



EL HUMANISMO EN NUESTROS DÍAS

**Herminio Núñez Villavicencio
René Patricio Cardoso Ruiz
Elvia Estrada Lara**

Coordinadores



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

2012

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

El humanismo en nuestros días

Herminio Núñez Villavicencio
René Patricio Cardoso Ruiz
Elvia Estrada Lara

(COORDINADORES)

FACULTAD DE HUMANIDADES

2012

Universidad Autónoma del Estado de México

M. en C. Eduardo Gasca Pliego
Rector

M. A. S. S. Felipe González Solano
Secretario de Docencia

Dr. Sergio Franco Maass
*Secretario de Investigación y
Estudios Avanzados*

M. A. E. Georgina María Arredondo
Secretaria de Difusión Cultural

Facultad de Humanidades

M. en Hum. Juvenal Vargas Muñoz
Director

M. H. A. Carlos Ledesma Ibarra
Subdirector Académico

L. en C. I. D. Federico Malaquías R.
Subdirector Administrativo

Dr. Roberto González
Coordinadora de Investigación

M. en H. Pedro Canales Guerrero
Coordinador de Posgrado

Editores responsables:

-René Patricio Cardoso Ruiz
-Departamento Editorial de la Facultad de Humanidades
con la colaboración especial de Antonio Cajero Vázquez

Este libro fue positivamente dictaminado conforme a los lineamientos del Consejo Editorial de la Facultad de Humanidades.

1ª Edición, marzo de 2012
ISBN: 987-607-422-332-3

Portada: René Patricio Cardoso Ruiz.
Imagen: Indígena tojolabal, participante en la toma de la
Presidencia Municipal de Las Margaritas, Chiapas, abril de 1995.
Foto de René Patricio Cardoso Ruiz

Universidad Autónoma del Estado de México
Av. Instituto Literario 100 Ote.
Toluca, Estado de México
C. P. 50000 México

Prologo

Creo que ya nadie se puede extrañar, si afirmamos que los tiempos que transcurren son malos para el humanismo. Guerras y conflictos entre los pueblos, aunque más que guerras son agresiones de viejas potencias decadentes contra pueblos que quieren mantener un orden social distinto al aceptado por fuerzas hegemónicas. Miles y miles de muertes inocentes e infructuosas que solo sirven para alimentar la mesa de magnates y potentados. Se sabe que en las guerras quienes las padecen no son los que se benefician de ellas.

Los dueños del dinero han logrado concentrar cantidades tan grandes que, aunque lo quisieran, jamás las podrán disfrutar, mientras millones y millones de seres humanos padecen de hambre y necesidad. La sociedad de consumo que han credo no se compadece con nadie. Lo único que parece importar realmente es la ganancia, acumular riqueza a costa incluso de la dignidad humana y la vida misma. El ser humano se ha cosificado, sirve solo como vendedor de su trabajo y como consumidor de servicios y mercancías; de lo contrario no sirve para nada.

La distribución del ingreso y el reparto de los bienes naturales son tremendamente injustos. Cómo podríamos entender y menos aceptar que una sola persona, Carlos Slim, posea más de 74 mil millones de dólares; mientras que en el mismo país, el número de pobres e indigentes aumenta constantemente. Seguna datos de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), al dar a conocer el informe Panorama social de América Latina, “precisó, que durante 2010, 36.3 de cada cien mexicanos estuvieron en condiciones de pobreza, cifra superior a la registrada en 2008, cuando la tasa de pobreza era de 34.8%”. En este país el número de pobres supera los 52 millones de personas.

Para poder subsistir, hombres y mujeres, niños y ancianos se han visto obligados a abandonar sus casas y familia, aventurándose en busca de un trabajo que por lo regular es mal pagado generando abusos y violación de sus derechos, entre los que sobresalen la discriminación, la xenofobia y el racismo. Que poco humano es conocer que la migración es mal vista en muchas partes, pero que la fuerza de trabajo de esos y esas migrantes es utilizada sin reparos.

En nuestros días el humanismo requiere de un largo y detenido proceso de reformulación; de ratificación de viejas aspiraciones y de rectificación de males ancestrales que lo niegan por completo.

Es por esto que conversar nuevamente sobre el humanismo es una tarea urgente en la que nos deberíamos involucrar todos, pero de manera prioritaria todas aquellas personas que tienen en sus manos la formación de los valores de la juventud actual.

No podemos negarnos a cumplir esta obligación, y en esta perspectiva se inscribe la presente obra, que es el fruto del esfuerzo sostenido y colectivo de un grupo de académicos, investigadores y humanistas en general, por lo que esperamos que este esfuerzo contribuya –de alguna manera- a superar esta cada vez más desastrosa situación.

René Patricio Cardoso Ruiz

Ciudad de México, 29 de febrero de 2012

Índice

1. ¿Qué quiere decir humanismo en nuestros días?
Herminio Núñez V. (FH-UAEM).....7
2. Un extraño humanismo
Paulina Rivero Weber.....31
3. Hacia la interdependencia y la compasión en la Escuela de Kyoto y la ontología de ser unos con otros de Jean Luc Nancy
Rebeca Maldonado (UNAM).....41
4. “*Philosophos zoé*” o vida filosófica de los maestros neoplatónicos.
Reforma e inutilidad de la filosofía: una crítica de Nicol y Pieper a la modernidad.
Luis Roberto Rivas Sánchez (Instituto Emiliani).....59
5. Lo privado y lo comunitario. El Rousseau de Deleuze
Sonia Torres Ornelas (FFyL-UNAM)71
6. El estudio de los clásicos en la formación humanista del jurista
Ezequiel Téllez Maqueo (FF- UP).....81

Filosofía, sociedad y educación

7. Filosofía y sociedad; modernización educativa y pertinencia social de las humanidades
Rolando Picos Bovio (FFyL-UANL).....101
8. La docencia como medio idóneo para la formación humana en la Universidad
Ma. de Lourdes Gallegos Gallegos, Francisco Delgadillo Aguayo y Patricia Ramírez Hernández.....115

9. La apropiación de los elementos teóricos de la educación por parte de unos pocos María Eugenia Rodríguez Parra, Carlos Alfonso Ledesma Ibarra y Jaime Collazo Odriozola (FH-UAEM).....	127
10. ¿Se puede enseñar a filosofar bajo el enfoque por competencias? René Vázquez García (FFyL/UAT).....	137
11. Ritualismo e intersubjetividad en la formación profesional Raúl Gallardo Vidales (Universidad del Centro de México, S. L. P.).....	149
12. El fin de la educación universitaria y el concepto de “profesión” Jorge Alfonso Chávez Gallo (DF-UAA).....	161

Arte y Humanismo

13. Historia del arte humanismo. Las figuras alegóricas de la pintura mural de la feria de San Marcos Luciano Ramírez Hurtado (UAA).....	171
14. Dos humanismos. Posturas frente a la guerra contra los indios americanos Amalia Xochitl López Molina (ENP y FFyL-UNAM).....	205

¿Qué quiere decir humanismo en nuestros días?

Herminio Núñez V.

(FH-UAEM)

Introducción

No se puede ocultar: vivimos un mundo donde el discernimiento de lo propio de la humanidad se está volviendo cada vez más difícil de señalar. Los nuestros son tiempos interesantes. Los cambios en muchos aspectos de la experiencia requieren reflexión para conceptualizarlos y formar una visión de nosotros mismos y de nuestro mundo.

El concepto es una manifestación teórica de la realidad y una noción mencionada con frecuencia. *Globalización* y *mundialización* son, a la vez, síntoma y manifestación fundamental de los cambios actuales, constituyen imágenes importantes de la transformación del mundo contemporáneo.

En este torbellino de modificaciones, el término *humanismo* también se usa de manera vaga y, las más de las veces, retórica; no solo en el habla común, sino en los discursos políticos, la promoción del comercio y hasta la actividad académica. En este clima de poca claridad, era frecuente, hace algunos años, la concentración de campesinos o de miembros de otros sectores indigentes en los centros universitarios dedicados a las humanidades. Los congregados consideraban que esas instituciones sí comprendían sus demandas y podían facilitar la solución de sus problemas. Los discursos políticos utilizan con frecuencia el calificativo humanista en sus propuestas. Igualmente, la mercadotecnia recurre al término con la finalidad de vender sus productos hechos “a la medida de las necesidades humanas”. Se podría pensar que en ámbitos académicos el calificativo en

consideración se usa con alguna precisión; sin embargo, no siempre sucede. En variadas circunstancias, *humanismo* se suele confundir con humanitario, con una particular sensibilidad de las personas o con algo más. La falta de precisión en el uso de este término no es gratuita porque, como veremos en estas líneas, la idea de hombre ha sido variable y poco definida a lo largo de la historia.

Algunos datos del concepto humanismo

El problema planteado sobre qué es el hombre tiene una larga historia que bien puede rastrearse, al menos, desde la Grecia Clásica. El humanismo, esencialmente un producto del Renacimiento, nació como forma de pensar y actuar; involucró un creciente interés por el individuo como elemento central, debido a la fascinación por su capacidad de autodesarrollo. “El hombre es la medida de todas las cosas”, se decía entonces. Otras formulaciones e ideas afines también lo sustentaban.

En adelante, el humanismo estará en la base del proyecto iluminista y de la modernidad como fenómeno cultural y, como tal, ha sido blanco de duras críticas por parte del movimiento posmoderno donde se habla de inhumanismo, de la muerte del hombre y de posthumanismo.

En pedagogía, el término humanismo y sus cognados *humanista* y *humanidades* aparecieron en movimientos culturales de algunos países que siguieron las perspectivas del Renacimiento, fundamentalmente como reacción contra la enseñanza escolástica que predominó en la Edad Media. Entre los siglos XV y XVII, los primeros humanistas y maestros que crearon escuela se interesaron en las humanidades como disciplinas para –según su visión– desarrollar los más altos valores del hombre cabal, libre y progresista. En esa época, se pensó que el estudio de los clásicos permitía y facilitaba la revalidación de valores que liberaban al espíritu de todo fanatismo. Se desterró el *trivium* y el *cuadrivium* de las aulas. En

su lugar, se impulsó el estudio de los idiomas y las letras clásicas con las que se pensaba obtener el desarrollo completo –físico y espiritual, estético y religioso– del hombre. Así, nacieron los programas de la etapa educativa que se llamó, hasta hace poco, secundaria o humanista. La atención por los objetivos planteados fue disminuyendo y la enseñanza de los idiomas clásicos se tornó preponderante y exclusiva.

En el siglo XIX, el desarrollo de la técnica y de las ciencias disputó a las humanidades la capacidad de una formación integral del hombre. En Alemania, se fundaron institutos de segunda enseñanza donde el griego y el latín fueron remplazados por asignaturas científicas, ejemplo que siguieron la mayor parte de los países occidentales.

La “educación nueva” del siglo XX introduce la idea de que las manifestaciones de la vida en su totalidad y en todas sus fases son las que forman en su pluralidad infinita al ser humano. Inicia la considerable amplitud que actualmente han alcanzado las “humanidades” en nuestro tiempo. Nacen otras disciplinas que amplían la gama de las humanidades y se ocupan de aspectos de la experiencia humana, hasta entonces inadvertidas o descartadas. Lo que ha llamado la atención es que esta amplitud se torna, paradójicamente, en estrechez. Se diría que nuestro planeta vive un proceso expansivo de fragmentación en el que disciplinas humanísticas, en algunas de sus modalidades y con afán de lograr estatus “científico” y “autónomo”, se han encerrado en sí mismas, han querido seguir o adoptar el modo de proceder de otra clase de disciplinas. En la tendencia educativa actual, es difícil afirmar que se tenga una visión clara y viable de lo humano. En las últimas décadas, esta dificultad se transparenta en la proliferación no solo de escuelas técnicas y tecnológicos, sino hasta de universidades. Existe por doquier una especie de contagiosa fascinación por las novedades de la técnica. En estas circunstancias de la educación, limitadas al saber hacer, resulta claro que no

podemos hablar con sinceridad de educación integral, a no ser que el concepto *humano* se haya reducido de manera inaceptable.

Parece que cada día nos vamos olvidando de que, al lado del mercado y de los bienes económicos, hay otras dimensiones de la vida, hechas de simbolismo, vida en común y vida del espíritu. Estas dimensiones no están limitadas por la lógica del mercado, la rebasan y conforman el ámbito de la cultura, despliegue creativo y regenerador de la identidad viviente del cuerpo social, en el que el saber y la investigación son condiciones primeras de la supervivencia colectiva. En este amplio espacio, cobra sentido la educación como proceso indispensable y permanente del hecho humano, al igual que la política como formación de la voluntad colectiva para la convivencia. Todas las dimensiones de lo humano no pueden restringirse a los dictámenes de una uniformidad, a un empobrecimiento cultural ni a simples intercambios mercantiles.

En nuestros días, vemos con una mezcla de temor y desidia, lo que Karl Popper definió como “sociedades cerradas”, caracterizadas por ser acríticas, totalitarias y expuestas a arbitrariedades, impulsadas por el gigantesco desarrollo de las industrias de la información, potenciadas por la revolución digital. Todas estas novedades han rediseñado el mapamundi, han provocado transformaciones estructurales en las sociedades actuales dando lugar a nuevas formas de experiencia humana.

Una de las características sobresalientes en los habitantes de cualquier ciudad del mundo es su tendencia a parecerse cada vez más en gustos, costumbres, ideas y, sobre todo, hábitos de consumo. El hombre contemporáneo bien podría ser definido como logófago, un devorador compulsivo de símbolos. El imaginario colectivo de las sociedades se articula en función de estéticas, programas de televisión, marcas de productos, lecturas, entre otras formas simbólicas que responden a un denominador común. La masificación simbólica reina en todas

partes. los centros hegemónicos tienen la facilidad para homologar lenguajes que hacen accesibles sus productos a una inmensa pluralidad de consumidores. En su lenguaje, los significantes se vacían de contenido específico: la necesidad mercantilista, la de hacer accesible el mensaje a todos, tiene como resultado el que no se diga nada específico a nadie.

