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla votaron por que el grupo de intervención artística que se había formado se llamara *La Lleca*, que en argot canero, de la cárcel, significa ‘la calle’. Los compañeros que venían de fuera sacaban a los que estaban dentro de la prisión. Esa era la sensación que les dejaban las prácticas artísticas, el juego y la *performance*.



Fig. 1 Propuesta artística de intervención continua. Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla. Módulo de seguridad, 2019.

Después de hacer una serie de respiraciones que nos ayudan para estar en el aquí y en el ahora, buscamos, con nuestros cuerpos y la danza, la sensación de equilibrio y bienestar acompañadas de manera respetuosa y afectuosa por otras compañeras. Durante hora y media, somos bailarinas de la compañía coreográfica La Lleca y desarrollamos nuestras cualidades corporales dentro de una celda de protección en el Centro Femenil de Reinserción Social de Santa Martha Acatitla. Es así que el juego y la *performance*, como aliadas que se nutren de las pedagogías corporales y la psicoterapia colaborativa, delinean de manera continua con el ritmo, el tiempo y el movimiento un presente continuo compartido, “una reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2005, p. 42).

Se trata de generar intervenciones que, así como el aprendizaje dialógico freireano, engloban “los aspectos positivos del aprendizaje significativo, supe-rándolos en una concepción más global que llevaría a plantearse una acción conjunta y consensuada de todos los agentes del aprendizaje que interactúan...” (Flecha y Puigvert, 1998, p. 23).

Las prácticas artísticas, las pedagogías corporales y la psicoterapia colaborativa, aunque podrían parecer articuladas desde sitios distintos, se afirman entre sí, propiciando el nacimiento de mundos compartidos. Son esas tres disciplinas pensadas desde sus posibilidades indisciplinadas las que nos han acompañado en los procesos a través de los cuales hemos desarrollado intervenciones comunitarias en lugares de reclusión para adultos, escuelas, instituciones —supuestamente— encargadas de promover y difundir los derechos humanos y en las denominadas comunidades para adolescentes de la Dirección General de Tratamiento para Adolescentes.

Los grupos a los que se han dirigido las intervenciones se encuentran en situaciones complejas, en contextos que promueven vulnerabilidades y en procesos transitorios. Por situaciones complejas, nos referimos a las múltiples especificidades vivenciales vinculadas a lo traumático, a las problemáticas legales y a las violencias que hacen que resulte imposible describir a los grupos, al ser heterogéneos por sus singularidades, pero a la vez homogéneos por las generalidades compartidas. Por contextos que promueven vulnerabilidades, nos referimos a aquellos que generan graves violaciones a los derechos humanos, dificultad o imposibilidad de acceso a educación, salud, vivienda y seguridad social. Por procesos transitorios nos referimos a lo momentáneo que implica estar en instituciones, calles y formar parte de movimientos *okupas* (espacios de organización libertaria).²

A continuación, nos detendremos en los propósitos de la creación de las intervenciones artísticas sociales, las principales problemáticas afrontadas y el trabajo implementado para que los encuentros grupales resulten significativos.

Propósitos de la creación de intervenciones artísticas sociales

Celebrar los encuentros, generar constantes *nosotros* que comparten una vida desde su dimensión sensible y crítica, propiciar el nacimiento de alternativas que le hagan frente a las imposibilidades impuestas por las instituciones que oficializan procedimientos a menudo ineficaces que invisibilizan rostros y pieles, afirmar la presencia y hacer ecos desde las miradas, todo ello forma parte de los propósitos de la creación de intervenciones artísticas sociales.

La creación de estas intervenciones nació en la búsqueda por escapar de los espacios habituales a los que suelen reducirse las prácticas profesionales y artísticas (Figura 2). Ha sido La Lleca (colectiva que trabaja desde hace 17 años de manera continua con comunidades en situaciones complejas, en contextos que generan vulnerabilidades y en procesos transitorios) el medio por el que hemos podido llegar a centros de internamiento, refugios temporales e instituciones educativas, para mirarnos y escucharnos más allá de los diagnósticos, de los eventos traumáticos y las sentencias. Hemos tenido la posibilidad de afirmar que todas las personas excluidas:

Tienen derecho al desarrollo de su sensibilidad y que el arte es una oportunidad de acceder al muy particular paraíso de la conexión. La *performance* detona actos que estimulan la reflexión: de la sorpresa se pasa al disfrute, ni la separación del final

² Coincidimos con Martínez, quien al hablar de la *okupación* menciona que “no se pueden negar sus creativas aportaciones, la coherencia de muchas de sus prácticas y la apertura de espacios de libertad para expresar y poner en práctica las críticas a la cultura dominante” (2007, p. 235).

puede interrumpir inmediatamente la conexión entre las y los participantes y su energía de vida, su capacidad de cambiar el malestar por el gozo. La reinención de las relaciones cuando se es a la vez cómplices, o viajeros, o compositoras, o zurcidores, se fijan en las fotografías que permiten ver lo que la acción deja fluir, sea eso la intimidad que se produce o el respiro que se toma para continuar sobreviviendo (Méndez, 2020, p. 272).



Fig. 2 *Performance El viaje fantástico*.
Reclusorio Preventivo Varonil Norte. Ciudad de México, 2017.

En estas intervenciones artísticas sociales no existen historias que desahucien a quienes las escriben experiencialmente; tampoco relatos que afirmen imposibilidades; en cambio, existe la circulación de los afectos, la sensibilidad y la empatía para lograr el reconocimiento de lo propio en los otros cuerpos y mentes que forman parte del cuerpo social que nos pertenece y en el que colaboramos en conjunto, afirmando desde las voces, las miradas y las corporalidades, lo que aún es posible.

Coincidimos con lo que Haraway comentó en una entrevista con Rivera:

“Hay que ir a los lugares heridos”, dice Donna, a los lugares arruinados, pero no hay que ir como l*s turistas o l*s escritores que se interesan sólo por nombrar el desastre, sino como seres en proceso de *devenir otr*s*, que convirtiéndose en otr*s pueden generar relaciones capaces de sanar. Tenemos que ir con otr*s y por otr*s, porque en esa escritura teñida por la cosmopolítica de quedarnos con el problema, las decisiones que se tomen, se tomarán por aquell*s que sufrirán las consecuencias en el futuro (Haraway, 2021, párr. 4).

Así es como desde La Lleca hemos llegado (como artistas, psicoterapeutas, acompañantes, corporalidades sensibles) a generar contactos para transformar

esos lugares heridos y arruinados en otros que afirmen que aún se conserva la esperanza de crear espacios más justos, de ir y “comprobar los beneficios de una educación disruptiva, crítica, introspectiva, de colaboración, de autococimiento y muchas veces de contradicción” (Zavala, 2018, “De los niños, los padres...”, párr. 2).

Desde las intervenciones artísticas sociales realizadas, se colabora para crear encuentros (como puede observarse en la Figura 3) que resulten espacios efectivos de afirmación de lo que continúa siendo posible, aún en los lugares en los que se afirma reiterativamente lo contrario. Se trata de un laboratorio en el que se generan formas de trabajo que permiten la presencia de la improvisación, que entienden el error como una posibilidad de aprender, la transdisciplinariedad como el reconocimiento de los puntos de encuentro independientemente de los puntos de partida iniciales. Es un momento de apertura a la curiosidad, un momento de búsqueda de la risa como afirmación de la resistencia ante lo terrible, un momento de promoción de libertad como un antídoto en contra de lo limitante de la evaluación, el juicio, los diagnósticos y las sentencias.



Fig. 3 El cuerpo como espacio de construcción reflexiva y gozo.
Centro Especializado de Internamiento Preventivo para Adolescentes (CEIPA).
Ciudad de México, 2021.

Al llegar a los lugares heridos, reconocemos la herida propia y la compartida, esa que se genera y se agranda en gran medida por las condiciones de desigualdad e injusticia en la que nos encontramos y nos perdemos. Para muchas personas, esa desigualdad e injusticia ha implicado la imposibilidad de elegir la vida que se prefiere vivir y desde las intervenciones artísticas sociales se ha trabajado para generar la posibilidad de “reencontrarnos como sujetos y libe-

rarnos” (Freire, 2005, p. 12), de crear en conjunto conversaciones significativas que cuestionen las hegemonías que pretenden enseñarnos maneras prefijadas de actuar, pensar, decir y amar, de incorporar el juego para promover la confianza y la horizontalidad en los vínculos.

Esto es lo que buscamos mediante la *performance Nuestra casa* en la que participaron mujeres inmigrantes (Figura 4). Uno de los propósitos de esta actividad fue aminorar el malestar de estar sobreviviendo en un país lejano y con otro idioma. Durante la intervención se trabajó en crear una conexión entre un grupo de mujeres para poder sentir que nuestra casa es nuestro cuerpo y lo llevamos con nosotras.



Fig. 4 *Performance Nuestra casa*. Centro Comunitario InBáze. Grupo de mujeres inmigrantes. Praga, 2018.

Desde las intervenciones artísticas sociales hemos buscado contribuir en la generación de experiencias en las que nos reconozcamos más allá de las lógicas del poder político que omiten las necesidades de los niños, las niñas, los adolescentes y los adultos. Intervenimos rompiendo el binarismo cuerpo-mente, las lógicas dominantes y los discursos que oprimen, buscando “revivir la vida en profundidad crítica” (Freire, 2005, p. 13) y alentar la esperanza al pensar en el porvenir.

Con las intervenciones artísticas sociales compartimos sensaciones, emociones, acciones y pensamientos. Nos abrazamos a la *performance* que “nos desarma frente a nuestros prejuicios e ideas de las cosas para, de manera inesperada, descubrir-

nos de una manera que nunca antes imaginamos y empezamos a gustarnos en ella” (L. Rodríguez, comunicación personal, 13 de diciembre de 2020). Empleamos elementos de la psicoterapia colaborativa para alentar la aparición de procesos de reflexión que escapen a lo desalentador de lo traumático; tenemos presentes las pedagogías corporales para afirmar, sin palabras, lo que somos y anhelamos.

365 días de *performance* (2004) es una de las acciones colectivas incluyentes, reintegradoras y liberadoras, aunque no pueden ser comparadas con un *happening* [...] Lorena inicia una *performance* con 365 cerillos que todos los accionistas van acomodando, al parecer, en un intento de sentir y fluir en una sencilla sucesión que demuestra, elementalmente, que el hecho congregarse está aquí y ahora (Espinosa, 2008).

En la *performance*, la concentración de energía en el cuerpo es la principal fuente de potencia. El trabajo energético permite un estado de concentración singular que nos conduce, posteriormente, a una conexión profunda con quienes están presenciando la *performance*; en la psicoterapia colaborativa los procesos reflexivos compartidos son el principal elemento evocado que contribuye en generar sentidos a lo vivido; y en las pedagogías corporales el reconocimiento del cuerpo social al que pertenecemos y nos pertenece pone énfasis en la presencia del grupo conformado.



Fig. 5 *Performance Una rota para muchos descosidos*. Centro Varonil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla. Ciudad de México, 2015.

Sobre la *performance Una rota para muchos descosidos* (Figura 5), Lorena comparte:

La pedagogía radical me acompañó con aquellas palabras significativas en mi relato sobre mi vida en ese lugar. Esas palabras se hilaron en las historias personales de los presos de manera inconsciente para provocar un diálogo profundo en un ambiente afectivo y de reconocimiento. Es un reconocimiento claro desde el momento que les hablo de la dicha y emoción de estar nuevamente en una de mis casas, como una de mis escuelas, donde he vivido aprendizajes significativos. Nombrar nuestras semejanzas a partir de mi historia personal de invisibilización en la casa de mi madre y padre, de la construcción de mi mirada personal acompañada de la atención de maestras que valoraron mis cualidades que, como las cualidades de ellos, serían indispensables para trazar mi propio camino y sobrevivir a los deseos de las personas de mi alrededor (Méndez, 2021, pp. 239-240).

Coincidimos con Freire en la búsqueda de “procurar dar a las personas la oportunidad de redescubrirse mientras se asume reflexivamente el propio proceso en que él se va descubriendo, manifestando y configurando” (Freire, 2005, p. 13).

¿Para qué crear intervenciones artísticas sociales y trabajar con personas desconocidas? ¿Para qué generar intervenciones desde una psicoterapia que salga del consultorio? ¿Para qué construir vínculos afectivos responsables con quienes no volveremos a ver? ¿Para qué ofrecer trozos que movilizan vacíos íntimos? ¿Para qué crear atmósferas momentáneas de profundos afectos significativos? En pocas palabras: para afirmar que otro mundo es posible. Escuchamos a Bajraj diciendo: “Tú tienes derecho a soñar, tú tienes pleno derecho a soñar, soñar, soñar, soñar, maldita sea” (2000, p. 95).

Principales problemáticas afrontadas

Al pensar en las principales problemáticas afrontadas en las intervenciones comunitarias implementadas, nos referimos a tres elementos: lo institucional, las características de los grupos y la ejecución o acción en sí misma.

Actualmente en México, las instituciones (los centros de internamiento, los hospitales, las clínicas, las escuelas, etc.) suelen responder a una lógica burocratizada que reproduce las condiciones de desigualdad de nuestra sociedad. Son creadas desde las lógicas del poder político, que hacen invisibles las necesidades de niños, niñas, adolescentes, personas en reclusión, personas en situación de calle, familiares de personas desaparecidas, pacientes, consultantes y personas víctimas de graves violaciones a los derechos humanos.

Esto es lo que evidenciamos en nuestra intervención en la Casa Refugio Okupa Cuba Monumenta Viva (Figura 6), pues las dificultades para dar seguimiento al trabajo en grupos con personas en situación de refugio nos recuerdan las problemáticas institucionales.



Al hablar de las instituciones en México, nos referimos a organizaciones creadas para desempeñar funciones que parecen resaltar los procedimientos establecidos en lugar de ajustarse a los retos de las realidades vigentes. Averiadadas, caducas, ciegas, con funcionamiento deficientes, así es como las instituciones nos suelen abrir las puertas (a veces a regañadientes) para generar intervenciones comunitarias de las que poco o nada saben.

Fig. 6 *Performance*, juego y terapia. Fabiola Arellano, Columba Zavala. Lorena Méndez. Primer Aniversario de la Okupa Cuba Monumenta Viva. Ciudad de México, 2021.

En cuanto a las características de los grupos (compuestos por personas en reclusión, inmigrantes, refugiadas, trabajadoras sexuales, estudiantes, etcétera), las principales problemáticas que enfrentamos son las hegemonías que se reproducen con facilidad: la comunicación violenta normalizada o invisibilizada, los mandatos de género y la dificultad para dar continuidad a los procesos que podrían ser la apertura de heridas sin la sutura posterior.

En los grupos de mujeres con diferentes edades, es frecuente que las participantes tengan algún problema de movilidad aun siendo jóvenes; entonces, la conexión energética a través del juego debe tomar otra forma de manera inmediata porque, antes de encontrarnos, no conocemos a las compañeras que asistirán. En estas situaciones, la apertura con la *performance* nos brinda la posibilidad de preparar el terreno de manera inmediata porque nos sorprende por medio de la sensibilidad, la percepción, los sentidos y el intelecto.

Durante los procesos de desarrollo de las propuestas (de una sesión, dos sesiones, tres meses o un año), vamos conociendo las historias personales de quienes participamos. En las propuestas con psicoterapias colaborativas, compartir sobre nuestras trayectorias de vida es importante para los propósitos de las sesiones; sin embargo, en La Lleca, uno de los acuerdos que tenemos quienes participamos coordinando o formándonos es no indagar o darles continuidad a charlas sobre situaciones personales y legales.

Una de las problemáticas que enfrentamos con quienes se están formando y que vienen de los ámbitos de las humanidades y las ciencias sociales es la preparación para respetar los acuerdos, la concentración durante las sesiones y la participación activa.

Muchas de las personas que participan no han podido tener procesos de acompañamiento en psicoterapia por imposibilidad económica, por los tabúes que existen sobre las personas que acuden a la atención psicológica o por desconocimiento.

Son diversas las problemáticas que enfrentamos dependiendo de las características de los grupos y del contexto. La continuidad es importante para los procesos de desaprendizaje y reflexión, la construcción de una comunicación afectiva y respetuosa por medio del juego y una fuerte ternura para reconocer las cualidades de las personas y de nosotras mismas.

Cuando hemos sido herederas de una formación profesional individual dentro de una sociedad que separa a las personas y donde existen intereses por reproducir las relaciones de poder y procesos económicos capitalistas, una de las principales tareas que tenemos en el desarrollo de las propuestas es no perder de vista lo singular al trabajar en lo colectivo; posibilitar la escucha de las diferentes voces, no hablar por ellas, no usar la propia voz para “jugar” a “apoyar” a que la otra persona hable; se trata de sentir los silencios y saber escuchar.

En este andar de nuestra práctica activista, artística, profesional y académica, hemos ido haciendo frente a las dificultades y generando otros tipos de organización. Es así porque cuando nos atraviesan historias de represión, sumisión y violencia, el camino para señalar, nombrar y dejar de permitir que en situaciones cotidianas aparezca el maltrato es arduo.

Entre los más grandes retos enfrentados al ejecutar la acción en sí misma, está la terrible posibilidad de replicar los vínculos de poder habituales (familiares, escolares, laborales, conyugales)³ (Figura 7). Por tanto, es indispensable incorporar la metacomunicación para atender lo que sucede en cada uno de los encuentros:

El término metacomunicación se refiere a las indicaciones y recursos interpretativos que indican las formas en las cuales ha de interpretarse un mensaje. El metalenguaje es más sutil y las que gobiernan su aplicación son más abiertas (Salgado, 1988, p. 373).



Fig. 7 Propuesta artística de intervención continua.
Reclusorio Preventivo Varonil Norte. Ciudad de México, 2018.

Es por ello que observar las situaciones que atravesamos para reflexionar, a través del juego, la psicoterapia y la *performance*, se vuelve una práctica recurrente en el desarrollo de propuestas corporales y terapéuticas: sentir nuestra respiración y la de los compañeros recargados en nuestros hombros, hablarles a los ombligos, conocer las texturas en nuestras rodillas, sentir las orejas, gozar con las presencias, desexualizar los cuerpos, generar vínculos significativos en los momentos en que los cuerpos han sido marcados por las violencias y corren el riesgo de permanecer en lo desalentador de lo traumático.

³ Como cuando se usa un vestido de novia en la *performance La no-novia*, para desarrollar una profunda crítica al amor romántico y a las codependencias emocionales que se promueven socialmente. Se habla desde el vestido, desde lo que no se dice, desde aquello que nos atraviesa.

Buscar encuentros grupales significativos

En La Lleca no ha sido fácil hacer lo necesario para que las personas puedan organizarse en grupos mediante el afecto y el respeto, así como tampoco lo ha sido el desarrollo de sesiones con estudiantes. La imposibilidad inicial de compartirse de manera abierta está presente por las historias personales y las herencias de sumisión, desatención y represión vividas, teñidas en gran medida por mandatos de género reproducidos en todos los espacios de poder e inundados por diversas hegemonías.

Es así que la búsqueda por construir espacios de enseñanza-aprendizaje grupal ha requerido imaginación, aguda sensibilidad y formación con herramientas y prácticas psicoterapéuticas, estéticas y artísticas; se ha tratado de aprender a habitar la palabra, desarrollar la letra, escuchar el sonido y transformar el movimiento.

Aunque en La Lleca se desarrolla la intervención artística social principalmente a través de las prácticas artísticas, ha sido atravesada también por diferentes propuestas que la nutren, como lo es la pedagogía radical. Además de pensar en Freire y en sus ideas sobre la educación libertaria, también la herencia política de la educación zapatista sostiene la manera en la que, a través del juego, la *performance* y los feminismos se delinea nuestro actuar. Hacemos lo que tenemos que hacer dentro de los grupos, sintiendo, por medio de una aguda inteligencia emocional, el orden de los actos ejecutados. La forma que toman las sesiones depende de las problemáticas presentadas en los grupos. Tales sesiones pueden extenderse más allá de los límites y protocolos de las instituciones.

La *performance* atraviesa el cuerpo y nuestros sentidos, preparando el terreno para la experiencia significativa. En el trabajo de La Lleca lo ritual acontece y nos permite apuntar a lo simbólico, recrear nuevos lenguajes que nos sirvan para generar una comunicación radicalmente afectiva. Lo ritual convoca una energía de vida y de creación, la cual permite a quienes no han podido vivir la experiencia de sentir en sus cuerpos procesos profundos llenos de emociones, un estar en un tiempo y espacio diferentes. Esta es una de las estrategias de lo que hemos llamado la construcción de otra realidad (Méndez, Fuentes y Moreno, 2019, p. 10).

Hablar de cuerpos desobedientes implica señalar el rechazo a la rigidez en las interrelaciones, a las normas sociales y a los cerrojos mentales que nos ha heredado la educación tradicional heteropatriarcal, la psicoterapia disciplinaria y todo aquello que ha promovido dar por sentado que existe una manera oficial y correcta de vivir. Hablar de cuerpos desobedientes es afirmar que la

deseducación es una manera de cuestionamiento crítico, que la psicoterapia es otro espacio legítimo de crítica social y que las prácticas artísticas son el fuego que potencia la búsqueda.

En diálogo circular, intersubjetivándose más y más, va asumiendo críticamente el dinamismo de su subjetividad creadora. Todos juntos, en círculo y en colaboración, reelaboramos el mundo, y al reconstruirlo, percibimos que, aunque construido también por nosotros, ese mundo no es verdaderamente de nosotros y para nosotros. Humanizado por nosotros, ese mundo nos humaniza (Freire, 2005, p. 11).

Reflexiones finales

Se trata de una búsqueda por desaprender los códigos interiorizados, promover conexión desde el afecto y la ternura. Los deseos modelan la fantasía, la imaginación y la vida. Son deseos que han sido atravesados por hegemonías, pero que se mantienen en resistencia.

En cada encuentro, podemos desnudarnos reconociendo que el tiempo, el ritmo y la secuencia danzan en el espacio. Nuestro cuerpo entra a un lugar íntimo y propio con otros cuerpos para reconocerse sin guiones impuestos. La *performance* es un puente a la experiencia estética; la psicoterapia, un camino que nos invita a ser nuestras propias guías; las pedagogías corporales, enseñanzas que van más allá de las palabras.

Coincidimos con Dewey (1980), quien cree que el arte, como medio de expresión no es ni objetivo ni subjetivo, sino la materia de una nueva experiencia en la que ambos han cooperado de tal manera que ninguno tiene existencia por sí misma. En el trabajo con grupos, aparecen elementos objetivos y subjetivos, singularidades y comunidades en las que nos reconocemos en un abrazo compartido.

El cuerpo [...] es el elemento de la acción que posibilita el suceso y modifica el tiempo y el lugar del sentir colectivo. Deseduca al código de valores establecidos por los espacios represivos, patriarcales, de relaciones de poder y comunicación violenta. En un espacio de encierro y castigo, el tiempo de por sí es trastocado por la experiencia de la reclusión y el impacto de la *performance* permite la posibilidad de un juego de emociones y sensaciones profundas, hasta ofrecer una posibilidad de liberación no solo del o de la artista sino de todas las personas que participan, técnicos penitenciarios, presos, burócratas y medios mandos que llegan a supervisar el trabajo de *performance*, que en la mayoría de los casos desconocen (Méndez, 2020, p. 271).

En La Lleca, la intervención que se pone en práctica se vincula con la transformación social, la transformación micropolítica de las instituciones y el sistema carcelario (Méndez, 2013).

Con esta propuesta buscamos tener efectos en distintos mundos, trabajando con problemáticas desde distintas disciplinas indisciplinadas, colisionar el arte con la esfera social, dejar las proposiciones filosóficas, pensar los acontecimientos artísticos desde una perspectiva sociológica o política, trabajar hacia lugares que vienen de otros deseos, que vienen del deseo por hacer otro mundo (La Lleca, 2008).

Desde el 2000, imaginábamos *otra manera de estar*, de relacionarnos, mirarnos y amarnos. Una manera que fuera distinta de la que habíamos conocido en nuestras familias, escuelas y otros espacios de convivencia. Imaginábamos sentir reconocimiento, hacer legítimas las emociones, jugar a hacer posible lo imaginado, compartir una fuerte afectividad, sobrevivir a la influencia de las lealtades dictaminadas desde las familias y las sociedades, eliminar la carga de la educación tradicional y la cultura predominante que nos moldea para mantener una supuesta “armonía social” que disfraza la violencia de las relaciones de poder y la brutal injusticia. Imaginábamos otro lugar en este mismo sitio, uno sin escritorios ni galerías elitistas, parecido al de Sacks al quitarse la bata blanca, investigando las vidas tal como son en el mundo real, como un antropólogo o “un médico que visita a domicilio, unos domicilios que están en los límites de la experiencia humana” (Sacks, 2001, p. 21).

En La Lleca desconocemos el nombre asignado a las cosas, dialogamos evitando la reproducción de las relaciones de dominancia-sometimiento y de las convenciones establecidas. Construimos un código afectivo que suprime las señales que sexualizan constantemente las formas de expresión. Respondemos desde un código de ternura, afecto y respeto. Hablamos de las cualidades de las personas, las miradas inquietas, la energía de vida, los cabellos gruesos, las cejas pobladas.

En cada sesión es importante que quienes hacemos La Lleca estemos concentradas en la creación de respuestas, en que nuestras palabras tengan textura; poder expresarnos con todo el cuerpo, ya sea en quietud o acompañadas del movimiento para sacar lo que está dentro de las personas, escapar de la represión y la culpabilidad, y mirar a la persona que está a nuestro lado.

La mirada en La Lleca no está determinada por el juicio, sino por el deseo de construir un lugar donde otra manera de estar nos brinde alegría y reflexión. Nuestra compañera Lucía Rodríguez se refiere a un *ser y estar* que se descubre en la interrelación con las otras personas. Lo provocamos en La Lleca dentro de una urdimbre entramada por la pedagogía radical, los feminismos con su rebelde ternura y una pedagogía del cuerpo. Nuestra compañera Columba Zavala, artista mexicana y directora del proyecto Katapulta Laboratorio de Experiencias Creativas, se refiere con *pedagogías corporales* a aquellas maneras de desarrollar propuestas donde el cuerpo en movimiento es el generador y

contenedor de saberes. Es con Columba, con la artista nahua Rocío Nejapa y el artista Fernando Fuentes (Carolyne) que se han coordinado varias propuestas estos últimos dos años. En ellas, la mirada se une a la palabra y al movimiento dentro de contextos complejos con problemáticas de comunicación violenta, burlas, desacreditación, desánimo y problemas de movilidad.

Nuestro camino corre por una serie de prácticas de improvisación que abordan algún tema urgente de atender; se mira a las personas desde sus capacidades sensibles y sus potencias creativas.

Las imágenes que compartimos nos importan porque nos ayudan a recordar los procesos vividos junto a las personas en los diferentes grupos. Respirar al lado de ellos, guardarnos secretos y tomar la pluma desde lo colectivo para hacer los primeros trazos. Las fotografías que forman parte del archivo nos devuelven las emociones de las *performances* que se siguen alargando en el tiempo.

En La Lleca tenemos cuerpos desobedientes, terapia, juego y *performance*; tenemos intervenciones artísticas y sociales que nos permiten acercarnos a todas las personas que buscamos (las que están en la calle, la escuela, en reclusión, en un psiquiátrico o en alguna frontera) para reconocernos a través de nuestros cuerpos, urdir otra realidad, esa que sigue siendo posible y que nos permite seguir sonriendo al reflejarnos en otras miradas.

Referencias

- Bajraj, X. (2000). *Ruego albanés*. Ciudad de México, México: Acrono Producciones.
- Dewey, J. (1980). *El arte como experiencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Espinosa, E. (2008, diciembre). *El arte acción, la palabra y el afecto se apropian de la cárcel; La Lleca, una educación otra, más allá de la prisión*. Texto original de la ponencia presentada en el xxxii Coloquio Internacional de Historia del Arte. Apropiarse del arte impulsos y pasiones, Lima, Perú.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Fuentes, N. (2008). Proyección de la propuesta de Paulo Freire. En M. Gadotti, M. G. Gómez, J. Mafra y A. Fernandes de Alencar (Comps.), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 333-340). Buenos Aires, Argentina: Clacso. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/collect/clacso/index/assoc/D1599.dir/gomez.pdf>
- Haraway, D. (2021, 9 de junio). *Aprender a vivir en un planeta herido* / Entrevista por Cristina Rivera Garza. *Anfibia*. <https://www.revistaanfibia.com/donna-haraway-aprender-a-vivir-en-un-planeta-herido/>

- La Lleca. (2008). *Cómo hacemos lo que hacemos*. Ciudad de México, México: Fundación Colección Jumex-Fonca-Conaculta.
- Martínez, M. (2007). El movimiento de okupaciones: contracultura urbana y dinámicas alter-globalización. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 225- 243.
- Méndez, L. (2013). Dilatando el efímero. Intervención performativa y pedagógica radical. El caso de La Lleca en México [tesis doctoral]. Barcelona, España. Universidad de Barcelona.
- Méndez, L. (2020). La *performance* y la memoria dilatadas en el tiempo. *Revista Arte y Políticas de Identidad*, 23, 271-284.
- Méndez, L. (2021). Una rota para muchos descosidos 2015. La creación de un código personal en la *performance*. En H. Cardona-Rodas, J. Castro Carvajal y S. Citro (Coords.), *Cartografías corporales y pedagogías performativas en América Latina* (pp. 236-241). Medellín, Colombia: Sello Editorial Universidad de Medellín.
- Méndez, L., Fuentes, F. y Moreno, A. (2019). *La rebelión de los afectos. Una deriva del trabajo de la colectiva La Lleca*. Recuperado de <https://archive.org/details/la-rebellion-de-los-afectos/page/n1/mode/2up>
- Sacks, O. (2001). *Un antropólogo en marte*. Barcelona: España: Anagrama.
- Salgado, C. (1988). Comunicación y psicoterapia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20(3), 369-384.
- Zavala, C. (2018). Donde habitan los monstruos también. Recuperado de <https://katapultalab.com/donde-habitan-los-monstruos-tambien/>

**La renovación de la metafísica en la filosofía de
Arthur Schopenhauer. La metafísica como una
hermenéutica de la existencia**

**The renewal of metaphysics in the philosophy of Arthur Schopenhauer.
Metaphysics as an hermeneutic of existence**

Juan José Cruz Aguilar
Universidad Autónoma del Estado de México
ORCID: 0000-0001-8565-7252

Resumen

En el presente artículo pretendo hacer énfasis en dos características de la filosofía schopenhaueriana concernientes a su metafísica. El primer punto se vincula con lo que nuestro autor describe como una necesidad o una tendencia inalienable del hombre hacia la metafísica. Aquí subrayamos el carácter de necesidad (*Bedürfnis*) que le confiere Schopenhauer, por lo que esta será, sostenemos, más que una mera disciplina académica para devenir en una disposición de la naturaleza humana. En segundo lugar —y una vez asentada la premisa sobre el carácter irrenunciable de la metafísica—, nos preguntamos por las características de esta, pues, como veremos a continuación, la propuesta schopenhaueriana no continúa con el legado de la tradición, que construía el conocimiento a partir de principios *a priori*, sino que pretende fincar las bases de la metafísica en la experiencia, es decir, en principios *a posteriori*, por lo que se consolida, según nuestro juicio, como una metafísica hermenéutica.

Abstract

In this paper I intend to emphasize two characteristics of Schopenhauerian philosophy as far as metaphysics is concerned. The first point is connected to what our author describes as a necessity or inalienable tendency of man in relation to metaphysics. Here, we emphasize the character of necessity (*Bedürfnis*) discussed by Schopenhauer, metaphysics thus becoming more than a mere academic discipline and then, in turn, becoming a disposition of human nature. Secondly —once the premise about the inalienable nature of metaphysics has been established—, we will ponder about its characteristics, for, as it will be furtherly discussed, the Schopenhauerian proposal does not pursue the legacy of tradition, which builds knowledge from *a priori* principles, but rather aimed to establish

the foundations of metaphysics in terms of experience, that is, upon *a posteriori* principles, thus consolidating, in our opinion, as a hermeneutical metaphysics.

Palabras clave

Metafísica, hermenéutica, explicación, comprensión.

Keywords

Metaphysics, hermeneutics, explanation, comprehension.

Fecha de recepción: febrero 2021

Fecha de aceptación: septiembre 2021

Sobre la inclinación natural del hombre hacia la metafísica

Schopenhauer considera que únicamente el hombre, de entre todos los seres en el mundo, tiene la capacidad de asombrarse de su propia existencia. Para la mayoría, esta se entiende por sí misma, a tal punto que puede llegar a pasar desapercibida (Schopenhauer, 2009b). En la tranquila mirada de los animales, escribe Schopenhauer, habla la sabiduría de la naturaleza, pues en ellos aún permanece vinculada la voluntad con el intelecto. La esencia íntima de la naturaleza, la voluntad, que en sí misma es inconsciente, habita plenamente en el reino animal, vegetal y mineral, sin llegar a confrontarse o mirarse y, por tanto, sin envolver en conflictos o contradicciones existenciales a los seres en los que se manifiesta.

Sin embargo, dentro de los diversos grados de su manifestación en el mundo, la voluntad alcanza un punto en el que aquella indiferenciación entre el intelecto y la voluntad puede ser anulada. Ese lugar es el hombre que, a diferencia del reino animal, no solo posee un entendimiento como facultad que permite remitir cada impresión que recibe el cuerpo a su causa, es decir, establecer la relación de causa y efecto (Schopenhauer, 2013), sino que, además, en él aparece la razón cuya función es la formación de conceptos (Schopenhauer, 2009a). Esta otra facultad cognoscitiva permite que brote una conciencia que, acertadamente, nuestro autor denomina *reflexión*. Con la aparición de la razón en el hombre, se llega a la reflexión, a partir de la cual la voluntad se asombra de sus propias obras y se pregunta qué es ella misma (Schopenhauer, 2009b).

Que el ser humano, en contraste con los animales, posea razón, lo coloca en una situación peculiar, si no desafortunada, por la serie de consecuencias que se derivan de su capacidad de reflejar y conceptualizar el material del conocimiento dado por el entendimiento. En virtud de esta capacidad de reflexión, el

hombre es capaz de reunir lo pasado y lo futuro, de hacer presente lo ausente, por oposición a los animales que viven atados irremediabilmente al instante.

Solo al animal carente de pensamiento el mundo y la existencia le parecen entenderse por sí mismos: para el hombre, en cambio, es un problema del que incluso el más rudo y limitado se percata en algunos momentos de lucidez [...] (Schopenhauer, 2009b, p. 209).

El hombre sufre por lo que fue, se preocupa por lo que será y además carga con su propio presente. Su recorrido por el mundo no es como el de un noctámbulo que anda sin mirar el camino que transita, por el contrario, su existencia se le presenta como un problema por resolver o un enigma por descifrar. Con la aparición de la razón, el hombre se asombra de sus acciones y se inunda de preguntas acerca de ellas. El asombro entra en escena y se convierte en el motor de la reflexión. Se trata, pues, de una disposición que consiste ante todo en ser capaces de mirar lo cotidiano y habitual siempre de forma nueva y renovada, lo que para nuestro autor da como resultado una problematización del mundo (Schopenhauer, 2009b).

Es importante subrayar que no es la razón la que, en sentido estricto, convierte el mundo en un problema. Previamente a su aparición, no existía una conciencia que permitiera que la voluntad se mirara a sí misma. La razón brinda claridad sobre el mundo, permite asimilar, fijar y combinar aquello que se ha comprendido inmediatamente por el entendimiento (Schopenhauer, 2009a, p. 69). No es sino hasta la aparición de la razón en el hombre, que la reflexión (la capacidad de reflejar la realidad) permite que la esencia íntima de la naturaleza se mire a sí misma y se descubra como perpetuo querer, que nace de la necesidad, de la carencia, es decir, del sufrimiento (Schopenhauer, 2009a, p. 250), pues “en el hombre la voluntad puede alcanzar la plena autoconsciencia, el claro y exhaustivo conocimiento de su propia esencia, tal y como se refleja en el mundo entero” (Schopenhauer, 2009a, p. 344).

La gravedad del asombro sobre la propia existencia y la reflexión, que permite que la voluntad se mire a sí misma, son mayores en el hombre en la medida en que derivan en un gran descubrimiento. El hombre posee una certeza que más le habría valido no conocer, esta certeza es la de su muerte. El hombre es capaz de mirar cómo se desvanece su propia existencia y, al mismo tiempo, la de los suyos:

Es el asombro filosófico [...] el conocimiento de la muerte, y con él la consideración del sufrimiento y la necesidad de la vida, lo que proporciona el más fuerte impulso a la reflexión filosófica y a la interpretación metafísica del mundo (Schopenhauer, 2009b, p. 199).

A esta conciencia de la muerte se suman los constantes dolores que acompañan la vida. Con todo esto, comienza a gestarse una inquietud: la mente humana se llena de preguntas que exigen respuestas que vayan más allá del ámbito lógico, es decir, que no se queden encerradas en la ley de causalidad. Ahora no se busca un principio lógico, sino una “causa” a la que de momento hemos de nombrar *metafísica*, en la medida en que, apelando a su sentido etimológico más simple (*meta-physika*, ‘más allá de la naturaleza’ o ‘de la física’) trasciende la mera experiencia o representación.

Por otro lado, si bien es en virtud de la razón que el hombre puede reflejar el mundo que termina mostrándose como enigma o problema a resolver, es el cuerpo (*Leib*) una pieza fundamental, e incluso estructural, de la necesidad metafísica de la que habla el filósofo de Fráncfort.

El cuerpo en Schopenhauer posee una doble dimensión. Por un lado, es un objeto entre los objetos (Schopenhauer, 2009a, p. 53) y, por lo tanto, está sometido a las leyes de estos, es decir, está bajo el dominio del espacio, el tiempo y la causalidad, formas esenciales de la representación. A la vez, el cuerpo es para nosotros objeto inmediato (*unmittelbare Objekt*), esto es, el punto de partida de conocimiento del sujeto, en la medida en que precede a la aplicación de la ley de causalidad (Schopenhauer, 2009a, p. 67), en virtud de que antes de ser conocido es inmediatamente sentido. Esto quiere decir que el cuerpo es el lugar, en tanto que representación y medio, y en tanto que objeto inmediato, del proceso de representación. De aquí se desprende que el sujeto cognoscente en Schopenhauer, aquel que representa y problematiza el mundo, es posible gracias al cuerpo (Schopenhauer, 2009a, p. 151).

Si los detonantes de la tendencia inevitable a transgredir los límites de la experiencia sensible son el sufrimiento, la maldad en el mundo y la muerte, quién más acreditado que el cuerpo —*Leib*, el espacio de la reflexión y la intuición del mundo— para hablarnos de esos tres grandes temas que en él encuentran su principio y fin. En él, en tanto que sentido, se viven o padecen de modo completamente inmediato los avatares del mundo, y es también él, en tanto que asiento del sujeto cognoscente, donde surge la reflexión sobre aquello que se siente o padece. En el cuerpo nace la gran pregunta metafísica, aquella que inquiere por la razón del sufrimiento en el mundo, pues él es víctima y victimario de ese dolor. En suma, es el cuerpo el que padece los dolores del mundo y también es desde él que brotan las preguntas por clarificar o dar sentido a ese dolor.

“Con esta reflexión y este asombro nace la *necesidad de una metafísica*, propia sólo del hombre: por eso es un *animal metaphysicum*” (Schopenhauer, 2009b, p. 198).¹ Asombro y reflexión, posibles gracias a la vivencia corporal, son la suma que da como resultado una inclinación inalienable hacia la metafísica.

¹ “Mit dieser Besinnung und dieser Verwunderung entsteht daher das dem Menschen allein eigene Bedürfnis einer Metaphysik: er ist sonach ein *Animal metaphysicum*“ (Schopenhauer, 1988, p. 185).

La metafísica, en nuestro autor, será más que una disciplina filosófica dedicada a especulaciones hueras y conceptos obtusos; se trata de una disposición natural propia del ser humano. Ser hombre es tanto como ser un ente metafísico que interroga sobre la esencia y el sentido de su existencia. El término en alemán que utiliza nuestro autor para referirse a la necesidad de una metafísica es *Bedürfnis* en oposición al término *Notwendigkeit*. Es importante realizar la distinción ya que el primero alude a una condición o disposición no adquirida sino natural, inherente al ser humano, lo que nos permite, como hemos dicho, hacer de la metafísica algo más que una ciencia o disciplina; mientras que el segundo término alude a la necesidad de carácter lógico, en la que dada una razón o un principio X se sigue necesariamente Y.

La necesidad de una metafísica, tal como la describe Schopenhauer, se encamina hacia la búsqueda del sentido del mundo. Una búsqueda que hay que entender como una interpretación. El mundo que ha de ser interpretado o decodificado se revela, para nuestro autor, como un campo de batalla por la supervivencia. “Así, por todas partes de la naturaleza vemos disputa, lucha y alternancia en la victoria, y precisamente en ello conoceremos con mayor claridad la esencial escisión de la voluntad respecto de sí misma” (Schopenhauer, 2009a, p. 201). De este modo, la inquietud fundamental que nos conduce hacia la metafísica no está determinada por una tendencia hacia el saber por el saber mismo, no es la vanidad de saber la que nos vuelca hacia la metafísica, sino la necesidad de dar cuenta del sufrimiento universal que vemos y experimentamos. Encontrar la razón del dolor en el mundo se convirtió en la brújula de las indagaciones metafísicas de nuestro autor. No hay nada más anhelado en el mundo que claridad sobre el sentido de la existencia. El hombre, en tanto que animal metafísico, está envuelto, ineludiblemente, en la búsqueda de significado del sentido de la vida.

La renovación de la metafísica

Con la *Crítica de la razón pura*, Kant había lanzado un reto a la metafísica, a saber, el de consolidarse como ciencia. Ante tal provocación, la reflexión metafísica no terminó, el pensamiento metafísico no paró. Por el contrario, una vez lanzado el desafío, no faltaron pensadores dispuestos a entregarse a la afanosa tarea de resolverlo. Esta fue la labor de los autores que integran el idealismo alemán: Johann Gottlieb Fichte, Friedrich Wilhelm Schelling y Georg Wilhelm Friedrich Hegel, a pesar de que ninguno de ellos decidió seguir empleando el término *metafísica* para referirse a sus propios sistemas. Si consiguieron o no superar el reto kantiano no es el interés de este trabajo; lo que sí nos interesa señalar es que, según Schopenhauer, el idealismo representó una recaída en la

metafísica tradicional. Sin duda, se trata de una afirmación generalizada que pasa por alto la gran riqueza de la filosofía idealista.

Sin embargo, no es por desconocimiento de la obra de los tres grandes idealistas que Schopenhauer afirma tal cosa, pues la conocía de primera mano, incluso asistió a los cursos dictados por Fichte en la Universidad de Berlín. Con tal descalificación, lo que pretende nuestro autor es indicar que su lectura de Kant afronta el reto de consolidar una nueva metafísica sin utilizar recursos como la figura de Dios o la noción de *absoluto*, es decir, sin retornar a aquella metafísica que procede sin previa crítica.

Parece que Kant, según Schopenhauer, se resignó a no penetrar más allá del ámbito de la experiencia posible, a no acceder al terreno de lo que son las cosas en sí mismas. De ahí su insistencia en considerar el nómeno en sentido negativo. Escribe Kant: “No podemos conocer un objeto como cosa en sí misma, sino en cuanto objeto de la intuición empírica, es decir, en cuanto fenómeno” (2009, p. 25).² Este no es el caso de Schopenhauer: él no está dispuesto a abandonar el intento de acceder a las cosas mismas, pues está convencido de la posibilidad de acceder a la cosa en sí. Pero ¿por qué camino?, ¿qué clase de metafísica permite tal empresa? Luego de los grandes sistemas idealistas, se perfiló una nueva orientación de la metafísica que se atribuye como misión acercar los misterios más altos de la filosofía que habían permanecido recluidos en la academia.

Durante milenios, se dejó suponer a los hombres que el sentido verdadero del mundo se encontraba en un más allá superior. Pero ahora, con Schopenhauer, se inicia el momento de buscar aquel sentido verdadero en esta realidad. El mundo verdadero no es más que el mundo real en el que habitamos, pero del que tenemos un conocimiento muy insuficiente, porque nuestra mirada educada para la trascendencia olvida la experiencia empírica y se eleva hacia regiones que oscurecen las posibilidades reales de hallar en este mundo el tan anhelado sentido verdadero.

Este sentido, sin embargo, tampoco queda circunscrito al mero terreno empírico, pues no se aspira a poseer una mera descripción del mundo físico. La física, por ejemplo, escribe Schopenhauer (2009b), intenta solo explicar o describir los fenómenos, es decir, remitirlos a sus causas inmediatas, pero dichas causas, a su vez, requieren otra explicación, por lo que nunca puede alcanzarse el comienzo de la cadena explicativa de causas y efectos; además, todo el conjunto de causas a partir del que se pretende explicar el mundo se basa en algo totalmente inexplicable, cuando menos en el terreno de la representación, como fuerzas naturales o cualidades originarias de las cosas (p. 211). “La física

² El sentido negativo del concepto crítico de *cosa en sí* implica que dicho concepto hace referencia únicamente a lo que no es fenómeno, esto es, el ámbito incognoscible de los fenómenos sensibles.

no puede sostenerse sobre sus propios pies, sino que necesita de una metafísica en la que apoyarse, (...)” (Schopenhauer, 2009b, p. 211).

Derivada de un cuerpo que sufre, de la llamada por siglos *envoltura mortal* o *cárcel del alma* (Platón, 2008, 79e-80e), la necesidad de una metafísica, elemento medular de la naturaleza humana, hace un llamado a indagar y construir una metafísica que intente colmar las tan anheladas respuestas que hagan inteligible el mundo sin tener que salir de él. En Schopenhauer, argumentamos, se encuentra una renovación de la metafísica que, por un lado, se erige como ontología —entendida como ciencia del ser tal como es en sí, sin que por esto regrese a la tradición dogmática, pues no se trata, en un sentido estricto, del conocimiento del ser mismo por una vía *a priori* sino *a posteriori*— y a la vez como hermenéutica, en tanto que arte de la interpretación.

En principio, Schopenhauer (2009b) parte de una clara convicción que afirma: “Creo en una metafísica” (p. 214) (*ich glaube an eine Metaphysik*), pues está convencido de que no solo es imperativo, sino posible, ir más allá de la corteza de la naturaleza y tratar de acceder al núcleo de esta. Será que Schopenhauer trata de construir una metafísica en la dirección prohibida por Kant.

El hombre, en vista de las lagunas que deja la explicación física, desea ir más allá de la representación y llegar a las cosas mismas. Hay un algo, la voluntad, que se oculta debajo de la apariencia, el hombre se siente impulsado a desentrañarlo. La esencia interna de las cosas es extraña al principio de razón suficiente. Este último es el límite epistemológico que comprende, el tiempo, el espacio y la causalidad, y bajo el cual se rige el mundo como representación. Se trata de un principio que determina las relaciones entre todas nuestras representaciones. Dicho principio no opera más allá de las fronteras de representación, por lo que la voluntad queda fuera de su control:

La voluntad como cosa en sí es totalmente distinta de su fenómeno y está libre de todas las formas fenoménicas en las que ingresa al manifestarse, formas que por ello afectan únicamente a su objetividad, pero les son ajenas en sí misma (Schopenhauer, 2009a, p. 165).

A esos campos de conocimiento en los que la razón humana encuentra sus límites, accede la metafísica:

Por *metafísica* entiendo todo presunto conocimiento que va más allá de la posibilidad de la experiencia, es decir, de la naturaleza, o del fenómeno dado de las cosas, para ofrecer una clave sobre aquello por lo que, en uno o en otro sentido, estaríamos condicionados; o dicho popularmente, sobre aquello que se oculta tras la naturaleza y la hace posible (Schopenhauer, 2009b, p. 202).

Ahora, ¿cómo es que esta noción de metafísica pretende ser fiel a los límites establecidos por Kant en la consolidación de ésta como ciencia? Kant señaló en *Prolegómenos a toda metafísica futura* (Kant, 1999, pp. 39-48), igual que los dogmáticos, que: 1) la metafísica es la ciencia de aquello que está más allá de la experiencia posible; 2) un objeto tal no puede ser descubierto de acuerdo con principios creados por ellos mismos a partir de la experiencia, sino solamente desde aquello que es independiente de esta, es decir, desde lo *a priori*; 3) en la razón se halla esa clase de principios. En este último punto, es donde el autor de la primera *Crítica* toma distancia de la tradición y subraya que dichos principios no pueden ser verdades eternas y que no están fuera del orden del mundo, pues son realmente meras formas del intelecto, leyes del entendimiento o modos de nuestra representación. En este sentido, solo pueden ser aplicados al terreno de la experiencia y no más allá. Los principios *a priori* no hacen referencia a lo que las cosas sean en sí, sino al modo en el que nos son dadas. Así, la metafísica, como se señala en 1), es completamente imposible. Quedamos entonces privados del conocimiento del ser en sí de las cosas (Kant, 1999).

Ante tal panorama de ideas, Schopenhauer cree haber encontrado una ruta intermedia que, por un lado, lo aleja del dogmatismo prekantiano y a la vez lo separa del escepticismo metafísico en el que, al parecer, la filosofía de Kant desembocaba. Esta ruta señala que, en principio, según la idea 2) (la fuente de los principios de la metafísica no puede ser empírica) solo se sostiene apelando al argumento que utiliza la etimología convencional de la palabra metafísica *meta [ta] fusika*, que alude a lo que está más allá del mundo físico o natural en el que, por tanto, no operan principios naturales.

Y si se considera, como en Schopenhauer, que “el mundo y nuestra propia existencia se nos presentan necesariamente como un enigma (*Rätsel*)” (Schopenhauer, 2009b, p. 217), entonces, siguiendo la idea 2) habrá de asumirse que la solución a dicho enigma no podría nacer de la comprensión (*Verständniß*) del mundo mismo, sino que habría de ser buscada en algo fuera del mundo. Más aún que de dicha solución hay que descartar todo aquello de lo que podemos tener un conocimiento inmediato, la solución tendría que buscarse a partir de principios generales *a priori*.

Sin embargo, esta argumentación asume que metafísica y conocimiento *a priori* tienen que ser idénticos, y para Schopenhauer esto es una *petitio principii*:

[...] pues no se ha demostrado antes que el material para la solución del enigma del mundo no podía en absoluto estar contenido en él mismo, sino que había que buscarlo fuera del mundo, en algo a lo que sólo se podía acceder al hilo de aquellas formas conocidas por nosotros *a priori* (Schopenhauer, 2009a, p. 492).

Pero, mientras no se cuente con pruebas que demuestren lo anterior, puede recurrirse a la alternativa de acceder a la experiencia, externa e interna, para intentar descifrar el mundo a partir de ahí.

Por eso digo que la solución del enigma del mundo tiene que proceder de la comprensión (*Verständniß*) del mundo mismo; que, por lo tanto, la tarea de la metafísica no es sobrevolar la experiencia en la que se encuentra el mundo sino comprenderla a fondo, ya que la experiencia externa e interna es de hecho la fuente principal de todo conocimiento; que, por lo tanto, la solución del enigma del mundo sólo es posible vinculando de forma adecuada y en el punto correcto la experiencia externa a la interna, y conectando así esas dos fuentes de conocimiento tan heterogéneas; si bien todo ello dentro de ciertos límites que son inseparables de nuestra naturaleza finita, de modo que lleguemos a una correcta comprensión del mundo sin que en todo caso alcancemos una explicación de su existencia que sea concluyente y elimine todos los problemas posteriores (Schopenhauer, 2009a, p. 492).

La metafísica es un modo de comprensión que profundiza en la experiencia, parte de la experiencia y a la vez la traspasa. Ese origen empírico le priva del carácter apodíctico, y excluye, tal y como Kant señaló, la construcción de una metafísica *a priori* al modo dogmático. La metafísica se constituye como una comprensión de la experiencia en su conjunto, encargada de suministrar la clave explicativa del mundo empírico, en principio, y después, la llave interpretativa de su significado y contenido, haciendo visible el en sí del fenómeno.

A Schopenhauer no le interesa indagar las condiciones en y por las que opera el sujeto cognoscente, pero las considera como límites propios de nuestro modo de conocer; en este sentido, puede ser considerado un metafísico crítico (Spierling, 1989, pp. 53-63). Por el contrario, le interesa centrar sus investigaciones en el desciframiento de la experiencia en su totalidad; por lo tanto, la metafísica no podrá ser elaborada a partir de meros conceptos especulativos, sino de unos que estén vinculados y arraigados en el mundo. La raíz de la metafísica se sitúa en la experiencia del mundo y su cometido es el de desentrañar y comprender aquello que se manifiesta en los fenómenos.

Para Schopenhauer, la fuente del conocimiento metafísico no radica en los meros conceptos. Estos no pueden ser los primeros en ningún conocimiento, pues son siempre abstraídos de alguna intuición. La metafísica, hasta antes de Kant, creía consolidarse mediante conceptos puros, es decir, *a priori*; sin embargo, con la filosofía crítica ha quedado demostrado que esta no puede gozar de ese privilegio. Conceptos como esencia, existencia, sustancia, perfección, necesidad, realidad, finito, absoluto, etcétera, no son, señala Schopenhauer, en

general originarios, innatos y, mucho menos, revelados, sino que han sido abstraídos de intuiciones, intuiciones empíricas.

Si se aspira a poseer conocimiento fundado en conceptos puros, este sólo puede referirse a la parte formal de la intuición, es decir, al espacio, el tiempo y la causalidad. Estos conceptos *a priori*, si bien no nacen de la experiencia, sí la hacen posible, pero no tienen operatividad más allá de ella. Luego de reducir todo el andamiaje conceptual kantiano, Schopenhauer considera que, tiempo, espacio y causalidad sirven para dar cohesión a la experiencia, pero no para sobrepasarla, por lo tanto, solo tienen aplicación física y no metafísica. El legado kantiano nos ofrece la parte formal de la experiencia y nos aleja por completo de los terrenos que están más allá de ella.

No obstante, “la metafísica no puede de ningún modo limitarse a eso, tiene que poseer también una fuente *empírica* de conocimiento, por lo que resulta vano aquel concepto preconcebido, de una metafísica puramente *a priori*” (Schopenhauer, 2009b, p. 219). Con el filósofo de Fráncfort, estamos frente a una metafísica que tiene como fuente el conocimiento *a posteriori*, es decir, la experiencia empírica del mundo, experiencia externa, y las vivencias internas del sujeto, experiencia interna; en suma, la experiencia en general (Schopenhauer, 2009b, p. 220). Con lo anterior, se emprende una ruta diferente a la señalada por Kant en *Prolegómenos* §1, como ya se ha escrito.

Queda atrás el supuesto de que solo aquello que conocemos antes de la experiencia puede llegar más allá de la experiencia posible, pues si el propósito de la metafísica es descifrar el enigma del mundo, del único mundo que hay ante nosotros, resulta contradictorio prescindir de él, ignorar su contenido, para poder comprenderlo, como había venido haciendo la metafísica tradicional. Esta modificación del concepto de *metafísica* alienta a dejar de dirigir la mirada hacia la trascendencia y encaminarla, por otro lado, hacia lo profundo de este mundo, hacia la inmanencia. Esta renovación no implica un abandono de aquellas primeras inquietudes que, no solo de forma intelectual, sino —y más importante— de modo vivencial, nacen y terminan en el cuerpo, que aspira a encontrar un sentido del dolor en el mundo, del que participa en tanto verdugo y víctima.

Schopenhauer no busca dónde o cómo se originó el mundo, y menos aún, si este tiene su razón de ser en entidades exteriores: el absoluto, el infinito, Dios o un demiurgo; por el contrario, su interés va dirigido hacia lo que es el mundo. “Hasta ahora todos los filósofos han enseñado *de dónde* provenía el mundo y *para qué existía*, nosotros no nos aventuramos a llegar tan lejos, y nos conformamos con examinar *qué (Was)* sea el mundo” (Schopenhauer, 1985, pp. 386-387). La propuesta de Schopenhauer parte del asombro ante el mundo, incluso, de la admiración de la propia existencia y del interés por desentrañar su

contenido. Schopenhauer renuncia desde el principio a la antigua pretensión de llegar a poseer verdades absolutas o apodícticas.

Pero ¿una ciencia sacada de la experiencia puede ir más allá de ella y merecer el nombre de metafísica? Esta misma interrogante es formulada por nuestro autor, y su respuesta es afirmativa. Es posible hablar de una metafísica *a posteriori*, siempre y cuando se abandone la interpretación del más allá de la experiencia como un fuera del mundo y se cambie por un detrás de o en lo profundo de ella.

Existe otro camino hacia la metafísica, uno que, en parte, ya ha sido recorrido por Kant, pues es él quien demostró que la experiencia, en general, es el resultado de dos elementos, a saber, las formas del conocimiento y la esencia en sí de las cosas. El primer elemento posibilita que las cosas nos sean dadas como fenómenos, dejando tras de sí el segundo elemento, la cosa en sí. “Así que el puente por el que la metafísica accede hasta más allá de la experiencia no es otro más que aquella descomposición de la experiencia en fenómeno y cosa en sí” (Schopenhauer, 2009b, p. 221).

Por tanto, la propuesta metafísica de Schopenhauer intenta acceder a aquello que yace detrás de cada fenómeno, pretende alcanzar su núcleo mismo; en consecuencia, no requiere salir del mundo o ignorar la experiencia en general para descifrar el enigma de la existencia. Es así, pues en el fenómeno se manifiesta ya el en sí del mundo, que no puede separarse o desvincularse en absoluto del fenómeno, debido a que es imposible hablar de las cosas en sí más que en su estrecha relación con este. Con esta reflexión, Schopenhauer cree haber dado solución a aquel reto lanzado por Kant que consistía en la consolidación de una metafísica que no trasgrediera los límites del conocimiento, pues su metafísica “no sobrepasa nunca la experiencia, sino que únicamente abre la verdadera comprensión del mundo que en ella se presenta” (Schopenhauer, 2009b, p. 222).

La metafísica de Schopenhauer como hermenéutica de la existencia

La renovación de la idea de metafísica realizada por Schopenhauer permite que sea caracterizada, además, como una actividad interpretativa de la experiencia, y hace de ella una labor que puede ser denominada *hermenéutica*. Esta otra propiedad de la metafísica schopenhaueriana permite matizar la pretensión de nuestro autor de haber convertido en objeto de conocimiento aquello que, por definición, sería incognoscible: la cosa en sí. Pues, si bien la tarea de la metafísica consiste en penetrar en el en sí del mundo, esta labor no es propiamente un conocimiento del ser de las cosas, ya que conocer en sentido propio

se refiere siempre a fenómenos. De lo que sean las cosas en sí mismas no hay conocimiento alguno, cuando menos no un conocimiento en sentido estricto, pues este implica el desdoblamiento entre sujeto y objeto, además del marco epistemológico descrito previamente.

Sostener que se conoce lo que las cosas son en sí es una contradicción, pues lo que se conoce solo es la representación y no el en sí de esta. “La cosa en sí, en cuanto tal, sólo puede presentarse de manera inmediata a la conciencia haciéndose ella misma consciente de sí: querer conocerla objetivamente supone pretender algo contradictorio” (Schopenhauer, 2009b, p. 234).

Kant, según sostiene Schopenhauer (2009b), concluye que todos aquellos conceptos que no se desprendan de una intuición sensible (en el espacio y el tiempo) son vacíos y, por tanto, no proporcionan ningún conocimiento. Y dado que la intuición solo brinda fenómenos y no cosas en sí, no tenemos conocimiento alguno de la cosa en sí (p. 234). Sin embargo, la relación que cada uno tiene con su propio querer, el cuerpo sentido, no es una intuición, pues no es espacial, ni tampoco está vacía; antes bien, es más real que cualquier posible conocimiento. Además, no es *a priori* sino *a posteriori*:

Nuestro querer es de hecho la única oportunidad que tenemos de comprender (*Vers-tändniß*) también desde su interior cualquier proceso que se presente externamente y, por lo tanto, lo único que nos es inmediatamente conocido y no, como todo lo demás, dado únicamente en la representación (Schopenhauer, 2009b, p. 234).

Es ahí, escribe Schopenhauer (2009b), donde se encuentra el único dato que se convierte en la clave (la voluntad) de todo lo demás, en la puerta hacia la verdad (p. 234). Es desde nuestro interior que podemos llegar a comprender la naturaleza.

Hay que tener en cuenta que tampoco la percepción inmediata de la propia voluntad es en modo alguno conocimiento exhaustivo y adecuado de la cosa en sí, no obstante, “en este conocimiento interno la cosa en sí se ha despojado en gran medida de sus velos, pero no aparece todavía completamente desnuda” (Schopenhauer, 2009b, p. 235). Dicho proceso, tan íntimamente vivido, se convierte en intérprete de todo lo demás. Por eso Schopenhauer sostiene (2009b) que la esencia íntima de todas las cosas es voluntad y llama a la voluntad cosa en sí (p. 235).

Frente a esto, el quehacer de la metafísica, como ya se ha señalado, no es ir más allá, sino detrás de, es decir, comprender la experiencia en general. Es justo por el acto de comprender, con el fin de clarificar el mundo, mediante un ejercicio interpretativo, que la metafísica de Schopenhauer es una metafísica hermenéutica: “la metafísica establece la correcta conexión entre la experien-

cia interna y externa, y hace de esta la clave de aquella” (Schopenhauer, 2009b, p. 220).

La palabra *hermenéutica* no es utilizada por Schopenhauer, como bien señala Daniel Schubbe (2013, pp. 409-424); sin embargo, considerar la propuesta metafísica de Schopenhauer como hermenéutica es algo que, como veremos, se deriva y sustenta en la propia concepción de metafísica del autor. Por otro lado, es un tema que ya ha sido considerado por algunos intérpretes del filósofo de Fráncfort.³ Ahora bien, conviene determinar qué entendemos propiamente por *hermenéutica*. En primer lugar, se toma como referencia su antecedente griego y vínculo estrecho con el dios Hermes, el llamado *mensajero de los dioses*. Hermes se desempeñaba como mensajero entre dioses y hombres, y se encargaba de llevar información en lenguaje cifrado que habría de ser interpretada. Hermes es mediador, aclarador, dios de la explicación, de la interpretación, cuyo propósito es, al final, llegar hasta el más profundo de los secretos (Kerényi, 2010). Las verdades que los dioses llegaban a transmitir a los hombres no se mostraban desnudas o claras: para comprenderlas se requería una labor interpretativa, de desciframiento. La hermenéutica, en su sentido clásico, viene a ser, justamente, el arte de interpretar o desvelar la realidad, con el fin de mostrar su sentido más profundo. Es, por lo tanto, en virtud de esta naturaleza de la hermenéutica, que la metafísica de Schopenhauer puede emparentarse con este antiguo arte.

Dentro del universo de metáforas utilizadas por nuestro autor son dos, principalmente, las que nos permiten encuadrar su metafísica como una hermenéutica del mundo o de la existencia. La primera de ellas es la que ve el mundo como un jeroglífico, una escritura secreta (*eine Geheimschrift*), que requiere ser interpretada o decodificada. Esta metáfora fue recogida de la tradición filosófica e incluso teológica de la Edad Media y el Renacimiento, y que alcanzó forma con la expresión *signatura rerum*, pues ya se consideraba el mundo como un texto, como un libro sagrado o como un universo de signos que tenía que ser descifrado (Planells, 1992, pp. 115-116).⁴

³ Rüdiger Safranski, en su estupenda biografía de Schopenhauer, habla de la presencia de una hermenéutica de la existencia en la metafísica de Schopenhauer, de la que resalta la diferencia esencial entre explicar y comprender, tema que casualmente cobrará importancia en la hermenéutica a partir de Dilthey (Cfr. Safranski, 2008, pp. 272-273). En esta línea, José Planells Puchades escribe que, como resultado de la redefinición de metafísica realizada por Schopenhauer, el filósofo hace de esta una actividad que hoy podría encuadrarse bajo la denominación genérica de *hermenéutica* (Cfr. Planells, 1992, p. 109).

⁴ Como en Galileo, en su *Saggiatore* de 1623, la naturaleza es un texto escrito en clave matemática: “La filosofía está escrita en ese libro enorme que tenemos continuamente abierto delante de nuestros ojos (hablo del universo), pero que no puede entenderse si no aprendemos primero a comprender la lengua y a conocer los caracteres con que se ha escrito. Está escrito en lengua

La segunda metáfora es la que hace del mundo un espejo, en cuya superficie podemos ver el reflejo o manifestación de una realidad que yace proyectada en él; el espejo, a la vez, invita a dirigir la mirada hacia la fuente de las imágenes plasmadas. Ambas alegorías suponen que el fenómeno o la representación expresan algo más allá de lo que aparece; la manifestación de eso que está en cada representación requiere un desciframiento, una interpretación que vaya más allá de la explicación.

Quando encontramos un escrito cuyo alfabeto es desconocido, intentamos interpretarlo (*Auslegung*) hasta llegar a una hipótesis del significado de las letras, bajo la cual se forman palabras comprensibles y períodos coherentes. Y entonces no queda ninguna duda de la corrección del desciframiento; porque no es posible que la armonía y la coherencia en las que esa interpretación pone todos los signos de aquel escrito fueran meramente casuales, ni que, dado otros valores totalmente distintos a los signos, se pudieran igualmente obtener palabras y períodos en esa combinación. De manera semejante, el desciframiento del mundo ha de acreditarse plenamente por sí mismo (Schopenhauer, 2009b, p. 223)

La metafísica de Schopenhauer se convierte en un desciframiento del mundo mediante una interpretación del fenómeno. La propuesta schopenhaueriana se interesa por lo que se esconde tras el fenómeno o debajo de la representación, lo que supone que el mundo es algo más que mero fenómeno, como ya se ha escrito, pero no más allá de él. La misión de la metafísica consiste en encontrar un medio de desvelamiento del mundo fenoménico, pues no es suficiente con la explicación del mundo físico y la experiencia en general. Es deber de la metafísica averiguar el sentido del mundo, inquiriendo sobre lo que esta sea, además, de mera representación. Esta pregunta se dirige al en sí del mundo, a la cosa en sí, pero no saca del discurso schopenhaueriano al fenómeno, lo que de nuevo da un matiz renovado a su metafísica.

La interpretación del mundo como una escritura cifrada tiene su base en la singular forma en que nuestro autor asume la noción de fenómeno. El término alemán que utiliza Schopenhauer para referirse a la palabra griega *faïnmenon* es *Erscheinung*, que en el primer libro de su obra capital equipara con *Vorstellung*, representación. Este término posee una serie de matices según el contexto en el que se utilice. En un primer momento, retomando la filosofía platónica y la sabiduría de los Vedas y Puranas, el término *Erscheinung*, en oposición a la cosa en sí

matemática, y los caracteres son triángulos, círculos y otras figuras geométricas sin los cuales es humanamente imposible entender una palabra; sin ellos se deambula en vano por un laberinto oscuro” (citado en Calvino, 2005, p. 50).

(*Ding an sich*), significa mera apariencia, ilusión, algo irreal, un velo o incluso un sueño (Schopenhauer, 2009a, p. 483). Pero, desde otra perspectiva, *Erscheinung* alude a manifestación (*Manifestation*), revelación (*Offenbarung*), exteriorización (*Äußerung*), lo que aparece (*das Erscheinende*) u objetivación (*Objektivierung*).

En este sentido, el fenómeno posee un doble carácter, por un lado, oculta y vela y, por el otro, desoculta y revela. De aquí que el punto de partida del filósofo de Fráncfort sea el fenómeno, el mundo que, por un lado, puede ser explicado pero que en el terreno de la metafísica ha de ser comprendido. Estos dos últimos términos, explicar (*Erklärung*) y comprender (*Verständniß*) son esenciales en la caracterización de la metafísica de Schopenhauer como una hermenéutica.