La creciente estandarización de símbolos puede borrar las identidades, propiciar la adhesión irreflexiva, pero, también, la reacción alérgica. Estas consecuencias aumentan día con día: la atolondrada adherencia a la propuesta o, bien, su irascible aunque poco decidido rechazo. La creencia y el sostenido propósito de una identidad monolítica se ha querido sostener como si fuese inherente al ser humano. Desde que se tienen registros, lo diferente, lo "otro" ha sido siempre algo incómodo y atacado. Esto ha sucedido tanto en la rivalidad de clanes y de familias como en las conflagraciones de países y en las guerras mundiales. La identidad única es y ha sido perseguida y discutida día con día; pero no parece ser más que una utopía, en algún momento alcanzable con todas sus bondades. En nuestros días, esa ilusión se convierte en pesadilla porque acentúa lo opuesto para las mayorías y forma parte de la anhelada realidad estática, invariable al paso del tiempo, definida de una vez y para siempre por una esencia.

A la homogeneización planetaria se opone la defensa de las identidades. Estas dos tendencias no pueden verse como alternativas cerradas. Lo que vemos y sentimos perfilarse como proyecto viable es, más bien, una propuesta de vida, mudable en el tiempo y producto de sucesivas identificaciones. Se ha visto en la experiencia que no hay lealtades únicas, sino pertenencias múltiples. La identidad viene siendo algo así como un plebiscito que se construye diariamente. Esta construcción se realiza en la dialéctica entre tradición y modernidad, entendida esta última como superación en la que puede haber una síntesis, que consistiría en

conservar lo vivo y transformar lo que declina. Esta síntesis tiene que ser abierta y tolerante, dispuesta a abandonar lo caduco y aceptar las aportaciones de lo “otro”. Pero si convenimos en todo esto, ya estamos hablando de una determinada concepción de hombre. En esta cuestión, lo que ahora resalta es la tensión entre lo general y lo particular, aspectos que en una perspectiva viable, no se pueden imponer uno sobre el otro, y no son estáticos sino cambiantes. El núcleo de todo esto es la concepción sobre el ser humano, concepto que, precisamente, ha sido cambiante, según lo han manifestado sus estudiosos. La cuestión sigue abierta en toda su amplitud. Antes de hacer referencia a su discusión en nuestros días, recordemos algunos de sus cambios sufridos en el pensamiento occidental moderno.

Algunos hitos del concepto hombre en la filosofía moderna

En el estudio de *lo humano*, el investigador y el investigado son el mismo: el objeto de conocimiento es la naturaleza del investigador. Ahora bien, si tomamos en cuenta el esfuerzo del hombre por responder el antiguo requerimiento de “conocerse a sí mismo” (*Gnosce te ipsum*), tal vez la psicología tenga una tradición más larga; en ella se han dado varias perspectivas de desarrollo, diferenciándose en la delimitación de su objeto de estudio y en su metodología. Una de estas corrientes inicia con los *Diálogos* de Platón y con el tratado *Del alma* de Aristóteles. Como lo connota la palabra “psicología”, el objeto de este estudio era el alma y no el hombre. Los escritos de Platón y Aristóteles ejercieron gran influjo, pues el pensamiento del segundo fue adoptado por el cristianismo y adaptado por siglos. En tiempos modernos, Kant sugirió el nombre de *antropología* como el más apropiado para el estudio del hombre. Pero antes y después del filósofo de

Königsberg ha habido constante interés por la cuestión; recordemos algunos intentos de respuesta a la pregunta ¿qué es el hombre?

El hombre como objeto de investigación se vio reducido cuando la consideración de la mente tendió a desplazarlo. Esto sucede con Descartes, quien identifica el alma con la mente o el intelecto, aunque también habla de las pasiones. Spinoza y Hobbes, igualmente, prestan atención a las emociones, las ideas y el razonamiento; pero Locke, Berkeley y Hume tienden a analizar los contenidos de la conciencia y los actos de entendimiento exclusivamente como facultad de pensar y conocer. En ellos, la fuente del conocimiento psicológico es la introspección, no la observación del comportamiento humano. En algunos pensadores, la distinción o la no distinción entre hombre y animal es central.

Con los *Principios de psicología*, de W. James, y los escritos de Freud hay un retorno a una concepción amplia de la psicología; pero no se va más allá de lo que Tomás de Aquino abarcaba en sus estudios sobre el hombre, sus actos y pasiones. Más allá de los vaivenes en psicología sobre la naturaleza del hombre, toda la tradición del pensamiento occidental se divide en esta cuestión que puede afrontarse de varias maneras. Puede tratarse mediante preguntas como la de si el hombre es un animal racional y si esta definición supone que solo él tiene razón. Si es racional, ¿esto implica que tiene voluntad libre y que solo él la tiene? Otra pregunta planteada es si el hombre difiere esencialmente de los otros animales o si todos los animales poseen las mismas propiedades fundamentales. En relación con esta última pregunta, Darwin piensa que la diferencia entre el hombre y los animales, aunque grande, no es más que una diferencia de grado y no de clase o categoría. Los opositores de Darwin atribuyen racionalidad solo al hombre y usan la palabra “bruto” para todos los otros animales, faltos de razón. No todos los que asumen esta postura están de acuerdo con una forma de entender la razón

humana, tampoco todos sostienen la libre voluntad como acompañante natural de la racionalidad.

John Locke, en *An Essay Concerning Human Understanding*, señala que la capacidad de comprender coloca al hombre sobre el resto de los seres sensibles. El hombre y los otros animales poseen sensibilidad, memoria e imaginación, pero los brutos no pueden abstraer. La capacidad de tener ideas generales distingue al hombre de los brutos. Locke, sin embargo, niega que el hombre tenga libre voluntad en el sentido de libre elección entre alternativas.

J. J. Rousseau declara que cada animal tiene ideas y que el hombre tiene una diferencia respecto de los brutos solo de grado. Para este pensador, no es tanto la capacidad de comprender lo que constituye la diferencia específica entre hombre y bruto, cuanto la cualidad humana de acción libre. En la conciencia de esta libertad, se desarrolla la espiritualidad del hombre.

W. James concuerda con Locke en que probablemente los brutos no pueden abstraer ni hacer asociaciones por semejanza. James sostiene que la capacidad de asociar por semejanza es lo que distingue al hombre del bruto. El hombre –dice– ha sido llamado “animal que sonríe” o “animal que habla”; pero estos rasgos distintivos, como también el razonamiento humano, son vistos por este autor como consecuencias de su incomparable poder de asociar ideas por semejanza. Para James, el razonamiento y la capacidad de hablar son efectos; para Adam Smith, en cambio, causas de los peculiares atributos humanos.

Más allá de estas variaciones entre los pensadores mencionados, algunos de ellos como Locke, Rousseau, James, Smith y Hobbes convienen en que hombre y bruto se diferencian en clase. En este punto, concuerdan con Platón, Aristóteles, Agustín, Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Kant y Hegel, quienes sostienen que el hombre tiene la especial facultad de comprensión y razonamiento. Empero, la cuestión se mantiene abierta, no tanto porque se niegue un particular modo de

entender la razón, sino porque se duda que cualquier facultad o atributo poseído por el hombre pueda dar las bases para llamarlo “racional” y distinguirlo del resto de los animales o “brutos”.

En estas posiciones a veces contrapuestas, todos admiten, sin embargo, que las funciones vegetativas llamadas “facultades naturales” son indispensables tanto para el hombre como para toda otra forma de vida corporal. De manera semejante, todos admiten que las capacidades sensitivas y de apetito o deseo están presentes tanto en el hombre como en los otros animales. Para el observador que toma en cuenta únicamente el exterior de los comportamientos humano y animal, parecerá claro que el hombre y los animales superiores reaccionan al estímulo físico de sus órganos sensitivos con un repertorio semejante de movimientos corporales, variables solo en cuanto a su constitución física o su esqueleto u órganos de movimiento. También los animales manifiestan signos de molestia emocional de suficiente semejanza como para garantizar que tienen emociones, como miedo y coraje. Estas manifestaciones son comunes al hombre y a los otros animales. Sobre esto casi no hay desacuerdo, lo hay cuando se considera la significación interna de estos movimientos externos. Entonces, se plantean interrogantes como estas: ¿si hombres y animales tienen órganos sensitivos como tacto, gusto, olfato, oído y vista, sus sensaciones conducen al conocimiento en ambos casos? ¿La capacidad de memoria e imaginación animal llega a la aprehensión como sucede en el caso del hombre? ¿La aprehensión de objetos es igual en hombres y animales?

En la Antigüedad y en el Medioevo, la facultad sensitiva, incluida la capacidad sensitiva interior de la memoria y de la imaginación, ha sido generalmente distinguida de otra facultad llamada “intelecto”, “razón” o “mente”. Platón, Aristóteles, Plotino, Lucrecio, Agustín y Tomás de Aquino tienen diferentes concepciones del intelecto o mente en sí mismos y en su relación con los sentidos y la imaginación; pero no cuestionan su existencia como una facultad separada.

Según estos pensadores, el alcance de las capacidades sensitivas del animal no llega a las ideas o a la intelección de los objetos ni la memoria sensitiva es pensamiento racional en el animal. En la tradición antigua y medieval, es incuestionable la posesión de estas dos facultades distintas de conocimiento en el hombre. También, generalmente, se asume que otros animales tienen, en mayor o menor grado, solo la capacidad sensitiva. En esta tradición de pensamiento, solo el hombre puede percibir y entender; conocer lo universal y lo particular; pensar objetos que no son sensibles ni estrictamente imaginables, objetos como el átomo o la divinidad, lo infinito y lo eterno o el intelecto mismo. La afirmación de una diferencia esencial entre razón y sentidos parece inseparable de la afirmación de una diferencia entre el hombre y el bruto.

En tiempos modernos, se ha dudado de tales afirmaciones. Montaigne considera la cuestión a la luz de evidencias externas; compara las actuaciones de hombres y animales y observa que la luz de la razón parece brillar en ambas. Montaigne recuerda historias de Plutarco y Plinio, quienes consideran la semejanza entre hombres y animales, como en el caso de la jauría que es capaz de elegir entre tres ramificaciones de un camino. Determinación que para Montaigne es una especie de silogismo. Tomás de Aquino había mencionado el mismo hecho; pero decía que tales apariencias de razonamiento en los animales se puede explicar como conducta instintivamente determinada.

A diferencia de Montaigne, Machiavelo sostiene que hombres y brutos son diferentes no por la posesión de razón, sino por la carencia de ella. Para este, las pasiones controlan la conducta y la inteligencia se exhibe ampliamente como oficio o artimaña para ganar casos determinados por la pasión.

En la mayor parte de casos, el disentimiento moderno ante la visión antigua y medieval toma la forma de negación: no acepta que razón y sensibilidad son poderes distintos. En su expresión más característica, esta negativa se acompaña de

la negación de ideas abstractas. En los escritos de Hobbes, Berkeley y Hume se dice que los hombres aparentan tener ideas abstractas y generales porque emplean nombres comunes con significación general.

Según Hobbes, el lenguaje es la raíz de toda diferencia entre el hombre y el bruto. La sensibilidad y la imaginación son comunes al hombre y a la bestia. El tipo de entendimiento, descrito como “concepción causada por el lenguaje”, lo considera peculiar del hombre. No obstante, su afirmación de que con el auxilio de lenguaje y método las facultades del hombre y la bestia pueden mejorarse a un grado elevado, hace pensar que distinguir al hombre de cualquier otra criatura viviente implica una diferencia solo de grado; sin embargo, también menciona una variedad de instituciones peculiares en la vida humana, como la religión, la ley, la ciencia que implican una diferencia de clase.

Al igual que Hobbes, Berkeley piensa que los hombres usan nombres generales; pero no tienen ideas generales y abstractas. Berkeley es menos proclive a afirmar la clara superioridad del hombre, aun cuando se basa en los logros del hombre mediante el lenguaje. Si los brutos no pueden abstraer, dice Hobbes en tono peculiar, y esta carencia los distingue de los hombres, temo que muchos que pasan como hombres no sean capaces de abstraer.

Hume va más allá de lo aceptado por Berkeley y Hobbes. Está de acuerdo con ellos en que el hombre no tiene más facultades que la sensibilidad y la imaginación. Agrega que la costumbre y el instinto suponen la razón en hombres y animales; pero se pregunta: ¿cómo es que los hombres sobrepasan en mucho a los animales en el razonamiento o que un hombre supere a otro? El desarrollo de su pensamiento parece conducir a una diferencia solo de grado entre hombre y animal.

Otra manera de afrontar el contenido del concepto hombre es preguntando si solo este tiene alma, capaz de existir separada del cuerpo, un alma inmortal. Si el

alma es concebida como el principio de la vida en todos los organismos vivientes, como la concebía Aristóteles, entonces, constatar que la tenga el hombre no implica su distinción de los animales y de las plantas. Si el alma racional difiere de la sensitiva y de la vegetativa, la conclusión es que solo el hombre tiene razón. Si el alma humana, racional, es espiritual, entonces, el hecho de que el hombre la tenga lo separa de los brutos.

En este sentido, Descartes dice que solo el hombre tiene doble naturaleza: los otros seres son únicamente cuerpos con la estructura y operación de complejas máquinas. Con esta afirmación, no niega a los brutos la vida, tampoco les niega un alma corporal o una sensibilidad orgánica. Lo que les niega es el pensamiento, y esta negación hace imposible a una máquina imitar el lenguaje y la acción humanos. Esto mismo requiere que el alma del hombre sea incorpórea. A diferencia de la sensación y las pasiones, los pensamientos y los actos de voluntad, según Descartes, no pueden ser función de órganos corporales. Cuando Descartes afirma que el hombre es único, afirma que solo él tiene razón y voluntad libre: de entre todas las cosas, el hombre se forma de cuerpo y alma espiritual.

Aunque otras concepciones de lo humano aceptan la doble naturaleza del hombre, no lo consideran como el resultado de la unión de dos sustancias separadas. Spinoza, por mencionar un caso, da al hombre un lugar especial en la mente divina. Solía decir que la mente humana forma parte del infinito intelecto de Dios y que el cuerpo humano resulta la expresión, en cierta y determinada manera, de la esencia de Dios en tanto se le considera omnipresente. El hombre se compone de mente y cuerpo; pero para Spinoza esta dualidad en la naturaleza humana deviene una dualidad de aspectos, no de sustancias.

Desde la antigüedad, hay una manera de atribuir cierta inmaterialidad al hombre. Aristóteles no considera el alma como una sustancia, sino como la forma sustancial de un cuerpo orgánico (hilemorfismo), y esto sucede con todo tipo de

almas: la de las plantas, los animales y el hombre. Cuando Aristóteles enumera las potencialidades de las cosas con vida (intuitivas, apetitivas, sensoriales, locomotivas y la capacidad de pensar), asigna al hombre el poder de pensar. De todas las capacidades, Aristóteles considera la del pensamiento como la más probable excepción a la afirmación de que todas las afecciones del alma involucran al cuerpo. Fuera del pensar no hay otro caso en que el alma pueda actuar o ser actuada sin involucrar al cuerpo. El intelecto es inmaterial; no tiene órgano corpóreo comparable con el ojo como órgano de la visión o el cerebro como órgano de la memoria y de la imaginación. El estagirita sostiene que el acto de entender no compete a la materia física.

De acuerdo con Aristóteles, el hombre como totalidad es una sustancia compuesta por los co-principios de ser: la materia y la forma, o el cuerpo y el alma. El hombre difiere de otras sustancias físicas compuestas de manera similar, porque tiene la facultad y el modo de actuar separado de la materia. En posterior desarrollo de esta teoría (Tomás de Aquino), se matiza la cuestión. La inmaterialidad del intelecto se basa en el argumento de que el alma racional del hombre puede existir aparte de la materia, cuando la compuesta sustancia humana se desintegra por la muerte.

En esta línea de pensamiento, la inmortalidad promete la emancipación de la inmutabilidad, así como la salvación de la muerte. Con un alma inmortal, el hombre pertenece a la eternidad, pero también al tiempo. Este ser no es algo puramente transitorio en el universo. El hombre llega a concebirse a sí mismo como descendiente divino o, al menos, más afín con los dioses inmortales que con otros seres.

Pero hay otras explicaciones del fenómeno humano muy diferentes. En su libro *Descent of Man*, Darwin bosqueja una pintura diferente del origen humano. En su explicación general, tienen mayor relieve dos proposiciones. La primera

sostiene que el hombre pertenece al reino animal sin ninguna diferenciación salvo la de grado. La segunda, que el origen del hombre en la tierra se ha verificado mediante un proceso de variación natural desde un tipo ancestral. Así, de manera semejante a como otras especies de plantas o animales se han originado descendiendo con variaciones de un ancestro común, hay un común ancestro para el hombre y para el mono.

Una visión cercana a la hipótesis de Darwin es la teoría de la evolución emergente según la cual formas inferiores de vida hacen posibles nuevas formas orgánicas superiores y distintas en clase.

En Occidente, las dos explicaciones del origen del hombre más aceptadas –y contrapuestas– son la judeo-cristiana y la darwiniana. La primera considera la creación del hombre como algo especial: Dios lo creó a su imagen y semejanza. Dios, esencia perfecta e inteligencia, es el ser espiritual por excelencia y el hombre es, según Tomás de Aquino, la imagen de Dios en razón de su naturaleza intelectual. En todas las criaturas hay alguna semejanza con Dios, pero solo en el hombre esta semejanza es imagen. La finitud, la imperfección y la existencia corporal del hombre hacen de su imagen una remota semejanza de la divina. De cualquier manera, precisamente esta remota semejanza separa al hombre de las otras criaturas terrenas y lo coloca en compañía de los ángeles.

El hombre, sin embargo, no es más ángel que bruto. Se distingue de los ángeles por su cuerpo y de los brutos por su razón. Tampoco en su vida presente tiene la existencia espiritual del alma incorpórea e inmortal. Ante estas tres negativas en la definición del hombre –no ángel, no bruto, no alma– los teólogos añaden otra característica proveniente de su pasado. El hombre procede de la raza engendrada por Adán, pero no posee los atributos de este antes de su caída.

La distinción moderna entre el hombre que vive en estado de naturaleza y el que vive en sociedad civil considera solamente las circunstancias externas de la vida humana y no divide al hombre según las dos condiciones de su alma.

En las discusiones, la dicotomía hombre prehistórico/hombre histórico u hombre primitivo/hombre civilizado es menos radical: no señala una diferencia sino de grado.

Otra cuestión deriva de la división entre hombres. Si los hombres no son iguales como individuos, ¿hasta qué punto sus diferencias individuales resultan de la desigual dotación con la que nacen? ¿Hasta qué punto se convierten en el resultado de su superación individual en el curso de su vida? El alcance de las diferencias humanas, innatas o adquiridas, es la base de la división de los hombres entre normales y anormales, entre el demente y el sano.

Desde el punto de vista político y moral, esta clasificación es quizá la más relevante. Tradicionalmente, el problema de la diferencia entre hombres y mujeres y la generacional ha ejercido gran influencia en la determinación del estatus político y de la responsabilidad moral.

Otra diferencia entre los hombres sirve para la teorización de la sociedad humana y para la historia de la civilización. Se trata de la división de los hombres en grupos a partir de los rasgos físicos, las cualidades mentales o las razas, ya sea que esos rasgos se consideren determinaciones biológicas o características raciales heredadas o atribuidas a influencias del medio ambiente, a veces por referencia a las costumbres e ideales de una cultura. Estos criterios se usan en la tradicional discusión sobre la diferencia entre pueblos y razas.

¿Qué se quiere decir con *humanismo* en nuestros días?

El hombre puede ser visto como uno de esos fenómenos frente a los cuales nadie podría presentar objeciones sustanciales de ningún tipo, salvo que fueran formuladas con el propósito de considerarlo demente o, al menos, iconoclasta. ¿Cómo podría uno no estar a favor de promover cualquier causa en pro de la raza humana y, en particular, de promover las condiciones para la autorrealización y autoexpresión del individuo? Sin embargo, y como hemos expuesto, no tenemos clara idea del término humano y lo usamos de manera poco definida y con la suposición de que al fin y al cabo nos entendemos cuando lo usamos. En este estado de cosas, el postestructuralismo y el posmodernismo pueden tener un punto de apoyo para decir que vivimos en un mundo posthumanista.

Los problemas del pasado aún no están resueltos. No se han definido los límites, por ejemplo, entre humanidad y animalidad. Cada día, con mayor fuerza, se plantea la cuestión de los límites entre humanidad y tecnología. Muchos defienden esta tendencia basados en una concepción simplista e interesada de un futuro feliz de máquinas y humanos hermanados sobre los rieles del progreso. ¿Pero cuál progreso? ¿El de la producción y consumismo sin sentido, salvo el del simple incremento del capital? Algunos pensadores, como Lyotard, se preguntan qué ocurriría si lo “propio” de la especie humana fuera paulatinamente cambiando de modo que lo inhumano fuera inherente. Esta pregunta implica algo más que las fronteras entre humanidad y animalidad, porque en ella la respuesta depende en mayor medida de la voluntad humana. Habría que replantear nuestra condición, la idea de nosotros mismos y la imagen de nuestro destino como humanos.

En nuestros días, existe una obsesiva orientación hacia el desarrollo como fin último. El desarrollo se ha vuelto un fin en sí mismo y, tras haberse apropiado de la ciencia, se perfila con el propósito de elevarla hasta nuevos grados de

eficiencia performativa cuyas consecuencias serán un poder todavía mayor y unas ganancias más elevadas. Pero el desarrollo jamás se verá satisfecho, siempre querrá ascender cueste lo que cueste a una escala superior. En esa vorágine, estima en poco o nada los intereses de los dependientes y del individuo en general. Este sistema intenta someter a los seres humanos a su voluntad en nombre del progreso, como lo advierte Lyotard en uno de sus libros.

En *La condición posmoderna* (1979), Lyotard reaccionaba contra la modernidad y por ello anunció el declive de sus opresivas “grandes narrativas” por un nuevo paradigma cultural basado en el escepticismo frente a visiones universalmente explicativas. La era posmoderna anunciada por Lyotard era vista como un periodo de liberación de la servidumbre ideológica. En esa atmósfera de liberación, el humanismo se identifica con la modernidad. Se le acusa de ser responsable de la mayor parte de nuestros males culturales actuales. Según los cerebros más conocidos del postestructuralismo y del posmodernismo, ya vivimos en un mundo posthumanista, porque para ellos humanismo equivale a “proyecto iluminista” caracterizado por su culto a la razón y por su firme creencia en un progreso material perpetuo. En estos pensadores, el ilimitado optimismo moderno se reemplaza por la mentalidad posmoderna donde las limitaciones humanas son aceptadas con mayor facilidad que en el pasado cultural reciente. La sola razón no se ve como nuestra eterna salvadora. Si el humanismo pudo haber iniciado como un movimiento de liberación de la humanidad del peso muerto de la tradición, él mismo ha llegado a convertirse en tradición y, como tal, oprime a su vez a la humanidad, por eso debe resistírsele, se deben socavar sus cimientos. Para el postestructuralismo y el postmodernismo, el humanismo ha muerto. Y no solo para ellos, esta parece ser también la reacción general. ¿Por qué debemos ahorrar tiempo y dinero –se escucha decir– al punto de que este imperativo sea la ley de nuestras vidas? Nuestra forma de vida indica que hemos internalizado la dinámica

de la modernidad a tal punto que es la única manera posible de conducirnos en la vida. La modernidad y el humanismo, dicen postestructuralistas y posmodernistas, conspiran para ser una forma de lavado de cerebro social particularmente sofisticada.

El humanismo se toma también como equivalente del capitalismo avanzado en el que no se da de manera sofisticada la represión política, sino también la destrucción de la mayoría de los recursos renovables del planeta y las grandes narrativas como el Marxismo, la Democracia Liberal o el Capitalismo que, entre otros, demandan nuestra sumisión a su voluntad.

El humanismo también se iguala con la mentalidad que permitió acontecimientos tales como el holocausto, en que la dominación sobre el propio medio ambiente y el deseo de lograr “soluciones raciales” para ciertos problemas sociales de un periodo no lejano condujeron a conclusiones de cierta lógica, pero que han resultado horrendas.

El posthumanismo surge de sentimientos como estos, en que se deplora el ejercicio de la razón que lleva a destruir aquellas partes de la raza humana consideradas superfluas, inútiles para los objetivos perseguidos por una mínima porción de la humanidad.

Poco menos de una década después de la publicación de *La condición posmoderna*, en otro libro de Lyotard, *Lo inhumano*, prevalece un tono mucho más oscuro. En él se sugiere que la humanidad ha adquirido un nuevo conjunto de enemigos para reemplazar las grandes narrativas de décadas pasadas. Lyotard expresa el temor de que eventualmente la tecnología sea programada para obtener el poder. Este libro está conformado por una colección de ensayos poco relacionados entre sí; pero predomina la preocupación por lo que pasaría si los humanos se vieran constreñidos a renunciar a algo propio, acosados por el apetito sin límites de expansión e innovación tecnológica del capitalismo y por el

imperativo de poder tanto de la inteligencia artificial como también de la vida artificial. Porque la vida artificial bien puede tener imperativos totalmente diferentes de los de la vida humana. En este orden de ideas, vale la pena tratar de responder una y otra vez a preguntas como las siguientes: ¿Somos menos humanos si partes clave de nuestro cuerpo no son tejido natural? ¿Cuántas partes sintéticas del cuerpo podemos soportar antes de perder la humanidad? ¿Es afectada la conciencia cuando el cuerpo depende de una regulación computarizada para su funcionamiento, ahora no solo del corazón u otras partes menos decisivas, sino también del mismo cerebro?

Las preguntas van al núcleo de lo que en nuestros días significa ser humano y tocan nuestra visión del lugar ocupado en el esquema universal. Distinguir los límites de aquello que nos es “propio” es una actividad sustancial para toda la raza humana, ya que implica la cuestión de si estos límites pueden o incluso deben ser regulados.

A modo de conclusión

La pregunta sobre la naturaleza del hombre ha tenido, a lo largo de su discusión, dos respuestas dominantes. Una de ellas, la más relacionada con el humanismo, considera que el hombre es la medida de las cosas, autosuficiente o, al menos, idóneo para el lugar que ocupa y el papel que juega en la estructura del universo. La otra respuesta sostiene que el hombre no es un dios superior al resto de la naturaleza, sino una criatura finita, dependiente, consciente de su insuficiencia, un solitario soñador en busca de algo que lo supere en grandeza. Pero más allá de estas dos posturas, cualquier respuesta sobre la naturaleza del hombre simboliza los dos componentes de la naturaleza humana: su capacidad de conocimiento y su ignorancia, su grandeza y su miseria. A veces, se acentúa un aspecto; en otras, el

opuesto. El hombre es nada en comparación con el infinito –dice Pascal– y todo en comparación con la nada, es un punto medio entre la nada y el todo. Dado que se encuentra infinitamente alejado de abarcar estos extremos, el origen y el fin de las cosas le son ocultos y sin esperanza en un impenetrable secreto. El hombre es igualmente incapaz de ver la nada de que fue hecho y de lo infinito en lo que es absorbido. El hombre, dice este autor, no debe pensar que se encuentra en el plano de los brutos o en el de los ángeles; pero tampoco debe ignorar los dos lados de su naturaleza. En su reconocimiento descansa su miseria y su grandeza. El hombre sabe que es desdichado, pero en realidad es más grande porque lo sabe.

En este orden de ideas, la defensa del pluralismo en nuestros días se presenta como una necesidad. El valor de la pluralidad reside en la capacidad de cada cultura para abrir nuevas perspectivas y aportar nuevos elementos enriquecedores de la experiencia y el conocimiento humanos. En nuestro mundo, la diferencia no puede seguir siendo vista como algo extraño, menos todavía como enemigo, sino más bien como una forma de vida con los otros. La coexistencia nos permite aprender e intercambiar conocimientos siempre y cuando mostremos disponibilidad para ello. Sin la diferencia, el crecimiento humano sería prácticamente imposible.