La explicación, por un lado, no puede conducirnos a una solución final del proceso de desciframiento de los fenómenos, que termine por esclarecer el significado verdadero del mundo. Si solo se quisiera aportar conocimiento sobre el fenómeno, la explicación sería el medio más adecuado para realizarlo, pues en virtud de ella es posible situar a los objetos en un tiempo y en un espacio, y ligarlos entre sí por medio de una cadena causal; al conectar unos objetos con otros, podríamos dar cuenta de la realidad empírica y de la razón de esta. Sin embargo, el propósito de la metafísica es acceder al qué son las cosas, además de meros fenómenos. En este sentido, el terreno de la metafísica es inexplicable, pues su tarea no es la de conectar causalmente a los objetos.

Por tanto, no es mediante la explicación que la propuesta de Schopenhauer pretende llegar a su objetivo, sin embargo, tampoco prescindiendo de ella. Si la metafísica de Schopenhauer prescindiera de la explicación, es decir, que abandonara el ámbito de la experiencia, estaría retornando a las propuestas dogmáticas. Con la mirada dirigida hacia la trascendencia, estaríamos olvidando nuestro propósito: descifrar el mundo mediante el mundo mismo. Así que la explicación se convierte en primer momento del camino hacia la metafísica —abordar el fenómeno para después desentrañar su significado—, de aquí que, como hemos escrito, la metafísica tiene una fuente de conocimiento empírica.

La explicación nos encamina hacia el desciframiento del mundo, pero este proceso ha de continuarse mediante la comprensión. Esta última no busca la cadena causal de los fenómenos, no pregunta sobre el porqué o la razón de las cosas, sino que persigue lo que son, capta su significado. La metafísica schopenhaueriana no pregunta por una causa trascendente como explicación última del mundo, incluso queda descartada una de índole inmanente. “En consecuencia, la filosofía no es sino la correcta y universal comprensión de la experiencia misma, la interpretación verdadera de su sentido y contenido” (Schopenhauer, 2009b, p. 222).⁵

⁵ “Demnach ist die Philosophie nichts Anderes, als das richtige, universelle Verständniß der Erfahrung selbst, die wahre Auslegung ihres Sinnes und Gehaltes” (Schopenhauer, 1988, p. 214).

La metafísica de Schopenhauer intenta mantenerse fiel a los principios epistemológicos establecidos por Kant, y en parte lo consigue, al eliminar de la tarea de la metafísica la búsqueda de causas o principios trascendentes que den sentido al mundo y, en su lugar, implantar, como misión de la metafísica, a la comprensión de los fenómenos o la experiencia en general. Así, la metafísica como actividad descifradora del mundo, es una renovación de este saber que, como ya hemos establecido, es más que una disciplina filosófica, al erigirse como una disposición de la naturaleza humana. De la propuesta schopenhaueriana subrayamos su carácter inmanente, que no se limita a realizar una mera descripción del mundo físico y que, por el contrario, aspira a acceder a su núcleo mismo pues, “no se debe buscar la cosas en sí más que en el *fenómeno* mismo, como si existiera únicamente en su relación con este último, y no en las nubes” (Schopenhauer, 2016, p. 57).

Schopenhauer es insistente en este punto. La filosofía, para él, no se preocupa por lo que pasa en las nubes, es decir, en los terrenos de la trascendencia. Por el contrario, descifra el mundo como una tablilla jeroglífica; pretende enseñar lo que es la cosa en sí, pero solo en su relación con el fenómeno. Qué sea ese “en sí” fuera de su relación con el fenómeno es una pregunta que no puede ser respondida (Schopenhauer, 2009b, p. 236). No hay, en sentido estricto, una solución última y acabada para el enigma del mundo, pues nuestra capacidad cognitiva lo impide. “Por muchas antorchas que se enciendan y mucho espacio que se ilumine, siempre quedará nuestro horizonte envuelto en una profunda noche” (Schopenhauer, 2009b, p. 224).

El carácter inmanente de la metafísica schopenhaueriana, junto con su tarea de comprender el mundo o la experiencia en general, permiten que el cuerpo (*Leib*), según nuestra interpretación, tome un papel central. Hasta ahora hemos dicho que la actividad descifradora del mundo se realiza mediante la correcta interpretación de la experiencia interna y externa. Es en este momento que el cuerpo se integrará como elemento estructural de la filosofía de Schopenhauer. La experiencia de sí, más su armoniosa adecuación con la experiencia del mundo, permitirán acceder a lo metafísico, al núcleo del mundo, que Schopenhauer se atreve a nombrar y lo llama *voluntad* (*Wille*).

Con la mirada dirigida hacia lo más profundo de la naturaleza, se abre una posibilidad para reivindicar, mediante una metafísica hermenéutica, el papel del cuerpo en el quehacer de la metafísica y la filosofía en general. Una metafísica que parte de la experiencia empírica, más aún, que nace de las vivencias existenciales, no puede ignorar el cuerpo. Como hemos escrito, en el cuerpo yace aquella necesidad de una metafísica (*Bedürfnis einer Metaphysik*). Finalmente agregamos: en el cuerpo está la posibilidad de esa metafísica, que no requiere de principios puros *a priori* para revelar el significado profundo del mundo.

Referencias

- Calvino, I. (2005). "El libro de la naturaleza en Galileo". En *Por qué leer a los clásicos* (pp. 13-20). Barcelona, España: Tusquets.
- Kant, I. (1999). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia*. Madrid, España: Istmo.
- Kant, I. (2009). *Crítica de la razón pura*. Ciudad de México, México: Taurus.
- Kerényi, K. (2010). *Hermes el conductor de almas*. Ciudad de México, México: Sexto Piso.
- Planells, J. (1992). El camino de la hermenéutica: Schopenhauer, filósofo de la expresión. *Anales del Seminario de Metafísica*, 26, 107-135.
- Platón (2008). *Fedón*. Madrid, España: Gredos.
- Safranski, R. (2008). *Schopenhauer y los años salvajes de la filosofía*. Ciudad de México, México: Tusquets.
- Schopenhauer, A. (1985). *Der handschriftliche Nachlaß I (HN)*. Munich, Alemania: Taschenbuch Verlag.
- Schopenhauer, A. (1988). *Die Welt als Wille und Vorstellung II*. Zúrich, Suiza: Ludger Lütkenhaus.
- Schopenhauer, A. (2009a). *El mundo como voluntad y representación* (Vol. 1). Madrid, España: Trotta.
- Schopenhauer, A. (2009b). *El mundo como voluntad y representación* (Vol. 2). Madrid, España: Trotta.
- Schopenhauer, A. (2013). *Sobre la visión y los colores*. Madrid, España: Trotta.
- Schubbe, D. (2013). *Schopenhauers Hermeneutik-Metaphysische Entzifferung oder Explication, "intuitive" Erkenntnis?* Mainz, Alemania: Jahrbuch der Schopenhauer-Gesellschaft.
- Schopenhauer, A. (2016). *Cartas a un discípulo, cartas a Julius Frauenstädt*. Barcelona, España: El Barquero.
- Spierling, V. (1989). El pesimismo de Schopenhauer: sobre la diferencia entre voluntad y cosa en sí. *Revista de Filosofía*, 2(53), 53-63.

El Edipo en la obra de Maurice Merleau-Ponty: notas para el estudio fenomenológico de la infancia¹

The Oedipus Complex in the work of Maurice Merleau-Ponty: notes for the phenomenological study of childhood

Jesica Estefanía Buffone

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas

Universidad de San Marcos

Argentina

ORCID: 0000-0003-1662-4486

Resumen

El objetivo de este trabajo será analizar la lectura que Merleau-Ponty hace del complejo de Edipo, para identificar, a partir de allí, el recorrido metodológico que el filósofo francés realiza en el estudio fenomenológico de un periodo clave de la infancia. El polimorfismo infantil, la raigambre histórica de los lugares instituidos en una comunidad, el enfoque histórico y dialéctico del desarrollo, y la premaduración serán algunos de los rasgos a partir de los cuales Merleau-Ponty analiza el Edipo. Considero que la descripción que Merleau-Ponty realiza de este complejo junto con la crítica a la concepción universalista del psicoanálisis presentan en sí mismas un enfoque fenomenológico del desarrollo, del que se desprenden, por un lado, lineamientos teóricos relevantes para el estudio situado, corporal y no reduccionista de la experiencia infantil y, por otro, una redefinición del sujeto y del esquema corporal en términos eminentemente intersubjetivos.

Abstract

The aim of this work will be to analyze the reading that Merleau-Ponty makes of the Oedipus complex, to identify, thereof, the path that the French philosopher makes in the phenomenological study of a key period of childhood. Infantile polymorphism, the historical roots of the places established in a community, the historical and dialectical approach to development, and pre-maturation will be

¹ Este artículo se enlaza con otro trabajo en torno del Edipo (Buffone, en prensa), en el que se analiza el rol que este complejo cumple en la obra de Maurice Merleau-Ponty en tanto dinámica fundante de una nueva sociabilidad, para comprender, desde allí, otros eventos considerados como instituyentes en la vida de un sujeto (el nacimiento y el enamoramiento).

Este trabajo se ha realizado en el marco de los PICT-2019 “Proyecciones contemporáneas de la fenomenología de la intercorporalidad: desarrollo infantil, sexualidad” (director: Dr. Esteban García) y “Consecuencias del poscognitivismo para nuestra comprensión de la mente humana: repensando algunos problemas acerca de lo mental” (directora: Dra. Diana Pérez).

some of the features from which Merleau-Ponty analyzes the Oedipus Complex. I consider that the description that Merleau-Ponty makes of this complex together with the critique of the universalist conception of psychoanalysis present in themselves a phenomenological approach to development, from which they emerge; on the one hand, relevant theoretical guidelines for the situated, bodily, and non-reductionist study of infantile experience and, on the other, a redefinition of the subject and the body schema in eminently intersubjective terms.

Palabras clave

Merleau-Ponty, complejo de Edipo, desarrollo, infancia.

Keywords

Merleau-Ponty, Oedipus complex, development, childhood.

Fecha de recepción: mayo de 2021

Fecha de aceptación: septiembre de 2021

Introducción

El complejo de Edipo se presenta en la obra de Maurice Merleau-Ponty como un fenómeno en el que la naturaleza y la cultura se traban en una unión que no puede escindirse sin caer en reduccionismos arbitrarios hacia una u otra dirección. Merleau-Ponty recuperará lo que Jacques Lacan² consideraba esencial de este fenómeno, esto es, la potencia de determinar el desarrollo posterior del individuo en tanto evento instituyente y dador de sentido. Es así como el Edipo ha recibido por parte del fenomenólogo francés una atención notable no solo por la función que desempeña en el desarrollo psicogenético de un sujeto, sino también por el lugar que ocupa en el seno de una comunidad.

El abordaje que Merleau-Ponty realiza del Edipo ha sido analizado no solamente desde la significación que este complejo posee en tanto evento instituyente de sentido (Duportail, 2013), sino también como matriz del tiempo vivido (Mariscal, 2021). Sin embargo, el análisis que el fenomenólogo realiza de este complejo suscita un interés que excede la significación que este posee en tanto hito en la organización subjetiva de un individuo, y presenta, al mismo tiempo, un posicionamiento situado e histórico en el estudio de la infancia. Al considerar la riqueza del fenómeno, el objetivo de este trabajo será anali-

² La recuperación que el fenomenólogo realiza del complejo de Edipo se remite principalmente a la postura que Jacques Lacan (2017) presenta en el *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*, en el que aborda la significación estructural de dicho complejo.

zar la lectura que Merleau-Ponty hace del Edipo, para identificar a partir de allí el recorrido metodológico que el filósofo francés lleva a cabo en el estudio fenomenológico de la infancia. Para ello, se analizará el abordaje que de este complejo presenta en algunas de sus obras. Considero que la descripción que Merleau-Ponty realiza del Edipo junto con la crítica a la concepción universalista de este complejo presentan en sí mismas un enfoque fenomenológico del desarrollo, del que se desprenden lineamientos teóricos relevantes para el estudio situado, corporal y no reduccionista de la experiencia infantil.

El Edipo: una aproximación fenomenológica

¿Qué puede decirnos el análisis merleau-pontyano del Edipo más allá del sentido que el fenomenólogo señala en relación con la tematización que tanto Freud como Lacan realizan de este?³ El Edipo, definido como el apego incestuoso hacia los padres de sexo opuesto, que se desarrolla entre los cuatro y los siete años, será recuperado desde una lectura fenomenológica como un suceso que se da en el solapamiento entre filogénesis y cultura, entre lo natural y lo histórico. Esta ambivalencia será aquello sobre lo cual Merleau-Ponty centrará su atención, evidenciando cómo un hecho que parece ser universal o natural encuentra su origen en la reelaboración de la cultura sobre el desarrollo mismo.⁴

A continuación, se sistematizará el análisis que Merleau-Ponty hace de este complejo. El polimorfismo infantil, la raigambre histórica de los lugares instituidos en una comunidad, el enfoque histórico y dialéctico del desarrollo, y la premaduración serán algunos de los rasgos a partir de los cuales Merleau-Ponty analiza el Edipo. Desde ahí, despliega no solamente una reinterpretación del complejo, sino también evidencia las falencias metodológicas del psicoanálisis.

El polimorfismo infantil y el niño en situación

En *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne (1949-1952)*, Merleau-Ponty (2001) va a tomar como punto de partida la postura de Sigmund Freud (2015), según la cual el Edipo es una suerte de anticipación que transporta al niño a un nivel psicológico superior al de su edad. Esto se produce alrededor de los cinco años y se actualiza después en la adolescencia. Para Merleau-Ponty

³ En este trabajo no se realizará una presentación exhaustiva de la tematización del Edipo por parte de Freud o Lacan, sino que se hará hincapié en la reelaboración que realiza Merleau-Ponty a partir de sus escritos.

⁴ De la misma manera, el fenomenólogo considera que la concepción según la cual la menstruación es concebida como la salida de la infancia y el ingreso a la vida adulta de las mujeres (en la que la maternidad se perfila como un futuro posible), no es más que la resignificación que sobre la maduración de los órganos reproductivos realiza una determinada cultura.

(2001), es como “una pubertad psicológica” (p. 333), donde el sentimiento no está tematizado como en el caso del adulto. En un principio, la libido no tiene nada que ver con el instinto sexual, sino que es indeterminada, por lo que todos los sujetos son perversos polimorfos. Esta indeterminación propia de la libido (que irá tomando un derrotero más preciso con la castración que produce la clausura del Edipo) refiere al carácter interrogativo y abierto del ser al que Merleau-Ponty (1995) señala en los cursos sobre la naturaleza.⁵ Allí, el fenomenólogo analiza la descripción que del desarrollo del organismo brinda Coghill, según la cual la maduración se presenta como la emergencia constante en el comportamiento del individuo, de lo posible, de un futuro venidero que se anticipa en la relación misma que el sujeto entable con el medio (en Ralón, 2016). La libido, igual que lo posible que describe este autor, es continua apertura a un futuro, la emergencia en el organismo de aquello que vendrá.

De esta forma, en este estadio, la sexualidad refiere al reconocimiento por parte del niño de su propio sexo, a partir de lo cual asumirá la relación que el padre mantiene con la madre. Se trata de una sexualidad difusa o anónima, en la que las funciones sexuales son asumidas por otros aparatos de manera provisoria (como la boca y el ano) que son los vehículos del niño con el mundo. En el trabajo “El filósofo y la sociología” presente en *Signos*, Merleau-Ponty (1964) afirma al respecto:

Pero ese cuadro no nos dice nada de las relaciones con los demás y con la naturaleza que define esos tipos culturales mientras no nos remitamos al significado psicológico de la boca, del ano o de los órganos genitales en nuestra experiencia vivida, de manera que veamos, en los diferentes usos que hacen de ellos diferentes culturas, diferentes cristalizaciones de un polimorfismo inicial del cuerpo como vehículo del ser-en-el-mundo (p. 122).

En el niño coexisten posibilidades muy diversas, en la medida en que múltiples características habitan en él, en un sujeto cuya raigambre cultural no ha sido aún definida. De esta forma, el polimorfismo ligado a la indeterminación inicial de la libido refiere a la aperturidad del sujeto hacia las significaciones que circulan en una comunidad, por lo que el Edipo será comprendido como la cristalización de los lazos y las relaciones que se dan en el seno de un grupo determinado.

Asimismo, este complejo no es un acontecimiento solamente corporal o psíquico, sino que es “nexo de uno sobre otro” (Merleau-Ponty, 2012, p. 27), en el que el desarrollo y la filogénesis se traban directamente con el aprendi-

⁵ Ver “La notion du comportement” en el capítulo “La animalité” en Merleau-Ponty (1995).

zaje, la cultura y el comportamiento en un contexto determinado. El Edipo es aprendido por los cuidados paternos y por el juego de espejo que se efectúa con la madre, por lo que encuentra sus orígenes en “vías sociales”: el adulto va a desempeñar el rol de modelo en la interacción, por lo que habrá “una relación de reciprocidad” entre el desarrollo del niño y la conducta de los padres. Sin embargo, estas vías sociales no tendrán significado si no son reelaboradas y reanudadas por el cuerpo propio,⁶ por la propia vida del sujeto. No hay vías determinadas del desarrollo, sino “una posibilidad inherente”, “un pasado que crea una pregunta, la pone en reserva, produce una situación indefinidamente abierta” (Merleau-Ponty, 2012, p. 28). No hay, entonces, caminos precisos por los cuales tendrá lugar la maduración en el sujeto, sino que será “la presencia de los padres en torno al niño y de la cultura lo que conducen hasta él” (Merleau-Ponty, 2001, p. 282). La relación que entablamos con nuestros padres será “la matriz de nuestras relaciones con los otros” (Merleau-Ponty, 2001, p. 331),⁷ por lo que lo decisivo del desarrollo será “la aparición de nuevas relaciones” (Merleau-Ponty, 2001, p. 280). Con la pubertad se abre una nueva “búsqueda” (Merleau-Ponty, 2012, p. 32), una historia amorosa, en la que esta fase anticipatoria permanecerá como un eco que nunca se desvanece. De esta manera, a partir de esta concepción del cuerpo como instituido intersubjetivamente y poniendo de relieve las significaciones que adquiere en el seno de una comunidad, Merleau-Ponty afirma que no hay que concebir al niño ni como un otro absoluto ni como similar a nosotros, sino como un sujeto en proceso de constitución y que se encuentra abierto a todas las posibilidades que le ofrece su entorno. Tomando a Lévi-Strauss, el fenomenólogo francés sostiene que “no hay una mentalidad infantil, sino un polimorfismo infantil” (2001, p. 470), por lo cual no se puede “cristalizar” al niño confiriéndole atributos inamovibles que desconozcan las particularidades históricas y culturales de su desarrollo.

De esta forma, la indeterminación y “lo posible” propios de la libido hacen del cuerpo un lugar en el que convergen las significaciones que un grupo social puede conferirle en un momento determinado. Durante este periodo, el niño se posicionará de acuerdo con los roles que observa en el grupo humano en el que vive. Este es, en un principio, el lugar de lo indeterminado, de lo latente; desde un análisis histórico y cultural de la corporalidad, el polimorfismo refiere

⁶ El cuerpo propio refiere, en la obra de Merleau-Ponty, al cuerpo vivido que se organiza a partir de la sedimentación de hábitos motrices, los cuales son, en el seno de la fenomenología merleau-pontyana, hábitos perceptivos que median mi relación con el mundo (véase capítulo I de Merleau-Ponty, 1984; Bégout, 2004; Saint Aubert, 2004).

⁷ “Los conflictos interindividuales son un molde, una matriz. En lo que sigue, hay una toma de posición en comparación a las primeras relaciones con el mundo” (Merleau-Ponty, 2001, p. 380).

a las posibilidades que cohabitan en el cuerpo de los niños, determinadas y delimitadas por el significado que el cuerpo adquiere en el seno de una sociedad. El cuerpo vivido, entonces, es el reducto de la historia del individuo, pero, al mismo tiempo, da cuenta de los valores y dinámicas de una comunidad.

El desarrollo como eminentemente dialéctico

En “Psycho-sociologie de l'enfant” (en Merleau-Ponty, 2001), el autor describe un abordaje dialéctico del desarrollo infantil (cuyo principal exponente será, para el fenomenólogo, Henri Wallon), desde el que el complejo de Edipo será el ejemplo paradigmático de esta dinámica.

Merleau-Ponty (2001) rechaza algunas de las dicotomías subyacentes al estudio de la infancia (naturaleza-cultura, desarrollo-aprendizaje, innato-adquirido). Esto abona a una perspectiva dialéctica según la que el desarrollo del individuo debe ser pensado en situación y en relación con el entorno. Para Merleau-Ponty, hay una interrelación entre ciertas aptitudes y el medio, una relación entre un estímulo y la respuesta que el organismo da de acuerdo con su entorno (y no una respuesta que depende únicamente de las condiciones internas del organismo). Asimismo, la distinción entre fisiológico y psicológico separa analíticamente dos condiciones que en la conducta son inescindibles. Lo “psicológico puro” es para Merleau-Ponty una noción límite; aún en funciones que se creen puramente mecánicas hay gradaciones, diferencias de estructuración y de significación. Al mismo tiempo, la distinción maduración-aprendizaje carece de sentido en la medida en que el desarrollo orgánico depende de determinadas experiencias exteriores. Como consecuencia, Merleau-Ponty rechaza la dicotomía natural o biológico-cultural, ya que la cultura y el medio están insertos en la vida del niño ya desde el inicio, aún en aquellas funciones que habían sido relegadas exclusivamente al ámbito de la naturaleza. De esta manera, una de las preguntas que Merleau-Ponty intentará responder en este curso girará en torno del motor que permite alcanzar un desarrollo conciso sin concebirlo como un *fatum*. Según el enfoque dialéctico del desarrollo, las formas nuevas surgirán a partir de y motivadas por las fases precedentes; habría una autotransformación en la que “el movimiento modifica su propio movimiento” (Merleau-Ponty, 2001, p. 249). Todo desarrollo será “dialéctica actual” (Merleau-Ponty, 2012, p. 26), donde (igual que en las fases de la constitución psicofísica del niño) una fase contiene, aunque sea de manera latente, la fase siguiente.

El Edipo es descrito por Merleau-Ponty a partir de esta dinámica: en el desarrollo de la sexualidad “hay auto-transformación, acción recíproca de la libido (“condición interna”) y del “medio parental” (Merleau-Ponty, 2001, p. 249).

En el complejo de Edipo tiene lugar “una transformación (del sujeto) de sí por sí mismo” (Merleau-Ponty, 2001, p. 281). Es el fracaso del niño en su empresa amorosa (la consecución del amor de su madre) que produce un pasaje, una superación. El nuevo rol que el niño va a asumir está facilitado por “la atmósfera cultural en la cual él vive” (Merleau-Ponty, 2001, p. 280), la que permite la integración del niño a un nuevo rol vital. De esta forma, en este complejo puede verse la ligazón “entre las psicologías individuales y las inter-individuales” (Merleau-Ponty, 2001, p. 280),⁸ por lo que no habría para Merleau-Ponty un hecho de la psicología individual que no sea, al mismo tiempo, social.

Asimismo, en el Edipo se evidencia el carácter intersubjetivo del esquema corporal y, al mismo tiempo, la relación dialéctica y de mutua significación entre el cuerpo del niño y de sus cuidadores. Las raíces del esquema corporal del niño se remontan a cierta sincronía corporal que es explicada a partir del emparejamiento motriz entre el cuerpo del bebé y de su cuidador, que es denominado por Merleau-Ponty con el término de *accouplement* o parificación.⁹ Esta dinámica tiene lugar cuando se produce una asociación entre dos esquemas motrices a partir de la impregnación perceptiva y motriz de la corporalidad ajena. Este proceso se produce cuando aún no ha tenido lugar una diferenciación del yo del niño y sería un paso previo a la comunicación propiamente dicha donde ya se ha efectuado una especificación de su esquema. Frente a este emparejamiento motriz según el cual el niño vive su cuerpo a partir del cuerpo de los otros, el Edipo marcaría para Merleau-Ponty un hito en la organización del esquema corporal, en la medida en que se opera una reducción del cuerpo hacia sí mismo: el cuerpo del niño ya no se identificará en relación con el cuerpo del adulto cuidador, sino que hay un relanzamiento de la historia personal del niño a partir de la superación del complejo. Por ende, el Edipo es concebido por Merleau-Ponty como un evento instituyente¹⁰ en la historia personal de un individuo, en la medida en que abre al niño a una nueva sociabilidad, donde sus habilidades perceptivas comenzarán a reelaborarse a partir de su historia personal. Este complejo es, como anuncia Merleau-Ponty, la matriz de nuestra relación con los otros y, por lo tanto, la matriz de nuestro ser en el mundo. De

⁸ Esta idea rememora la ley de la doble formación de los procesos psicológicos formulada por Vygotski (ver capítulo 5 de Vygotski, 2008). Para Vygotski, los procesos psicológicos tienen un origen interpsicológico para luego devenir intrapsicológicos.

⁹ Para un estudio específico del *accouplement* ver Buffone (2019).

¹⁰ La institución es definida como el “establecimiento en una experiencia (o en un aparato construido) de dimensiones (en el sentido general, cartesiano: sistema de referencia) en relación con las cuales toda una serie de otras experiencias tendrán sentido y formarán una continuación, una historia” (Merleau-Ponty, 2012, p. 8). La clausura del Edipo, entonces, abre nuevas significaciones a partir de las cuales toda otra serie de eventos tendrá una significación determinada.

esta forma, Merleau-Ponty tomará la interpretación de Lacan según la cual lo esencial del Edipo es que determina el desarrollo posterior del individuo, con los posteriores riesgos de desviación. En el Edipo se realiza por primera vez “una objetivación del mundo para el niño, ayudándole a concebir un mundo exterior, distinto a él mismo” (Merleau-Ponty, 2001, p. 116). Tal como sostiene en “Psycho-sociologie de l’enfant”, “lo esencial del desarrollo es la reestructuración por la cual una situación corporal es asumida en miras a realizar un nuevo tipo de vida” (Merleau-Ponty, 2001, p. 279).

El análisis del Edipo en clave dialéctica revela ante todo el carácter intersubjetivo de la corporalidad y explica desde esta relación triádica la paulatina especificación del esquema corporal infantil a partir de una reestructuración en el interior de la relación que establece el niño con sus cuidadores. El cuerpo, entonces, es desde un análisis fenomenológico un constructo sociológico que se desarrolla y organiza en la infancia a partir de la relación que los niños establecen con los otros más próximos. La reducción al cuerpo propio a partir de la clausura del Edipo (evento a partir del que el niño deja de vivir su cuerpo a partir del cuerpo de sus cuidadores) da cuenta, al mismo tiempo, del carácter oscilante y dinámico del esquema corporal, que es vivido a partir de la acción conjunta con los otros y desde las significaciones que en el seno de ese intercambio recibe.

Una crítica a la universalidad del Edipo: la desnaturalización de los lazos familiares

Merleau-Ponty analiza la diferenciación que el psicoanálisis hace entre el complejo de Edipo y el complejo de Electra¹¹ para evidenciar la invisibilización del carácter social e instituido de los valores y jerarquías que circulan en el seno de una sociedad. De la misma forma que los niños fueron separados de su suelo existencial para su estudio, las mujeres (sostiene Merleau-Ponty trayendo a colación el análisis de Stendhal) han sido descritas desde una perspectiva naturalista desconociendo la raigambre cultural de los lugares y tareas que les eran asignadas en el seno de una comunidad. El fenomenólogo va a criticar la idea de una diferenciación entre un apego masculino de uno propiamente femenino, al considerar que la castración es un proceso de reorganización del esquema corporal que se da de la misma manera en ambos casos, pero que se particulariza en la genitalidad. Para el psicoanálisis (tomando la descripción que Merleau-Ponty [2001] hace al respecto), en el Edipo la fijación es más precisa y el apego a la madre es inmediato. Una vez que adviene la represión,

¹¹ Ver Merleau-Ponty, 2001, pp. 114-115.

esta se da de manera más vigorosa por las fuertes penas que suele imponer el padre, quien oficia de corte simbólico entre la ligazón materna y el niño. Las funciones y los sentimientos sexuales están más ligados a la genitalidad y el desarrollo es más continuo. Asimismo, la castración en el niño va a estar relacionada con el desarrollo del superyó, instancia de vigilancia y castigo. En el caso del complejo de Electra, en cambio, la niña debe realizar una suerte de “viraje” (*opérer un revirement*), ya que las funciones y los sentimientos sexuales son más graduales: se pasa de una sexualidad clitoridiana a una sexualidad vaginal. La castración en la niña consistiría en que alrededor de los cinco años descubre la diferencia entre ambos sexos, renunciando así a una virilidad imaginaria. Según Merleau-Ponty, no hay razón para creer en un complejo de castración particular en la niña, en la medida en que los fantasmas de castración no son sino particularizaciones de los fantasmas de división del cuerpo que son comunes a todos y todas (Merleau-Ponty, 2001). Pensar que en las niñas habría una añoranza de virilidad (como imagen del poderío masculino, la cual es construida y no aparece precozmente), no nos impediría pensar, para Merleau-Ponty, en una clase de añoranza de maternidad en los niños. La virilidad, como uno de los rasgos definitorios de la masculinidad,¹² es pensada desde el análisis del complejo de Electra como un valor al cual aspiraría el conjunto de la sociedad, mientras que la maternidad pareciera estar relegada dentro de esta lógica a un anhelo típicamente femenino, jerárquicamente inferior a los deseos de fecundación masculinos.

Otra de las críticas que Merleau-Ponty le hará a Freud (y que se asientan en el enfoque que el fenomenólogo adopta en relación con el estudio de la infancia) tiene que ver con la universalidad del Edipo. En *Tótem y tabú*, Freud (2011) considera que el Edipo es un fenómeno universal. Para Merleau-Ponty, hay sociedades donde no se encuentra el complejo de Edipo, como aquellas que poseen una estructura matrilineal. En estas sociedades, la represión sexual no está ausente y está instaurada la prohibición del incesto, pero el objeto del deseo prohibido no es la madre, sino la hermana. Tomando un trabajo realizado por Malinowski¹³ de la estructura familiar de los trobriandeses, Merleau-Ponty analizará el rol que la mujer desempeña en la organización de la comunidad. La mujer embarazada, quien es agasajada con regalos y servicios durante el embarazo, y el recién nacido, quien reside solo con su madre inmediatamente después del nacimiento, gozan de privilegios y tratos preferenciales. Los niños permanecen con la madre, por lo que no hay rivalidad con el padre. Asimismo, no hay tiranía masculina. Los niños no conocen la violencia y no hay repre-

¹² Al respecto, ver Bourdieu (2000).

¹³ Ver Merleau-Ponty (2001), pp. 123-128.

sión sexual, por lo que mezclan, desde muy temprano, muestras de afecto con conductas sexuales; no hay una disociación entre sexualidad y el sentimiento de amor. Esto hace que haya un desarrollo de la sexualidad casi “directo”, sin demasiado lugar al desvío propio de la latencia que se produce al comenzar el despertar sexual en el adolescente. En la sociedad occidental, entre los tres y los seis años, tiene lugar la construcción del ideal paterno; en el caso de esta comunidad, este proceso no tiene lugar: la autoridad es delegada al tío materno, quien es revestido de todas las insignias sociales, por lo que, con la ausencia del rol paterno, no hay crisis en la pubertad. Desde los seis años hasta la adolescencia, se da en nuestra sociedad el periodo de latencia, donde el Edipo se debilita y nace el interés propiamente sexual; en el caso de los niños trobriandeses, este periodo no existe. Malinowski nota que, en el caso de esta comunidad, no hay un complejo como el que identifica Freud, sino más bien una atracción por la figura de la hermana y un odio marcado hacia el tío materno, quien representa la imagen de la ley o poderío masculino. Para Merleau-Ponty, el complejo trobriandés no es similar al Edipo, que proviene de “un drama de tres” (Merleau-Ponty, 2001, p. 128) donde todos los antagonistas están ligados entre sí o donde la relación entre dos de ellos repercute necesariamente sobre el tercero. Entre los trobriandeses, la hermana y el tío no están ligados entre ellos. La atracción hacia la hermana y el odio hacia el tío son dos conflictos diferentes. Para Malinowski, no hay una causalidad entre la estructura psicológica y la civilización tal como sostenía Freud, sino una causalidad sociológica donde el Edipo sería el producto de una civilización determinada. Así, Merleau-Ponty concluye:

Podemos decir que la identificación del padre con su hijo es una construcción: en el sentido en que ella no está inscrita en el destino, sino que constituye una decisión de libertad. Esto no significa que sea una decisión arbitraria: es una realización humana creada por la vida en común (Merleau-Ponty, 2001, p. 107).

La paternidad, entonces, no es sino “un lazo institucional” (Merleau-Ponty, 2001, p. 106). En estas comunidades donde la figura del padre se ve disuelta, “la represión y la severidad son abandonados al tío materno” (Merleau-Ponty, 2001, p. 107). Debido a este corrimiento de la figura de autoridad represiva, existen menos conflictos entre el padre y los niños. De esta forma, las relaciones que dan lugar al complejo de Edipo tienen una raigambre cultural determinada que no se identifica universalmente en todas las sociedades. Serán ciertos lugares instituidos en el seno de una comunidad (la distribución del rol represivo-autoritario, por ejemplo) y la normatividad en medio de la que los niños y niñas se desarrollan (la represión de las conductas sexuales) aquello que posibilitará el surgimiento del Edipo tal como es descrito desde el psicoanálisis.