La importancia de la diferencia no admite grados, porque las culturas no son mensurables en términos de una jerarquía. Cada cultura tiene un fin en sí mismo que otorga sentido a la vida de las personas; cuando una de ellas violenta la coexistencia sucede un desastre: los grandes conflictos han sido causados por la pretendida superioridad de una cultura sobre otra. Ante esa probabilidad, ocurre incentivar los beneficios del pluralismo y evitar su aniquilación. Para ello un medio prioritario resulta sin duda la cultura democrática donde surgen la participación y la representación de gran variedad de personas y grupos culturales existentes; también es posible la potestad para intervenir en la toma de decisiones. Solo en un

ambiente de participación se puede dar el ejercicio de la creatividad. El hombre es un eterno insatisfecho que tiene la necesidad permanente de reinventarse. Un medio que no le brinde el espacio para desarrollar nuevas ideas, para proponer nuevos horizontes de realización, termina asfixiándolo.

Ernesto Sábato en su libro *La resistencia* menciona lo siguiente:

A cada hora el poder del mundo se concentra y se globaliza. Veinte o treinta empresas, como un salvaje animal totalitario lo tiene en sus garras. Continentes en la miseria junto con altos niveles tecnológicos. Posibilidades de vida asombrosas a la par de millones de hombres desocupados, sin hogar, sin asistencia médica, sin educación. La masificación ha hecho estragos, ya es difícil encontrar originalidad en las personas y un idéntico proceso se cumple en los pueblos. Es la llamada globalización.

Atendiendo lo expresado por Sábato, no parece necesario preguntarse si este proceso humaniza o deshumaniza; sin embargo, consecuentes con lo planteado, cabe pensar que no todo lo que abarcan los términos globalización o mundialización es negativo. Tal vez se ha hablado menos de sus aspectos negativos porque sus ventajas nos son recordadas a cada momento por los medios de comunicación. El objetivo perseguido en estas líneas no es el de mencionar las ventajas y desventajas de este fenómeno que si bien es uno de los más relevantes y preocupantes en nuestros días, es solo uno de los motivos que nos hacen patente la necesidad de repensar cómo nos entendemos nosotros mismos, para así poder definir nuestra relación con nuestros congéneres. Solo así podremos tomar en consideración la cuestión del humanismo en nuestros días. Tal vez el inhumanismo y el posthumanismo sean expresión de que ahora, más que en cualquier otro periodo de la historia, el pensamiento está a la zaga de lo que ocurre.

Referencias

- Agustín (de Hipona), *La ciudad de Dios*, México, Porrúa, 1975.
- _____, *Confesiones*, trad., introd. y notas de Francisco Montes de Oca, México, Porrúa, 1991.
- Aristóteles, *Del alma*, en *Obras Completas*, Madrid. L. Rubio, 1931.
- Balz, Albert G. A., *Descartes and the Modern Mind*, Nueva York, Yale University.
- Berkeley, George, *Principios del conocimiento humano*, trad. de Pablo Masa, Buenos Aires, Aguilar, 1980.
- Cruz, O. R., *Del Leviatán de Hobbes*, México, Cruz, 1981.
- Freud, Sigmund, *Obras completas*, trad. Luis López-Ballesteros y de Torres, Madrid, Biblioteca Nueva, 1973.
- Ferrari, Jean, *Kant o la invención del hombre*, trad. de Francisco López Castro, Madrid, EDAF, 1981.
- Hegel, G. W. F., *Filosofía del derecho*, pról. y notas de J. Garzón Bates, México, UNAM, 1985.
- Hume, David, *Investigación sobre el conocimiento humano*, trad. y pról. de Jaime Salas Ortueta, Madrid, Alianza, 1984.
- James, William, *Principios de psicología*, México, Fondo de Cultura Económica, 1989.
- Jaspers, Karl, *Descartes y la filosofía*, Buenos Aires, La Pleyade, 1973.
- Locke, John, *Compendio del ensayo sobre el entendimiento humano*, trad., introd. y notas de Juan José Norro y Rogelio Roviera, Madrid, Alianza, 2002.
- Lyotard, Jean Francois, *La condición posmoderna*, México, REI, 1993.
- _____, *Lo inhumano*, Buenos Aires, Manantial, 1998.
- Maquiavelo, N., *El príncipe*, México, Porrúa, 2008.
- Montaigne, Michel, *Ensayos completos*, trad. de Almudena Montojo, Madrid, Cátedra, 2008.
- Pascal, Blaise, *Pensamientos y otros escritos*, México, Porrúa 1996.
- Platon, *Diálogos*, trad. de Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardo, Madrid, Gredos, 1992.
- Prenant, Marcel, *Darwin y el darwinismo*, México, Grijalbo, 1969.
- Rousseau, J. J., *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, trad. de Mariano Ruiz Funes, México, SEP. 1946.
- Spinoza, Baruch, *Ética*, México, UNAM, 1977.

_____, *La reforma del entendimiento*, Buenos Aires, Aguilar, 1971.

Tomás (de Aquino), *Suma teológica de Santo Tomás de Aquino*, trad. de Francisco Barbado Viejo, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1957.

Un extraño humanismo

Paulina Rivero Weber

Me he multiplicado, para sentirme. Para sentirme, he necesitado sentirlo todo, me he transbordado, no he hecho sino extravasarme, me he desnudado, me he entregado, y hay en cada rincón de mi alma un altar a un dios diferente.

Fernando Pessoa

Podría parecer poco atinado o hasta de mal gusto exponer una crítica al humanismo en un congreso sobre el humanismo frente a las ciencias duras. Como espero sea palpable al final de este trabajo, las críticas al humanismo que aquí presentaré no se llevan a cabo desde la mera deshumanización ni tampoco apuntan hacia ella. El origen de estas críticas, tanto como su sentido final, no implica ni una regresión a un estado inferior supuestamente deshumanizado ni una propuesta hacia una evolución final hacia la deshumanización. En todo caso, estas críticas podrían sugerir una ampliación de las miras y los objetivos respecto de la esencia misma del humanismo. Expondré dos críticas al humanismo: una proviene de Occidente, a través del pensamiento de Martín Heidegger; la otra, de Oriente, del pensamiento de Lao Zi.

Aclararé, previamente, de manera muy general, lo que se entenderá aquí por humanismo y humanidades. Las humanidades se han comprendido como el cúmulo de los saberes en torno al ser humano y, en ese sentido, podrían tener como padre a Sócrates, quien defendió tanto con su vida como con su muerte una *anthropine sophía*, una sabiduría sobre lo humano. Pero esos saberes han dado como resultado visiones y teorías más amplias, que han perfilado una cierta postura respecto del ser humano y su lugar en el mundo. A esas posturas las hemos

llamado “humanismos”. En ese sentido amplio, una frase parece haber condensado el espíritu de todo humanismo posible: “Soy humano, nada humano me es ajeno”. Esa expresión, que hoy se emplea completamente descontextualizada, proviene de la comedia *Heauton Timoroumenos* (*El enemigo de sí mismo*) de Terencio el africano. Más que usarse de manera descontextualizada, esa frase ha forjado para sí un nuevo contexto y ha pasado a ser una especie de salvoconducto del humanismo. Que nada humano resulte ajeno indica la posibilidad de que un individuo se reconozca a sí mismo en el otro, sea quien sea, sea como sea, crea lo que crea y viva como viva, a tal grado que el individuo se afecte por el dolor o la alegría ajena y haga propio de manera radical el *pathos* del otro.

Spinoza, quien sabía de emociones, decía que aquel que se imagina a un ser amado afectado de alegría o tristeza sentirá esa tristeza o esa alegría. El humanismo pareciera llevar esta pretensión un poco más allá del ser amado. No se trata de compartir la tristeza o la alegría de este, sino de todo ser humano: que nada propio del ámbito humano resulte ajeno. Si nos atenemos a esta idea, para el humanismo la razón de compartir la preocupación por la vida radica en la comunión ontológica de la especie humana: más allá del color, del sexo, de la nacionalidad, el género o las creencias religiosas; para el humanismo todo ser humano se encontraría ligado a los demás ontológicamente. Así, el solo hecho de nacer humano sería la razón para que desde el humanismo un individuo comparta con otro una existencia solidaria. Desde esta perspectiva, el humanismo sería siempre antropocéntrico.

¿Pero podría ser de otra manera? Si lo que mueve a un individuo a contagiarse de los afectos del otro, o a ser solidario con el otro, es el hecho de ser, ambos, humanos, el humanismo tendría que ser inevitablemente antropocéntrico. Y lo es no solo por eso, hay una razón aún más fundamental. El humanismo es

antropocéntrico porque lleva la huella de su creador: los valores resultan creaciones humanas: cualquier propuesta humanista tendría entonces su origen en el *anthropos* mismo. ¿No es esta una pretensión de desmedida autosuficiencia? Finalmente, somos parte de un cosmos que nos trasciende. ¿Podemos, en ese sentido, considerarnos tan ajenos y autárquicos como para asegurar que la creación humana es puramente humana? Esa es la inquietud que da origen a las críticas que a continuación expondremos.

El antropocentrismo ha sido uno de los conceptos más criticados por la ética contemporánea. Si bien la preocupación y la identificación con lo humano propias de todo humanismo resultan un avance ante el racismo, el sexismo o el nacionalismo, el mundo en que vivimos deja ver que una filosofía promotora de la idea del ser humano como el ser privilegiado conduce a la destrucción de su entorno. O al menos esta parece ser la preocupación detrás de la crítica al antropocentrismo que conlleva el pensamiento de Martín Heidegger. Desde su perspectiva, este mundo resulta de la metafísica occidental, la cual ha impregnado todo aspecto de la vida con una cierta concepción no solo del ser humano, sino del ser en su totalidad.

Para Heidegger, el problema tiene sus raíces en la esencia de la técnica: no en la técnica misma, sino en lo que implica, en su estructura de pensamiento. Se refiere con ello a la técnica moderna, y no a la existente cuando, por ejemplo, los molinos descansaban confinados al soplar del viento y, por lo mismo, la energía no se almacenaba, sino que se usaba de acuerdo con el tiempo marcado por la naturaleza misma. Por siglos, cultivar el campo significó abrigarlo, entregar la semilla a las fuerzas de la tierra y proteger su labor. No se pretendía obligar a la tierra a producir más por medio de químicos ni a transformar la energía para almacenarse. Tampoco se emplazaba al aire a proporcionar nitrógeno o al suelo a otorgar sus minerales. La técnica moderna difiere: el ser humano moderno la ha

empleado para explotar la naturaleza, almacenarla, consumirla y desecharla. Así, almacenamos “reservas” de cereales, energía, agua... para consumirlas cuando se requiera. Estas, cuando no sirven más, son desechadas. Esa ha sido la receta para el desastre al que hemos conducido al planeta. Pero Heidegger cree que todo ello ha sucedido porque el ser humano está llamado a irrumpir en la naturaleza y develar tanto sus secretos como todas sus fuerzas.

Hay un llamado básico, una interpelación al humano que lo provoca y coliga a obtener meras existencias en reserva, y a esto Heidegger lo ha llamado *Ge-stell*,¹ traducido como "estructura de emplazamiento". *Ge-stell* no nombra una cierta estructura de relación prevaleciente en la esencia de la técnica moderna, es la estructura donde vivimos y nos relacionamos con nuestro entorno solicitando las cosas y las personas como existencias disponibles para nosotros. Pero existen otras formas posibles de relacionarse con el mundo. No es lo mismo el modo de relacionarse con él por medio de, por ejemplo, la *póiesis* griega, que por la técnica moderna como *Ge-stell*.

El peligro de la técnica radica, entonces, en esa estructura que ha permeado todo el ámbito de relaciones humanas: en que el individuo mismo termine relacionándose con el mundo y consigo mismo de manera meramente funcional y termine por ser un número más en la lista de existencias del mundo, al que se le ve como “fuerza de trabajo” que hay que "aprovechar" o "explotar", pues se cuenta con ella, está ahí para ser solicitada y, por ello, dirá Heidegger, "hoy el hombre no

¹ Usar esta palabra en el sentido descrito es darle un nuevo sentido, un sentido inhabitual. Esta acción temeraria y aparentemente arbitraria –por lo demás tan usual en Heidegger– al propio pensador le parece tan válida y tan fundamental como aquella que hace más de dos mil años llevó a cabo Platón al usar la palabra *eidos* para nombrar la esencia de las cosas. En efecto, Platón usa una palabra que en la lengua cotidiana tiene un sentido muy diferente, y aquello que Platón exigió a la lengua y al pensar no se nos presenta hoy como un retorcimiento ni una violencia hacia el lenguaje y el pensamiento. Heidegger considera que un filósofo de la talla de Platón, y de la talla de él mismo, logra que el lenguaje hable al otorgarle un nuevo sentido fundador.

se encuentra en ninguna parte consigo mismo". El ser humano no es una existencia en estructura de emplazamiento. Donde domina esta estructura, se ahuyenta cualquier otra posibilidad, cualquier otro modo de relacionarse con el mundo. La posibilidad que se ahuyenta particularmente es la de la *póiesis*, esto es, la creatividad.¹ Donde no existe la creatividad, la uniformidad del mundo, la homogenización de todo, señalado por Heidegger como el ámbito del "uno", toma el poder. Asistimos a la agonía del ser humano como un ser proteico, cambiante, creativo e imaginativo; asistimos, como diría Eduardo Nicol, a la agonía de Proteo.²

Desde esta perspectiva, haría falta un humanismo completamente diferente, que no colocara en el centro de sus preocupaciones al ser humano y que, por lo mismo, no le otorgara el derecho a explotar, almacenar, consumir y desechar todo lo que le rodea. Un humanismo que, si bien naciera del propio ser humano, aceptara el surgimiento de todo valor y pensamiento no como una labor autárquica ni solitaria, sino como una labor que se encuentra en medio de una totalidad que le trasciende. Un humanismo de ese tipo no dirigiría sus preocupaciones y sus valores únicamente al ser humano ni se asumiría a sí mismo como el ser "privilegiado". Este sería un humanismo ontocéntrico o cosmocéntrico. Ese nuevo humanismo se recobraría de la incapacidad de darle un valor adecuado a lo no humano, al ser en su totalidad. "Explota a la tierra y no al hombre" dice el lema de la Universidad agrícola más importante de nuestro país. Preguntémonos: ¿no sería deseable dejar de explotar tanto al ser humano como a la tierra y nuestro entorno: simplemente dejar de explotar? Y a la vez, ¿será posible vivir en el mundo sin explotarlo, sin usarlo para el propio beneficio? Lo sería, pues no toda intromisión

¹ Heidegger, *La pregunta por la técnica*, p. 30.