La premaduración (o cómo es necesario que la cultura llegue antes)

En la obra de Merleau-Ponty, naturaleza y cultura constituyen las dos caras de una totalidad compleja que no puede dividirse sin caer en olvidos, arbitrariedades o en equívocos. La naturaleza habita el mundo cultural, que nace y se nutre del instinto, de las pasiones, del cuerpo aún unido a otros cuerpos, de la vida muda que no se ha llevado aún a su expresión. Debajo de la cultura encontramos la naturaleza que nos atraviesa y que aparece como huella, como sedimento, para ver a su vez debajo de ella, los vestigios de la cultura cristalizada, que quiere estar fuera del tiempo y disimula ser naturaleza, un *ouroboros* que no puede cortarse sin desconocer que con ello se separan partes que no pueden concebirse de manera aislada. La pregunta en torno de la manera en la que percibimos el mundo, acerca de por qué percibimos como percibimos nuestro entorno, no puede ser respondida si no es considerando estas dos capas constitutivas de nuestra existencia. *La nature. Notes cours du Collège de France* (1995) y *La estructura del comportamiento* (1976) serán las dos obras en las que Maurice Merleau-Ponty se ocupará abiertamente del entrelazo naturaleza-cultura. Asimismo, en los cursos de *La institución. La pasividad: notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)* (2012),¹⁴ Merleau-Ponty dará cuenta del entrelazo entre la vida del organismo, la animalidad y lo humano,¹⁵ donde esta última dimensión se presenta como una reelaboración vital sobre la herencia filogenética.

El complejo de Edipo se insertará en este debate como uno de los eventos propios de la institución humana, en el que la cultura viene a resignificar un momento determinado del curso del desarrollo. Este complejo desplegará su mayor fuerza fundadora en el momento en que es superado.¹⁶ Durante el Edi-

¹⁴ Para un análisis de la institución en la obra de Merleau-Ponty ver Gléonec (2017), Morris (2017) y Terzi (2016).

¹⁵ En "Institución y vida", la primera parte de *La institución. La pasividad: Notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)* (2012), Merleau-Ponty dividirá su exposición entre las características del organismo, la animalidad y la institución vital, y, por último, la institución humana. Así, remarca la continuidad entre uno y otro estadio. El solapamiento entre las diferentes dimensiones de lo viviente torna intangibles para Merleau-Ponty la herencia filogenética y lo histórico, lo natural y lo cultural. Lo instituido no puede definirse entonces por oposición a lo innato, ya que "no existe lo innato puro, la maduración endógena pura, el medio interno puro; lo fisiológico puro" (Merleau-Ponty, 2012, p. 19).

¹⁶ Para Freud, las razones por las que el complejo desaparece tienen dos orígenes. En primer lugar, el Edipo puede desaparecer con la maduración, esto es, desaparece cuando llega el estadio de desarrollo posterior. En segundo lugar, puede desaparecer por una superación en la experiencia misma (Merleau-Ponty, 2001, pp. 25-26). La decepción (esto es, verse no amado), el miedo a la castración y la ausencia de gratificación o éxito son algunas de las razones por las que el Edipo termina por disolverse.

po, “el cuerpo propio del niño es percibido a través del de los padres, en una relación de identificación con sus cuerpos” (Merleau-Ponty, 2012, p. 26). La castración, en este contexto, es la reducción del cuerpo propio a sí mismo, lo cual produce “el regreso del yo del que surge, al desarrollo del yo y de las técnicas” (Merleau-Ponty, 2012, p. 27). Cuando comienza la pubertad, sin embargo, se constata que la historia adulta no es simplemente el Edipo relanzado, sino que se reelabora el modo inicial, pero sin borrarlo. De esta forma, la prematuración se presenta como una dinámica inherente al desarrollo: el niño vive situaciones cuyo sentido no logra asir por completo en un principio, pero que se instalarán como un andamiaje de su vida adulta.¹⁷ Lo prematuro refiere en el Edipo a las fases de la sexualidad pregenitales, al autoerotismo, lo que se reactiva en la pubertad en un desplazamiento a un verdadero objeto de deseo. Desde un principio, el niño maneja una cultura determinada, ya que comienza muy tempranamente a tener una relación con sus pares mediada por la intervención de los objetos culturales y de las instituciones. La utilización de ciertos utensilios (como la mamadera durante el periodo de lactancia) o la adaptación a conductas socialmente reguladas (como el amamantamiento, cuyas características varían de un grupo social a otro) dan cuenta de la inserción del niño en una cultura particular, con la que interactuará y construirá determinados estándares de lo habitual o cotidiano.

Desde esta mirada que sobre el universo infantil lanza el fenomenólogo francés no puede comprenderse el desarrollo como un proceso meramente orgánico o fisiológico, sino que debe ser comprendido en relación con el medio en el que el sujeto está inmerso. De esta manera, naturaleza y cultura se redefinen como diferentes etapas indisociables dentro del despliegue del sujeto en el mundo de la vida. La aproximación de Merleau-Ponty al universo infantil nos pone frente a la imposibilidad de concebir la naturaleza como un ámbito ajeno a la cultura y agita los estratos de significaciones humanas para descubrir allí nuestras ligazones más estrechas con la animalidad. Asimismo, el complejo de Edipo representa la forma misma del tiempo vivido. En este complejo puede verse el advenimiento intempestivo del futuro sobre el presente del niño, en la medida en que anticipa un comportamiento amoroso que aparecerá con una significación sexual durante la pubertad. El niño vive desde su cuerpo el vaivén del tiempo que luego parece invisibilizarse en la edad adulta: el pasado que permanece como huella, como

¹⁷ Este rasgo que Merleau-Ponty trae a colación para describir el desarrollo, nos remite una vez más a un concepto de Vygotski (2008): la zona de desarrollo próximo (zdp). Este concepto refiere a la distancia entre el desarrollo real de un sujeto y el desarrollo próximo, suscitado y posibilitado por la asistencia de otro sujeto más capaz en la realización de una tarea determinada. El juego es concebido por Vygotski como una zdp en la medida en que el niño puede “vivir” situaciones (cuidar a un bebé, por ejemplo) para las que aún no está preparado. Al respecto ver Vygotski (2008).

sedimento; y el futuro que se asoma como lo posible, como lo que alguna vez podrá ser. Ambas dimensiones de la temporalidad se hacen carne en la infancia, pujando por tomar un lugar en el espacio de batalla que es el cuerpo del niño.

Conclusión: una relectura del desarrollo en clave corporeizada, histórica e intersubjetiva

La crítica de Merleau-Ponty al abordaje que el psicoanálisis hace del Edipo se entronca con la propuesta metodológica que el fenomenólogo despliega en algunas de sus obras. En “El filósofo y la sociología” y “De Mauss a Claude Lévy-Strauss” (ambos en *Signos*, 1964), Merleau-Ponty tomará la etnografía y la sociología como disciplinas que han conducido a los investigadores a mirar el mundo de otra manera: cuando el objeto a indagar es otro diferente a nosotros mismos, debemos transformar nuestra manera de pensar y, de esta manera, nos transformamos en ese proceso. Por esa razón, en “El filósofo y la sociología”, Merleau-Ponty remarca la necesidad de recuperar en el análisis sociológico la dimensión de la experiencia, no solo personal, sino la que se percibe a través de la acción de los demás hombres en el mundo. Las “ecuaciones de un sociólogo”, sostiene Merleau-Ponty, comienzan a ser representativas de lo social cuando las correlaciones que identifica se articulan entre sí reportando una visión única de la sociedad, que se convierte en lo que Merleau-Ponty llamará *institución*, en el “principio clandestino de todo el funcionamiento de lo manifiesto” (Merleau-Ponty, 1964, p. 122). En este ensayo, Merleau-Ponty comienza derribando algunos mitos acerca del conocimiento científico, que ha sido caracterizado históricamente como un saber omnipotente, que puede obtenerse a partir de la mera observación y la recopilación de datos. Este rigorismo es para el filósofo fuente de cierto oscurantismo académico que separa estrictamente hechos e ideas, confinándolos a dominios disciplinares diferentes. La inducción baconiana, propia del sabio que idealiza los hechos que son objeto de su estudio, implica una disociación del sujeto respecto de su experiencia; desconoce que esta última es la fuente de todo conocimiento significativo. De esta forma, así como la sociología revela que el filósofo está permeado y atravesado por la situación en la que vive, la fenomenología pone de relieve que no existe un observador absoluto y que, por tanto, el sociólogo no puede “ontologizar” la investigación científica. Al respecto, Merleau-Ponty sostiene:

El objetivismo olvida esa otra evidencia de que no podemos dilatar nuestra experiencia de las relaciones sociales y formar la idea de las verdaderas relaciones sociales más que por analogía o por contraste con las que nosotros hemos vivido, en una palabra, por una variación imaginaria de estas, desde el punto de vista de la cual, sin duda, recibirán un significado nuevo (Merleau-Ponty, 1964, p. 121).

Así, para entender la infancia debemos comprenderla en el medio donde se desarrolla y sin el cual no podremos asir el sentido de determinadas acciones. La exigencia merleau-pontyana de comprender al niño sin “cristalizarlo”, sin asumirlo desde un punto de vista esencialista, se corresponde con el análisis que realiza en estas obras del rol del investigador en relación con el objeto de estudio que intenta comprender: para entender un fenómeno que nos es ajeno, el investigador debe evidenciar sus propios presupuestos, analizarlos y ponerlos en relación con un sujeto que, al igual que él, está inmerso en un mundo y se encuentra permeado por él.

De esta forma, en la tematización que Merleau-Ponty realiza del Edipo puede observarse la imposibilidad de analizar la infancia desde una perspectiva que ignore las particularidades históricas y culturales de los sujetos. Este análisis da cuenta de la historicidad de un fenómeno que ha sido valorado como universal; evidencia el solapamiento entre lo cultural, lo intersubjetivo y lo natural (distinción que será en sí misma cuestionada) en el desarrollo psicogenético de un individuo. Desde la recuperación que el fenomenólogo francés realiza del complejo, el Edipo deja de ser un estadio irrecusable en el desarrollo psicogenético de un sujeto para ser contextualizado como un proceso de subjetivación propio de una cultura: el Edipo debe ser comprendido como la expresión de una dinámica tripartita que responde a la organización familiar propia de las sociedades occidentales. De esta forma, Merleau-Ponty nos advierte, a partir de la recuperación que realiza de la antropología americana, que estos complejos que el psicoanálisis consideró como universales deben ser comprendidos a partir de las relaciones humanas que los sostienen y a partir de los ritos que son perpetrados por un grupo determinado. El estudio de la infancia, entonces, debe ser contextualizado y comprendido a la luz de la cultura en la que los individuos están inmersos, para evitar “cristalizar” a los niños en descripciones universales y homogeneizantes.

Las infancias, entonces, deben ser pensadas y comprendidas en situación, como una construcción dinámica e histórica en la que se realizan los valores y expectativas que circulan en una sociedad. La descripción que Merleau-Ponty realiza de la infancia a partir de su crítica al psicoanálisis y de su concepción del Edipo señala que una comprensión acabada del desarrollo implicaría necesariamente analizarlo a la luz de los lazos intersubjetivos que lo sostienen. Es por ello que el análisis merleau-pontyano del complejo de Edipo se nos presenta ante todo como el ejercicio de la propuesta metodológica planteada por el fenomenólogo, a partir de la que da cuenta de la imposibilidad de comprender a un sujeto por fuera del suelo existencial en el que se desenvuelve.

Referencias

- Bégout, B. (2004). Esquisse d'une théorie phénoménologique de l'habitude. *Alter Revue de Phénoménologie*, 12, 173-190.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Buffone, J. (2019). La construcción del esquema corporal infantil desde una perspectiva merleau-pontyana: la propiocepción como fundamento del *accouplement* fenomenológico. *Arete*, 31(2), 297-320.
- Buffone, J. (en prensa). Maurice Merleau-Ponty and the personal institution. Oedipus complex and the opening to new ways of sociability. *Metis. Revista Interdisciplinaria de Fenomenología*.
- Duportail, G. F. (2013). *Cuerpo, amor, nominación. Lacan y Merleau-Ponty* (Trads. A. Kripper y L. Lutereau). Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.
- Freud, S. (2011). *Tótem y tabú*. Madrid, España: Alianza.
- Freud, S. (2015). *Tres ensayos sobre la teoría sexual y otros escritos*. Madrid, España: Alianza.
- Gléonec A. (2017). *Institution et passivité. Lectures de Merleau-Ponty*. París, Francia: Million.
- Lacan, J. (2017). *Seminario 5. Las formaciones del inconsciente*. Madrid, España: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Signos* (Trads. C. Martínez y G. Oliver). Barcelona, España: Seix Barral.
- Merleau-Ponty, M. (1976). *La estructura del comportamiento* (Trad. E. Alonso). Buenos Aires, Argentina: Hachette.
- Merleau-Ponty, M. (1984). *Fenomenología de la percepción* (Trad. J. Cabanes). Barcelona, España: Planeta-Agostini (original en francés, 1945).
- Merleau-Ponty, M. (1995). *La nature. Notes cours du Collège de France*. París, Francia: Éditions de Seuil.
- Merleau-Ponty, M. (2001). *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne. 1949-1952*. París, Francia: Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *La institución. La pasividad: notas de cursos en el Collège de France (1954-1955)* (Trad. M. Larison). Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- Mariscal, C. L. (2021). Merleau-Ponty: institución y Edipo. *Investigaciones Fenomenológicas*, 14, 151-166.
- Morris, D. (2017). Institution, expression, and the temporality of meaning in Merleau-Ponty. En K. Jacobson y J. Russon (Eds.) *Perception and its development in Merleau-Ponty's Phenomenology* (pp. 193-220). Toronto, Canadá: University of Toronto Press.

- Ralón, G. (2016). *El orden vital y sus proyecciones en los cursos de Merleau-Ponty sobre la naturaleza*. Actas del Coloquio Internacional La realidad de la vida: perspectivas modernas y contemporáneas, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Saint Aubert, E. de (2004). C'est le corps qui comprend. Le sens de l'habitude chez Merleau-Ponty. *Alter. Revue de Phénoménologie*, 12, 105-128.
- Vygotski, L. (2008). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Terzi, R. (2016). Événement, champ, trace: le concept phénoménologique d'institution. *Philosophie*, 2016/4(131), 52-68.

¿Cómo se producen las subjetividades estéticas?

How are aesthetic subjectivities produced?

Emmanuel José Ávila Estrada

Universidad del Atlántico

Colombia

ORCID: 0000-0002-9501-5437

Resumen

El presente texto tiene como propósito realizar una presentación sobre aquello que en el pensamiento filosófico de René Schérer (1922) se concibe como *subjetividades estéticas* y que constituye uno de los fundamentos de su propuesta filosófica. Para Schérer las subjetividades deben ser entendidas fuera de los límites del sujeto (*ego*), sustancia pensante, lo cual abriría el campo de posibilidades para orientar la producción de subjetividades hacia la estética. Schérer es un gran interlocutor, un gran coleccionista de pensamientos. Su crítica y el desarrollo de su propuesta encontraron su lugar y sostén en dos pensadores que, si bien son de dos épocas distintas, han sobrepasado con sus propuestas el espacio-tiempo al entrar en relación. Nos referimos a Charles Fourier (1772-1837) y a Félix Guattari (1930-1992). A partir de ellos, y junto a ellos, Schérer forma la noción de *subjetivades estéticas*. Es así como abordaremos el *paradigma estético*, la *estética pasional* y el *plano de inmanencia* para dar respuesta a cómo se producen las subjetividades estéticas.

Abstract

The purpose of this text is to make a presentation on what, in the philosophical thought of René Schérer (1922), is conceived as *aesthetic subjectivities* and which constitutes one of the foundations of his philosophical proposal. For Schérer, subjectivities must be understood outside the limits of the subject (the ego), thinking matter, which would widen the range of possibilities to direct the production of subjectivities towards aesthetics. Schérer is a great interlocutor, a great collector of thoughts, his criticism and the development of his proposal will find their place and support in two thinkers who, despite belonging to two different periods, have transcended with their proposals the limits of space/time by being related, namely Charles Fourier (1772-1837) and Félix Guattari (1930-1992). This is how we will address the *aesthetic paradigm*, the *passionate aesthetics*, the *plane of immanence* to respond to the question of how aesthetic subjectivities occur. Through them and along with them, Schérer conceives the notion of *aesthetic subjectivities*.

Palabras claves

Subjetividades estéticas, pasiones, paradigma estético, estética pasional, plano de inmanencia.

Keywords

Aesthetic subjectivities, passions, aesthetic paradigm, passionate aesthetics, immanence plane.

Fecha de recepción: abril 2021

Fecha de aceptación: septiembre 2021

¿Cómo se producen las subjetividades estéticas?

El presente texto tiene como propósito abordar uno de los fundamentos de la propuesta filosófica de René Schérer, específicamente, aquello que concierne a la *creación de subjetividades* desde la estética. Sin duda alguna, este tema no representa una novedad para el ámbito filosófico, ni siquiera desde la perspectiva estética, puesto que antes ha sido trabajado en la filosofía. No obstante, las perspectivas desde donde se ha abordado la subjetividad, en relación con la estética, siempre han estado dispuestas en el ámbito artístico; justamente es en esto último en lo que difieren los tratados sobre estética en René Schérer. Aquí nos interesa mostrar un aspecto poco explorado de esta estética, justo ahí donde las subjetividades son producidas fuera de lo artístico y se vinculan sin mediación con la vida humana. La fundamentación teórica de esta estética en René Schérer se inspira, en gran medida, en la propuesta social de Charles Fourier (1772-1837), un socialista utópico de inicios del siglo XIX, anterior a Marx, por quien Schérer se autodenomina fourierista; está influida, además, por el paradigma estético de Félix Guattari (1930-1992), quien fue su colega, amigo y, junto con él, uno de los maestros del deseo.

Desde luego, René Schérer no ignora lo que se ha producido sobre la estética. Contrario a ello, él identifica magistralmente sus fundamentos y su historia para entonces poder cruzar el límite mismo de la zona a la que ha sido confinada. Aquí se comprende la estética como aquello que está más allá de la simple puesta escénica, más allá de la producción artista, más allá de la aglomeración que caracteriza a los objetos de museo, más allá de las perspectivas teóricas que colocan al sujeto (*ego*) como poseedor de criterio, como *a priori* y creador. Esta estética se localiza y emerge de la vida misma, de la cultura, de las actitudes, en la producción del *socius*. Se trata, por cierto, de una estética viva, una estética de la vida, sin afanes ni pretensiones de objetivación o de universalización;

sin embargo, es una estética con implicaciones éticas y políticas, que, desafortunadamente, aquí no podremos presentar. Es desde esta perspectiva de la estética que se abordará la producción de subjetividades.

En gran parte, esta perspectiva estética de René Schérer podemos encontrarla en su libro *L'âme atomique* (1986), escrito con Guy Hocquenghem. Aquí, por ejemplo, ambos prefieren hablar de *categorías estéticas* y no de conceptos ni de esencias ni sustancias primigenias; todo lo contrario, van a la producción desde la difracción y la multiplicidad, al fragmento y a las particularidades, no hay cabida, por tanto, de un sujeto como instancia única. Dichas categorías estéticas “no son determinables *a priori* ni arbitrarias [...] son categorías y no objetos de museo” (Schérer y Hocquenghem, 1986, p. 23); ellas son la muestra de una estética que se despliega sobre todo lo existente.

Se trata de una estética que se remonta a la vida humana al interceptar todas sus dimensiones más constitutivas: lo histórico, lo político, lo social, lo psíquico, lo cultural, lo económico, lo anímico y lo espiritual. Una estética que implique y comprometa la vida, una estética pensada desde la producción y la creación, una estética como parte integral de un movimiento inacabado, a partir del que puedan ser consideradas las subjetividades en su más elevada cotidianidad y no en las valoraciones artísticas y racionales reducidas a simples actitudes epistemológicas.

Esta postura está relacionada íntimamente con el paradigma estético planteado por el psicoanalista y filósofo Félix Guattari: “Idea de paradigma [que] implica un paréntesis de la noción de obra de arte y por supuesto de las instituciones artísticas, de los mercados artísticos. [...] Por eso el paradigma estético no coincide con el mundo de los artistas” (Wenger, 2012, p. 4), sino con el mundo de la vida. De este modo, marchan las subjetividades hacia un nuevo fundamento, lejos de las estrategias racionalistas. Las relaciones de Schérer y Guattari no son una cuestión aislada, ambos nacen del mismo siglo telúrico, ambos están interesados en la revolución de Mayo del 68, ambos son pensadores de una misma escuela que lucha en contra de los dogmas y universales homogeneizantes, toda una escuela que hoy se conoce con el apelativo de *maestros del deseo*. Las conexiones aquí presentadas no son fortuitas, están ya dadas, como lo veremos a continuación.

Por una subjetividad fuera del sujeto-substancia

El gran error [...] de la filosofía clásica y de sus prolongaciones contemporáneas es haber encerrado la subjetividad y sus procesos en el sujeto y su substancia.

René Schérer

En esta primera parte se tratarán algunos de los aspectos fundamentales y fundacionales de un problema filosófico expuesto por René Schérer (1992; 1989;

1994) y Félix Guattari (1996; Wenger, 2012): la crítica al sujeto-sustancia como figura única y abstracta, una reflexión conjunta motivo de una época en la que también destacan Gilles Deleuze y Michel Foucault. Nos referimos al problema de la subjetivación en tanto que producción prejujuada de las subjetividades, condicionada *a priori* y ligada a los límites de un sujeto. Tomaremos como punto de partida constitutivo de su despliegue a René Descartes, quien, si bien no es el primero, es uno de los más claros representantes y el centro gravitatorio de la filosofía moderna. Desarrollaremos una crítica sustentada en los límites de un artículo de René Schérer titulado “Subjectivités hors sujet” (1994), escrito en homenaje a Félix Guattari.

Es inevitable no encontrar entre las páginas escritas por René Schérer a Charles Fourier y Félix Guattari. Ellos inspiran en gran medida su postura estética y política. A pesar de pertenecer a épocas y contextos totalmente distintos, los caminos que transitan sus propuestas siempre están encontrándose y vinculándose por la estética; René Schérer ha sabido bien mostrárnoslo. Respecto de esto, Jacques Rancière considera, en un escrito titulado “Les risques de l’hospitalité” que “Schérer siempre va en pos de recoger aquí y allá sus recursos. Trabajo de barredor sobre la vía pública de los pensamientos y de las escrituras” (2015, p. 325).¹ Schérer es para Rancière “un coleccionista de objetos singulares” (2015, p. 325). Nunca escribe solo, siempre está en diálogo y en relación con toda una escuela y una línea de pensamiento, donde encontraremos a Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari y a Charles Fourier.

En nuestra investigación, la relevancia e ingenio de nuestro filósofo radica en que posee la capacidad de retomar posturas, conceptos, nociones o teorías para dotarlas de actualidad, poblándolas de imágenes, revistiéndolas estéticamente y dándoles su impulso vital, gestionando un imaginario que relaciona al hombre consigo mismo y con su exterioridad.

Para nosotros, Schérer ilumina y enriquece el proceso de abstracción y aprehensión con imágenes o impresiones estéticas. En esto consiste su modo filosófico de operar, su máquina filosófica funciona a través de vinculaciones con pensadores que hacen parte de la tradición filosófica como también aquellos que han sido marginados por ella, tal es el caso de Charles Fourier o Tito Lucrecio Caro.

A todo proceso de emancipación o liberación le antecede una crítica mordaz, que se dirige a los dispositivos de poder,² en nuestro caso, se hará hacia el sujeto

¹ Traducción del autor.

² Entiéndase aquí por *dispositivo* (de poder) aquello que “organiza, distribuye, distingue o reúne los elementos” (Schérer, 2005, p. 252), poniendo los “seres a disposición”, “un dispositivo es anónimo, lo que no significa que no sea un instrumento de constreñimiento y dominación” (2005, p. 252), este “es pictórico, escénico (o militar), no es estático como lo es generalmente

como sustancia pensante. René Schérer (1994) denuncia *la unicidad del sujeto*, entendiéndola como una idea cartesiana (*res cogita*) fundadora o productora de la existencia y *demostrada* en la fórmula o sintagma: *yo pienso, entonces, soy*.

Arribamos a esta crítica desde el anuncio de un bloqueo, de una represión existencial. La filosofía tradicional ha coartado la relación con todo aquello que constituye nuestra exterioridad, ocupándose solo del intelecto o la racionalidad, creando una separación o aislamiento con la exterioridad, con lo humano y no-humano. Ella ha imposibilitado llegar a una armonía entre lo que somos, individualmente, y aquello que se nos muestra como desconocido. No hay continuidad. Analicemos pues algunos contenidos teóricos de lo que ha sido el concepto de sujeto y las implicaciones que esto trae a la hora de establecer un equilibrio armónico entre todo lo existente.

La filosofía en Occidente se ha bastado en gran medida con el sujeto. Lo ha convertido en la “madre sin matriz” (Schérer, 1989) de la que ha nacido un importante conjunto de sistemas de pensamiento, sistemas políticos y sociales. El sujeto es una de las principales causas de la crisis relacional de la modernidad, la cual ha fracasado en el intento de establecer y brindar mejores condiciones de vida a lo viviente. Gracias a que su eje fundante es el ego, se ha coartado la relación con todo aquello que constituye nuestra exterioridad y se ha creado así una separación y jerarquización entre lo humano y no-humano.

La gran mayoría de los modernos en cada planteamiento se verá forzada a fundamentar la estructura de dicho sujeto, ya sea en las ciencias exactas o no. Este ocupa una posición de acuerdo con su uso, pero también en relación con *la búsqueda de una verdad*. Y es así como nos topamos con Descartes, quien, a saber, no olvida las pasiones ni la sensibilidad dentro de sus postulaciones teóricas. Sería un error nuestro contradecir esto, no obstante, para el llamado *padre de la modernidad*, las pasiones y los deseos del cuerpo no son tenidos en cuenta, sino a partir de un proceso que las yuxtapone. La sensibilidad, la experiencia, la *res extensa* y la *exterioridad* son importantes para Descartes, porque la abstracción o sus datos, o lo que Husserl llamó *reducciones eidéticas*, darían lugar al conocimiento científico y al saber.

No intentamos aquí dilucidar la teoría moral, ética y filosófico-científica de René Descartes, sino mostrar cómo sus postulados y reflexiones, basadas en el *ego cogito*, ofrecieron los primeros trazos para la construcción de un sujeto para el conocimiento y, a su vez, la supeditación de la sensibilidad estética y ética a la

aquello que denominan estructura” (2005, p. 253). “El dispositivo es lo que permite ver y decir; es lo que introduce [...] una comprensión y una racionalidad, esta vez no eterna, fijada de una vez por todas, sino móvil, en devenir, en ‘progreso’, con el dispositivo no se puede hablar más de racionalidad, sino de racionalidades” (2005, p. 254).

racionalidad, al *pensar*. Por tanto, no mostramos aquí al cartesianismo como la idea pura y acabada, sino como la base o la *principia moderna* sobre la que se fundarán los procesos epistemológicos y los sistemas filosóficos posteriores, al establecer una relación necesaria entre el ser y pensamiento.

Los postulados de René Descartes siempre han sido estudiados a la luz de asuntos filosófico-científicos, sin embargo, nuestra crítica, si bien se orienta en parte en esta dirección, no es justamente donde nos gustaría arribar. Nos interesa ir al fundamento, al punto cero y reflexivo, al punto genético que implicó e hizo volcar las subjetividades sobre la figura del sujeto. Expliquémoslo partiendo de lo expuesto por Julio Morales en un artículo titulado *Descartes: filósofo de la moral* (2016). Convenimos con el autor en que Descartes no estaba exclusivamente vinculado con cuestiones científicas. El alcance y proporción de sus estudios y tratados no es un derrotero que deba ser tomado en cuenta como indicador de un mayor interés o exclusividad. Según Morales:

La percepción del señalado propósito práctico se atenúa porque el estudio de la obra de Descartes se realiza casi siempre en la perspectiva de una fundamentación de la ciencia y de la filosofía moderna. Pero no porque así lo expresen los estudiosos del cartesianismo, sino porque la dinámica misma de la investigación de su obra, abundante en asuntos filosófico-científicos y escasa en cuestiones morales, así lo determina (Morales, 2016, p. 12).

Estamos de acuerdo con Morales (2016) en que la filosofía cartesiana, lejos de ser contemplativa y especulativa, tiene un valor práctico que puede fácilmente observarse en la *búsqueda por la verdad* que en “ambos motivos son importantes y explicativos” (Morales, 2016, p. 14). Se trata de una filosofía que contribuye e influencia las prácticas, que persigue un interés genuino en conducir el espíritu al *buen vivir*; pero como todo en Descartes, ello no podrá deslindarse de lo racional, este es su asidero y solo así podrá ser posible. Hay entonces una preocupación en Descartes por la producción de la subjetividad que, luego, concretará en sus postulados sobre la moral. Si hay algo cierto en todo esto es que el mismo sujeto dispuesto para el conocimiento científico será también aquel del conocimiento y la dirección del espíritu en la moral.

Siguiendo a Morales, Descartes es un filósofo moral, razón que le lleva a considerar que para Descartes “el uso legítimo de la razón es para sobrevivir y mejorar la vida y no, como dice Aristóteles, para la contemplación desinteresada, que viene a ser otro fruto o aditamento del bienestar buscado” (2016, p. 16). Por ende, hay un paso importante en el uso de la razón, que constituye la actitud propiamente ilustrada y que constituirá el fundamento en el que se soportarán la existencia humana y los métodos científicos. Ello consiste en

un fundamento axiomático que se dirige a la producción de la subjetividad en Descartes, el descubrimiento del *ego cogito*, este es, en definición y sustancia, el sujeto. Descartes, en el *Discurso sobre el método*, lo presenta así:

Como a veces *los sentidos nos engañan* supuse que ninguna cosa existía del mismo modo que nuestros sentidos nos las hacen imaginar. [...] Examiné atentamente lo que era yo, y viendo que podía imaginar que carecía de cuerpo y que no existía nada en que mi ser estuviera, pero que no podía concebir mi no existencia, porque mi mismo pensamiento de dudar de todo constituía la prueba más evidente de que yo existía [...] por el cual soy lo que soy, es enteramente distinto del cuerpo y más fácil que conocer que él (Descartes, 1999, pp. 42-43, énfasis del autor).

El pensar constituye la forma, el modo primigenio en el que puede evidenciarse y acceder a la existencia, evidencia tal de la que no puede dudarse, puesto que, si se duda, se acaba por reafirmar. Esta duda que, a su vez, es imperfección o defecto de lo humano permitirá a Descartes sustentar, junto a la existencia humana (denotada en el *Yo pienso*), la existencia de Dios. Ahora, si bien se afirma que los sentidos nos engañan, su duda no es absoluta, sino metódica, lo cual permite avanzar sobre los terrenos de la objetividad expresada en forma matemática y silogística: *si Yo pienso, entonces, soy. Yo pienso* no es aquí el medio para comprobar la existencia, sino que es en sí mismo la prueba que la sustenta, es decir, la existencia es pensar; deviene, por tanto, axioma, concepto, compuesto molecular o sintagma sobre el que se funda la filosofía cartesiana.

Félix Guattari y Gilles Deleuze, en *Qu'est-ce que la Philosophie ?* (1991), explican la idea de *unicidad*, expuesta por Schérer (1994), de la siguiente manera:

El concepto de *yo* no retiene más que la segunda fase del ser [el ser pensante finito], dejando por fuera el resto de variaciones. Pero esto es precisamente el signo sobre el cual el concepto *se cierra* como totalidad fragmentaria con “yo soy una cosa que piensa” (1991, p. 30).

En ese mismo orden de ideas, Descartes nos habla de algunos de los atributos del alma que surgen de sus *meditaciones* y que concretan uno de los aspectos más importantes de nuestra crítica:

Los primeros son nutrirme y andar; pero, si es cierto que no tengo cuerpo, es cierto entonces también que no puedo andar ni nutrirme. Un tercero es sentir: pero no puede uno sentir sin cuerpo, aparte de que yo he creído sentir en sueños muchas cosas y, al despertar, me he dado cuenta de que no las había sentido realmente. Un

cuarto es pensar: y aquí sí hallo que el pensamiento es un atributo que me pertenece, siendo el único que no puede separarse de mí (Descartes, 1977, p. 25).

Con esto nos damos por enterados de que el pensar no es el único modo de la existencia. La existencia no es un acto puramente racional ni objetivo ni tampoco los otros modos son modos de pensar. Para Descartes, hay una idea clara y distinta: “No soy más que una cosa que piensa” (Descartes, 1977, p. 26), razón por la cual asume con total seguridad que “Soy, entonces, una cosa verdadera, y verdaderamente existente” (p. 26). Las meditaciones cartesianas no son otra cosa que la profundización metafísica de la existencia racional, preontológicamente concebida en el sujeto como aspiración a una totalidad claustral (sin relaciones externas). La pregunta que habría que hacerse sería: ¿somos solo una cosa que piensa? Félix Guattari y Gilles Deleuze en *El Anti Edipo* (1985) dirían, por ejemplo, que el inconsciente también es un modo de existencia a partir de otros parámetros, como el deseo. Afirman: “No existe una forma de existencia particular que podamos llamar realidad psíquica” (Guattari y Deleuze, 1985, p. 34), no hay universales, entonces, y aquí esto nos deja entrever la estética como un modo de existencia desde Schérer que más adelante profundizaremos.

Sin duda alguna, Descartes ofrecía una ruta, aquella de la objetivación de la vida, llegar al conocer por la vía del ser (pensar). Solo de esta manera sería posible concebir la existencia y dirigirla a un *buen vivir*. El sujeto como sustancia pensante deviene aquí la regla para la existencia, que es racional y en la cual los otros modos de existencia no son tomados en cuenta, no son confiables, por lo que quedan supeditados, objetivados por la razón. Si la moral en Descartes parte del *uso adecuado* de las facultades de conocer y de reglas para direccionar el espíritu, entonces la subjetividad, como resultado de ello, no es otra sino el acceso a la vida y a la sensibilidad por medio de la razón, a las que aprehende sobre estructuras que la determinan. Afirma Félix Guattari en *Las tres ecologías* (2012):

El sujeto no es evidente; no basta pensar para ser, como lo proclamaba Descartes, puesto que muchas otras formas de existir se instauran fuera de la conciencia, mientras que cuando el pensamiento se empeña obstinadamente en aprehenderse a sí mismo, se pone a girar como una peonza loca (Guattari, 2012, p. 11).