² Eduardo Nicol, *La agonía de Proteo*.

en el mundo implica su devastación. Aún faltan caminos por descubrir que nos permitan habitar el mundo de manera armónica con la naturaleza. El pensamiento filosófico debe encontrar y proponer esos otros caminos.

De manera cercana al pensamiento de Heidegger, el taoísmo filosófico ha insistido por siglos en el fracaso de la explotación de los recursos naturales. Para el taoísta, “todo lo que hay bajo el cielo es algo sagrado y no debiera ser manipulado” (Lao Zi, XXIX). El ser humano debe encontrar la manera de habitar armónicamente su mundo. Para el taoísta, asumir la sacralización de la existencia basta para crear armonía en las relaciones entre el ser humano y su mundo. Desde esta perspectiva, no hacen falta humanismos, sino simplemente seres capaces de comprender la sacralidad del cosmos en su unidad. *Ren* es el concepto chino para designar el humanismo. Este es un concepto central del confucianismo que el taoísmo criticará entre muchos otros. No en balde para muchos confucianos el taoísta es un rebelde, un anarquista desmedido. En general, en chino, *ren* remite tanto al humanismo como al saber de las humanidades, y se suele traducir también como “benevolencia humana”. Para esta filosofía, donde comienzan las posturas humanistas, algo más básico ya se ha quebrantado: “El cielo y la tierra no son humanitarios, para ellos los seres solo son perros de paja. El sabio no es humanitario, para él las gentes del pueblo solo son perros de paja” (Lao Zi, versión de Wang Bi, V).

Los perros de paja aluden a un arcaico rito funerario donde se elaboraban perros de paja envueltos en brocados de seda para guardarse en hermosas cestas de bambú durante la ceremonia funeraria y, al final de esta, se pisoteaban y quemaban. Nacer y morir es parte del devenir de un cosmos: crear y destruir, transformar siempre todo. El *Dao*, que podría traducirse simplemente como el devenir y, por lo mismo, como la totalidad, no posee las virtudes valoradas por los seres humanos. El Dao remite al niño del cual habla Heráclito, que construye y destruye en inocencia, y de un niño es, en efecto, el poder real. O si se quiere

emplear una expresión de Nietzsche, el cosmos en su devenir es inocente. Para el taoísmo, el hombre sabio imita el cosmos, no debe cultivar virtudes humanas, sino simplemente nacer y morir como los perros de paja. Leemos en otros párrafos del Lao Zi: “Cuando se abandona el gran Dao, al punto aparecen el humanismo y la rectitud (Lao Zi, XVIII) [...] Elimínese el humanismo y rechácese la rectitud impuesta y las gentes retornarán a la piedad y al amor natural” (Lao Zi, XIX).

Esta filosofía tiene plena confianza en la unidad cósmica natural y su devenir, su *Dao*, y la interacción entre cosmos e individuo. Cuando el individuo sigue el flujo del Dao, no resulta necesario ser humanista ni cobijar a las humanidades. La forma en que fluye el *Dao* es llamada *li*. Este singular concepto alude al orden natural, no necesariamente simétrico ni matematizable ni estructurable. Es el orden que vemos en las vetas de la madera, los segmentos del bambú, la corriente del agua o el devenir de las estrellas. Todo fluye de acuerdo con ese orden universal y el sabio aprende a acomodarse y sacar provecho de él como el ave en el aire o el pez en el agua. En esa relación, existiría un reconocimiento claro acerca de la unidad básica de la naturaleza de la cual el ser humano es tan solo una mínima expresión. El ser humano piensa, crea, construye, habita, expresa; pero el cosmos también lo hace: que no lo comprendamos no implica que todo sea silencio, sino que simplemente no lo sabemos escuchar.

Desde dos tradiciones muy diferentes, existen reclamos y críticas muy fuertes contra el humanismo. Esto resulta paradójico, porque ¿cómo atacar al humanismo cuando, precisamente, lo que hacemos a diario es defenderlo? La tendencia mundial –y la hemos vivido los últimos años en nuestro país– consiste en privilegiar las ciencias duras y los estudios de tecnología aplicada para, como bien lo vio Heidegger, ser cada vez más capaces de dominar el planeta. Las humanidades deben ser el lugar desde donde la humanidad se pregunte por el sentido de la vida, la muerte, la ciencia, la técnica, de modo tal que

Cuando se haya conquistado técnicamente y explotado económicamente hasta el último rincón del planeta, cuando cualquier acontecimiento en cualquier lugar se haya vuelto accesible con la rapidez que se desee [...] cuando el tiempo ya solo equivalga a velocidad, instantaneidad y simultaneidad y el tiempo en tanto historia haya desaparecido [...] entonces, sí, todavía entonces, como un fantasma que se proyecta más allá de todas estas quimeras, se extenderá la pregunta: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y luego qué?" (Martín Heidegger, *Introducción a la metafísica*).

La gran lección de las humanidades recae en que *todo avance científico es ciego sin la guía de la reflexión humanística y filosófica*, y corre el riesgo de perderse en un ejercicio sin sentido. El humanismo de hoy requiere ampliar sus miras, curar la miopía que no le permite ver más allá de lo meramente humano y, para ello, las humanidades deben de enfrentar el reto de dejar de ser antropocéntricas. Se requiere una nueva forma de comprender el humanismo que supere la vieja frase que este adoptó como lema: "nada humano me es ajeno". La nueva propuesta reconocería que nada en este cosmos nos resulta ajeno: somos un hilo del pañuelo, una gota del mar. Ya Nerval invocaba a Pitágoras en sus *Versos dorados*: "¡Vamos!: ¡todo es sensible!" El nuevo lema tendría que decir: "Nada me es ajeno. Ni la bestia más cercana ni el planeta más lejano". Pero todo esto lo dice mejor y con menos palabras el mismo Nerval en sus *Versos dorados*:

¡Hombre! Librepensador ¿te crees el único ser pensante
en un mundo en que estalla la vida en toda cosa?
De las fuerzas que tienes, tu libertad dispone,
pero de todos tus consejos, el Universo está ausente.

Respetar en cada bestia un espíritu activo...
Cada flor es un alma que se abre a la Naturaleza;
un misterio de amor en el metal reposa:
"¡Todo es sensible!" – ¡Y todo tiene influjo en tu alma!

Teme en el muro ciego un mirar que te espía:
A la materia misma un verbo va ligado...
¡No la hagas servir a un fin impío!

Suele en el ser oscuro habitar un Dios oculto;
Y como un ojo en ciernes cubierto por sus párpados,
un espíritu crece tras la corteza de la piedra.

Las rocas, como ojos de cerrados párpados, son la metáfora de la sensibilidad de todo cuanto nos rodea. Hoy, hasta el más empírico, obtuso y ateo hombre de ciencia reconoce que, en efecto, un misterio de amor bajo el metal reposa. Si somos capaces de asombrarnos ante ese misterio y respetarlo, quizá aún estemos a tiempo de crear una nueva relación con el cosmos del cual somos parte. Para ello haría falta un extraño humanismo que deje de ser meramente humanista y comience a pensar a gran escala, a escala cósmica. Dejar de sentir el *pathos* del otro para aproximarse al *pathos* del todo. Si eso se puede llamar humanismo, es algo en tela de juicio. Quizá se trate más bien de una nueva manera de religarse con el todo, sí, una nueva religiosidad mundana y polifacética o, si se prefiere, una nueva religiosidad que conduzca al ser humano a comprender que todo es sagrado y que, por lo mismo, puede haber un altar a un dios diferente en cada rincón del alma.

Hacia la interdependencia y la compasión en la Escuela de Kyoto y la ontología de ser unos con otros de Jean Luc-Nancy¹

Rebeca Maldonado
(FFyL-UNAM)

Con-pasión: es el contagio, el contacto de ser los unos con los otros en este mundo. Ni altruismo, ni identificación: la sacudida de la brutal contigüidad.²

Jean Luc-Nancy

En la base de la cultura occidental no estuvo el voto compasivo. Pienso que allí radica la diferencia básica entre la civilización oriental y occidental.³

Nishida

El filósofo tiene que pensar y aclarar la situación de devaluación de los valores, incluida la vida, porque este es el sello de nuestro tiempo. Transitar por esta crisis, esta situación de tránsito nos obliga a pensar en la posibilidad de la comunidad de todos los seres y hacerla posible. En este sentido, el nuevo modo de ser humano tiene que ver con la instauración de un modo de ser *sin perímetro ni periferia* desde el cual todos los seres, sin jerarquías ni diferencias ni oposición, cobren la misma dignidad.

¹ Este trabajo se hizo con el apoyo de una beca de la Dirección General del Personal Académico de la UNAM dentro del marco del Programa de Formación e Incorporación de profesores de Carrera en Facultades y Escuelas para el Fortalecimiento de la Investigación.

² Jean-Luc Nancy, *Ser singular plural*, Madrid, Arena Libros, 2006, p. 12.

³ Nishida, Kitaró, "Lógica del topos y cosmovisión religiosa", en *Ensayos filosóficos japoneses*, trad. Agustín Jacinto Zavala, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1997, p. 113.

El giro de esta situación de crisis solo puede provenir de la desactivación de lo que en filosofía se ha llamado *giro copernicano* y, más aún, del antropocentrismo. ¿Cuáles son las consecuencias filosóficas de esta propuesta? La filosofía se ve en la necesidad de matizar las propuestas de libertad, autonomía y voluntad, y transitar a la idea de que la libertad, la autonomía y la libertad verdaderas están fundamentadas en la libertad de todos los seres. La verdadera autonomía, en la interdependencia de todos los seres, y la verdadera voluntad, en el deseo de liberar a todos los seres. Por esta vía, este trabajo se dedicará a dar cimientos a una propuesta que sirva, al menos, como idea reguladora desde la experiencia de pertenecer a una comunidad de seres moribundos.

El deseo de este trabajo es ayudar a preparar efectivamente el viraje de una conciencia autocentrada o antropocéntrica a una conciencia dehomocéntrica que se asuma perteneciente a la comunidad de vivientes o, mejor aún, preparar el logro de que una conciencia céntrica sea a la vez excéntrica o que esa excentricidad se vuelva centricidad y la centricidad, excentricidad.¹ ¿Es posible virar de la centricidad a la excentricidad? Nicolás de Cusa pensó esta propuesta diciendo que todo a la vez es centro y periferia. Luis Sáez Rueda piensa que “entre la excentricidad del existir y la vocación excéntrica existe una tensión inexorable [...] la centricidad exige del hombre hacerse cargo de su finitud y de su facticidad, mientras que la excentricidad espolea la conciencia hacia un ámbito de validez incondicional”.² En el fondo, Sáez Rueda nos dice que la idea directriz de nuestros pasos es un modo de ser en el mundo que, a la vez que el *Dasein*, se haga cargo de su propia finitud y tienda hacia un ámbito de validez incondicional.

¹ Luis Sáez Rueda, “La tarea del pensar en tiempos del nihilismo. Hermenéutica, diferencia y tragedia”, en Raúl Alcalá y Jorge Armando Reyes Escobar, *Gadamer y las humanidades II*, México, UNAM-FES Acatlán, 2007, pp. 131-148.

² *Ibid.*, p. 145.

A la luz de lo que desarrollaré en este trabajo, el ámbito amplio de validez incondicional es el contexto del surgimiento de un verdadero sí mismo que solo puede tener lugar al romper con los condicionamientos ideológicos que impiden el advenimiento de un horizonte de mundo como totalidad de todas las cosas y encierra en un horizonte de mundo entendido como mundo privado. Dentro del gran horizonte de la filosofía occidental, solo por escasos momentos vemos aparecer el giro dehomocéntrico como, por ejemplo, en la mística del maestro Eckhart, Nicolás de Cusa, Schopenhauer, Nietzsche y, ya en el siglo XX, Deleuze y Heidegger.

Jean Luc-Nancy, al elaborar una ontología del *con*, busca pensar la necesidad de un modo de ser de los unos con los otros en un sentido amplio, de manera tal que cualquier intento de apropiación se vuelva extraño. ¿Pero de dónde emerge dicha necesidad? Al leer *Yo singular plural* de Jean Luc Nancy ahondamos más en el fundamento de esta cultura de la comunidad de los seres moribundos y sufrientes de la cual hablábamos:

Esta tierra lo es todo, menos un legado de humanidad. Es un mundo que no logra hacer mundo, un mundo enfermo de mundo y de sentido del mundo. Es una enumeración...Es una lista interminable...Es una letanía -es decir, una oración, pero de puro dolor y de puro delirio, esta protesta que sale a diario de millones de refugiados, de deportados, de asilados, de mutilados, de hambrientos, de violados, de ejecutados, de excluidos, de exiliados y de expulsados.¹

Nosotros podemos decir: lista interminable de desaparecidos, levantados, ejecutados, secuestrados en medio de nuestra frágil normalidad, mientras se duerme, se camina; mientras, se va a una fiesta, se va a la escuela o al trabajo. Nuestra falta de cotidianidad, nuestra frágil normalidad, ¿no muestra una nueva faz del nihilismo, su mecánica más profunda? El modo de ser de la comunidad de

¹ Jean Luc Nancy, *Op cit.*, p. 12.

los seres moribundos es la *multiplicación indefinida de los sentidos centrípetos que no remiten más que a su propia cerrazón, a su horizonte de apropiación, propagando infinitamente hacia el exterior destrucción, odio y negación de la existencia.*

Centricidad sin excentricidad conduce al nihilismo. La razón autosustentadora es fuerza centrípeta, autocentrada, empeñada en su apropiación autoafirmación; ¿pero cómo distender esta fuerza centrípeta alocada e idiota? A mi juicio, la filosofía tiene que pensar esa fuerza centrípeta propulsora del yo y que, como un huracán, destruye todo a su paso. El autocentramiento y su fruto destructor no es otra cosa para Nancy más que un signo. Pregunta el filósofo:

¿Y si esta multiplicidad autista, desgarradora y desgarrada, quisiera anunciarnos que aún no hemos comenzado a descubrir lo que en ella hay de ser-entre-varios, incluso que “la tierra de los hombres” no es otra cosa que eso mismo? ¿Si quisiera, por tanto, anunciarnos que ella es la primera puesta al desnudo que *no es sino el mundo*, pero lo que es y absolutamente sin reserva, careciendo de cualquier otro sentido al margen de este mismo ser: singularmente plural y pluralmente singular?¹

Esta comunidad de seres moribundos en que se ha convertido la tierra para Nancy no es más que el signo palmario, aunque negativo, de que somos en realidad un seres singularmente plurales y pluralmente singulares.