Aquí juegan un papel importante el énfasis y el aporte de Morales (2016). La influencia de Descartes y de sus postulados no son solo científicos sino también morales, éticos —por tanto, existenciales— y están implicados en la producción de la subjetividad. La existencia es entonces un dato cuasicientífico,

medible y parte integral de un proceso de veridicción. “Yo soy, yo existo; eso es cierto, pero ¿cuánto tiempo? *Todo el tiempo que estoy pensando*: pues quizá ocurriese que, si yo cesara de pensar, cesaría al mismo tiempo de existir” [énfasis nuestro] (Descartes, 1977, p. 25). ¿Si yo no pienso, entonces, no existo? El pensar es el síntoma de la exclusividad de la razón que procede de objetivaciones y también el estandarte de la modernidad.

La unicidad del sujeto, denunciada por Schérer, Guattari y Deleuze, por una presunción trascendente y absoluta, no permite hacer fluir, correr, jugar, combinar y componer los “complejos individuales intrapsíquicos” (Schérer, 1994, p. 64), contrario a ello, “acaparan, reducen, aniquilan la rica proliferación de subjetividades dispersas, marginadas de la vida” (Schérer, 1994, p. 64). Es aquí donde los postulados de René Schérer y Félix Guattari se convierten en una parte importante en esta crítica. Apuntan en una misma dirección, puesto que aquello que es para Descartes indispensable o imprescindible para la sustentación de la existencia, para Schérer constituye un foco de represión. Lo nuevo y la especificidad guattariana presentada por Schérer consiste en una ruptura epistemológica con el marco de la filosofía tradicional y las convenciones científicas y reduccionistas. Busca romper con el lastre del *yo*, en tanto que centro, y lo sustituye por un *processus indeterminado*, que no es algo ajeno a la escuela de pensamiento de la que ambos, Schérer y Guattari, forman parte: la escuela francesa del deseo.

Con todo esto, solo queremos abrirnos paso a “concebir devenires, no lo estable; multiplicidades, no unicidad; conciencias como transitividades, no un origen; no *el* sujeto único” (Schérer, 1994, p. 65).³ Habría de este modo que comprender que las subjetividades “son primero fuera del yo, la conciencia es evento fugitivo en el ser” (1994, p. 65), no pueden apresarse, no permanecen estables, el *yo* es desequilibrado y transitivo.

Toda subjetividad es y está primero dispersa fuera de mí, lo específico de Félix es que las formas de existir fuera de la consciencia que se oponen al sujeto pensante son expresiones no aun repertoriadas ni repertoriables, no aun elevadas al rango de modos de subjetivación. (Schérer, 1994, p. 66).

Hay que contraponer las fuerzas a las instancias de homogeneización del sujeto, no soportar o aguantar, sino resistir, luchar contra ello desde estrategias que procuren la liberación de las subjetividades. Las instancias del sujeto pueden estar presentes en muchos espacios comunes para nosotros, ellas funcionan como dispositivos de coerción, ya sea en la familia, la escuela, el Estado,

³ Traducción del autor.

las instituciones, los medios de comunicación, las redes sociales. Los códigos contramarcados van y vienen, entran y salen. Su función consiste en “poner a disposición” (Schérer, 2005, p. 252), es decir, “organiza, distribuye, distingue o reúne los elementos” (Schérer, 2005, p. 252) para encasillar o clasificar. Planteemos ahora sí una pregunta importante y fundamental, una pregunta ontológica en su sentido: ¿cómo llevar *afuera* las subjetividades y cómo producirlas a partir de fundamentos estéticos?

Subjetividades estéticas

El exceso de racionalidad es la revelación de la crisis de una modernidad que denuncia Schérer e invita a superarse. Claudia Barrera, en un artículo titulado *Sur les pas d'une philosophie en cours*, nos da a conocer la forma por la que se busca sobreponerse a la crisis ya mencionada para ello “es necesario, para Schérer, un retorno al mundo de la vida más allá del conocimiento, al mundo de la creencia y de la fe” (2011, p. 88). Este sobreponerse está justificado en el encerramiento de la subjetividad en el sujeto racionalmente constituido como figura única. Por ello decimos, junto con Barrera, que

[En] Schérer opera un tipo de transvaloración, pero a su manera, por la utopía que lentamente desbloquea los condicionamientos de la subjetividad oprimida por la racionalidad y sus propósitos “normalizadores” con sus creencias inútiles y nocivas contra el cuerpo y los instintos (2011, p. 90).

Ahora bien, hay que centrar nuestro interés en presentar cómo son producidas las subjetividades en tanto que creación estética, tomando como fundamento el *paradigma estético* y la *estética pasional* para, de esta manera, llegar a la comprensión de lo que ha sido llamado por René Schérer como *subjetividades estéticas*.

Subjetividades sin sujeto

Las subjetividades no son objetos, carne o huesos. No forman parte de ideales ni se fundamentan en idealismos, puesto que bastante bien logran materializarse. Circulan entre el más-allá y el más-acá, transitan por la puerta siempre abierta que comunican al individuo y a lo social; su medio absoluto es también su punto de tensión. Las subjetividades están dispersas, mas no suspendidas. Ellas marchan junto a los hombres y los hombres se hacen y son junto con ellas. No son sustancias estables, son desequilibradas, caóticas, líquidas. La subjetividad no es lo propio de un individuo, más bien, este se basta de ellas.

La subjetividad no es sustancial ni simple ni última, pero tampoco es repertorial ni repertorable; es por esto de naturaleza variada y plural, un com-

puesto móvil o, como lo llamaría Guattari (1996), de quien parte la noción de *subjetividad* de Schérer, un universo de referencias, líneas en fuga y, su vez, en relaciones. Estas relaciones son centrífugas y centrípetas de acuerdo con el caso y los dispositivos de poder. Ella no puede ser medida, pero bien puede ser atrapada por momentos. Cuando las subjetividades, por ejemplo, son apresadas en el sujeto y su unicidad, pierden su carácter diverso por ser reducidas al molde. En esto consiste el *proceso de subjetivación* venido del sujeto, en aquello que Charles Fourier ha denominado *represión* o *bloqueo pasional* y que Schérer retoma para hacer de su propuesta estética también una crítica filosófica.

René Schérer, en sus *Utopías nómadas*, enfatiza en que “no se trata de concentrar en un hipotético sujeto todas las potencialidades humanas, en una visión enciclopédica, sino de dispersar al sujeto, crear subjetivaciones múltiples” (2011, p. 55). Se trata de hacerlas entrar en un nomadismo sin molde ni maestro, como parte de un proceso de *desterritorialización*, es decir, a partir de múltiples desplazamientos y múltiples conexiones. En razón de ello, aquí entendemos la subjetividad como *plural y polifónica*, como aquella que “no conoce ninguna instancia dominante de determinación” (Guattari, 1996, p. 11), sus focos de creación son múltiples y *heterogénicos*; ella no está cerrada, pero sí es susceptible de que sus flujos sean bloqueados y represados sobre sí mismas.

¿Cómo es posible, entonces, encontrar en esta aridez el escape a la normalización que somete las subjetividades? Pues, al partir de otros fundamentos, al darle vuelta a la lógica y en lugar de una única instancia, hacer emerger una multiplicidad inacabada, una pluralidad de espacios y campos en inmanencia para la producción y que, a su vez, estos se reproduzcan infinitamente; todo esto sobre la base de una estética que dé cuenta de esa multiplicidad de los modos de ser y estar en el mundo.

Este es el punto de partida de René Schérer. Las subjetividades son aquí entendidas como parte y resultado de un proceso de producción.⁴ Como en toda producción, se requieren factores y piezas que se engranen y conformen máquinas. Esta *máquina* supera aquí la idea de *sistema(s) de producción*, por su condición de apertura. Dirían Guattari y Deleuze: “El producir siempre está injertado en el producto; por ello, la producción deseante es producción de producción, como toda máquina, máquina de máquina” (1985, p. 15). La produc-

⁴ Para Guattari y Deleuze (1985), el hombre y la naturaleza han llegado a un punto en que no se distinguen, razón por la cual solo somos capaces de ver engranes, máquinas en proceso, pero “¿qué quiere decir aquí proceso? Es probable que, a un determinado nivel, la naturaleza se distinga de la industria: por una parte, la industria se opone a la naturaleza [...] En segundo lugar, ya no existe la distinción hombre-naturaleza. La esencia humana de la naturaleza y la esencia natural del hombre se identifican en la naturaleza como producción o industria, es decir, en la vida genérica del hombre” (1985, p. 13).

ción no es solo un proceso centrípeto, sino también centrífugo. La producción también requiere e implica una relación con el afuera o la exterioridad; es así como se construyen las máquinas.

Si se quiere, Schérer aquí representa el centro o pivote del agenciamiento de dos propuestas en torno de las subjetividades: la de Charles Fourier y la de Félix Guattari. De aquí que, si antes se tomaba al sujeto como un centro para la producción de la subjetividad, y, a su vez, como confirmación existencial, desde Schérer se toma como un eterno *para-sí* cósmico, fuera de las regulaciones sustanciales, abiertas a un campo infinito de posibilidades inmanentes, nómadas y en devenir; así encuentran su lugar en la estética. Sobre este campo se atrae y se repulsa, se compone y descompone, siempre en relación: pivotes móviles que permiten que la producción de la subjetividad sea indefinida. No hay, por tanto, subjetividades determinadas ni estrictamente territorializadas, todas ellas están siempre creando redes y tejidos que hacen que no haya individualización en la producción. La subjetividad es “producida por instancias individuales, colectivas e institucionales” (Guattari, 1996, p. 11), no hay instancias únicas de producción, no hay determinismos génicos, solo un campo abierto en *processus*; solo existen el proceso y las subjetividades maquinadas.

Que las subjetividades sean polifónicas y producto de múltiples instancias de producción no quiere decir que el producto que se obtenga de ello sea siempre positivo, “la producción maquinada de subjetividad puede laborar tanto para lo mejor como para lo peor” (Guattari, 1996, p. 16); por tanto, la pluralidad y la multiplicidad de factores que intervienen en la subjetividad pueden laborar para reprimir y confiscar hasta esterilizarla. Existen dispositivos de control con la misma fuerza tanto como existen mecanismos para su liberación y libre desarrollo. Las subjetividades son variadas, no pueden ser determinadas *a priori*, por lo que la homogenización es un vector que permite percibir su represión. Las subjetividades se producen y reproducen “del mismo modo que un pintor crea nuevas formas sobre la base de la paleta que dispone” (Guattari, 1996, p. 18).

Detrás de la existencia alegórica y metafísica que compone al sujeto, hay máquinas y maquinaciones, del mismo modo que tras los conceptos hay multiplicidad. Tomemos análogamente lo que dicen Guattari y Deleuze: “No hay concepto simple. Todo concepto tiene componentes y se define por ellos. Él tiene, por tanto, un código, él es una multiplicidad, aunque no toda multiplicidad es conceptual” (1991, p. 21). En este mismo orden de ideas, así como el concepto reenvía y se articula componiendo modos de referencias, las subjetividades también lo hacen.

La subjetividad no pertenece a una persona, a un individuo o a un sujeto pensante, sino a un *universo de referencia* compuesto de vinculaciones y accesos.

Este *universo de referencia* compuesto de máquinas (sociales, política, biológicas, yoicas, deseantes, etc.), que son motores de producción de la existencia y significantes de las subjetividades. Para Guattari, “se trata más bien de aprehender la existencia de máquinas de subjetivación que no laboran únicamente en el seno de ‘facultades del alma’, de relaciones interpersonales o de complejos intrafamiliares” (1996, p. 21); la subjetividad *constituye* así la *materia prima* de la producción donde interviene más de un factor.

Si lo que intentamos proponer es una liberación de las subjetividades desde la estética y las pasiones, contraria a “una modelización de los comportamientos, la sensibilidad, la percepción, la memoria, las relaciones sociales, las relaciones sexuales, los fantasmas imaginarios, etc.” (Guattari, 1996, p. 41), propia del sistema capitalista, habría, por tanto, que pensarlas fuera de los dominios de la instancia del sujeto.

Hay que hablar aquí ya no de un sujeto en relación con las subjetividades, sino de *agenciamientos colectivos de enunciación*. Esto nos indicaría una multiplicidad de focos e instancias de producción, o bien de *mecanismos pasionales*. La subjetividad supera los campos individualizados y territorializados del sujeto como *res cogitans*, haciéndolos devenir compuestos. No hay pureza en la subjetividad como tampoco la hay en las razas, no obstante, hay en ello unos elementos permanentes y estables para su producción, a saber, la *desterritorialización*, la *heterogeneidad* y la *autopoiesis*.

¿Por qué las subjetividades son estéticas?

Las subjetividades son estéticas, no porque formen parte de las artes ni porque respondan a sus teorías, sino porque se implican en un proceso de producción y creación que toma base y fundamento en la sensibilidad y la multiplicidad. René Schérer concibe la estética fuera de las apreciaciones conceptuales teorizadas que siempre giran en torno de la producción artística, limitadas a la creación, a la obra de arte o a una pieza de museo. Sin negar esta condición, Schérer se interna en una dimensión poco explorada de la estética que le conecta a la vida misma, a la cotidianidad de su expresión, *aisthesis*, a las percepciones, a la sensibilidad, desde donde se construyen los imaginarios que, luego, se vierten en las subjetividades para la construcción de un mundo repleto de impresiones e imágenes.

Ahora bien, en el pensamiento de René Schérer, la ética y la estética son una y la misma cosa, sin embargo, la tradición filosófica las ha estudiado como dos esferas aisladas y sin relación, como dimensiones independientes: la ética, como aquello que corresponde al comportamiento, a las actitudes humanas y a las normas sociales y la moral, y la estética en relación con la producción ar-

tística. En realidad, ambas no son más que dos dimensiones de la vida humana que permanecen como círculos concéntricos que acaban por unirse y girar sobre un mismo eje; por tanto, cuando se habla de ética también se evoca la estética. Según nuestro modo ver, todo acto ético implica un mecanismo estético.

Un ejemplo de ello es el encuentro que trae de suyo la *hospitalidad* en el pensamiento de Schérer. En ella se evidencian elementos que no se reducen solo a un simple desplazamiento (extranjero) y a un recibimiento (hospedero); no se trata de simples posiciones (estética) y actitudes (ética). Dicho encuentro no es estéril anímicamente, puesto que está cargado de emociones, sentimientos venidos de la carne y de los huesos, del cuerpo y del alma, de impulsos y pulsiones. Cada acto ético no es, sin duda alguna, un acto meramente reflexivo concertado por la moral y lo jurídico, puesto que está poblado de una fuerza y un *impulso vital* venido de la estética. La hospitalidad es la apertura estética que comunica, construye y produce a los personajes que ella contiene. En una entrevista realizada por María Noel Lapoujade, Schérer explica esta dimensión estético-ética de la hospitalidad así:

Pienso que introduces el concepto de lo estético a muy justo título, en la medida en que lo estético concierne a la vez a la tierra, en tanto que suelo de sensibilidad, y al hombre como tal, en cuanto que es estético, es decir, por la sensibilidad, por el cuerpo, es que se establecen las relaciones humanas [...] siempre es a partir del cuerpo, de sus exigencias, de sus pasiones que podemos orientarnos (Schérer, 1995, p. 21).

No hay forma de eludir o evitar las implicaciones estéticas que acompañan todo acto ético. Ella está en el antes, en el durante y en el después, no podemos concebirlas meramente como *una cosa que piensa*. Otro ejemplo lo presenta Guattari (1996) en *Caosmosis*: “Las sociedades arcaicas, la danza, la música, la elaboración de formas plásticas y de signos sobre el cuerpo, sobre objetos, sobre el suelo, estaban íntimamente asociadas a las actividades rituales y a las representaciones religiosas” (Guattari, 1996, p. 121). Lo anterior en relación con el paradigma estético que soporta la producción de las subjetividades.

Cada una de estas dimensiones y mecanismos éticos y estéticos se interceptan, se articulan a tal punto que se pierden uno en el otro. No hay territorializaciones específicas. Advirtamos: ¿qué diferencias existen entre lo *bueno* y lo *bello* o entre el bienestar y la felicidad? ¿Acaso lo bueno implica lo bello y viceversa? Si analizamos más de cerca las categorías éticas, nos daríamos cuenta de que están sobre los andamios de la estética. Categorías éticas como la responsabilidad, la solidaridad, la fraternidad, la dignidad, la felicidad, entre otras, no pueden desvincularse de la experiencia estética. Guattari (1996) explica lo siguiente:

El nuevo paradigma estético tiene implicaciones ético-políticas porque hablar de creación es hablar de responsabilidad de la instancia creativa respecto de la cosa creada, inflexión de estado de cosas, bifurcación más allá de los esquemas preestablecidos, puesta en consideración, también aquí, del destino de la alteridad en sus modalidades extremas (Guattari, 1996, p. 132).

De aquí que para René Schérer las vinculaciones entre ética, estética y política queden develadas. En un libro escrito junto Guy Hocquenghem, *L'âme atomique* (1986) —un texto que, sin duda, deviene fundamento imprescindible para comprender su obra como un aporte estético-político— se explora la sensibilidad en lugares y personajes que no han sido visibilizados. Es un libro que tiene como prerrogativa devolver el *alma* al mundo. Abarca las artes (la pintura, la literatura, el cine...) y las vuelca, a su vez, sobre la realidad humana en identificación con la vida, en sus instancias primigenias, en los “principios y las creencias sobre los cuales, hasta nuestra actualidad, las sociedades modernas han edificado y han vivido” (Schérer y Hocquenghem, 1986, p. 19).

Schérer y Hocquenghem (1986) trabajan en *L'âme atomique* con “categorías estéticas”. Las desvinculan de su definición como *clases de objetos* o conceptos. Tales categorías son el alma, el genio, la melancolía, la alegoría, lo barroco, lo sublime, el aura, la utopía, que forman “una constelación móvil de categorías que nunca han desaparecido” (Schérer y Hocquenghem, 1986, p. 23). Con ello dan a entender que la estética no pertenece solo a los museos y a los expertos en artes, sino que también forma parte de la vida humana y de su más alta y profunda cotidianidad. La estética es y está en el pueblo, en lo popular, ella es indicadora de sus fines últimos y de sus destinaciones, muestra de ellos son las subjetividades.

Aquí Schérer y Hocquenghem (1986) nos hablan del fragmento, la difracción, la multiplicidad, la *rareza* como fenómenos de la estética que posee cada viviente. Es una estética que reivindica la pluralidad de formas y modos, tanto en lo humano como en lo no humano; promueve la diferencia y la asimetría, anula las jerarquías y las divisiones; es una estética que también es ética porque implica las acciones humanas.

Es así como la estética y las subjetividades convergen en un mismo plano, hablando en un mismo lenguaje, comulgando con un mismo credo, aquel de la multiplicidad, de la variación, del cambio y de lo indeterminado. No se trata de “laxismos posmodernos”, como muchos los han acusado, expresión desgastada y vilipendiada, más bien se trata de hacer ver la realidad a partir de otra perspectiva, una diversa y sin depender de figuras hegemónicas.

Las subjetividades son estéticas cuando no pertenecen a figuras únicas y homogeneizantes, ni están fundadas en universales. Las subjetividades son es-

téticas porque están fuera de toda sustancia que les encadene a un único modo de ser, estar y vivir. Ellas devienen estéticas porque la sensibilidad es apertura a la indeterminación, a lo infinito y a lo incalculable. Las subjetividades estéticas son la muestra del proceso para reducir las *operaciones del yo*.

El plano de inmanencia de las subjetividades

Schérer, para explicar cómo se producen las subjetividades, trae a colación una noción trabajada por Félix Guattari y Gilles Deleuze en *Qu'est-ce que la Philosophie?* (1991). Dicha noción, el *plano de inmanencia*, es recuperada por René Schérer, y sobre ella, más tarde, montará los mecanismos pasionales de Fourier. El plano de inmanencia aquí es un remanente, un lugar de concentración de fuerzas de atracción y repulsión, un campo de desplazamientos donde se cifra la producción de las subjetividades, no a partir de dualidades dialécticas, sino a partir de máquinas y agenciamientos (Guattari y Deleuze, 1985) o *mecanismos y engranes pasionales* (Fourier, 1998) puestos a funcionar sobre él.

Este plano es, por un lado, un *espacio liso* y, por otro, *plegadizo y estriado*. En él se potencializan los desplazamientos. En un artículo titulado “Philosophie et utopie” (1992), Schérer señala que la Tierra representa ese plano de inmanencia, entendiéndola por oposición al territorio, debido a que este último está delimitado, si se quiere, confiscado. La Tierra es un espacio “no sometido a una jerarquía” (1992, p. 70) que inmovilice y estaticé (o universalice) lo que está sobre ella; muy por el contrario, la Tierra es un “espacio que destruye las estaticaciones operadas por los prejuicios, las tradiciones, los mitos, las creencias, las jerarquías, las autoridades, etc.” (1992, p. 70). Se trata, entonces, de estimular el movimiento y fundarse a partir del *caos* de una multiplicidad infinita y dinámica. Nada de dialécticas ni primogenituras. Todo volcado sobre un plano horizontal y sin estratificaciones.

El plano de inmanencia concierne al *devenir*, esta es su condición ontológica, la contingencia. Este plano no crea ni produce nada, él solo es espacio sobre el que circulan los objetos y las piezas móviles aún sin engranar. Las subjetividades no son producidas por el campo de inmanencia, sino por los agenciamientos que sobre él yacen, a los cuales, a su vez, se les trazan instrucciones para los modos de producción. Dicen Guattari y Deleuze: “El plano es como un desierto” (1991, p. 39), es la *imagen del pensamiento*, es la condición primigenia y preontológica para la producción de subjetividades, el antes en el tiempo del proceso de producción. “El plano de inmanencia es único, siendo en sí mismo variación pura” (Guattari y Deleuze, 1991, p. 41), en esto consiste su funcionamiento. Su axiomática interna consiste en atraer o repulsar, en construir, destruir y reconstruir, lo cual varía de acuerdo con el contexto, las condiciones de posibilidades y los mecanismos que sobre él se instalan. Explican los filósofos:

Ahora, siguiendo esta comprensión intuitiva ¿el plano es trazado? En Descartes, se trataba de una comprensión subjetiva e implícita supuesta por el Yo pienso como primer concepto; en Platón, era la imagen virtual de un ya-pensado que duplicaba todo concepto actual (Guattari y Deleuze, 1991, p. 43).

El plano de inmanencia “no es un programa, un diseño, un objetivo o medio”, “un plano de inminencia constituye el suelo absoluto de la [...] Tierra o su desterritorialización, su fundación, sobre las cuales ella crea [...]” (Guattari y Deleuze, 1991, p. 44), sin embargo, sobre él se programa (en el sentido técnico de la palabra).⁵ Veremos, entonces, que las subjetividades existen en una *absolutización de la inmanencia* que las hace trascender, las apresa y las territorializa; sin embargo, la multiplicidad y la pluralidad son anteriores eso.

Las subjetividades son producidas de forma rizomática, a partir de conexiones entre los agenciamientos maquínicos que “están orientados hacia los estratos que, sin duda, los convierten en una especie de organismo, o bien en una totalidad signifiante, o bien en una determinación atribuible a un sujeto” (Deleuze y Guattari, 2010, p. 10). La subjetividad está compuesta de conexiones disyuntivas y conjuntivas, como las llamaría Guattari (1996), canales de flujos de deseo que corren, van y vienen sobre un espacio, que se cierran y se abren como válvulas frente a dichos flujos. Esto último sucede debido al pliegue, a las producciones centrífuga y centrípeta de la subjetividad que permiten ir afuera y adentro. Ahora, todo esto en palabras de Schérer sería explicado así:

La subjetivación como pliegue elude al sujeto y a su trascendencia. Concebirla en la inmanencia, es decir, no como trascendencia hacia el ser, sino tendiendo por el contrario hacia los puntos de fuga, “hacia afuera”, es enriquecerla de virtualidades múltiples, singularidades sin punto de convergencia en el “interior”. El pliegue es el afuera, la “fuerza del afuera” (Blanchot) penetrando al sujeto [...], dándole acceso al otro, volviéndolo permeable a todas las otras condiciones (Schérer, 2011, p. 43).

Ahora bien, problemos este plano de inmanencia con las imágenes que ha dispuesto Charles Fourier, según aquello que él ha denominado *mecanismos pasionales* en relación con el movimiento social. Esto corresponde fielmente a lo que Guattari y Rolnik (2006) han llamado *agenciamientos de enunciación*.

⁵ Nos referimos aquí al concepto de *programación*, un lenguaje de control numérico, cifrado. Contiene órdenes, mandos y comandos que son ejecutados sin más. Hablamos entonces de una serie de instrucciones dispuestas en lenguaje matemático y de programación, un lenguaje repleto de algoritmos para el control del funcionamiento de máquinas dispuestas para procesos de manufacturación.

La atracción apasionada y la estética de las pasiones

Para Fourier existe una ley natural que funciona de la misma manera que la atracción descubierta por Isaac Newton. Ella organiza, dirige y orienta el movimiento social y las relaciones humanas, se trata de la ley de la *atracción apasionada*.

En este mismo orden de ideas, así como para Leibniz (1981) existen las *mónadas*, como sustancias simples y primeras de todo lo viviente, para Fourier existen *doce pasiones* que producen los *caracteres pasionales* de cada individuo. Tales caracteres, a su vez, emergen de las subjetividades. Esto aparece por primera vez en la *Théorie des quatre mouvements* en 1808, texto publicado de manera seudónima por Charles Fourier. En él señala *les destinées générales* de la humanidad. ¿Qué son las *destinées*? Según Fourier (1998), “son los resultados presentes, pasados y futuros de las leyes matemáticas de Dios, sobre el *movimiento universal*” (p. 149). Este último está compuesto, a su vez, por cinco movimientos que forman su totalidad: el movimiento social, el movimiento animal, el movimiento orgánico, el movimiento material y el movimiento aromal.⁶ De todos estos, el único que, hasta ese entonces (siglo XIX) se conocía, era el movimiento material, que corresponde a la *quinta parte aquella* de la totalidad del movimiento universal. La quinta parte se refiere a la ley de la atracción o de la gravedad de Isaac Newton.

La atracción apasionada, para Fourier, es la forma en que Dios determina la dirección y la sucesión de los mecanismos sociales a partir de los cuales “pueden organizarse todos los globos y deben abrazar el pasado, presente y futuro” (Fourier, 1998, p. 149). Esto mismo, un siglo más tarde, Karl Marx lo identificaría en la *dialéctica* del *materialismo histórico*, como una dinámica propia de la evolución del movimiento social.

⁶ Fourier explica cada uno de la siguiente manera: “El *movimiento social*, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios dirige la organización y la sucesión de los diversos mecanismos sociales en todos los globos habitados.

El *movimiento animal*, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios distribuye las pasiones e instintos a todos los seres de creación pasada o futura en los diversos globos.

El *movimiento orgánico*, su teoría debe explicar las leyes según las cuales Dios distribuye las propiedades, formas, colores, sabores, etc., a todas las sustancias creadas o a crear en los diversos globos.

El *movimiento material*, su teoría ya explicada por los geómetras modernos, ha hecho conocer las leyes según las cuales Dios rige la gravitación de la materia para los diversos globos” (Fourier, 1998, p. 149).

Y “el *movimiento aromal*, es un sistema de distribución de aromas conocidos y desconocidos, dirigen a los hombres y animales, formando los gérmenes de vientos y epidemias, rigiendo las relaciones sexuales de los astros y proporcionando los gérmenes de especies creadas” (Fourier, 1998, p. 129).

La atracción apasionada pone en movimiento y articula en dos direcciones: hacia lo macro y ascendente, que es aquello que compone la totalidad misma del orden social (los periodos evolutivos de la sociedad humana), y hacia lo micro o infinitesimal, es decir, en el lenguaje de Fourier, las conformaciones individuales, moleculares, anímicas (las destinaciones humanas). Como lo afirma España (2017), el movimiento social por atracción apasionada consiste en contribuir o realizar aportes efectivos a la sociedad, partiendo de lo individual, por tanto, se trata de ir de la parte al todo, del individuo a lo social, y no viceversa.

La ley de la atracción apasionada como teoría del movimiento social y las doce pasiones como la mecánica que agencia las subjetividades son la base teórica de aquello que Schérer denomina *estética pasional*, una integración o incorporación de la vida humana en sus relaciones consigo y fuera de sí, es decir, relaciones con lo humano y lo no-humano.

Para Fourier (1998), las doce pasiones están organizadas en tres grupos: el primero es el de los sentidos o *pasiones sensitivas* o *sensuales*, relacionadas con el tacto, el gusto, el olfato, el oído y la vista, las cuales son consideradas como *pasiones del cuerpo*. El segundo grupo son las pasiones llamadas *afectuosas* o *pasiones del alma*: la *amistad*, imperante en la niñez; el *amor romántico*, característico de la adolescencia; la *ambición*, propia de los comerciantes y los adultos; y el *familismo*, propio de los ancianos. Estos dos grupos anteriores son pasiones practicadas y conocidas en nuestra sociedad, denominada por Fourier como *civilización*.

El tercer grupo de pasiones no es conocido. Está obstruido o bloqueado. Pertenecen a él el *mariposeo*, la *cabalística*, la *compuesta* y una decimotercera que funciona como pivote, el *uniteísmo*. Schérer explica este último neologismo en el texto *Pari sur l'impossible* (1989), como un egoísmo a la inversa o *egoísmo compuesto*, él es el hogar (*foyer*) de las pasiones, hogar del *mecanismo pasional*. Según Schérer (1989), para Fourier, el uniteísmo es el pivote de las doce pasiones, en él se construyen las más grandes asociaciones. Él es la *brújula de las destinaciones*, está dentro y fuera del individuo: el amor.

¿Cómo se disponen las pasiones para formar el carácter en un individuo? Por ejemplo, si se logra “que la pasión de la ambición se amalgame con la pasión de la vista, y que lleve a un fotógrafo a retarse a sí mismo, hasta hacerlo superar sus límites, activando su creatividad, para realizar un trabajo mucho más profesional” (España, 2017, p. 48). Algo semejante puede decirse del carpintero o ebanista, del docente y el científico, el cineasta y el escultor.

A partir de las pasiones podemos comprender dos cosas: primero, la creación de subjetividades sobre el plano de inmanencia y, segundo, cómo las subjetividades devienen estéticas. Las pasiones de los tres grupos se asocian maquínica y aleatoriamente. El *carácter* opera su producción con el mismo al-

goritmo de las subjetividades, es decir, a partir de conexiones, vinculaciones que conforman tejidos que se agrupan, pero sin cerrar sus bordes, de ahí que un carpintero, para Fourier, pueda ser también, y al mismo tiempo, un campesino y un profesor, y hacer sus aportes sin problema al movimiento social.

Schérer nos explica que Fourier siempre, de forma análoga, nos presenta una relación de tensión entre el individuo y el grupo. Lo anterior “permite una plena subjetivación: la relación entre el ego, hogar inverso y subversivo de la civilización y el hogar directo, el *uniteísmo*, nodos de rayos pasionales viniendo de todas partes” (Schérer, 1994, p. 66). Así también lo sugiere Guattari en *Caosmosis*, para quien “las esferas de la exterioridad no están radicalmente separadas del interior” (1996, p. 126). Las pasiones que se mezclan sobre un plano de inmanencia por la atracción apasionada y dan a los individuos su carácter y su lugar en el movimiento social develan cómo puede construirse una subjetividad estética sobre el plano de inmanencia, puesto que las pasiones se mueven libremente, se atraen y repulsan. Aquí lo pasional es tan solo una dimensión de las subjetividades y es un factor particularmente predominante para que estas sean estéticas.

Todos esos agenciamientos o mecanismos pasionales, puestos sobre ese espacio liso y estriado, producen la subjetividad, que deviene estética cuando no hay subjetivación que posea entre sus líneas de códigos la trascendencia como última instancia de producción. Una subjetividad en trascendencia es una subjetividad plegada sobre una figura única, determinada de manera absoluta. Una subjetividad inmanente es una subjetividad estética en línea de fuga, divergente y plural. “Así, afirma Schérer, en el sujeto, centrado sobre su castración, del psicoanálisis (lacaniano), Félix operará la subjetividad dispersada según los flujos del deseo” (Schérer, 1994, p. 67), haciéndola devenir sobre la base de un *processus* heterogénico apoyado sobre múltiples focos de producción.

Las subjetividades son producidas en red de manera masiva, sus agenciamientos comunican a otros agenciamientos de distinta naturaleza. Si bien el flujo circula, este también puede ser detenido por dispositivos hasta hacerlo gangrenar. Guattari (1996) nos expone la producción de la subjetividad como procesos de *autopoiesis* desde dos conceptos, lo *transmonádico* y el *grasping*. Ambos conceptos representan las relaciones con el afuera y con el adentro, con la exterioridad y con el interior. Es a partir de esto que hemos estado insistiendo sobre la imagen de un pliegue en relación con las subjetividades o *pliegue de subjetivación*.

La *autopoiesis* en la creación de las subjetividades funciona como tensión, pero también como circulación del flujo. Individuo y grupo no siempre deben entenderse como contrapuestos. “El pliegue autopoietico responderá a estas dos exigencias mediante la puesta en ejercicio de sus dos facetas, inextricablemente asociadas, de apropiación o de *grasping* existencial y de inscripción transmonádica” (Guattari, 1996, p. 38).

Los procesos de subjetivación y, en efecto, las subjetividades como creaciones estéticas, hacen aportes al engranaje social desde la conformación de caracteres pasionales, aquello que, por ejemplo, Fourier imaginaba a lo largo y ancho del *falansterio*.⁷

Conclusiones

El problema del sujeto como *ego cogito* es un problema multifacético e igualmente pantanoso, no por ello invulnerable a la crítica, y es en la misma medida peligroso. Abordarlo desde el pensamiento filosófico de René Schérer permite hallar una salida de las subjetividades de los límites impuestos por la formalidad de la razón, una salida desde una estética pasional que inicia con la problematización de la concepción de sujeto y de sus implicaciones o consecuencias en la actualidad. Es así como se ilustran las formas nocivas en que se ha constituido el sujeto y cómo se establece en tanto que figura única y hegemónica productora de homogenización. De igual manera, muestra cómo las subjetividades replegadas sobre esta unicidad son coartadas, lo que impide su libre desarrollo y la afirmación de otros modos de ser.

De esta forma, se evidencia que las subjetividades encerradas en un molde único son determinadas *a priori*, lo que limita las relaciones para su producción. Es aquí donde la crítica deviene imprescindible: es con ella que se abren nuevas rutas y se hace emerger un diagnóstico que hace imperante la puesta en marcha de una emancipación; esto ayuda a ilustrar, en el pensamiento de Schérer, los primeros trazos de su propuesta filosófico-política y estética.

Las subjetividades estéticas son así concebidas como la afirmación de la existencia a partir de instancias que escapan a la *intencionalidad* del *yo*, a sus operaciones, pero también son la muestra de que la liberación de las subjetividades de estatutos y normas que las reglan posibilita, por ejemplo, que las pasiones se organicen en los individuos por atracción o deseo, sin restricciones ni prohibiciones. En este orden de ideas, una subjetividad estética en la dimensión pasional orienta las relaciones sociales, las produce desde libertad de ser, lo cual es deseo. Producir una subjetividad estética es producir también el deseo, es reivindicar la multiplicidad y la diversidad fuera de todo término jurídico interdicto. Es entonces por esto que lo bello y lo bueno se imbrican en una unidad dinámica, lo que trae consigo, desde la estética, implicaciones ético-políticas.

⁷ Fourier, por su lado, formula doce pasiones que se harán tangibles en la estética de la cual está impregnado el falansterio, la estructura arquitectónica que propone como ideal para la vivencia de las pasiones, lugar que se convierte en el epicentro del eros, del amor (España, 2017, p. 48).

Más allá de una interpelación al sujeto como figura sempiterna están todos aquellos dispositivos e instancias de represión para la producción de las subjetividades. Estos coartan y bloquean el flujo que es orientado por el deseo sobre el plano de inmanencia para la creación de las subjetividades. Pensar las subjetividades sin sujeto es imaginar la vida fuera del límite de lo posible y lo *ya dado*, es vivir lo imposible, hacer de lo imposible lo real. Esto, hacia donde nos orienta el pensamiento estético de René Schérer, nos insta a vivir fuera de los límites de lo posible, lo que requiere un cambio de marcha, de lógica, un cambio en los imaginarios.

Hablar de unas subjetividades sin sujeto consiste en dejar de prescindir de modelos y estatutos, por ejemplo, para la educación, para lo social, para la sexualidad, y, contrario a ello, ensayar la comprensión de que la diferencia no puede hacerse converger sobre los rieles de un mismo vagón, que la diferencia y la multiplicidad no encajan con la homogeneidad, lo cual sugiere un camino distinto, aquel de la reivindicación desde una estética que les acoja sin reducirlas.

Hacer eclosionar la figura del sujeto liberaría la producción de las subjetividades y develaría sobre la Tierra formas que aún desconocemos y que han permanecido reprimidas. La pregunta que tituló el presente texto es cómo se producen las subjetividades estéticas y estas, aquí, solo pueden producirse si son entregadas o, como diría Charles Fourier (1998), abandonadas en el deseo o en la atracción apasionada. La producción de las subjetividades estéticas solo es posible fuera de la norma, fuera de todo conducto regular que les apresa y reprime. Es solo al posibilitar el encuentro con el deseo que podremos referirnos propiamente a ellas, de otro modo no habrá más que una multiplicidad reducida, reprimida, flujos bloqueados sobre el campo de inmanencia. Las pasiones son en la producción de las subjetividades estéticas un factor importante y determinante en lo que se concierne al movimiento social; es por esta razón que es imprescindible conocerlas.

Esta creación de nuevas subjetividades, la hemos explicado como un *proceso de subjetivación*, como *pliegue de subjetivación*, y lo hemos ilustrado a partir de lo que Schérer ha denominado, gracias a Charles Fourier, *mecanismo pasional*. Este proceso creativo, desde la *estética pasional* de René Schérer, enmarcado en un *nuevo paradigma estético* (Félix Guattari), nos permite encontrar las subjetividades como resultado de una producción de conjunto.

Nuestra investigación busca dejar en claro la importancia de la multiplicidad y la diferencia en la producción de las subjetividades, lo cual solo será posible en las rutas que nos ofrece la estética. Es en esto donde cobra importancia el plano de inmanencia para la producción, ya que en toda producción se necesitan máquinas, se requieren mecanismos accionados y puestos a trabajar en conjunto. Entonces hay que colocar los mecanismos adecuados sobre el plano

de inmanencia para que produzcan subjetividades libres y no replegadas a instancias de represión. Se trata de cómo se ponen las máquinas a producir, de los códigos colocados sobre el plano de inmanencia para programar la producción. Para Charles Fourier y René Schérer es una cuestión. Este código consiste en un principio: *dejar-hacer*, dejarse llevar y encontrarse con la atracción apasionada y el deseo; por tanto, todo debe estar dispuesto para ello, hay que destrabar los mecanismos y dejar correr el flujo que habita sobre el campo de inmanencia y que produce las subjetividades.

Referencias

- Barrera, C. (2011). Sur le pas d'une philosophie en cours. *Cahiers critiques de philosophie*, 10, 79-96.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia, España: Pre-Textos.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. Madrid, España: Alfaguara.
- Descartes, R. (1999). *Discurso sobre el método*. Bogotá, Colombia: Ediciones Universales.
- España, J. (2017). Pivotes y mecanismo de la "Masculinidad Consciente". La masculinidad pensada desde la Filosofía Política. *Perspectivas Revista de Ciencias Sociales*, 4, 191-211. doi.org/10.35305/prcs.v0i4.333
- Fourier, C. (1998). *La théorie des quatre mouvements*. París, Francia: Les Presses du Réel.
- Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Guattari, F. (2012). *Las tres ecológicas*. Ciudad de México, México: Radio Pirata Ediciones.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1985). *El Anti Edipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona, España: Paidós.
- Guattari, F. y Deleuze, G. (1991). *Qu'est-ce que la Philosophie ?* París, Francia: Éditions de Minuit.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Madrid, España: Ediciones Traficantes de Sueños.
- Leibniz, G. (1981). *Monadología*. Oviedo, España: Pentalfa Ediciones.
- Morales, J. (2016). Descartes: filósofo de la moral. *Estudios de Filosofía*, 55,11-29.
- Rancière, J. (2015). Les risques de l'hospitalité. En *Melanges offerts à René Schérer* (pp. 325-333). París, Francia: L'Harmattan.
- Schérer, R. (1989). *Pari sur l'impossible. La philosophie hors de soi*. París, Francia: Presses Universitaires de Vincennes.
- Schérer, R. (1992). Philosophie et utopie. *Revista Lignes*, 17, 66-87.
- Schérer, R. (1994). Subjectivités hors sujet. *Chimères. Revue des Schizoanalyses*, 1(21), 63-73. https://www.persee.fr/doc/chime_0986-6035_1994_num_21_1_1930

- Schérer, R. (1995). *Entredichos: René Schérer* / Entrevistado por María Noel Lapoujade. *Revista Relaciones*.
- Schérer, R. (2005). A su disposición. En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo* (pp. 275-319). Bogotá, Colombia: Magisterio Editorial.
- Schérer, R. (2011). *Utopías nómadas*. Valencia, España: Tirant Lo Blanch.
- Schérer, R. y Hocquenghem, G. (1986). *L'âme atomique. Pour une esthétique d'ère nucléaire*. París, Francia: Éditions Albin Michel.
- Wenger, R. (2012, 3 de noviembre). El paradigma estético de Félix Guattari [texto en un blog]. Recuperado de <https://perspectivasesteticas.blogspot.com/2012/11/12.html>

La crítica de Emilio Uranga a José Vasconcelos

Emilio Uranga's Critique of José Vasconcelos

José Manuel Cuéllar Moreno
Universidad Nacional Autónoma de México
ORCID: 0000-0003-4464-3000

Resumen

El objetivo principal de este artículo es analizar la larga y ambivalente relación entre dos figuras principales de la filosofía mexicana del siglo xx: José Vasconcelos (1882-1959) y Emilio Uranga (1921-1988). Ambos arrancaron la filosofía del aula y la pusieron a combatir en la arena política. La recepción que hizo Uranga de Vasconcelos atravesó tres fases: euforia, virulento rechazo y final anestesia. El propio Uranga confiesa que, en sus mocedades, leía los libros de Vasconcelos con avidez, pero que esta morbosa hipersensibilidad pronto cedió paso al encono y el repudio. Podemos encontrar las primeras trazas de esta actitud hostil en un texto temprano de 1945. Las críticas de Uranga, tanto a las ideas como al estilo de Vasconcelos, abarcaron un periodo que va de 1951 a 1974. Uranga a veces parece reconocer a Vasconcelos, no exactamente como un pensador o como un escritor, pero sí como una fuente de inspiración constante para las autoridades educativas.

Abstract

The article aims to analyze the long and ambivalent relationship between two major Mexican philosophers of the 20th century: José Vasconcelos (1882-1959) and Emilio Uranga (1921-1988). They both took philosophy out of the classroom and into the political arena. Uranga's reception of Vasconcelos went through three stages: euphoria, angry rejection, and indifference. Uranga himself claims that he used to avidly read Vasconcelos' books as a teenager, but that this morbid hypersensitivity soon became anger and repulse. We can find the first signs of this hostile attitude in an early text of 1945. Uranga continued to criticize Vasconcelos (both his ideas and his style) in articles that go from 1951 to 1974. Uranga sometimes seems to recognize Vasconcelos, not exactly as a thinker or as a writer, but as an "inspiration" for education authorities.

Palabras clave

José Vasconcelos, Emilio Uranga, filosofía mexicana, Revolución mexicana, historia de México.

Keywords

José Vasconcelos, Emilio Uranga, Mexican Philosophy, Mexican Revolution, Mexican History.

Fecha de recepción: mayo 2021

Fecha de aceptación: octubre 2021

La leyenda negra de Vasconcelos y Uranga

José Vasconcelos (1882-1959) y Emilio Uranga (1921-1988) son dos ovejas negras de la filosofía. Pende sobre ambos la acusación de haber arrancado la filosofía de la calidez del gabinete para ponerla a combatir en la arena política. El primero se postuló a la presidencia de la república en 1929, el segundo se desempeñó como asesor de López Mateos, Díaz Ordaz, Echeverría y López Portillo. Ambos renegaron de la academia y de la figura del “profesor doctor”; prefirieron, en su lugar, los tirones y las pasiones caedizas del periodismo. Cultivaron un estilo mordaz y abiertamente provocador. Las columnas de periódico fueron su trinchera, pero también su atalaya y su patíbulo. El crimen más atroz de Vasconcelos habría sido dirigir una revista pronazi (la tristemente célebre revista *Timón*). El de Uranga habría sido redactar “El móndrigo”, un libelo infame que denostaba al movimiento estudiantil de 1968. Hoy sabemos que el deleznable nazismo y el antisemitismo de Vasconcelos tiene como trasfondo un desencanto absoluto de la democracia partidista liberal, un rechazo al capitalismo financiero yanqui y un entusiasmo por el hispanismo católico. Sabemos, por otro lado, y tras acuciosos análisis de expertos lingüistas, que Emilio Uranga no escribió “El móndrigo” (Martínez, 2020).

Poseían ambos —Vasconcelos y Uranga— ya no solo un pensamiento sino una personalidad impetuosa. Vivieron a contracorriente y a contratiempo. De ahí que sus aseveraciones —sus “maullidos de demonio sarcástico”, para utilizar una expresión de López Velarde (1990, p. 171)— nos parezcan a veces profecías y a veces estocadas. Su cualidad o defecto de no callarse nada ni ante nadie les granjearon enemigos y una reputación de hombres cáusticos.

Las diferencias no son menos notables. Una de las principales características de José Vasconcelos fue su voluntad de síntesis. Esta voluntad lo llevó a recoger su pensamiento en un *Tratado de Metafísica* (1929), una *Ética* (1932) y una *Estética* (1935). Vasconcelos dejó por escrito un sistema filosófico. Advertimos en Emilio Uranga (1952) una voluntad diametralmente opuesta de dispersión. Su libro *Análisis del ser del mexicano* contiene las tesis medulares de su “ontología del accidente”, pero el propio Uranga no consideraba este libro la montura y

la formulación definitivas de su pensamiento. La filosofía nunca pudo adquirir para Emilio Uranga la forma de un tratado que se redacta a solas y encorvado sobre un escritorio. Su género filosófico por excelencia fue siempre el diálogo: una tertulia de salón, un café en el Sanborns, un artículo de periódico, una carta. Cuando escaseaban los interlocutores sesudos, Uranga no dudaba ni un instante en inventárselos. Así lo hizo en *Astucias literarias* (1971d).

José Vasconcelos no solo se preocupó por eternizar sus ideas y por conferirles un andamiaje sólido, sino que se preocupó también por eternizar su vida personal. Sus memorias comprenden cinco tomos y miles de páginas (*Ulises criollo, La tormenta, El desastre, El proconsulado, La flama*). Uranga no compartía ni por asomo este afán exhibicionista. Entre sus muchos artículos es posible espigar alguna anécdota o alguna confesión que podríamos llamar personal o hasta íntima. No es la norma. Ni siquiera sus amigos más allegados conocían bien a bien su historia familiar. Uranga mismo rechazaba con palabras taxativas las novelas de autoficción por considerarlas documentos de consumo privado.

Podríamos seguir enumerando diferencias. Las hay a montones. Las tenebrosidades políticas y las sospechas de venalidad no impidieron a José Vasconcelos ocupar un sitio honorífico como forjador de instituciones y como autoridad filosófica máxima (presidía, en el momento de su muerte, la Sociedad Filosófica Mexicana). Uranga no corrió con la misma suerte. Su expulsión de los círculos filosóficos a mediados de los 60 fue tajante. Falleció en 1988, sumido en el descrédito, y ha sido hasta fechas recientes un personaje prácticamente ignorado por la comunidad filosófica.

El objetivo principal de este artículo es analizar la recepción que hizo Uranga del pensamiento (o “las ocurrencias”) de Vasconcelos a lo largo de tres décadas, de 1945 a 1974. El propio Uranga confiesa que, en sus mocedades, leía a Vasconcelos con avidez y admiración, pero que esta “morbosa hipersensibilidad” pronto cedió paso al encono y al repudio. Uranga no deja de reconocer el importante papel de Vasconcelos como educador, una fuente de “inspiración constante”. Adoptaremos el presupuesto historicista según el cual una idea solo cobra pleno sentido y pleno significado cuando se la inscribe en su contexto de enunciación.

José Vasconcelos: ni muy lógico ni muy orgánico

Emilio Uranga deglutió con voracidad el *Ulises criollo* y otros libros de Vasconcelos hacia 1938-1941. Cursaba entonces la preparatoria y planeaba con varios amigos la fundación de un segundo Ateneo de la Juventud. Cada semana se reunían en un café del centro o en un salón de la Escuela Nacional Preparatoria

a discutir con términos ardorosos los pasajes de Vasconcelos. Uranga ya había leído a Ganivet, Unamuno y Ortega. Estaba convencido de que la regeneración cultural de México no sería posible sin una reconciliación con su estirpe hispana. Los libros de Vasconcelos (sobre todo los libros de los años 30) parecían servir a este propósito. Pero no es solo aquí, en la hispanofilia del joven Uranga, donde debemos buscar las afinidades. Uranga se habrá sentido felizmente obnubilado por el estilo y la enjundia de la prosa vasconceliana. Y es posible que haya comulgado, brevemente, con su “metafísica de la música”. En una clase de física, Uranga atestiguó con sorpresa el experimento de la campana neumática. “Se colocaba a un desdichado gorrión que por lo pronto no perdía nada de su animal vivacidad al sentirse amparado por el capelo, sino que más bien la reforzaba por efecto de la angustia, aunque pronto sus aleteos se hacían más torpes y lentos, hasta que por la falta del aire que la bomba extraía, indiferente y precisa, moría asfixiado” (Uranga, 1959, p. 12). En la segunda fase del experimento, se sustituía al gorrión por una cajita de música.

La melodía, un minueto de Haydn, nos comunicaba su gracia precisa y marcial, pero conforme avanzaba en su trabajo la máquina, la música ensordecía, se hacía lejana, hasta que dejaba de oírse, aunque las ruedecillas de la caja seguían girando bajo el efecto de la cuerda, y pese a que nos daban a pensar que de no faltar el aire la música habría llegado a su final con toda felicidad. Lo cual, por otra parte, se probaba tan elegantemente como un teorema de geometría permitiendo que el aire entrara de nuevo en la ampolla, que hacía sonar a la música, aunque era incapaz de revivir al pájaro; lo cual me convenció, con grave quebranto de mi fe, de la irremediable mortalidad de la vida y de la resurrección perdurable de la música (Uranga, 1959, p. 12).

Uranga sufriría un segundo quebranto de fe pocas semanas más tarde, cuando se diera cuenta de que la música es al fin y al cabo una “criatura menesterosa” que “pende casi ridículamente de la existencia del aire, evento provincianísimo en la vastedad del universo” (Uranga, 1959, p. 12). Concluyó que la música no podía horadar la realidad y servir de expresión privilegiada al fondo de los entes. “La música se agota para mí en el *placer* de oír música. ¿Qué resto puede quedar?” (Uranga, 1959, p. 12).

Con el correr de los meses, la potestad del *Ulises criollo* fue menguando para los jóvenes del Segundo Ateneo. Vasconcelos dejó de ser tema de debate —y un asidero de salvación— para convertirse en un personaje más del panorama literario.

En 1945, siendo ya estudiante de filosofía, Emilio Uranga reseñó un libro de Vasconcelos que acababa de salir de la imprenta: la *Lógica orgánica*. Vasconcelos repetía allí el sonsonete (nunca mejor dicho) del *a priori* estético y de una “me-

tafísica que con todo derecho podría llamarse musical” (Uranga, 1945, p. 219). El tono aséptico con que empieza la reseña poco a poco cede su sitio a un tono de abierto desdén: “El estilo [de Vasconcelos] —sentencia Uranga— se resiente a veces del acarreo nada orgánico de materiales de construcción y de la debilidad manifiesta a menudo de no pensar a fondo los temas que le componen, espumándolos de pasada para incardinarlos, lo más pronto posible, en la dinámica del sistema. Es como todo libro de Vasconcelos, hechura de su pasión sin límites, arbitraria pocas veces, pero siempre interesante” (Uranga, 1945, p. 219).

Los estudiantes de Mascarones (la vieja Facultad de Filosofía) se hallaban bajo el embeleso de los exiliados españoles (Joaquín Xirau, Juan David García Bacca, José Gaos) y volcados al estudio de Husserl y Heidegger. La pomposa elocuencia de un Antonio Caso o un José Vasconcelos hacía enarcar las cejas.

José Vasconcelos: más sudamericano que mexicano

El 8 de septiembre de 1948, José Vasconcelos inauguró en el aula José Martí un ciclo de conferencias sobre los libros y las tesis más importantes acerca del mexicano. Vasconcelos habló en esa ocasión sobre *La raza cósmica*, su *bestseller* de 1925. Emilio Uranga se contaba entre los asistentes. Tres años habían bastado para catapultarlo de reseñista a líder del grupo Hiperión y de una nueva corriente que cimbraba los viejos muros de la Casa de los Mascarones. Los hiperiones libraban una feroz batalla en contra de la ortodoxia heideggeriana del doctor Gaos a la vez que introducían las primicias del existencialismo francés (Jean-Paul Sartre, Maurice Merleau-Ponty) y se proclamaban los herederos de la autognosis o filosofía de lo mexicano. ¿Qué lugar podía ocupar Vasconcelos en esta empresa? ¿El lugar de un antecedente? ¿Había que engastarlo en una tradición que comprendiese a Caso, Ramos, Zea? Uranga se mostraba renuente. “Vasconcelos es sudamericano más que mexicano. Su naturalismo en que raza y paisaje se conjugan no encaja en las tendencias dominantes de la filosofía mexicana del medio siglo” (Uranga, 1951, p. 22).

La conferencia de Vasconcelos no tuvo muy buena recepción. El público lo bombardeó de preguntas incómodas. Samuel Ramos, viejo colaborador del *Ulises criollo*, fue de los más punzantes: “¿Cómo entender el concepto de ‘raza’? ¿En un sentido biológico o en otro más amplio? ¿No debería corresponder al mestizaje biológico preconizado por *La raza cósmica* un mestizaje también cultural? ¿Pero es éste posible? ¿No borraría acaso, un pretendido mestizaje de culturas, toda individualidad en los pueblos?” (Villoro, 1948, p. 2). Emilio Uranga ponía los mismos reparos. El asunto de la raza y del mestizaje parecían callejones sin salida, o peor aún, asuntos que arrojaban al filósofo fuera de su área y hacia los dominios de la biología y la antropología. La entonces reciente (y

fallida) Asamblea de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (noviembre de 1947) había demostrado que una “conjunción armoniosa de los pueblos” (Guerra, 1948, p. 2) era un sueño impracticable. “Para muchas personas, la tesis de Vasconcelos es pura imaginación y arbitrariedad, un sinsentido” (Guerra, 1948, p. 2).

Vasconcelos —un Vasconcelos canoso y reducido a director de biblioteca, sin injerencia real en la vida política del país, sospechoso de nazismo y fervoroso creyente— no alcanzó a defender con la vehemencia de antaño su tesis de una raza cósmica. Solo alcanzó a decir que sus ideas había que colocarlas en “el reino de la espontaneidad y del milagro, en donde escribe la Providencia sus surcos eternos” (Guerra, 1948, p. 2).

Emilio Uranga lo expulsó, definitivamente, de su canon:

Siempre *descentrado* hacia el sur o hacia el norte, Vasconcelos ha interpretado su vida como si México lo hubiera excluido, y no merecido, pero en la realidad de las cosas ha sucedido a la inversa. Nuestro Ulises se ha centrifugado de México y es por ello por lo que en nuestra generación tiene escasa influencia [...] Más que de raza y paisaje, nuestros problemas son morales (Uranga, 1951, p. 2).

Vasconcelos no extendió acuse de recibo ni hizo amagos de defenderse. Se les ve juntos en un par de fotos grupales tomadas durante un Congreso de Filosofía en La Habana, Cuba, 1953. Uranga, dicho sea de paso, fungió como tesorero de la Sociedad Mexicana de Filosofía que presidió Vasconcelos hasta el día de su muerte (30 de junio de 1959).



Fig. 1 Un grupo de congresistas reunidos antes de comenzar la primera sesión de las Conversaciones Filosóficas Interamericanas en La Habana, Cuba, 27 de enero de 1953. En la primera fila, al centro, se observa a José Vasconcelos; detrás y a su izquierda, en la segunda fila, se encuentra Emilio Uranga. Fuente: Sociedad Cubana de Filosofía, 1955, p. 7.



Fig. 2 Público asistente a las Conversaciones Filosóficas Interamericanas en La Habana, Cuba, 1953. José Vasconcelos, en la segunda fila, recarga ambas manos en su bastón. Emilio Uranga sonríe a la cámara desde la tercera fila (segundo de derecha a izquierda). Fuente: Sociedad Cubana de Filosofía, 1955, p. 20.

José Vasconcelos: mente tortuosa y traumatizada

Emilio Uranga volvió a arremeter en contra de Vasconcelos una década más tarde, en un indignado artículo del 16 de noviembre de 1960. Muy atrás quedaban los días festivos de Mascarones y el frenesí de la “filosofía de lo mexicano”. Muy atrás quedaban Husserl, Heidegger, Sartre, Merleau-Ponty. En la pedregosa Ciudad Universitaria se estudiaba con morosa delectación a Russell y Wittgenstein. Uranga aún daba clases de Axiología y Filosofía Alemana Contemporánea, pero dedicaba la mayor parte de sus fatigas a su doble trabajo como periodista político y como asesor de López Mateos.

Para noviembre de 1960, la discusión sobre el significado y el futuro de la Revolución mexicana estaba por alcanzar el clímax. Una nueva “izquierda delirante” depositaba sus simpatías en la Revolución cubana y extendía a nuestra revolución un certificado de muerte. La ofensiva ferrocarrilera y magisterial de 1958 a 1959 se había por fin aplacado, pero a un elevado precio. El gobierno se había ganado una fama de represor y sanguinario. Nadie estaba de humor para celebrar los 50 años de la Revolución mexicana. Fue en esta atmósfera de polarización y de general desencanto que Emilio Uranga volvió a leer los renglones de José Vasconcelos. Le interesaba no el Vasconcelos filósofo o el Vasconcelos autor de su propia hagiografía, sino el Vasconcelos historiador. Uranga andaba en busca de nuestras raíces históricas y de nuestras inercias vernáculas frente al desarraigo y al desvío marxista-leninista de la nueva izquierda. Lo que encontró (o reencontró) en Vasconcelos lo llenó de espanto: “[Vasconcelos] es el artista de la frase final frustrada. Empieza bien pero no sabe rematar y como el loco

de Cervantes puede hablar su buen trecho con sabia cordura, pero cuando se allega al remate se precipita en el extravío y en la locura” (Uranga, 1960, p. 2). Emilio Uranga no escatima adjetivos. La historia que nos ofrece Vasconcelos es siempre un “bestiario rudimentario de judíos, masones, comunistas y protestantes” (Uranga, 1960, p. 2). En un autor cándido esta reducción podría resultar disculpable y hasta entretenida, “como si nos hablara de cuentos de indios, de detectives o de brujas” (Uranga, 1960, p. 2), pero no había ni un ápice de candidez en Vasconcelos. Él escribía con saña. “Sus juicios se parecen monstruos patizambos, desfiguros, descortesías, necedades” (Uranga, 1960, p. 2). Equiparar, por ejemplo, el soviétismo con el poinsetismo (“el soviétismo que hoy es la cortina de humo que esconde las maquinaciones perennes y siempre vencedoras de los poinsetistas” (citado por Uranga, 1960, p. 2) resultaba por fuerza en algo “artificial, pedante, estrafalario [...]. Con estos malabares Vasconcelos se manifestaba en la desnudez de su mente tortuosa, traumatizada, arbitraria, con toda la violencia de su mal gusto” (Uranga, 1960, p. 2).

El fallecimiento de Vasconcelos (hacia poco más de un año) no fue motivo suficiente para que Emilio Uranga se tentara el corazón o pusiera cotos a su inclemencia. Por cuarta vez en su vida, Uranga cerró de golpe los libros de Vasconcelos.

Al final, Uranga encontraría el sentido originario y el sentido humanista de la Revolución mexicana lejos del *Ulises criollo* y en la tríada Caso-Madero-López Velarde.

José Vasconcelos: un animal primitivo y monstruoso

En ese mismo noviembre de 1960, el presidente Adolfo López Mateos escribió el prólogo a *México: 50 años de Revolución*. Se trataba de un ambicioso proyecto editorial que terminó abarcando cuatro tomos y que pretendía celebrar los principales logros alcanzados por la Revolución mexicana en los ámbitos de la economía, la vida social, la política y la cultura. “Es indispensable —agregaba el presidente— que los hombres jóvenes de hoy, llamados a forjar el porvenir de la gran Nación mexicana, se percaten de lo que el país debe a la Revolución” (López Mateos, 1960, p. XII).

Es muy probable que Humberto Romero, el secretario particular del presidente, haya comisionado a Emilio Uranga la escritura del capítulo LXVI, consagrado al pensamiento filosófico. Estamos ante uno de los momentos cúspides en la trayectoria de Uranga: el momento en que se le ungió como el artífice oficial del canon filosófico. Uranga refrenda allí su concepción de la Revolución mexicana como una gesta humanista y su concepción de la filosofía mexicana como una aventura de autodescubrimiento y toma de conciencia. El itinerario arranca con Ramón López Velarde y Antonio Caso, “restauradores del ideal, de

los valores y de la libertad del espíritu” (Uranga, 1962, p. 545); prosigue con José Vasconcelos, Samuel Ramos, Leopoldo Zea y el Grupo Hiperión. A las escuelas neokantianas y neotomistas ni siquiera las menciona.

A estas alturas, no es de extrañar que el juicio de Uranga sobre Vasconcelos haya sido poco favorable. Reconoce en el viejo ateneísta el mismo anhelo de libertad que en Antonio Caso. También Vasconcelos experimentó en carne propia esa “sensación de incómodo confinamiento producida por el positivismo” (Uranga, 1962, p. 548). Solo que, en Vasconcelos, la misma “ansiedad por un espacio más amplio” (Uranga, 1962, p. 548) se tradujo en vastedad geográfica. “La ruptura con el positivismo significa para Vasconcelos [...] la reconquista de una totalidad geográfica y a la vez metafísica a la cual está coordinada una *raza* iberoamericana como condición de su realización plenaria” (Uranga, 1962, p. 548). Vasconcelos se convirtió en un pensador viajero por motivos políticos, pero también por motivos filosóficos.

En una filosofía como la que propugnaba Vasconcelos nada es más lógico, más dentro del sistema, que esta exigencia de un derecho natural de viajar. Estamos ya muy lejos de la concepción del mundo de don Antonio Caso [quien apenas viajó fuera del país] [...]. Vasconcelos —prosigue Uranga— descubre a Iberoamérica como paisaje y saca el espíritu de este paisaje (Uranga, 1962, p. 549).

Un paisaje, dicho sea de paso, predominantemente tropical. Uranga repite sin modificar una letra su condena de diez años atrás: “Vasconcelos es más suramericano que mexicano” (Uranga, 1962, p. 550). Y concluye:

La enseñanza medular que deja Vasconcelos es el amor a lo amplio, a lo grande, a las relaciones amistosas con los hombres de los países llamados hermanos; a la comunidad de espíritu con la gente de la propia raza. [...] Es, digamos, una advertencia sobre el peligro que se corre de quedarse aislado, mutilado, confinado. Pero, por otro lado, en Vasconcelos hay amargura, rectificación, ruptura reaccionaria en la línea de una vida y esto lo inhabilita para pasar a la posteridad como maestro sin tacha, sin condiciones. Nuestra filosofía no puede asimilar las enseñanzas filosóficas de Vasconcelos sin dejar muchos residuos inasimilables. Hay en su vida mucho de desgaste; semeja una máquina poderosa o un animal primitivo y monstruoso que consume combustible en grandes cantidades, con inauditas pérdidas, y que muy a menudo da la impresión de consumirlas sin avanzar una pulgada (Uranga, 1962, p. 551).

Los borradores de este texto datan de 1958. Casi podría decirse que una de las primeras tareas que se propuso Uranga a su regreso a México (luego de haber permanecido varios años en Europa, de 1954 a 1957) fue la de llevar a cabo un balance de la filosofía. Cuando la Oficina de Presidencia le encargó el capítulo, Uranga no tuvo más que abrir el cajón y sacar un fajo de cuartillas que

llevaba por título original “Los caminos de la filosofía”. Se adivina en ese primer título la inquietud profesional y vital que atenazaba a Uranga. Aniquilada de súbito y para siempre la “filosofía de lo mexicano”, “¿quién se atreverá a predecir el día en que [el filósofo] saldrá nuevamente a la calle con una doctrina que comunicar a toda la gente? Y, sobre todo, ¿cuál podría ser esa doctrina?” (Uranga, 1962, p. 555).

José Vasconcelos: el educador

Emilio Uranga se había ocupado sobre todo del Vasconcelos filósofo y literato, pero apenas había tomado en cuenta al Vasconcelos educador. Esta aparente negligencia quedó solventada en una serie de artículos de 1971. La reforma educativa que promovía el entonces titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Víctor Bravo Ahuja, le brindaba la ocasión perfecta.

La idea de una reforma educativa había surgido durante el régimen de Díaz Ordaz como una manera de entrar en comunicación con el sector estudiantil inconforme y apaciguar los ánimos.

Esta fue su motivación ocasional. Fuera de contexto —replicaba Uranga— es natural que se hayan ido desdibujando sus contornos precisos y acotados, hasta convertirse por obra de la incuria en una inmensa masa de sugerencias brotadas de aquí y de allá sin trabazón interior, sin estructura, y que, al fin de cuentas, no haya asumido más forma dos años después, sino la de una deplorable lista (Uranga, 1971a, p. 8).

Uranga aludía a una lista de treinta y cinco puntos que Bravo Ahuja había entregado a los reporteros capitalinos el 20 de enero de 1971 a espaldas del licenciado Luis Echeverría. Una reforma integral y dinámica, sustentada por una doctrina y con la capacidad de interpelar a cualquier persona, no podía salir dando tumbos de un despacho. “Al pueblo hay que hacerle preguntas, proponerle soluciones que el pueblo, de antemano, se ha estado haciendo, y no en forma verbal sino vital, como penuria, prejuicios, frustraciones y desajustes de toda índole” (Uranga, 1971a, p. 8).

El documento de Bravo Ahuja no pasaba de ser, en opinión de Uranga, “pírotecnia técnica en diminutivo, deposiciones pequeñas” (Uranga, 1971a, p. 9). “Macizos los discursos de Barreda, de Justo Sierra, de Vasconcelos, de Torres Bodet” (Uranga, 1971a, p. 9).

Un Secretario como el actual no es un ideólogo, un doctrinario, sino un técnico. De José Vasconcelos a Torres Bodet hay continuidad, con saltos intermedios, de pasión educativa. ¿Se nos habrá olvidado que la Revolución tiene que demostrarse como una Educación? (Uranga, 1971a, p. 9).

Uranga extraía del desván la enmohecida figura de Vasconcelos para hacer un juego de contraste y presentarnos a Bravo Ahuja como un funcionario desvigorizado, corto de miras y ayuno de ideas. Vemos por primera vez a Emilio Uranga hacer causa común con José Vasconcelos. El fundador de la SEP supo discernir el vínculo esencial entre revolución y educación. Cincuenta años después, y con el fardo del 68 a cuestas, el ingeniero Bravo Ahuja ofrecía, en cambio, “treinta y cinco puntos deshilvanados que no cierran ninguna herida” (Uranga, 1971a, p. 9).