Ser singular plural: de un solo trazo, sin puntuación, sin huella de equivalencia, de implicación o de consecución. Un solo trazo continuo-discontinuo, trazando el conjunto del dominio ontológico, el ser-consigo-mismo designado como el “con” del ser, de lo singular y de lo plural, e imponiendo de golpe a la ontología no solo otra significación, sino otra sintaxis.²

Más allá de la ontología del ser singular plural, pregunto: ¿cómo hacer lujo de ese ser del mundo singular plural, pluralmente singular? ¿Cómo hacer derroche de nuestro ser singular plural pero no en su versión negativa sino en su versión

¹ *Id.*

² *Ibid.*, p. 53.

afirmativa? Preguntarnos por eso es –me parece– abreviar en las fuentes nunca abrevadas por la cultura occidental. Sirva este trabajo como un intento de pensar los urgentes problemas de la ética desde distintos horizontes culturales, mucho más cuando el asunto de la compasión ha estado precisamente fuera de las preocupaciones de Occidente. Por lo pronto, me detendré en el giro dehomocéntrico en el pensamiento budista.

Sin duda alguna, el budismo se fundamenta en la comprensión del sufrimiento encerrada en las *Cuatro nobles verdades* comunicadas por Buda en Benarés después de su iluminación.¹ En ellas, además de *la vía que conduce a la extinción del dolor* –el noble óctuplo camino–,² además de *la noble verdad del dolor* – que manifiesta que el nacimiento, la vejez, la enfermedad y la muerte son las marcas de la existencia–, se encuentra *la noble verdad del origen del dolor*: “la sed³ que conduce a nacer de nuevo, con su pasión y deseo, buscando satisfacción acá y acullá, a saber: la sed de placeres sensuales, la sed de volver a nacer, la sed de terminar la existencia”.⁴ Y, por último, *la noble verdad de la cesación del dolor*, la cual consiste en “la supresión completa de esta sed, su destrucción, abandonándola, renunciando a ella, liberándose y deshaciéndose de ella”, es decir, el nirvana o como se lee en sánscrito, *nivana*. Dentro del budismo, el deseo infinito nos inscribe

¹ Raimon Panikkar, *El silencio de Buda*, Madrid, Siruela, 1996, pp. 70-71.

² A la idea de *recto* hay que agregar *perfecto, equilibrado y completo*, que también indican una valoración perfecta, un pensar perfecto, una palabra perfecta, una vida perfecta, una disciplina perfecta, una lucidez perfecta y una espiritualidad perfecta.

³ Generalmente se traduce por deseo o apetito, pero lo correcto es *tanha*, que en sánscrito es sed. Panikkar dice que la sed, en tanto deseo, apetito y anhelo es un objeto de la voluntad, mientras que la aspiración es un dinamismo óntico de nuestra existencia.

⁴ Se trata de una triple sed antropológica: sed de afirmación, sed de ser afirmado y sed de negación, esto es, apetito de placer, que en sánscrito es *kama*, amor, dilección. Tanto la sed de volver a nacer como la de terminar la existencia están relacionadas con la transmigración. Filliozat dice con respecto a la sed que es la causa de los dolores, porque no puede ser satisfecha indefinidamente y porque además nos apega a las existencias que generan dolor. La sed es el apetito más directo de tal existencia, porque es un apetito de nada; sin embargo sigue siendo apetito y su fruto es la existencia, pues incluso el suicidio entraña el renacimiento.

una y otra vez en el mar de sufrimiento samsárico. Nishitani Keiji en *La religión y la nada* ahonda en esta visión budista del sufrimiento o samsāra:

El término sánscrito samsāra [...] se refiere a la visión del mundo según la cual las formas de vida y de existencia halladas en todo lo que vive, incluido el hombre –denominadas en conjunto, seres sintientes– así como los ámbitos de la existencia propios de cada una de esas formas, se dividen en seis caminos [los infiernos, los reinos de los animales, los fantasmas hambrientos, los demonios luchadores, los hombres y los devas] por los cuales se cree que migran estos seres, alternando nacimiento-y-muerte como una rueda que gira incesantemente.

En otras palabras, el “ser en el mundo” está presente en todos los seres sintientes. En el budismo, este ser en el mundo como samsāra se comprende de manera radicalmente existencial. Las enseñanzas budistas se refieren, por ejemplo, al “mar del sufrimiento samsárico, comparando al mundo [...] a un mar insondable e identificando la Forma esencial de los seres obligando a ir rodando sin descanso con el sufrimiento”.¹

Para el budismo, el ser humano porta las cuatro marcas de la existencia: nacimiento, vejez, enfermedad y muerte. En su conjunto, pueden denominarse dolor; pero, además, todos los seres del mundo están inmersos en un mar de nacimiento y de muerte llamado samsāra, alimentado por el deseo infinito. *Por lo tanto, la revelación de la esencia de la finitud es la finitud infinita y solo puede darse desde una perspectiva que va más allá de lo humano y de los límites individuales, desde el inicio el budismo intenta romper el modo de ser autocentrado de la conciencia.* Dice Nishitani: “Para una investigación fundamental de la existencia humana, el punto de vista antropocéntrico, es decir, la concepción en la que el hombre se coloca a sí mismo en el centro, ha quedado superada”.² El sufrimiento del individuo humano se encuentra inserto en el sufrimiento de todos los seres y, por lo tanto, la doctrina budista del samsāra que examina el nacimiento-y-muerte del hombre “desde un horizonte total que abarca las otras formas de existencia y los tipos de especie

¹ Nishitani Keiji, *La religión y la nada*, Madrid, Siruela, 2003, p. 230.

² *Ibid.*, p. 233.

dentro del mundo apunta de hecho a la verdadera aprehensión de la esencia de la vida y la muerte del hombre mismo. Señala una confrontación directa y radical con el nacimiento-y-muerte que ha penetrado todo el camino hacia el campo del éxtasis".¹

La doble perspectiva de lectura del sufrimiento incluye, tanto el mar del sufrimiento samsárico de todo lo existente y el ser humano, cuyo trasfondo de existencia es dicho sufrimiento universal.² Podemos decir, la vía que encuentra el budismo para salir de la centricidad del sufrimiento es el arrojamiento del ser finito humano en la finitud de todos los seres (lo cual, en este contexto, se revela como excentricidad). *La perspectiva que descubre a todos los seres inscritos en el mar del sufrimiento samsarico para Nishitani Keiji constituye el desocultamiento del horizonte de la nihilidad. Pero todavía existe la posibilidad de una conversión mayor: transitar de la idea del samsāra a la idea del samsāra en el nirvana o samsāra es nirvana.* Cuando se habla de *nirvana en el samsāra o samsāra en el nirvana*, el budismo intenta un modo de ser arraigado en el más acá absoluto o en el presente absoluto desde el cual la finitud interminable del nacimiento y la muerte se desactiva o deja de ser la verdadera infinitud. Para el budismo, lo que hace que inicie y reinicie la rueda del nacimiento y la muerte son todos nuestros condicionamientos ideológicos, psíquicos y emocionales, por lo tanto, al anular todo el ámbito de la precomprensión, es posible crear y actuar sin inscribirse de nuevo en el mar infinito del nacimiento y la

¹ *Ibid.*, p. 234.

² "Tenemos dos perspectivas: una examina la esencia del nacimiento y muerte en tanto que interminable y la otra como algo que atañe al ámbito total que abarca al hombre y a las demás especies. En la confrontación existencial directa ambas están totalmente fusionadas. Se puede decir que la finitud infinita constituye la faceta temporal de la esencia del nacimiento y muerte en el ser en el mundo, el horizonte total puede ser denominado su aspecto espacial. Los ciclos, que alternan sin fin, de la finitud, el mismo proceso cíclico de la finitud, son una peregrinación sin fin de la existencia finita en un horizonte que abarca las formas de la existencia humana y la existencia de las demás especies [...] el hombre comprende el sufrimiento samsárico de su ser en el mundo, contra un trasfondo de transmigración por las seis formas, como sufrimiento universal" (*Ibid.*, p. 234).

muerte, por el contrario, en este modo de ser se actúa desde el presente absoluto o más acá absoluto:

Aquí, todo momento temporal que se hace manifiesto en su ser sin fondo, es decir, la vida de todo instante del tiempo del Dasein en el nacimiento-y-muerte es realizada (manifestada y aprehendida) como la vida del Buda [...] Al abarcar sin fondo el pasado sin fin y el futuro sin fin, llevamos al tiempo a su plenitud *en cada uno de sus instantes*. En el campo del más acá absoluto, donde la transitoriedad como tal es el nirvana, el tiempo es todos los tiempos en su plenitud. Cada momento es un buen momento para nosotros. “Cada día un maravilloso día”.¹

Todo el trabajo del budismo consiste en retrotraer o retrotraerse desde el fango de las emociones y los conceptos al aquí de cada instante. Un ejemplo iluminador aparece en *Udāna*, donde Buda, tras escuchar la repetida súplica de un practicante, contesta repetidamente que debe ir a la calle junto con los monjes a pedir comida y no ser escuchado, con lo que le da la primera y última lección budista: “Que en lo visto exista sólo lo visto, en lo pensado sólo lo pensado, en lo conocido sólo lo conocido. De esta manera debes tú ejercitarte, oh Bāhiya”.² Pero al pasar del tiempo en que la vida está inmersa en un inmenso mar sin fin de sufrimiento y muerte al tiempo en que la vida emerja desde los actos más pequeños e insignificantes a cada instante y poder decir “Cada día maravilloso día” constituye el eje del budismo Zen.

En el budismo Zen, la centricidad depende directamente de la excentricidad; aquí, no acontece un vuelco hacia la interioridad, sino a un modo de ser tan concreto y vital que penda de la realización de la excentricidad-como-centricidad. El problema no es el fin del ser humano ni si existe la libertad, sino preguntarse si las plantas tienen agua o si se lavaron los cuencos, como veremos más abajo. Cada

¹ *Ibid.*, p. 243. El subrayado es mío.

² *Udāna. La palabra de Buda*, trad. y notas de Carmen Dragonetti y Fernando Tola, Madrid, Trotta, 2006, p. 47.

pequeño acto, por insignificante, posibilita la excentricidad y un modo de ser fundado en la atención y el respeto a todos los seres. Sin duda alguna, toda la efectividad del budismo Zen, y su importancia en la formación cultural japonesa, se expresa en la atención minuciosa de los actos cotidianos instante por instante. Existe una historia zen que vale la pena relatar. En ella participan Joshu, monje zen del siglo VIII en China, y un estudiante:

-Acabo de entrar en el monasterio, por favor maestro dame instrucciones.

-¿Has desayunado?

-Sí.

-¿Ya lavaste tus cuencos?

-Sí.

-Entonces, sigue así.

Lo que podríamos llamar *la autoobservancia de los actos cotidianos*, sin duda alguna, obliga a estar presente en cada uno de ellos. Como piensa Masao Abe: no puede haber separación entre sujeto y objeto, más bien, la superación definitiva de dicha dualidad.¹ El maestro Dôgen, monje del siglo XII en Japón, cuando llegó a China, conoció al cocinero de un monasterio. Dôgen le imploró permanecer un rato más en conversación; pero declinó pues tenía que volver a su trabajo en el monasterio. Al preguntarle por qué tanta preocupación por volver, él respondió que su trabajo en la cocina era su práctica del Zen. Cuenta Dumoulin que la conversación de Dôgen con el cocinero fue equivalente “a un giro extremadamente importante e incluso como una transformación personal”. Dice Doumolin: “Este viejo cocinero, este ‘hombre del tao’, le había mostrado a él cómo el trabajo cotidiano que fluye fuera de la iluminación es realmente práctica religiosa y le trajo a él la comprensión de cómo cualquier actividad puede ser práctica Zen. Esto fue

¹ Cf. Masao Abe, “True Person and Compassion. D. T. Suzuki’s Appreciation of Lin-Chi and Chao-Chou”, *Zen and Western Thought, Honolulu*, University of Hawaii Press, 1985, pp. 69-80.

una revelación que Dôgen expresaría en muchas y distintas maneras a través del resto de su vida".¹ Daisetz Suzuki, por su parte, considera que una persona presente en todos los actos de su vida cotidiana integra "ver, conocer y actividad en una vía concreta".² Para el budismo la más pequeña duda y la más grande crisis acontece en virtud del alejamiento de los actos más sencillos de la vida cotidiana o de la separación del más acá absoluto. Esa pasión por lo cotidiano despierta a un verdadero maestro, es decir, un maestro que no escinde el sujeto y el objeto, la teoría y la práctica.

Nishida pensó el modo de ser del Zen como manifestación de ese sí mismo que, en virtud de la atención y la concentración desarrolladas por la práctica, se transforma en un yo en armonía con sus actividades cotidianas; en su plenitud camina, come, estudia, trabaja, dando lugar a un sí mismo topósico que volviéndose cosa es, volviéndose cosa piensa.³ En este sentido, debe entenderse la afirmación de Nishida: "Todo punto de vista subjetivista que parte de un sí mismo consciente y abstracto está nublando los ojos".⁴ El verdadero sí mismo no es consciente ni abstracto, es topósico, inexistente previamente al acto de cortar madera o recoger agua, es decir, es lo que hace en este instante y está, por lo tanto, autoconstituyéndose en el presente absoluto. Desde esta perspectiva, el modo de ser del Zen "es un punto de vista que, como autodeterminación del presente absoluto, es enteramente la base de la vida diaria".⁵ Para Nishida, el Zen es históricamente formativo: histórica y culturalmente creador. En los dichos y diálogos de los maestros zen, lo que podemos encontrar es que "el individuo se va

¹ Heinrich Dumoulin, *Zen Buddhism: a history*, vol. 2, Bloomington, World Wisdom, 2005, p. 54.