En el tercero y último artículo de su serie (13 de febrero de 1971), Uranga desempolvó sus viejos apuntes sobre *Ética* de Vasconcelos para regalar al lector una colección de citas. La voz rediviva de Vasconcelos le sirve a Uranga para concluir que una reforma educativa profunda y de largo aliento tiene que ver con la creación de un “nuevo tipo de valor humano” y con una “empresa de comunicación efectivamente revolucionaria” (Uranga, 1971c, p. 13). “La reforma educativa nos debe hacer volver sobre los fueros de aquella pista perdida de América como utopía sajona o latina” (Uranga, 1971c, p. 13).

La cólera de Uranga se dirigía no tanto a una reforma educativa desconectada del suelo nutricio de México, como a toda una república que había perdido su elocuencia y su persuasión. Uranga había sido desde sus mocedades un hacedor de discursos, entendidos estos “discursos” no como un amontonamiento de frases huecas, sino como una delicada urdimbre de conceptos cuya finalidad última era la de aprehender y hacer inteligible y habitable la realidad mexicana. Él mismo había contribuido a restaurar el manido discurso del nacionalismo revolucionario entre 1960 y 1961 frente a las embestidas de un aparato teórico foráneo como lo era el marxista. Es natural que para 1971 se sintiera agraviado por la ausencia de un ensamblaje sólido de ideas. Lo que menos requería la juventud en esos instantes era la “confusión de pensamiento” (Uranga, 1971b, p. 9).

La crisis del gobierno —crisis de legitimidad, pero también, y, sobre todo, crisis de elocuencia y persuasión— coincidía con la crisis profesional de Uranga. Sus atrabiliarias y punzantes columnas de los 60 habían terminado por pasarle factura. Un halo de infamia y de vileza lo acompañaba a donde fuese a pesar de que expresó: “Con toda honradez declaro que primero está mi patria y luego, pero muy después, azorar a funcionarios timoratos, o lo que sería peor, ser un prestapluma al servicio de otros” (Uranga, 1971b, p. 8). Justa o injustamente, esa larga sombra cosida a sus talones lo inhabilitaba para erigirse en la conciencia vigilante de la república. Uranga no volvería a ser ese periodista fogoso que se batía a duelo con Daniel Cosío Villegas durante el régimen de López Mateos o el respetado y temido consejero que descifraba un oscuro pasaje de la *Política* de Aristóteles para Díaz Ordaz. Prueba fehaciente de esta crisis profe-

sional es el hecho de que, entre 1970 y 1972, Uranga cultivó como nunca antes la crítica literaria (Ricardo Garibay, Jorge Luis Borges, Elena Poniatowska, Rafael Solana, Fernando del Paso, Pablo Neruda, Marcel Proust, etcétera). Una semana después de su artículo sobre Vasconcelos (20 de febrero), se publicaron sus *Astucias literarias*. Da la impresión de que Uranga quería horadarse un camino fuera de la política y probar otras formas de expresión.

Los acontecimientos dieron la razón a Uranga. Treinta y cinco puntos no iban a cerrar una herida sangrante. El 10 de junio (Jueves de Corpus), un grupo paramilitar conocido como los Halcones, armado de varas de bambú y palos de kendo, sofocó brutalmente una manifestación estudiantil. A finales de año, la Dirección General de Publicaciones de la SEP comenzó a imprimir los nuevos libros de texto como parte de un proyecto de innovación a la organización de los métodos y materiales de instrucción.

Vasconcelos no fue —ni sería en el futuro próximo— aquella fuente de inspiración constante que quería Uranga.

La bancarrota del vasconcelismo

Emilio Uranga se despidió definitivamente de Vasconcelos con un artículo de 1975. “Si hoy se escribe, y escribo, acerca de él, esto obedece más a la rutina de un aniversario, o de un recordatorio, que a la vigencia agresiva de sus inconformidades con México y los indios, la Revolución mexicana y el general Plutarco Elías Calles. Todo esto, bien mirado, dejará fríos a los jóvenes” (Uranga, 1974, p. 4). Vasconcelos había dejado de ser un polemista y un abrevadero de enseñanzas para reducirse a objeto de recordación condescendiente. “Sus huellas —insiste Uranga con oculto regodeo— se han ido borrando hasta la desaparición o extinción” (Uranga, 1974, p. 4). Uranga hablaba por experiencia personal cuando comparaba el destino de Vasconcelos con las etapas de la intoxicación alcohólica: euforia, agresividad y anestesia. La frecuentación ávida, el virulento rechazo, la higiénica lejanía.

Las elucubraciones vasconcelianas habían acabado por ser moneda corriente para todo tipo de transacciones ideológicas. Lo mismo se las había usado como truco de refutación al programa gubernamental (piénsese en el latinoamericanismo de principios de los 60) que como emblema de la derecha recalitrante. “En definitiva, que todo el llamado ‘vasconcelismo’ es, visto a la distancia, un monumental ‘gestecillo de aldea’” (Uranga, 1974, p. 4). Uranga arrasa en su artículo con absolutamente todo: con las ocurrencias descabelladas de Vasconcelos, pero también con su “inspiración”, que ahora no le parece loable sino funesta; arrasa, además, con el “vasconcelismo”, un “gestecillo de aldea”, nos dice, recurriendo al insulto que tanto tiempo atrás había dirigido Ortega y

Gasset a Alfonso Reyes. Difícilmente podríamos imaginar un peor insulto para Vasconcelos y los vasconcelistas. El propio Uranga, a finales de los 40 y hasta 1962, había reconocido en Vasconcelos un “amor a lo amplio, a lo grande”. El Uranga de 1975 creía que ese amor se había extraviado y disuelto en los dimes y diretes de la más vulgar política doméstica.

¿Vasconcelos futurista? Uranga sacudía la cabeza de lado a lado. A lo sumo podía rememorarse con nostalgia su libertad de expresión, sus impugnaciones resueltas y hasta altisonantes. Uranga, con su artículo, no hacía más que ejercer esta libertad. “Y rindo así homenaje, al fin de cuentas, al filósofo mexicano José Vasconcelos. Pero, por favor, que siga descansando en santa paz” (Uranga, 1974, p. 4). Con esta bendición-anatema, Uranga daba por clausurado uno de los más prolongados litigios de su vida.

El recuento de un largo litigio

José Vasconcelos fue lectura obligada durante varias generaciones. Uranga, de adolescente, lo leyó de pie. Sobrevino el cansancio y “la morbosa hipersensibilidad” (Uranga, 1974, p. 4). La fascinación se transformó en repudio y el repudio, a su vez, en un largo litigio de casi cuatro décadas. Podemos identificar cuando menos seis momentos estelares de esta tormentosa relación:

1. Uranga reniega del estilo ilógico e inorgánico de Vasconcelos en una reseña de 1945.
2. Uranga se sacude de encima la paternidad espiritual de Vasconcelos y lo echa fuera de la “filosofía de lo mexicano”. Recela de la dimensión geográfica y paisajista de su pensamiento.
3. Uranga refrenda este mismo juicio y esta misma animadversión en su capítulo para el libro *México: 50 años de Revolución*.
4. Poco antes (o simultáneamente a la redacción del capítulo), Uranga se escandaliza ante los libros de historia de José Vasconcelos. Lo acusa de escribir con saña y de anteponer su mente traumatizada y tortuosa a la veracidad de los hechos.
5. Uranga ensalza el papel de Vasconcelos como educador, ideólogo y revolucionario frente a la tibieza y la desorientación de Víctor Bravo Ahuja, titular de la SEP hacia 1971. Criticar las “ocurrencias” de Vasconcelos y elogiarlo como fuente de inspiración constante no era ninguna contradicción. Hasta la fecha solemos distinguir entre dos —o incluso tres— Vasconcelos: el ateneísta-educador y el escritor bilioso. El punto de inflexión habría que ubicarlo en la derrota electoral de 1929.
6. Uranga toma aliento y escribe con explícita renuencia un último artículo sobre Vasconcelos (1974). Su crítica no es en esta ocasión fragmenta-

ria sino radical: critica tanto las “elucubraciones” como la vigencia de la “inspiración” vasconceliana. Critica de paso al vasconcelismo, lo tacha de “gestecillo de aldea”. Vislumbra un futuro sin los “energumenismos” de Vasconcelos.

Emilio Uranga no fue el único que se “intoxicó” de Vasconcelos. Su historia refleja en buena medida una experiencia generacional de deslumbramiento y final ostracismo. Vasconcelos hoy está fuera de los temarios de filosofía. Sufre la suerte paradójica de esos monumentos mastodónticos que el transeúnte pasa de largo. Algo es seguro: una filosofía *de México y para México* no podrá hacer caso omiso de sus dos ovejas negras. Más temprano que tarde nos daremos de bruces con sus críticas al imperialismo cultural. Estamos ante dos polos negativos que, a causa de sus muchas diferencias, pero, sobre todo, a causa de sus muchas similitudes, no podían más que repelerse.

La historia de la filosofía mexicana, dicho sea de paso, no puede limitarse a coleccionar semblanzas más o menos inconexas y a ofrecer listas bibliográficas. Es indispensable recrear el doble diálogo de los pensadores con sus circunstancias y con sus detractores (los frontales y los adyacentes). Hay innumerables formas y métodos de visitar la tradición filosófica. Una de ellas es la que se propone aquí: a partir de las polémicas, las fricciones, las incompatibilidades de estilo y de carácter.

Referencias

- Guerra, R. (1948, 24 de octubre). El perfil del hombre y la cultura en México. A propósito de una ponencia del Dr. Samuel Ramos en el Centro de Estudios Filosóficos. *El Nacional, Revista Mexicana de Cultura*, 82, 2.
- López Mateos, A. (1960). Prólogo. En *México: 50 años de Revolución*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López Velarde, R. (1990). *Obras* (Comp. J. L. Martínez). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, G. (2020, 11 de julio). Jorge Joseph Piedra, el verdadero autor de “El Mándrigo” *El Universal. Confabulario*. Recuperado de <https://confabulario.eluniversal.com.mx/propaganda-mexico-el-mondrigo/>
- Sociedad Cubana de Filosofía (1955). *Conversaciones filosóficas interamericanas. Homenaje de centenario al apóstol José Martí*. La Habana, Cuba: Comisión Nacional Organizadora de los Actos y Ediciones del Centenario y del Monumento de Martí.
- Uranga, E. (1945). José Vasconcelos. *Lógica orgánica. La revue de L'IFAL*, 3, 218-219.
- Uranga, E. (1951). 50 años de filosofía en México. *Revista de la Universidad de México*, 5(59), 21-23.

- Uranga, E. (1952). *Análisis del ser del mexicano*. Ciudad de México, México: Porrúa y Obregón.
- Uranga, E. (1959). Aguja de fonógrafo, aguja muerta. *Revista de la Universidad de México*, 13(5), 12-14.
- Uranga, E. (1960, 16 de noviembre). José Vasconcelos y la historia. *El Mundo*, p. 2.
- Uranga, E. (1962). El pensamiento filosófico. En *México: 50 años de Revolución* (pp. 521-555). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Uranga, E. (1971a). La reforma educativa: Necesitamos un buen juego de meninges. *Revista de América*, 1310, 8-9.
- Uranga, E. (1971b). La reforma educativa: revolver más el río. *Revista de América*, 1311, 8-9.
- Uranga, E. (1971c). Examen de nuestra filosofía educativa: también existió Vasconcelos. *Revista de América*, 1312, 12-13.
- Uranga, E. (1971d). *Astucias literarias*. Ciudad de México, México: Federación Editorial Mexicana.
- Uranga, E. (1974, 18 de julio). El tablero de enfrente: ¿Un Vasconcelos futurista? *Novedades*, p. 4.
- Villoro, L. (1948, 3 de octubre). Mito y profecía de Vasconcelos. Con ocasión de una “Reunión pública” del Centro de Estudios Filosóficos. *Revista Mexicana de Cultura. El Nacional*, 79, 2.

Por la unión de las izquierdas sociales y políticas. Manifiesto para un movimiento social cívico mundial

Cátedra Prima de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle Ciudad de México¹

Guy Bajoit²

Profesor emérito

Universidad Católica de Lovaina

Bélgica

Mis motivaciones al escribir este texto son muy simples y claras. Por una parte, quisiera ayudar a las víctimas del capitalismo neoliberal a combatirlo con eficacia y a liberarse así de sus efectos nocivos. Por otra, quisiera ayudar a las fuerzas sociales y políticas de la izquierda a unirse alrededor de un programa común de reivindicaciones y de lucha. ¡Nada más, nada menos!

Mi presentación constará de dos partes. Inicialmente, me centraré en reflexionar por qué el mundo de hoy anda tan mal, y después, en explicar lo que creo que puede hacerse para que ande mejor.

¿Por qué el mundo anda tan mal?

Efectivamente, el mundo anda realmente muy mal. Siempre he definido el desarrollo como “el mejoramiento de las condiciones materiales y sociales de vida de los pueblos”. En 1966, cuando comencé a dar cursos de Sociología del desarrollo, me acuerdo haber comparado los diez países más ricos del mundo con los diez más pobres desde el punto de vista del producto interno bruto (PIB). En aquella época, los primeros eran entre 40 y 45 veces más ricos que los se-

¹ Este texto fue presentado por el Dr. Guy Bajoit para dictar la Cátedra Prima de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad La Salle Ciudad de México el 1 de septiembre de 2021 por invitación directa del Dr. Ramsés Leonardo Sánchez Soberano. Se publica en este número con la autorización del autor.

² El autor de este artículo es un sociólogo belga, jubilado hace diecinueve años (tiene 84 años). Después de haber sido, durante treinta y cinco años, profesor de Sociología del Desarrollo en la Universidad Católica de Lovaina, en Bélgica. Es hasta hoy investigador emérito en Sociología del cambio social y cultural y en Sociología de la historia. Ha sido invitado, numerosas veces, como conferencista y profesor en la Universidad Complutense de Madrid y en varias universidades latinoamericanas, sobre todo en Chile. Es también presidente del Centro Tricontinental (Cetri), fundado por François Houtart en 1976, en Lovaina la Nueva.

gundos. Hice el mismo ejercicio en 2020, y descubrí que la desigualdad no había cambiado mucho (salvo en algunos casos aislados): los diez países más ricos de hoy son 44 veces más ricos que los diez más pobres. Por supuesto, todos los países del mundo son más ricos en 2020 que en 1966, pero los que ya eran los más ricos en 1966 lo son mucho más en 2020, mientras que los que ya eran los más pobres lo son solamente un poco menos.

Entre 2005 y 2010, en muchos países del mundo, numerosos actores populares se rebelaron contra sus condiciones materiales y sociales de vida. Sin pretender hacer aquí un inventario exhaustivo, recordaremos algunos casos: en el mundo árabe, Túnez, Libia, Egipto, Siria, Líbano, Argelia, Irak; en Asia, Irán, India, Indonesia, Hong Kong, Birmania; en África, Sudán, Etiopía, Eritrea, los países del Sahel; y en América Latina, Haití, Chile, Ecuador y Colombia. Esto, sin contar el terror y los daños sembrados por varias bandas armadas incontrolables, que quisieron tomar el poder para imponer su concepción de la vida individual y social. Y sin contar tampoco los pueblos muertos de hambre y aterrorizados que, hasta ahora, no se han atrevido a protestar porque saben lo que les pasará si lo hacen: la represión de sus gobernantes será terrible.

Además, las leyes de la naturaleza están perturbadas por las actividades (técnicas, económicas, militares) de los humanos y las reacciones naturales amenazan directamente el futuro de la especie humana. Por primera vez en la historia, el peligro de destrucción de la humanidad, a corto o mediano plazo, es profundamente real. Parece que el *homo* perdió su *sapiens*.

Otros hechos importantes son, primero, que los pueblos que se rebelan atribuyen la culpa de sus problemas a sus dirigentes políticos, a quienes perciben como incompetentes, traidores, mentirosos, corruptos, incapaces de cumplir las esperanzas que han despertado en la conciencia de su población; y segundo, que estos dirigentes políticos se defienden contra las revueltas populares, ejerciendo una represión muy violenta, sin piedad: ellos y las fuerzas armadas que los protegen están dispuestos a matar.

Estos son los hechos. Es así, pueden matizarse mucho, pero es así. Las semillas de la violencia son omnipresentes en el mundo, como si estuviéramos en una tercera guerra mundial. En varias partes de la Tierra, nuevos muros inútiles se están levantando para separar grupos de humanos que huyen de sus países o que no resisten más las condiciones de su difícil contexto. Para convencerse de esto, basta con mirar cualquiera de los informativos difundidos por la televisión o internet.

Pero *¿por qué es así?* Es cierto que la cuestión es muy compleja. Pero, como decía uno de mis profesores, el que quiere comprender lo que pasa en los países pobres tiene que comenzar por comprender lo que pasa en los países ricos. Desde los años 60, y sobre todo después de 1980, muchos cambios importantes se produjeron en los países noroccidentales. Después, estos cambios extendieron

sus efectos muy rápidamente hacia el mundo entero. Entre todos estos cambios, dos me parecen fundamentales: a) la hegemonía mundial del capitalismo neoliberal y b) la mutación del modelo cultural de la modernidad. Veremos que el encuentro contradictorio entre estos dos cambios es lo que explica las rebeldías populares que estallaron, principalmente (pero no exclusivamente), en los países del Sur global.

La hegemonía mundial del capitalismo neoliberal

El capitalismo tiene una extraordinaria capacidad de adaptarse al medio en el que está operando, de crear nuevas maneras de funcionar y de sobrevivir a los cambios que él mismo produce. Hemos conocido cuatro edades del capitalismo: el capitalismo artesanal-mercantilista (desde el siglo xv hasta el xviii); el capitalismo industrial salvaje (el que Marx analizó en el siglo xix); el capitalismo proteccionista y de bienestar social (desde la crisis de 1929 hasta los años 70); y, finalmente, el capitalismo neoliberal mundializado, que se impuso a partir de los años 70 y que sigue siendo hegemónico hasta hoy.³ En cada etapa de su evolución, su lógica de funcionamiento fue distinta y es muy importante comprenderla bien, sobre todo si queremos combatir sus nefastas consecuencias. Veamos cuál es la lógica del funcionamiento del capitalismo neoliberal.

a) La mutación tecnológica (informática, robótica, inteligencia artificial, genética...), que ocurrió al comienzo de 1970, ha producido un extraordinario incremento de la productividad del trabajo. Para las grandes empresas, que supieron tomar este “viraje tecnológico” de esta forma, los mercados internos se revelaron demasiado chicos para absorber todos los bienes y servicios que estas empresas eran capaces de producir. Por lo tanto, tuvieron que competir entre ellas para buscar activamente nuevos mercados en el mundo entero.

b) Para conquistar los mercados externos, los grandes capitalistas presionaron a los Estados nacionales y consiguieron reducir o eliminar los derechos arancelarios, que protegían los mercados nacionales contra la competencia extranjera, y así dejaron de circular libremente los bienes, los servicios y los capitales. Esto provocó una mutación económica, donde fue resucitada la famosa creencia en el viejo liberalismo del final del siglo xviii y, ante todo, del siglo xix, según la concepción del economista escocés Adam Smith (1723-1790). De acuerdo con esta concepción, la economía no necesitaría ser regulada por el Estado porque “la mano invisible” del mercado siempre estaría cuidando por

³ Por lo tanto, afirmar (como algunos autores, después de Marx, lo repiten regularmente en cada etapa) que el capitalismo “cava su propia tumba”, que estaría en su “fase última” y que se “estaría muriendo”, solo sirve para darse ánimo y buena conciencia, pero no corresponde a ninguna realidad.

el interés general de la nación. Según Smith (y muchos otros), hay que dejar que los empresarios compitan entre ellos, cada uno preocupado por maximizar sus intereses: sería la mejor manera de hacerlos contribuir al interés común, sin que se den cuenta, simplemente porque los más competitivos eliminan a los que lo son menos. De allí renació, en los años 70 y 80, el liberalismo que hemos llamado *neoliberalismo*. Y fue una poderosa manera de producir riqueza económica: en tres o cuatro décadas, los países (los que supieron practicar hábilmente el capitalismo neoliberal) multiplicaron por tres, por cuatro (a veces más)⁴ la riqueza de su nación. Creo que jamás en su historia, la humanidad ha producido tanta riqueza económica en todos los sectores de actividad destinados a satisfacer tantas necesidades.

c) La eficacia del capitalismo neoliberal fue tan grande que produjo una mutación del orden político internacional. Como bien se sabe, este orden se regulaba por las relaciones (más o menos tensas) entre los dos bloques Este y Oeste que habían ganado la Segunda Guerra Mundial. Pero el bloque del Este entró en crisis: era demasiado burocrático y rígido para resistir las exigencias de la competencia internacional. Gorbachov intentó reformar la Unión Soviética con la *glásnost* y la *perestroika*, pero sus propuestas fracasaron. Y el neoliberalismo triunfó, después de 1989, en todos los países que eran parte del bloque del Este. A partir de entonces, el orden mundial político y económico fue regulado de otra manera, por las grandes organizaciones internacionales, como el Banco Mundial (BM), la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y, por supuesto, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y sus múltiples ramificaciones. Todas estas organizaciones, salvo la ONU, son pagadas por los países más ricos del noroeste y favorecen la generalización del modelo neoliberal en el mundo entero. También se constituyeron grupos de Estados que, entre otros aspectos, se concertaron entre ellos (G7, G8, G20), organizaron mercados comunes (entre otros, el Mercosur) e intentaron coordinar su vida común (la Unión Europea).

d) Los tres cambios anteriores explican también la necesidad de una mutación política. Esta fue (y es todavía) la más difícil, porque se resisten más los actores, es decir, los partidos, acostumbrados a funcionar en el sistema de la democracia parlamentaria representativa. Pero los dirigentes políticos de los Estados nacionales tuvieron que adaptarse al neoliberalismo y adoptar los cambios que los capitalistas neoliberales exigían. Y estos cambios fueron muy radi-

⁴ Chile, este “laboratorio del neoliberalismo”, multiplicó por cinco su PIB per cápita, que pasó de 5 mil a 25 mil entre 1990 y 2020. Pero seamos claros, esto es crecimiento económico, no es necesariamente desarrollo.

cales: privatización de las empresas y de algunos servicios públicos; austeridad presupuestaria, es decir, reducción de los subsidios a las políticas sociales, a la vida cultural, al funcionamiento mismo del Estado; fin de las ayudas públicas a las empresas nacionales en dificultad y, respecto de la libre competencia con los inversionistas extranjeros, tolerancia y facilidades fiscales: no demasiados impuestos (si fuera posible ninguno), regalos fiscales, tolerancia de los paraísos fiscales; reducción de la soberanía nacional en beneficio de los tribunales internacionales que juzgan los litigios, por mencionar algunos. Con estos cambios, los ciudadanos se dieron cuenta de que sus dirigentes políticos nacionales habían perdido la soberanía sobre sus países, que muchos de ellos eran corruptos, comprados, que hacían promesas electorales sabiendo que no las podían cumplir... Y el régimen democrático parlamentario y representativo entró en una crisis profunda: las ideologías de izquierda (el comunismo y el socialismo) perdieron su credibilidad; los electores, sobre todo los más jóvenes, dejaron de votar; la extrema derecha (populista, pero también mucho más agresiva) volvió... Y los pueblos, disgustados, gritaron en las calles: “¡Que se vayan todos!”.

e) Las cuatro mutaciones mencionadas más arriba provocaron una quinta mutación también fundamental: la mutación del contrato social. ¿Cómo coexistir pacíficamente en sociedades que parecen ser gobernadas exclusivamente para el máximo beneficio de algunos de sus miembros, los más ricos, y no para todos? Son sociedades donde la colusión entre los dirigentes económicos y los dirigentes políticos produce desocupación laboral, exclusión social y donde las desigualdades no dejan de crecer. En estas condiciones, el viejo contrato social⁵ del estado de bienestar social (estado-providencia) dejó de funcionar: el Estado no pudo seguir gastando tanto dinero, tuvo que ser un “Estado mínimo” y practicar la austeridad presupuestaria. Las consecuencias fueron numerosas: la reducción del financiamiento por el Estado de las políticas de solidaridad social ocasionó que las indemnizaciones por desempleo fueran menos generosas, la salud y la educación tuvieran altísimos costos para los ciudadanos, también la vivienda, el transporte, el acceso a la información, y que las pensiones no alcanzaran para vivir. Todo esto para que un pequeño grupo de capitalistas, ya bastante ricos, pueda seguir enriqueciéndose más. Estos cambios son los primeros ingredientes de las rebeldías populares. Sin embargo, no son todavía suficientes para desencadenar un movimiento de reivindicación social: en la historia, los pueblos fueron muy pacientes y aguantaron la explotación, la discriminación,

⁵ Yo llamo *contrato social* al conjunto de dispositivos instituidos por el Estado para permitir que todos los grupos de interés constitutivos de una colectividad humana puedan coexistir pacíficamente, negociando entre ellos compromisos aceptables entre sus intereses divergentes, con la garantía del Estado.

el hambre y la miseria sin rebelarse. Lo que falta, lo que es decisivo, es la dimensión cultural, que examinaremos en el punto 3 más adelante.

f) Finalmente, tenemos que señalar una sexta mutación, tan esencial como las cinco primeras: la mutación de la integración social. Para que una colectividad humana funcione bien, cada uno de sus miembros tiene que aprender de los otros (sus padres, sus maestros, sus amigos, sus vecinos y todas las instituciones del Estado) cuáles son sus roles sociales y cómo tiene que cumplirlos (ser hijo/hija, ser alumno/alumna, ser novio/novia, ser marido/esposa, ser padre/madre, ser trabajador/trabajadora, ser ciudadano/ciudadana y muchos otros). Pero para que pueda cumplir estos roles como se debe, tiene que disponer de los recursos necesarios: la salud, la educación, la información, el empleo o alguna fuente de ingresos, la vivienda, la seguridad social y física, etc. La idea básica del neoliberalismo es que cada individuo tiene que arreglarse solo, sin depender (o lo menos posible) del Estado para conseguir estos recursos. Esto generaliza el individualismo y el mérito individual como modo de integración social: las colectividades humanas son transformadas en una suma de individuos que buscan, cada uno por su cuenta, cómo conseguir los recursos de su vida. Y, justamente, como lo veremos más lejos, la ideología neoliberal dice a cada uno de estos individuos cómo tiene que hacer para conseguirlo: ser un *consumidor insaciable* (y endeudado), un *competidor despiadado* (y despolitizado) y un *comunicador incansable* (que pasa su vida en internet). Es decir, un individuo CCC, exactamente el tipo de persona que el capitalismo neoliberal necesita para funcionar “bien” según su lógica propia.

Para que mis lectores entiendan cabalmente lo que es la lógica del funcionamiento del capitalismo neoliberal, tengo que hacer, brevemente, dos observaciones más. La primera es que este capitalismo no es solamente un régimen económico, sino más bien un régimen global. Para funcionar bien, necesita una “colaboración” entre los seis campos relacionales constitutivos de la vida común: técnico, económico, internacional, político, contrato social e integración social. Estos campos forman un todo; es decir, los actores de cada uno necesitan que los del anterior y los del siguiente se alineen a las exigencias de la lógica global. Si no lo hacen (si se resisten o se niegan), bloquean, o por lo menos, ralentizan y perturban el proceso. Mi segunda observación es que, finalmente, esta lógica es muy simple. Cualquier lector, medianamente informado e interesado en la vida social y política (este lector para el cual yo pretendo escribir), es capaz de comprender mi análisis.

La mutación del modelo cultural de la modernidad

El ser humano es un “animal de sentido”. Eso significa que necesita que los otros le enseñen cómo tiene que comportarse si quiere tener una vida que tenga

sentido (que no sea ni absurda ni arbitraria), una “vida buena” que sea considerada como digna para los otros y para los mismos. No es solamente un animal social, hay muchos otros: las hormigas, por ejemplo. Es un animal social cuya evolución ha dotado de un nivel elevado de inteligencia y de conciencia. Por tanto, toda colectividad humana produce referencias culturales (representaciones, valores, normas de conducta) que “dicen” a sus miembros lo que tienen que encontrar bueno (o malo), bonito (o feo), justo (o injusto), verdadero (o falso) en su vida personal y colectiva, en todo lo que hacen, dicen, piensan y sienten. Este conjunto de referencias es lo que se llama un *modelo cultural*: es una concepción de la “vida buena”. Por supuesto, los modelos culturales reinantes varían de una colectividad humana a otra y lo hacen también con el tiempo.

Por ejemplo, en Europa occidental, hasta las revoluciones industriales modernas, las referencias culturales reinantes fueron definidas por el modelo cultural cristiano. Tener una “vida buena” era obedecer a los mandamientos que la Biblia atribuía a Dios, y que después la Iglesia católica y los papas (supuestamente infalibles) atribuyeron a Jesucristo. Pero, después de varios siglos de lucha (desde el Renacimiento y el Siglo de las Luces hasta las revoluciones industriales modernas), cuando la modernidad logró imponer su concepción del mundo y de la vida (técnica, económica, política, social), el modelo cultural reinante cambió. En pocas décadas, el modelo cultural cristiano perdió una gran parte de su credibilidad (sin desaparecer) y de su hegemonía (proceso de secularización). La gente gradualmente creyó en otras referencias culturales que fueron presentadas como los nuevos “principios de sentido” que orientarían a los actores de la primera modernidad, la “modernidad progresista”. Recordaremos brevemente cuáles eran esos principios de sentido.

El modelo cultural de la modernidad progresista

La razón. La relación del ser humano con el mundo (natural, sobrenatural, social e individual) tiene que ser regida por *la ciencia*: los humanos tienen que observar la realidad del mundo, imaginar hipótesis, experimentar, comparar, averiguar y formular las leyes que lo rigen.

El progreso. A partir de los descubrimientos de la ciencia, pueden inventarse métodos e instrumentos técnicos que sirven para transformar el mundo gracias al trabajo humano, y así mejorar mucho las condiciones materiales y sociales de vida (facilitar el trabajo, el transporte, mejorar la salud, alargar la vida, aliviar poco a poco la condición humana).

La nación-patria. El espacio territorial sobre el cual está organizada la vida común tiene que ser amado por sus habitantes y defendido contra la agresividad de los vecinos cercanos o lejanos: es “nuestra patria”, por la que cada uno

tiene que vivir y, si es necesario, morir; ninguna otra nación puede interferir en nuestros asuntos internos.

La democracia representativa. Los seres humanos no necesitan, para gobernar su vida común, ni el poder espiritual de los dioses ni el de los cleros, ni el poder temporal de los reyes ni el de los aristócratas. Los humanos no son solamente seres racionales, también son razonables: son capaces de autogobernar su vida común por la democracia representativa, en el respeto de la libertad de cada uno de sus miembros.

La igualdad en utilidad. Los seres humanos “nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales solo pueden basarse en la utilidad común”.⁶ Sus derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y la resistencia a la opresión. Por tanto, la utilidad limita la igualdad: entre los humanos los hay más útiles, menos útiles, inútiles y nefastos; no son iguales.

El deber. La vida común implica una división social del trabajo. Cada miembro del colectivo tiene que cumplir con los deberes (las normas) que corresponden a los roles sociales que desempeña, de tal manera que cada uno tiene interés en cambiar su *libertad natural* (hacer lo que quiere con sus riesgos y peligros), por una *libertad política* que garantice la seguridad de su persona y de sus propiedades.⁷

En la modernidad progresista, adherirse a estos seis principios era lo que cada uno tenía que hacer para lograr una vida que tuviera sentido, una “vida buena”.

La crisis del modelo cultural progresista

Todo modelo cultural propone a los humanos una utopía que, supuestamente, debe permitirles organizar la cooperación entre ellos para vivir felices, en paz, en “el mejor de los mundos”.⁸ Lastimosamente, en el curso de la historia, las cosas suelen pasar de manera muy diferente. La cooperación siempre genera conflictos, competición y contradicciones que la perjudican. La modernidad progresista fue una de estas lindas utopías, en nombre de la que, los actores hicieron, durante dos siglos, muy buenas cosas para mejorar las condiciones de vida de los humanos, sobre todo de los que viven en los países del noroccidente. Pero también, en el nombre de los mismos principios, cometieron una gran cantidad

⁶ Este es el primer artículo de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, aprobada el 26 de agosto de 1789 por la Asamblea Nacional, más de tres meses después del inicio de la Revolución francesa.

⁷ Es la idea central del contrato social según Rousseau.

⁸ Las utopías son necesarias y útiles. Los humanos necesitan soñar en “el mejor de los mundos” y, por tanto, producen periódicamente nuevas utopías, que les permiten criticar, rechazar y combatir lo que sus dirigentes hicieron de las utopías anteriores. El Renacimiento fue un tiempo fecondo en utopías, por ejemplo, la de Thomas More.

de crímenes (explotación, colonización, guerras entre las naciones, fascismos, persecuciones, intolerancias...), de tal manera que, a partir de la segunda mitad y, sobre todo, del tercer tercio del siglo xx, los principios de sentido de la modernidad progresista entraron en crisis, es decir, su credibilidad (su poder de legitimación de las prácticas de los actores) comenzó a disminuir. Desde 1960 y hasta hoy, todos los olvidados de la modernidad (los pueblos de los países colonizados, las mujeres, los jóvenes, los pobres, los homosexuales⁹...) empezaron a denunciar la traición de la modernidad progresista por los dirigentes de la economía y de la política. Y ¿en qué consistía esta traición? En lo de siempre: estos dirigentes estaban interpretando los principios de sentido del modelo cultural progresista de tal manera que sirvieran a sus intereses particulares, sin preocuparse mucho del interés general.