² Masao Abe, *Zen and Western...*, p. 74.

³ Nishida piensa que se trata de una conciencia que "volviéndose cosa piensa, volviéndose cosa, actúa" (Nishida, Kitarô, "Lógica del topos y cosmovisión religiosa" ..., p. 62).

⁴ Nishida Kitarô, *Lógica del topos y...*, p. 114.

⁵ Nishida, *Op. cit.*, p. 114.

formando como individuo autoexpresivo del mundo que se expresa a sí mismo".¹ El sí mismo verdadero es una matriz autotransformadora, creativamente activa, porque siempre se trasciende a sí mismo; siempre sale de sí mismo, porque las cosas se vuelven sujeto y lo determinan porque la exterioridad se vuelve centricidad y la centricidad, excentricidad.

El pensamiento filosófico occidental tiene que cobrar conciencia de las graves dificultades de concebir un sujeto recortado del mundo, separado de la realidad cotidiana, un sujeto abstracto, creador de la separación entre teoría y práctica. La sabiduría es lo que se hace desde la mañana hasta la noche, dice Shido Buzan.² Es indispensable conjuntar saber y hacer desde un pensamiento filosófico con base en la vida diaria, como nos instó Nishida a hacerlo. Desde esa perspectiva, la filosofía puede contribuir a la formación cultural. Mas para eso se requiere el abandono del eje de la razón. Para Masao Abe, el abandono del eje de la razón es la realización de una subjetividad absoluta que vive la no distinción o la no dualidad que experimenta todo lo demás como su verdadero yo. Abandonar el modo de ser abstracto, lógico y metafísico implica conjuntar saber (*Prajna*) y compasión (*Karuna*).³ Una vida, un pensamiento, una práctica que tienen por base la vida diaria poseen un fundamento más amplio: la vida es comunidad y dependencia con todos los seres y, por lo tanto, el abandono de la ilusión o de la creencia de algo llamado "mi vida" o "vida individual". Desde la perspectiva de la Escuela de Kyoto, por pequeño o grande que sea algo, vivo o inerte, forma parte de la comunidad de los *seres vivientes*. El único privilegio de un ser humano es poder ser consciente de ello. Volverse consciente de ello es experimentar la muerte del yo individuo, del yo centro, del hombre medida de todas las cosas que vive para su

¹ *Ibid.*, p. 99.

² Cf. Masao Abe, *Zen and Western...*, p. 81.

³ *Ibid.*, p. 79.

entorno familiar inmediato, aunque aislado de todo lo demás. No es de extrañar que esta sociedad donde los seres viven en soledad y en aislamiento sea una comunidad de seres moribundos y enfermos.

En el siglo XX, nadie pensó mejor esta propuesta como los filósofos de la Escuela de Kyoto: Nishitani Keiji, Nishida Kitaró y Hajime Tanabe junto con Ueda y Abe. La superación del egocentrismo depende de volvernos conscientes de que el trasfondo de nuestro propio ser es “la totalidad de relaciones que configuran el mundo”.¹ La idea del *karma* señala que nuestro ser y hacer acontece en un nexo de mundo ilimitado tanto hacia el pasado como hacia el presente y las consecuencias de nuestras propias acciones, además, se extienden ilimitadamente. Si nuestro ser en el mundo sucede en conexión con todo cuanto existe, ello obliga a ser responsables de las obras, las palabras y los pensamientos cada instante. Sin embargo, no podemos ver que formamos parte de la red de causalidad que configura el mundo si permanecemos en el ego/homocentrismo. Kant permaneció firmemente anclado en el antropocentrismo al considerar al hombre como ser de razón y fin de todas las cosas. Sin la capacidad de abandonar el yo, no podemos volvernos conscientes de lo que los budistas llamaron karma: “el mundo del karma es un mundo donde cada individuo está determinado por sus vínculos y por su conexión causal dentro de un mundo-como-nexo infinito”.² Un yo que extiende las raíces de su yo a todas las cosas, piensa Nishitani.

Todas las cosas están en el fundamento del yo y el yo, a la vez, se subordina a todas las cosas; acontece y da paso a la interpenetración entre centricidad y excentricidad. Vemos así surgir la compasión, asunto central del budismo. Dice Nishitani: “Pero cuando llegamos a lo que la religión llama amor (ágape) o

¹ Nishitani Keiji, *La religión y la nada...*, p. 304.

² *Ibid.*, p. 311.

compasión (karuna), parece que algo ha atravesado y derrumbado el punto de vista de la persona [...] Más bien es la negación de cualquier modo de ser así, incluso en el mejor de los sentidos”.¹ El trasfondo del amor y la compasión para la Escuela de Kyoto es la autonegación absoluta y, por fuerte que suene, tras la muerte del yo, acontece el surgimiento del verdadero yo, la gran muerte es gran resurrección. En esta gran resurrección el verdadero yo

[...] encuentra su *telos* en todos los demás seres. Este punto de vista, donde el yo regresa al fundamento de todos los demás seres y encuentra su destino final en ellos, tiene que manifestarse como una negación completa del sujeto y de su autonomía, en cualquier sentido, incluso en su sentido (ético) auténtico. Aquí el yo no puede ser un fin para sí mismo en ningún sentido vulgar del término. Al contrario, el yo como persona, incluyendo a la razón y la voluntad [...] tiene que llegar a ser una cosa para todos los demás seres. Y esto es posible en la vacuidad con un más acá absoluto.²

En la historia del budismo, innumerables veces se ha simbolizado la compasión y la interdependencia con un puente de piedra. Cuando a Joshu le preguntó un alumno: “¿Cuál es el puente de piedra?” Joshu contestó: “Un puente que deja que crucen burros y caballos”.³ Para Joshu, un *bodisattva*, esto es, un ser que renuncia a su entrada en el nirvana y regresa para liberar a todos los seres sintientes es como un puente de piedra. Para D. Suzuki:

[...] el puente de Joshu se asemeja a las arenas del Ganges, las cuales son pisoteadas por todo tipo de animales y no se quejan. Todas las huellas dejadas por las criaturas nunca son borradas, pero su mugre es efectivamente absorbida, dejando la arena tan limpia como siempre. Así, con el puente de piedra de Joshu, no sólo caballos y burros sino hasta nuestros días toda clase de transportes, carruajes y trenes, pasan sobre él y él siempre está dispuesto a sostenerlos. Aun cuando ellos abusan, su complacencia no es perturbada. El hombre zen [...] es como el puente, no

¹ *Ibid.*, p. 341.

² *Ibid.*, p. 342.

³ *Hekiganroku*, Madrid, Miraguano Ediciones, 1994, p. 15.

pone la derecha cuando se le ha golpeado la izquierda, pero trabaja silenciosamente por el bien de sus compañeros.¹

Para Nishitani, “el punto de vista en que se es capaz de permanecer bajo las pisadas del burro, *bajo el que pregunta y debajo de todas las cosas*, no es distinto del punto de vista donde se es señor de todas las cosas”.² Contrario a la perspectiva kantiana donde el individuo siempre ha de considerarse un fin y nunca un medio, Nishitani piensa que ser señor de todas las cosas es ser medio y herramienta de todas ellas y, a la vez, liberarse de sí mismo es abarcar todas las cosas. Nos encontramos así con los conceptos de libertad y autonomía del budismo:

Llegar a ser una cosa o un medio para las demás cosas, parece que sea una cuestión completamente distinta a la de la autonomía del sujeto moral. La autonegación absoluta, que no ve al *telos* del yo mismo en sí mismo, sino en todas las cosas, y la autoafirmación absoluta, que ve la mismidad original del yo en todas las cosas, son una. Esto es posible desde el punto de vista del *sūnyata* [vacuidad].³

Quisiera referirme a la figura del *bodisattva* en el budismo Mahayana. El *bodisattava* no es el *Shrāvaka*, disciplina del Budha para llegar a la comprensión de las Cuatro Nobles verdades con miras a su propio Nirvana Supremo; no es tampoco un Pratiekabuddha que “deseando un Conocimiento sin mediación del maestro, el Autocontrol y la Serenidad, se aplica a la Disciplina del Budha, para llegar a la comprensión de las Causas y Condiciones, con miras a su propio Nirvana Supremo”. El *bodisattva* es aquel que se aplica a la disciplina del Budha “con miras al Nirvana Supremo de todos los seres, para bien de muchos hombres, por compasión del mundo, para beneficio de la inmensa comunidad de las gentes, para bien, para felicidad de Dioses y de Hombres”.⁴

¹ Citado por Masao Abe, *Zen and Western Thought...*, p. 81.

² Nishitani Keiji, *La religión y la...*, p. 344.

³ *Id.*

⁴ *El Sutra del Loto de la Verdadera Doctrina*, trad. y notas de Fernando Tola y Carmen Dragonetti, México, El Colegio de México, 199, p. 100.

Esta idea del bodisattva que aparece redondeada en el Sutra del Loto, texto del budismo Mahayana, permite contrastarlo con el budismo Hinayana, concentrado en el conocimiento y la práctica para la obtención de la propia iluminación. En el budismo Mahayana, la Gran Sabiduría y la Gran Compasión van juntas. Por tal razón, el *bodisattva* Avalokiteshvara, de la compasión, es el más importante en el panteón budista y se representa con miles de manos y miles de ojos, dirigidos a ayudar a todos los seres sintientes. De esas innumerables manos, ningún ser escapa de la gran compasión, pues alcanzan todos los mundos y rincones para aliviar el sufrimiento. El ojo en las palmas de la mano “le permite reconocer el sufrimiento”.¹ Ser medio y no fin significa ser instrumento: servir de ayuda a todos los seres sintientes. El verdadero sí mismo se constituye como autoidentidad de los contradictorios. Esta idea parece expresarla Nancy al explicar “el ser-unos-con-otros no debe ser comprendido a partir de una presuposición sobre el ser-uno, sino que es por el contrario el ser-uno (el ser como tal o el *ens realissimum*) lo que no puede comprenderse más que a partir del ser-unos-con-otros”.² Pero si el ser uno es a partir del ser uno con otros, para esta subjetividad no autosustentada el ser uno es, autocontradictoriamente, ser uno con otros, por lo cual el sentido y el fundamento no pueden ser una abstracción. Dicho fundamento es *fysis*, para la subjetividad no autofundamentada estamos todo el tiempo expuestos al fundamento; vivimos y estamos en el fundamento; estamos en el sentido, en el sentido del mundo: “Lo tocamos –dice Nancy– en la medida en que *nos* tocamos, y en que tocamos el resto de cuanto es. Nos tocamos en tanto que

¹ Hans Wolfgang Schumann, *Las imágenes del budismo. Diccionario iconográfico del budismo mahāyāna y tantriyānā*, Madrid, Ábada Editores, 2007, p. 129.

² Jean Luc Nancy, *Op. cit.*, p. 72.

existimos, tocarnos es lo que nos hace 'nosotros' y no hay otro secreto [...] tras el con de la co-existencia".¹

Esta gran intuición de Nancy obliga a otro modo de subjetividad desfundada cuyo fundamento se extiende a la pluralidad de la totalidad de lo ente. El sujeto moderno preguntaba por su sentido sin darse cuenta de que su sentido y fundamento eran todo cuanto tocaba, miraba palpaba: un fundamento absolutamente empírico e inabarcable e inapropiable. Aun así, el sentido sigue siendo abstracto en los términos del propio Nancy: "El sentido es la exhibición del fondo sin fondo, que no es un abismo, sino simplemente el *con* de las cosas que son en tanto que son".² A pesar de todo, la crítica de Nancy a la subjetividad y su apuesta por el ser singular plural no nos dice cómo se efectúa esa transformación, cómo esa ontología se transforma en práctica, cómo es posible apoyarse en la ontología del ser-unos-con-otros. Aunque sirva de fundamento para otro modo de ser, no da ni la más mínima señal de cómo pueda transformarse nuestra práctica de seres autorreferenciales y autocentrados, al no hacer ni la más mínima alusión a los temples de ánimo o las disposiciones afectivas, en sentido heideggeriano; tampoco apela al amor o la compasión ni siquiera a la vergüenza de ser hombre de la que habla Deleuze.³

Por el contrario, la Escuela de Kyoto nos lanza a la experiencia de ser uno con los otros. Despertar a la compasión es vivir en el límite de la autocontradicción; es necesario mirar volviéndose lo mirado, escuchar volviéndose lo escuchado. Retornar a lo absoluto no es trascender la actualidad histórica, al contrario, dice

¹ *Ibid.*, p. 29.

² *Ibid.*, p. 103.

³ "La crítica -no sólo su teoría, sino su *praxis* muestra en adelante así tener absolutamente la necesidad de apoyarse sobre otro principio que el de una ontología del Otro y de lo Mismo: precisa de una ontología del ser-unos-con-otros, y esta ontología debe mantener juntas las esferas de la <<naturaleza>> y de la <<historia>>, de lo <<humano>> y de lo <<no-humano>>, debe ser una ontología para el mundo, para todo el mundo (pero así, hay *todo*)" (*Ibid.*, p. 69).

Nishida, “el sí mismo lleva a cabo su individualidad histórica como autodeterminación del presente absoluto”.¹ Estamos de nuevo en el punto de partida del Zen, en lo ordinario como eje de constitución y transformación histórica. Dice Linchi: “El Buda-Dharma no tiene un lugar especial para aplicar su esfuerzo; es solamente lo ordinario y lo cotidiano: hacer las necesidades, vestirse, comer arroz, acostarse cuando uno está cansado”.²

Esta inserción activa y plural en el presente absoluto por medio de todas nuestras actividades cotidianas, donde desaparece el polo de la subjetividad y la objetividad, que nos hace consistir y ser, transforma el mundo de nuestra praxis. ¿Cuál es la disposición afectiva de un modo de ser que se hace desde las actividades más nimias? La compasión. Dice Nishida: “La compasión siempre significa que los opuestos se vuelven uno en la reciprocidad dinámica de su propia identidad contradictoria”.³ Sin polo de la objetividad ni la subjetividad, ni del predicado ni el sujeto, nuestra existencia es autocontradictoria. Según Nishida Kitaró, Dostoyevsky vio el fondo del corazón humano como nadie lo hizo; vio ese ámbito donde todo parecía disolverse; pero le faltó el espíritu presente en lo absolutamente cotidiano. ¿Qué quiere decir? Lo cotidiano, y más aún lo ordinario, es el alfa y omega del existir humano.