Daremos algunos ejemplos de estas interpretaciones contrarias al interés general:

- La razón. Conocer las leyes de la naturaleza y actuar sobre ellas puede también perturbar los equilibrios naturales; estas perturbaciones pueden, a veces, amenazar gravemente la supervivencia de la humanidad, es el caso del calentamiento del planeta, por ejemplo; así que no cualquier descubrimiento científico es bueno.
- El progreso. Tampoco cualquier técnica nueva constituye un progreso. Numerosos ejemplos de innovaciones tecnológicas que tuvieron efectos muy nefastos pueden ser citados, desde los abonos que envenenan las aguas subterráneas hasta la bomba atómica.
- La nación-patria. La idea de nación fue una nueva manera de crear identidades colectivas que permitieron sobrepasar las tensiones entre regiones (condados, ducados, principados...) y construir entidades más grandes y fuertes. Pero también los conflictos bélicos entre estas identidades fueron una fuente inagotable de guerras devastadoras, desde las guerras napoleónicas hasta las guerras mundiales del siglo xx.
- La democracia. Se trata de un valor fundamental de la modernidad que, en general, ha sido traducido por el régimen parlamentario y representativo, con varias modalidades de elección. El problema es que los elegidos tienen interés en escapar al control de sus electores, y que, como

⁹ El sociólogo francés Alain Touraine solía decir en sus clases que la modernidad había sido inventada y respondía muy bien a los intereses de los hombres, adultos, blancos, ricos y heterosexuales. Los que no cumplen una o varias de estas cinco condiciones son marginalizados. Y son “olvidados”, salvo si se ponen a gritar fuerte, y a molestar mucho para reclamar sus derechos. Y, justamente, lo que pasó entre los años 70 y 90 fue el despertar de los (nuevos) movimientos sociales de todos estos “olvidados”.

contraparte, los electores no están tampoco muy dispuestos a controlar a los elegidos.¹⁰ Esto termina en la dominación de los partidos políticos: la partidocracia.

- La igualdad en utilidad. Los que son considerados como de igual utilidad son tratados igualmente; pero los criterios de evaluación de la utilidad son fijados por los que se consideran como los más útiles (por ejemplo, el trabajo intelectual es mejor pagado que el trabajo manual; los hombres son mejor pagados que las mujeres...).
- El deber. En su práctica concreta, los seres humanos, en lugar de elegir entre los dos tipos de libertades (natural y política), prefieren gozar de ambas (engañar la ley y reclamar su protección, por ejemplo); aun si necesitan de la vida colectiva para desarrollarse como personas en medio de los otros, su individualismo no desaparece nunca.

Con esta crisis de la modernidad progresista y con la mutación del capitalismo que se produjo en el mismo tiempo (ver arriba “La hegemonía mundial del capitalismo neoliberal”), puede decirse que el mundo —comenzando por los países noroccidentales, pero extendiéndose después a casi todos los otros países— entró en una época de transición, no solamente de las prácticas (técnicas, económicas, políticas y sociales), sino también de las creencias culturales. Hemos dejado, poco a poco en medio siglo (de 1970 a 2020), de creer en los principios de sentido de la primera modernidad (progresista) y nos pusimos progresivamente a creer en nuevos principios de sentido, que yo llamo *el modelo cultural subjetivista de la segunda modernidad*.

El modelo cultural subjetivista de la segunda modernidad

Con este cambio, la “vida buena” ha sido definida de otra manera: lo que los seres humanos de hoy tienen que considerar como bueno, bonito, justo y verdadero, y lo que tienen que hacer, decir, pensar y sentir, si quieren considerarse y ser considerados como poseedores de una “vida buena”, es, en gran parte, distinto de lo que era hace medio siglo.¹¹ Veamos cuáles son las características de esta vida.

¹⁰ El sociólogo alemán Robert Michels (1971) llamó a este fenómeno “la ley de bronce de la oligarquía” porque es una tendencia inflexible (dura como el bronce) y que lleva siempre al mismo resultado: los elegidos terminan por formar una casta dominante (una oligarquía) que aliena y engaña a los electores.

¹¹ Este cambio muy profundo de la concepción de la “vida buena” no es el primero en la historia de la cultura de Europa occidental. Hubo cuando menos tres *otros antes*: entre el modelo cultural cívico de la Grecia clásica y el modelo cultural aristocrático de la Roma antigua; entre este último y el modelo cultural cristiano de la Edad Media; y entre este último y el modelo cultural progresista de la primera modernidad. Sin embargo, estas tres épocas de transición fueron mucho más largas que las que nos hicieron pasar al modelo cultural subjetivista.

- La ética. La ciencia tiene que rendir cuentas a un valor superior a ella misma: la ética. Por ejemplo, ciertas investigaciones delicadas sobre el genoma humano, ciertas manipulaciones genéticas (como la clonación) tienen que ser solicitadas y autorizadas por una comisión de *ética*; lo mismo vale para todas las ciencias, naturales y humanas.
- La ecología. El progreso tiene que ser responsable delante de algo más importante: la naturaleza. Tenemos que protegerla, cuidar los recursos no renovables, la biodiversidad; tenemos que respetar las leyes de la naturaleza porque somos parte de ella, como los vegetales, los animales, el agua, el aire, la tierra, los mares, etcétera.
- La tolerancia. Las relaciones entre las naciones tienen que ser regidas por un principio más importante que ellas mismas: la tolerancia. Tenemos que instituir dispositivos que permitan asegurar la coexistencia pacífica entre todos los componentes de una humanidad por fin pacificada; la ONU tiene que intervenir en todos los lugares donde la paz esté amenazada.
- La democracia directa. El que delega su poder lo pierde (como ya lo decía Rousseau¹² en 1762). El ciudadano es más importante que el representante, el elector vale más que el elegido. Por tanto, la democracia tiene que ser directa: referéndum, asambleas, cabildos, plebiscitos, descentralización, federalismo.
- La equidad. La igualdad no tiene que ser evaluada por el criterio de la utilidad, sino por un criterio más importante: el mérito. La equidad es precisamente la igualdad de mérito (como es el caso en las competencias deportivas). Y el mérito se mide con la creatividad, la imaginación, la libertad del pensamiento y la experiencia.
- El individuo-sujeto-actor.¹³ El deber tiene que ser conciliado con el derecho de cada individuo de ser sujeto de sí mismo y actor autónomo de su vida personal. Este imperativo general se traduce en algunos derechos-deberes más concretos de cada individuo. Son los derechos-deberes de ser sí mismo, de elegir su vida, de ser feliz (en su cabeza, su cuerpo y su corazón); de ser prudente y de ser tolerante.

Es importante darse cuenta del cambio radical que representa esta mutación del modelo cultural de la modernidad. Por primera vez en la historia de Europa occidental, pero muy probablemente del mundo, la cultura reinante “dice” a través de múltiples canales de comunicación que estos principios nue-

¹² “La soberanía no puede ser representada, por la misma razón que no puede ser enajenada; consiste esencialmente en la voluntad general, y ésta no puede ser representada: es ella misma o es otra; no hay término medio” (Rousseau, 1982, p. 32).

¹³ Es porque este principio es el más importante de los que constituyen este modelo cultural que yo lo llamo *subjetivista*.

vos que acabo de enunciar son legítimos. Nunca antes (que yo sepa), una colectividad había dicho a todos sus miembros: “Tienes el derecho de ser tú mismo y de elegir tu vida; de vivir en un mundo seguro, en paz, de expresar tus necesidades, de sentirte bien en la naturaleza”. Veamos ahora lo que pasó con esto.

La causa principal de las rebeldías y de la violencia

Los dos cambios fundamentales mencionados más arriba (la hegemonía del capitalismo neoliberal y la mutación del modelo cultural de la modernidad) son profundamente contradictorios. Los seres humanos de hoy, sobre todo los jóvenes, sienten y desean (conscientemente o no, incluso si no lo pueden formular como yo lo hago aquí) el derecho y el deber de adherirse a los principios de sentido del modelo cultural subjetivista, que así tiene que ser su “vida buena”. Y, en el mismo momento cuando sienten y desean esto, se acuerdan de que viven en un mundo gobernado por una clase económica capitalista neoliberal y de que unos dirigentes políticos cómplices de la primera, precisamente, les quitan los recursos para poder adherirse a los principios de sentido de este modelo cultural. Por una parte, el modelo cultural les invita a esperar, a creer, a formar sus expectativas, a trabajar, a invertir su energía en este proyecto de autorrealización personal; por otra, la lógica neoliberal los excluye del empleo, del ingreso, de la salud, de la educación, de la vivienda... porque todo esto es demasiado caro para muchos de ellos.

Esta contradicción es, simplemente, desesperante. Importa mucho comprender por qué. Para un individuo, pensar “yo no seré nunca nadie” es muy distinto cuando siempre ha sabido: “Es así por mi condición social, como lo fue también para mi padre, para mi abuelo”, que cuando dice: “Todos me han dejado creer que yo podía y que yo tenía que ser alguien en mi vida”. La sociología conoce, desde los siglos XVIII, XIX y XX (tiempo de las grandes revoluciones), la influencia que tiene la esperanza de una vida mejor sobre el comportamiento de los pueblos dominados: cuando no esperan, se resignan; cuando esperan, están dispuestos a pelear para cumplir sus expectativas. La manera más eficaz de provocar la rebeldía de un pueblo es hacerle promesas de reformas que van a mejorar sus condiciones de vida y, después, retractarse y no cumplirlas. Esto provoca una “frustración relativa” que genera un profundo sentimiento de injusticia y desata la rebeldía: es la principal de las razones que hacen al pueblo bajar a las calles para gritar su rabia, y, a veces, para quebrar todo.

* *
*

¿Qué hacer para que el mundo mejore?

Lógica dominante y lógica dirigente

Los que controlan y gestionan la riqueza económica (la clase gerencial) y los que ejercen el poder político (los gobernantes) son dos actores sociales indispensables: las funciones que cumplan son vitales en toda colectividad humana. Sin embargo, estos actores pueden ejercer estas funciones de dos maneras: pueden ponerse al servicio del interés general de toda la colectividad o pueden limitarse a velar por sus intereses particulares. En el primer caso, diremos que obedecen a una *lógica dirigente*, y en el segundo, a una *lógica dominante*.¹⁴ En general, mezclan estas dos lógicas: tienen una cierta conciencia de la misión cívica que cumplen, pero los puestos que ocupan les permiten también cuidar sus intereses privados y los de su familia y amigos. En realidad, no es por ser buenas o malas personas que prefieren practicar una lógica más que la otra, es por la lógica misma de las relaciones sociales en las que están involucrados. Voy a tomar un ejemplo que nos interesa directamente aquí. Es muy sabido que la mayor parte de los capitalistas neoliberales es mucho más dominante que dirigente: es un hecho, públicamente denunciado, que son ellos los que controlan y gestionan la riqueza económica de los países. Esta preferencia por la lógica dominante les hace cometer varios comportamientos incívicos, es decir, contrarios al interés general. Recordaremos cuáles son exactamente estos comportamientos dominantes.

- a) Explotar y precarizar los trabajadores. Pagar salarios lo más bajos posible, imponer contratos de trabajo a tiempo parcial o a duración determinada, recurrir al trabajo sin contrato, pagar menos a las mujeres que a los hombres, acortar el tiempo de aviso con anticipación en caso de despido, imponer malas condiciones de trabajo.
- b) Engañar a los consumidores. Inundar el mundo (las calles, los medios de comunicación, las redes sociales) de publicidad para manipular las necesidades y crear nuevas; incitar a los consumidores a endeudarse con los bancos y con empresas financieras; practicar la obsolescencia programada; utilizar, en los productos alimentarios, conservadores y otros productos químicos que pueden dañar la salud de los consumidores.
- c) Destruir el medio ambiente. Contaminar los suelos y las aguas subterráneas, el aire, los ríos, los glaciares, el mar; destruir los bosques y la biodiversidad; explotar los recursos naturales no renovables como si fueran ilimitados; transformar el océano en basurero.

¹⁴ Esta distinción está retomada de Alain Touraine (1973).

- d) Engañar y corromper el Estado. Practicar el fraude fiscal para pagar menos impuestos; expatriar las ganancias de sus empresas a paraísos fiscales; exigir regalos fiscales o reducciones de impuestos, en particular sobre las fortunas; negar o reducir su participación financiera en la seguridad social (las indemnizaciones de desocupación, las pensiones, los seguros contra las enfermedades y los accidentes); corromper a los dirigentes políticos y a los funcionarios.
- e) Privatizar los bienes comunes. Obtener ganancias privadas con bienes y servicios que no pueden ser mercancías, sometidos a la ley de la oferta y de la demanda, porque pertenecen al patrimonio común de la humanidad, responden a necesidades vitales y constituyen el interés general de los pueblos. Estos bienes y servicios tienen que seguir siendo públicos, gestionados por el Estado y sus precios deben estar al alcance de todos.
- f) Colaborar con inversionistas extranjeros. Ellos no tienen por qué preocuparse por el interés general. Lo que les interesa —es banal decirlo— es ganar mucho dinero, explotando los recursos de un país extranjero. Colaborar con ellos sin exigir condiciones es un comportamiento irresponsable e incívico. Sin embargo, muchos empresarios de los países del Sur, partidarios del modelo neoliberal, participan en alianzas con empresas multinacionales extranjeras cuyo objetivo es la explotación de recursos naturales.
- g) No respetar los derechos humanos. Hacer trabajar a niños, a mujeres y a hombres en condiciones inhumanas; deslocalizar sus empresas en países donde los dirigentes políticos prohíben el sindicalismo; financiar golpes de Estado para cambiar los gobiernos que no les convienen; sostener gobiernos que no respetan los derechos humanos; todas ellas son también prácticas contrarias al interés general.

¿Por qué se comportan de esta manera?

Estos comportamientos se explican por la lógica de la competencia, que es el credo del liberalismo y del neoliberalismo. En efecto, como ya lo dije, según el discurso ideológico liberal, la competencia sería la “mano invisible” que tendría la virtud de favorecer a los consumidores, al seleccionar los productos de la mejor calidad y venderlos a los mejores precios. Esta afirmación es objetivamente falsa, una mentira. La verdad es que cada uno de estos comportamientos incívicos tiene la “virtud” de reducir los costos de producción de los bienes y servicios que las empresas capitalistas tienen que vender sobre los mercados. Por lo tanto, cada uno de estos comportamientos permite aumentar la competitividad de la empresa sobre estos mercados y, así, conservar los que ya tiene y conquistar nuevos.

Dicho de otra manera, no son las cualidades personales de los capitalistas neoliberales las que explican estos comportamientos incívicos, sino la lógica de la relación entre ellos, que los hace preferir ser dominantes más que dirigentes. El gerente, el dueño de una empresa o la asamblea general de los accionistas que, por una u otra razón —por ejemplo, motivos religiosos, éticos o cívicos— se niegue a comportarse de esta manera puede estar más o menos seguro de ser eliminado del mercado por los otros competidores en poco tiempo. El mundo económico neoliberal es un mundo en el que los más incívicos ganan más que los que lo son menos, todos los otros pierden algo y, a veces, pierden todo. Son los más ricos quienes dictan las reglas del juego. Además, se niegan a tener árbitro: prefieren que el Estado no intervenga.

¿Qué hacer para obligar a la clase capitalista neoliberal a ser dirigente?

¿Qué hacer frente a una clase capitalista neoliberal más dominante que dirigente y a unos dirigentes políticos cómplices de ella que reprimen duramente las protestas populares? Hay varias soluciones. Algunos creen que es posible escapar a la dominación neoliberal, consiguiendo los bienes y servicios que necesitan en empresas alternativas que funcionan bajo una lógica de solidaridad (la economía social solidaria o la economía de transición). Otros, en el otro extremo, creen hay que eliminar las empresas neoliberales, expropiarlas de sus bienes y nacionalizarlas, dicho de otra manera, hacer la revolución. Y, por supuesto, en medio de estos dos extremos, están los que piensan que hay que imponer a los capitalistas neoliberales unas regulaciones políticas. Personalmente, para poner bien claramente mis cartas sobre la mesa, estoy convencido de que la tercera solución es la mejor: la menos costosa en vidas humanas, la que más puede desarrollar la conciencia ciudadana de los pueblos y la más eficaz. Pero ¿quién les puede imponer semejantes limitaciones?

A partir de la unificación de los movimientos sociales existentes en cada país del mundo (siempre hay movimientos sociales pero habitualmente aislados los unos de los otros, cada uno ocupado con la causa que defiende), hay que crear un movimiento social cívico mundial, capaz de ejercer una presión conflictual suficientemente fuerte sobre los dirigentes políticos, para que ellos prohíban con leyes los comportamientos incívicos de los dirigentes económicos y para que los obliguen a financiar el mejoramiento de las condiciones materiales y sociales de vida del conjunto de la población, es decir, a promover un verdadero desarrollo de los países. Esta propuesta es perfectamente realista, como lo vamos a ver a continuación. Estoy convencido de que las condiciones están reunidas hoy para crear un movimiento mundial de protesta contra el neoliberalismo.

Pero ¿qué es un movimiento social cívico?

Cualquier movimiento social puede ser definido como una acción colectiva, solidaria y conflictual, que tiene cuatro componentes fundamentales. El actor que participa en la movilización tiene una identidad (“nosotros los...”) y se opone a un adversario (“contra ellos, los...”), del cual reclama un bien legítimo (“en nombre de...”); para ello, emplea ciertos métodos de lucha (“con cuáles métodos”).¹⁵ El movimiento obrero fue, durante por lo menos un siglo, el tipo ideal del movimiento social: “Nosotros los proletarios, contra ellos los patrones burgueses, en nombre del mejoramiento de nuestras condiciones materiales y sociales de trabajo y de vida, y por el método de la huelga”. Con esta larga y dura lucha, el movimiento obrero consiguió la transición del capitalismo salvaje del siglo XIX al capitalismo de Estado-providencia del siglo XX, que fue en gran parte destruido por el capitalismo neoliberal.

Es importante explicitar estos cuatro componentes en el caso del movimiento cívico que nos interesa aquí. Escuchamos lo que dice la gente del pueblo:

Nosotros los...

Nosotros los ciudadanos de este país (trabajadores, contribuyentes, consumidores de bienes y servicios privados, usuarios de bienes y servicios públicos, jóvenes, hombres, mujeres, adultos, viejos, creyentes, no creyentes, de diversas culturas, habitantes de la Tierra y participantes de la naturaleza...) contribuimos todos, de diversas maneras, año tras año, a producir la riqueza económica de nuestro país. En tanto que ciudadanos, tenemos derechos: a la salud, a la educación, a la vivienda, al empleo, a la seguridad, a la libertad de expresión, a la resistencia a la opresión. Todos estos bienes los necesitamos para tener una “vida buena”, para ser sujetos de nosotros mismos y actores autónomos de nuestra vida personal. Pero resulta que no los tenemos o, por lo menos, no en suficiencia, porque son apropiados por los dirigentes de la economía, que se los reparten entre ellos y con los dirigentes políticos. Nosotros somos los ciudadanos engañados, cuyas necesidades son constantemente manipuladas por la publicidad, que nos pone en la nariz los bienes y servicios que deseamos consumir, pero que no podemos comprar porque son demasiado caros; solo podremos conseguirlos si nos endeudamos, lo que es peor aún. Esta frustración de todos los días nos parece profundamente injusta, inadmisibles, intolerable.

¹⁵ Esta definición viene de Alain Touraine (1973). Solo la he completado, añadiendo un cuarto componente.

Contra ellos...

Los que se apropian de los excedentes económicos —cualquiera que sea su forma: plusvalía sobre el trabajo, intereses bancarios, rentas inmobiliarias o regalías, ganancias especulativas o beneficios comerciales— son los propietarios de las empresas que gestionan estas ganancias según sus intereses. Es muy importante entender que esta apropiación pasa por el mercado, sea financiero (endeudamiento), sea comercial (consumo). En otras palabras, lo que es decisivo para que el capitalista pueda entrar en posesión de los excedentes es que existe una demanda solvente, dispuesta a pagar el precio del mercado. Por tanto, la capacidad de las empresas de crear necesidades y de renovarlas permanentemente por la manipulación de la conciencia¹⁶ (o del subconsciente) de los consumidores es la primera clave del sistema: el cliente compra porque tiene el deseo irreprimito de poseer el último modelo de tal o tal bien o servicio que está de moda. Para lograr este resultado, la publicidad frenética es el método más eficaz. La segunda clave del sistema es la competitividad, como ya lo dijimos (ver “Lógica dominante y lógica dirigente”). Para ser y seguir siendo competitivos en un mercado libre, los capitalistas tienen que practicar varios o todos los comportamientos incívicos que hemos mencionado más arriba, es decir, que su gestión tiene que ser más dominante que dirigente.

En nombre de...

En este punto hay dos apuestas fundamentales:

- Prohibir con leyes los comportamientos incívicos de los capitalistas neoliberales.
- Obligarlos con leyes a asumir su responsabilidad en el desarrollo de la colectividad.

El desarrollo es un tema muy complejo. Durante muchos años (desde 1950 hasta el fin del siglo xx), el desarrollo era sinónimo de modernización de la sociedad y de la industrialización de su economía. Por tanto, los modelos de desarrollo eran las vías de la industrialización tales como fueron practicadas con éxito por los países del Norte: la vía liberal británica y, después, norteamericana; la vía nacionalista alemana, francesa, etcétera; la vía socialdemócrata de los países escandinavos; y la vía comunista de la URSS. Los dirigentes de los países del Sur se peleaban, a veces con mucha violencia, entre los partidarios de

¹⁶ Pretender que el consumidor es “libre” de comprar o no es otra mentira del neoliberalismo: la manipulación de la conciencia provoca una forma de alienación que es una forma de coerción más fuerte que su voluntad.

las ideologías y de las políticas que proponían e imponían los países del Norte, para elegir la vía que iban a seguir.

Con la crisis de la modernidad progresista, de sus prácticas y de sus principios de sentido, el problema del desarrollo tuvo que ser enteramente repensado. Los pueblos del Sur quisieron inventar su propia vía de desarrollo de manera completamente autónoma. Muchas veces, plantearon un modelo inspirado por las culturas singulares que fueron, y siguen siendo, las suyas, antes de la dominación imperialista ejercida por los países del Norte. Estas concepciones del desarrollo, defendidas hoy por muchos pueblos originarios, en particular en América Latina, han sido llamadas *teorías del buen vivir* (*sumak kawsay*, en quechua).

El modelo de desarrollo, que yo propongo en el cuadro siguiente, es una síntesis provisoria que saco de mi experiencia personal, por tanto, es una hipótesis. Para mí, el desarrollo de una colectividad humana depende de la capacidad de sus actores (dominados y dominantes) de ponerse de acuerdo sobre algunas soluciones consensuales a los siete problemas vitales que les plantea su vida común.¹⁷ Cada uno de estos siete problemas, efectivamente, necesita la colaboración entre estos actores dominantes y dominados, pero es también una fuente de desacuerdos profundos entre ellos, sobre las finalidades que tienen que ser alcanzadas, y, por tanto, puede causar conflicto, competencia y contradicción.

Estoy profundamente convencido de que si el mundo de hoy anda mal (ver aquí “¿Por qué el punto anda tan mal?”), es porque en la mayoría de los países (no en todos, hay algunas excepciones más o menos exitosas, y también intentos de desarrollo habitualmente saboteados y fracasados), ni los dirigentes económicos neoliberales ni tampoco los dirigentes políticos en el poder se preocupan realmente de otra cosa que de sus intereses particulares, es decir, lo que figura en la segunda columna del cuadro más abajo. En consecuencia, lo repito, un movimiento social cívico, en cualquier país (de Norte como del Sur), debería ejercer sobre ellos una presión suficientemente fuerte para obligarlos a realizar también las finalidades del desarrollo indicadas en la tercera columna de este cuadro.

¹⁷ Estas soluciones no tienen que ser necesariamente “modernas”. Muchos pueblos del mundo han resuelto estos problemas bien antes de la invención de la modernidad y dejaron, hasta hoy, el recuerdo de un alto nivel de civilización.

Finalidades del desarrollo	Según los capitalistas neoliberales y los dirigentes políticos de la derecha	Según las clases populares y los dirigentes políticos de la izquierda
El bienestar económico	Que la riqueza económica nacional (el PIB) siga creciendo.	Que la repartición de la riqueza material sea más igualitaria.
La paz y la autonomía nacional	Que los intercambios comerciales con otros países sean provechosos.	Que los recursos de la colectividad sirvan para el provecho de su pueblo.
La precaución ecológica	Que los recursos naturales sean plenamente explotados.	Que los recursos no renovables no sean agotados y que la naturaleza sea protegida.
La democracia política	Que el orden político interno sea firmemente mantenido.	Que sea garantizado el derecho de los ciudadanos a una democracia política real.
El contrato social	Que la coexistencia pacífica interna sea asegurada.	Que ningún grupo de interés sea excluido del contrato social.
La integración social	Que los miembros de la colectividad sean bien socializados.	Que cada uno disponga de los recursos que necesita para cumplir sus roles sociales.
El proyecto cultural legítimo	Que la ideología de la clase dominante y de los dirigentes políticos sea impuesta a todos.	Que las diferencias culturales sean plenamente respetadas.

Por supuesto, es tarea de cada movimiento social cívico, en el país donde le toca actuar, negociar con los dirigentes políticos el contenido efectivo de cada una de las siete finalidades consideradas y, por tanto, de las leyes que tendrían que promulgar para obligar a la clase capitalista neoliberal a utilizar la riqueza en favor de un verdadero desarrollo del conjunto de la población. No hay soluciones universales.

Con cuáles métodos

Los métodos de lucha de ayer pueden ser considerados como obsoletos: miles de personas que ocupan las calles, destruyen o degradan bienes colectivos o privados para enfrentar una represión excesiva con todos sus riesgos y sus consecuencias son métodos de otros tiempos que deberían ser abandonados.

Utilicemos las “armas” que nuestro adversario nos pone entre las manos. Hoy en día, con los adelantos de la tecnología, los movimientos sociales pueden ser mucho más eficaces sin necesidad de ser tan heroicos, y sin correr el riesgo de desprestigiarse ante la opinión pública. Las iniciativas de un movimiento social, por ejemplo, la decisión de emprender una acción, pueden ser comuni-

cadras a millones de personas en muy poco tiempo. Además, la huelga del trabajo, si bien sigue siendo útil en ciertas condiciones, puede ser ventajosamente reemplazada por otra mucho más eficaz: la huelga del consumo. Este tipo de huelga puede utilizar un método mucho más eficaz: el boicot. Si, por algún motivo específico, un millón de personas decidiera amenazar con su teléfono portátil o su computadora y desde su casa a un banco con retirar su dinero, o amenazar a una empresa con dejar de comprar sus productos o sus servicios, su presión sería tan fuerte que obligaría a este banco o a esta empresa a tomar seriamente en cuenta sus reivindicaciones. ¿Qué haría entonces el dueño de la empresa? Dirigirse a los gobernantes para que promulguen una ley que prohibiera el boicot. Y ¿cómo reaccionaría el movimiento cívico? Boicoteando esta ley, con desobediencia pasiva.

Las condiciones para que un movimiento social sea eficaz

Para un movimiento social, ser eficaz es conseguir lo que sus participantes exigen, es decir, en este caso, eliminar las consecuencias nocivas del neoliberalismo y alcanzar las finalidades de un desarrollo verdadero.

Los movimientos sociales de hoy pueden ser muy movilizados, pero les cuesta mucho ser eficaces a causa de la desconfianza de sus militantes a las organizaciones, en general, y a los partidos políticos y sus dirigentes, en particular. Esta actitud se explica por la mutación cultural (analizada más arriba) que cambió la relación de los jóvenes con el militancia: no les gusta delegar el poder, negociar con el adversario, hacer compromisos, controlar los comportamientos de sus miembros, establecer alianzas con organizaciones sociales y políticas, etcétera. Y es cierto que, a estas prácticas, típicas de los movimientos sociales de ayer, les costó, muchas veces, burocratizarse o ser recuperadas por los políticos. El riesgo es real y, por tanto, tiene que ser tomado en cuenta con seriedad. Sin embargo, sacrificar la eficacia de un movimiento social por miedo a este riesgo es un mal cálculo.

Es la razón por la cual me permito añadir algunos consejos prácticos, que he obtenido de mis observaciones de diversos movimientos sociales.

1. Las reivindicaciones tendrían que ser precisas y limitadas. No hay que pedir todo de una sola vez: es preferible repartirlas en el tiempo. Es esencial acumular victorias parciales para mantener el nivel de movilización (porque los fracasos desmovilizan).
2. Hay que saber manejar el nivel de la represión. Las manifestaciones pacíficas son más eficaces que las más violentas. El adversario y las fuerzas represivas lo saben: tienen interés en que las manifestaciones sean violentas porque esto les desprestigia ante la opinión pública.

3. Los métodos de lucha tienen que ser legítimos. Un movimiento social no puede permitir a sus miembros dañar a las personas ni destruir bienes públicos (el metro, por ejemplo), o bienes privados (el supermercado de la esquina, por ejemplo).
4. Por tanto, un movimiento social tiene que organizar su propio “servicio interno de orden”, para calmar o echar a los participantes violentos. Muchas veces, los movimientos son infiltrados por participantes incontrolables o por miembros de la policía o de las fuerzas armadas, cuya intención es provocar una deriva violenta.
5. Hay que lograr el apoyo de la opinión pública y saber utilizar los medios de comunicación. Un movimiento social tiene que convencer a la mayor cantidad de personas de la legitimidad de sus reivindicaciones y ganar así su apoyo. Por ello, un movimiento social debe tener uno o varios voceros autorizados para hablar en su nombre.
6. Hay que tener una buena política de alianzas con otros movimientos sociales. No faltan, en la mayoría de los países, movimientos que luchan contra el capitalismo o por otras causas importantes. En general, estos movimientos han creado organizaciones (los sindicatos, por ejemplo) que tienen una larga experiencia y su apoyo puede ser apreciable.
7. Hay que saber negociar con el adversario y aceptar compromisos. Esto implica que el movimiento social elija entre sus miembros negociadores y que les delegue el poder de presentar las reivindicaciones al adversario y discutir con él. Después, estos delegados tienen que rendir cuentas al movimiento de sus negociaciones.
8. Hay que tener aliados políticos para transformar los compromisos en leyes. El valor de un compromiso depende de su transformación en una ley que lo garantiza. Por esta razón, es importante, e incluso esencial, que un movimiento social sea apoyado en el Parlamento por algunos representantes políticos aliados que defiendan estas leyes y las hagan aprobar.
9. Todo lo que precede hace imprescindible que un movimiento social tenga una buena organización interna. Una organización no puede funcionar correctamente sin disciplina (división de las tareas y autoridad). Si la disciplina interna es necesaria, también necesita el respeto de una democracia interna. Los delegados, que el movimiento social necesitará para ejercer funciones dirigentes, tienen que ser elegidos democráticamente por sus bases y estrechamente controlados por ellas.
10. Finalmente, en lugar de enfrentar a la policía en las calles de las ciudades, es preferible que los militantes de hoy hagan un uso intensivo de los medios modernos de comunicación para organizarse.

Dejemos a la fecunda imaginación de los jóvenes de hoy que encuentre maneras de hacer todo esto, de acuerdo con su concepción de una nueva democracia social, política y económica. Y que tengan el coraje de seguir luchando “hasta que la dignidad se haga costumbre”.¹⁸

Referencias

- Michels, R. (1971). *Les partis politiques*. París, Francia: Flammarion.
Rousseau, J. J. (1982). *Del contrato social*. Madrid, España: Alianza.
Touraine, A. (1973). *Production de la société*. París, Francia: Seuil.

¹⁸ Como lo dijeron los participantes del movimiento insurreccional chileno del 18 de octubre de 2019.

Normas del Comité editorial

1. *Logos* solo recibe materiales inéditos y asienta que la responsabilidad conceptual es exclusivamente de los autores.
2. Los trabajos son recibidos en soporte electrónico, en Word de Windows, en plataforma.
3. Los textos deberán presentarse con el siguiente formato: letra Times New Roman número 12, a 1.5 de espacio, con márgenes superior e inferior de 2.5 cm., e izquierdo y derecho de 3 cm.
4. En caso de presentar ilustraciones o gráficas deberán estar en archivo aparte, correlacionadas con el texto.
5. La redacción acusará recibido de los originales y deberá avisar en un plazo no mayor a 20 días la situación del texto recibido.
6. El Comité editorial someterá a un proceso de revisión y evaluación por pares doble ciego los artículos recibidos. La decisión del Comité será inapelable.
7. Las secciones de la revista “Artículos”, “Traducciones” y “Reseñas” estarán permanentemente abiertas. Los textos que se consideren publicables se enlistarán en orden de anterioridad y se le avisará al autor oportunamente el número en el que será publicado.
8. Los textos destinados a la sección de artículos deberán tener un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 25. Asimismo, deberán incluir un resumen en castellano y un *abstract* en inglés, no mayores a diez líneas. Así como un listado de cinco palabras clave en español y en inglés.
9. Las reseñas no podrán exceder las 5 cuartillas y deberán centrarse en nuevas ediciones, traducciones o libros que hayan sido publicados en los últimos tres años y que aporten elementos para los debates actuales.
10. En el inicio del texto deberá indicarse el título, el nombre del autor y el de la institución a la que pertenece.
11. En las propuestas de traducción deberá indicarse el nombre del autor del texto y del traductor. También deberá incluirse una carta de autorización por parte del autor del texto o de la editorial que lo publicó originalmente.

12. Cuando una cita es mayor a cinco renglones estará fuera del texto en letra Times New Roman II a 1.0 de espacio. Si es menor, quedará dentro del texto entre comillas.
13. Las notas consultivas irán a pie de página, numeradas en forma progresiva.
14. En todos los casos, se utilizará el sistema notas-bibliografía Chicago que el autor puede consultar en la siguiente liga:
http://www.chicagomanualofstyle.org/tools_citationguide/citation-guide-1.html
15. Los textos clásicos podrán citarse según los estándares académicos definidos para cada caso (p. ej. *Metafísica* 6, 1071b2-1072a18 o *República* VII, 514a-541b).
16. La bibliografía deberá incluirse al final de los artículos y deberá estar ordenada alfabéticamente. Si se considera más de una obra de un mismo autor deberá colocarse del año más reciente al más antiguo.
17. El autor deberá incluir su código ORCID, el cual podrán tramitar en la siguiente liga: <https://orcid.org/signin>

Consulte números anteriores en la sección

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

de la página:

Parmenia. 
DIGITAL

www.editorialparmenia.com.mx