Lo cotidiano únicamente exige compasión para todas las cosas. La filosofía en contacto con otras filosofías también parece despertar y desperezarse, más aún cuando lo cotidiano y lo ordinario parecen disolverse en una guerra sin fin. Solo en lo cotidiano podemos hacer lujo de ese ser singular plural que somos y poner a prueba nuestra capacidad de aceptación del Acontecer, alegremente y sin culpa, de

¹ Nishida Kitaró, *Pensar desde la nada*, Salamanca, Sígueme, 2006, p. 76.

² *Id.*

³ *Ibid.*, p. 98.

manera no reactiva y desprendida, todo lo cual es el sentido de la compasión.

Termino con esta historia Zen:

Ryokan, un maestro zen, vivía de la forma más sencilla posible, en una pequeña choza al pie de una montaña. Cierta día, por la tarde, estando ausente, un ladrón se introdujo en el corazón de la cabaña, solo para descubrir que no había allí nada que pudiese ser robado. Ryokan, que regresaba entonces, se encontró con el ladrón en su casa. "Debes haber hecho un largo viaje para venir a visitarme", le dijo, "y no sería justo que volvieras con las manos vacías. Por favor acepta mis ropas como un regalo".

El ladrón estaba perplejo, pero al fin cogió las ropas y se marchó.

Ryokan se sentó en el suelo, desnudo, contemplando la luna a través de la ventana. "Pobre hermano", se decía, "ojalá pudiese haberle dado esta maravillosa luna".

“Philosophos zoé” o vida filosófica de los maestros neoplatónicos.

Reforma e inutilidad de la filosofía: una crítica de Nicol y Pieper a la modernidad

Luis Roberto Rivas Sánchez

Instituto Emiliani (Agrupación Somasca)

I

El presente escrito tiene la intención de provocar un diálogo entre quienes difunden el pensamiento filosófico, entre quienes hacen teoría; un diálogo en el cual escuchemos que nuestro quehacer profesional está amenazado no solamente en nuestros lugares de trabajo, sino en y por nuestra comunidad. Una amenaza que ya han visto varios filósofos. Yo tomo a dos de ellos, al alemán Josef Pieper, poco discutido en México, y al *iberomexicano* Eduardo Nicol quien, después de ser muy leído y citado, está siendo abandonado (¿no es esta la definición de un clásico?). Como uno de los objetivos del encuentro es hablar sobre la relación de “nuestras disciplinas” con la comunidad, me pareció pertinente retomar algunas ideas filosóficas que describen una amenaza a la ciencia entendida como teoría. Primero, menciono el problema como lo ven Nicol y Pieper. Después, hablo de las crisis interna y externa de la filosofía y de la aparente bonanza del quehacer filosófico, las características básicas del peligro, las vocaciones libres y de cómo se ven desplazadas por el mundo del trabajo. Por último, analizo el concepto “teoría”, clave para entender la incompatibilidad de la filosofía con el mundo del trabajo y cómo se propone una reforma de la filosofía, una reforma nada poderosa pero sí dialógica, es decir, incluyente en el diálogo.

El tema da para mucho y yo apenas expongo algunas ideas directrices, en parte, para continuar hablando, conversando, dialogando, porque no es la

intención agotar el tema en una sola exposición. Pieper y Nicol dedicaron gran parte de su vida y obra a estos temas. Con este trabajo, quiero recordarlos para que veamos lo que nos tienen que mostrar y escuchemos lo que nos tienen que decir.

II

El filósofo alemán Josef Pieper escribió a mediados del siglo XX *Defensa de la filosofía*,¹ porque detectó que la filosofía estaba en peligro, aunque no fue el único en percatarse de este fenómeno. En México, en 1972 Eduardo Nicol publicaba *El porvenir de la filosofía*,² obra que inicia con un “Prefacio del temor” y con la afirmación: “La filosofía está en peligro”.³ Este peligro es nuevo, no como el afrontado por Sócrates en la Antigüedad o el de Giordano Bruno en el Renacimiento. Este peligro no afecta al filósofo en su individualidad, sino a la comunidad entera. Nicol advierte que si la filosofía está en peligro es porque la humanidad también lo está. Por esto, la filosofía merece defensa, porque se protege de la humanidad misma. ¿No es mucha arrogancia del filósofo? Nadie más habla de que al ver amenazada su profesión se esté amenazando a la humanidad y que, por ello, merezca algún tipo de protección o de defensa.

Vayamos por partes. En el pensamiento nicoliano, la filosofía no se considera una profesión –aunque haya profesionales dedicados a ella–, sino una vocación libre, como la poesía. Las vocaciones libres son actividades que el hombre realiza sin necesidad de realizarlas; pueden o no darse sin afectar la continuidad de la subsistencia de la especie. Los hombres no siempre vivieron con la filosofía o con el arte. La libertad del hombre se inicia cuando rebasa su régimen natural de

¹ Josef Pieper, *Defensa de la filosofía*, Barcelona, Herder, 1982.

² Eduardo Nicol, *El porvenir de la filosofía*, México, FCE, 1985.

³ *Ibid.*, p. 7.

vida y puede crear obras innecesarias. La uniformidad es producto de lo necesario; mientras la diversidad humana, síntoma de la libertad. La especie es posible por la necesidad; la cultura, por la libertad. Las vocaciones son libres; las profesiones, necesarias. Esta vocación libre llamada *filosofía* siempre ha tenido crisis resueltas por los mismos filósofos. Al resolverlas, se hace, mantiene y continúa la filosofía; no se termina ni con el saber absoluto de Hegel. Los filósofos, al identificar y resolver las crisis, le dan continuidad a la filosofía. En la actualidad, hay crisis interna y externa. La primera se refiere a que los filósofos, en su confrontación, parecen caer en un relativismo absoluto. Así, tenemos igualmente válidas las diversas posturas de Mario Bunge y de Martin Heidegger, Leo Strauss y Georg Gadamer, Leopoldo Zea y Mauricio Beuchot. Este relativismo perturba a la comunidad filosófica, pero no la amenaza. Como son internas las causas de la perturbación, los filósofos pueden seguir filosofando, contrastando sus posturas, dialogando entre sí. Para salir de una crisis interna, la filosofía se basta a sí misma.

Algo muy diferente ocurre con la segunda crisis. Esta se refiere a la comunidad, pero no a cualquier comunidad, sino a la sociedad práctica-utilitaria-globalizadora actual: a la sociedad moderna confiada en el progreso y, sobre todo, el de la tecnología, confiada en su poder y su dominio sobre la naturaleza y que reduce paulatinamente su libertad, proletarizando al mundo. La Atenas de hace 25 siglos condenó a morir a Sócrates y no creó una crisis que desde el exterior afectara a la filosofía y demás vocaciones libres. Cuando mucho, generó temor en algunos filósofos, como años después lo mostró Aristóteles al huir de esa ciudad-Estado para que esta no cometiera, otra vez, una injusticia contra los filósofos. Muestra de ese temor es que Platón escribiera de manera hermética, pero, a la vez, comunicable.¹ A pesar del temor, la filosofía continuó porque la comunidad, de

¹ Antonio Marino, filósofo acatlense, se ha dedicado a mostrar que Platón cuidaba que no todos

una u otra forma, la escuchaba, ya fuera para aprobarla o rechazarla. El caso es que no era indiferente. La sociedad actual ya no aprueba ni condena. El filósofo no es escuchado y, por ello, su vida ya no corre ningún peligro. ¿Esta situación no es contraria a la tesis inicial? Si el filósofo ya no corre peligro, entonces puede dedicarse con tranquilidad a pensar. Esa tranquilidad lo puede llevar a pensar mejor y darle continuidad a la filosofía: su porvenir está asegurado. Esta situación de tranquilidad y prosperidad es aparente, así como lo era la sabiduría de los sofistas o la veracidad de las acusaciones contra Sócrates. Nicol intenta mostrarnos que en la modernidad el filósofo se salvó, pero no su quehacer. Se tomó una decisión fáustica que, como tal, termina en tragedia. La filosofía se vuelve sofística: parece mantener su existir cuando colabora en su desaparición.

El peligro en el que se encuentra la filosofía no se advierte por el incremento de la matrícula en las universidades,¹ por el número de coloquios, cursos, diplomados, publicaciones. De unos años para acá, todo ello ha crecido. ¡Cuánta bonanza! ¿Cuál crisis? ¿Cuál peligro? Todo marcha bien. Lo cierto es que “aunque la filosofía está en peligro, hay varias razones para que ella misma no lo advierta. La primera es la ausencia de un obstáculo inmediato que impida su ejercicio cotidiano”.² No creamos pues que el peligro es evidente: está oculto en la aparente tranquilidad productiva, en la supuesta tolerancia de las autoridades a sus

le entendieran: los poderosos estaban pendientes de su pensamiento. Esta postura nos permite ver un Platón esotérico y otro exotérico. En ambos casos, hay una comunidad que “escucha” al filósofo (véase la “Introducción general”, en *Eros y hermenéutica platónica*, México, ENEP-Acatlán, UNAM, 1995).

¹ Un caso más o menos reciente es el de la apertura del segundo turno en la FES-Acatlán, después de 30 años de solo tener el turno matutino. También podemos ver la “bonanza” en todas las manifestaciones recientes a favor de la inclusión de materias de filosofía como obligatorias en la Reforma de la Enseñanza Media Superior. Fueron de tal magnitud dichas manifestaciones que lograron su objetivo.

² Nicol, *Op. cit.*, p. 15.

“decires”, en la aparente normalidad de su “ejercicio cotidiano”. El peligro no es inmediatamente identificable.

El peligro que Nicol percibió afecta los fundamentos de la filosofía, amenazados –dice él– de muerte. Toda vocación libre está amenazada, ya que la situación vital en la que apareció y se desarrolló ha cambiado: el interlocutor puede desaparecer por completo, es decir, no habría, en el caso de la filosofía, con quien compartir una *philía* de la *sophía*.

Los fundamentos y las vocaciones se encuentran amenazadas porque hemos cambiado la situación vital. No vivimos la ciencia como teoría, como contemplación, sino como tecnología. Al hombre libre lo amenaza la tecnificación de la ciencia. La ciencia deja de ser teórica y se convierte en práctica, por ejemplo, las matemáticas ya no son puramente matemáticas: ya existe la licenciatura Matemáticas Aplicadas. La física se ha convertido en diversas ingenierías y esto sucede con cualquier ciencia, de lo contrario no habría presupuesto para desarrollarlas. Se necesita a los matemáticos y a los físicos porque se requieren ingenieros que desarrollen nuevas tecnologías. Ya no se solicitan ciencias puramente teóricas, dedicadas a la contemplación del ser, a escudriñar lo que el ser es. En la actualidad, es mucho más indispensable *usar* o, en todo caso, *ver para usar*. Esta es parte de la amenaza: el predominio totalitario de la utilidad y “si las ciencias son utilitarias, ya no son ciencias sino que son actividades profesionales con una finalidad distinta de la *sophía*”.¹ La libertad es sustituida por la necesidad cuando esta era solo el sustento.

Las vocaciones libres son posibles, pero no necesarias: no son actividades útiles, no sirven para nada. Entre ellas se encuentran las actividades artístico-estéticas, las científico-filosóficas y las mítico-religiosas. La filosofía, por ejemplo,

¹ *Ibid.*, p. 21.

se halla en desacuerdo con las habilidades del hombre práctico; se aleja de la realidad social, al grado de estar en desacuerdo con las opiniones dominantes y crear una tensión entre ellas. Lo mínimo que puede ocurrir es la burla. Recordemos a Tales de Mileto que, al estar distraído mirando las estrellas, sufre un accidente y provoca la risa de su esclava. La burla es lo de menos. Al no servir, la filosofía impide cuidarse de lo que interesa a la vida cotidiana: el trabajo, la producción, los resultados prácticos.

Al hablar del trabajo, Josef Pieper es el indicado para mostrarnos que la filosofía no pertenece a ese ámbito; no es parte del “mundo del trabajo”, del mundo puramente práctico y necesario, al cual trasciende. Este mundo está profundamente afectado por el cálculo, la planificación, la productividad, la “eficiencia terminal”, la premura por mantener la vida, todo lo que no forma parte del mundo filosófico ni poético ni místico, es decir, del “mundo teórico”. Este mundo no forma parte de las vocaciones libres, las cuales son libres precisamente porque no sirven y no permiten que el hombre sea siervo ni siquiera de sus necesidades de especie biológica. Esto se entiende en oposición con lo práctico, que sirve para la realización de objetivos, el mantenimiento de la vida cómoda, pero no humana. La característica destacable de nuestro tiempo y nuestra sociedad es el interés que no permite la creación de un pensamiento puro, libre de intereses laborales, de supervivencia. Precisamos de mejores tiempos para la “razón pura”, para la teoría en su sentido original. Con lo dicho, no se pretende despreciar el trabajo, sino apreciarlo en su dimensión de ser la causa y la posibilidad de la vida humana y del conocimiento. Hay que entender que el trabajo no tiene sentido en sí mismo, es una ocupación útil y como tal su sentido recae en producir cosas necesarias, realizar valores útiles, su fin es un bien útil social; su meta, realizar la utilidad común, pero no necesariamente el bien común.

Me parece que ya se puede apreciar que la crisis del exterior no se vincula con la teoría filosófica, sino con “la vida filosófica”, la cual no parece tener un lugar en el mundo futuro globalizado, en el mundo del trabajo. Las formas de vida actuales van reduciendo el ámbito de expansión del pensamiento contemplativo. Podemos apreciar y padecer una civilización uniformada que disminuye las culturas autóctonas a artesanías, recuerdos y curiosidades. Esta es la civilización que se hizo indiferente respecto de su humanidad, que cultiva cosas y no hombres: la cultura del tener por encima de la cultura del ser, de ser hombre, ser humano. El hombre se reduce a cosa, producto. ¿No están las escuelas preocupadas por la eficiencia terminal (concepto muy parecido al de producto terminal usado en las fábricas)? ¿No su éxito depende de esta situación ideal: el egreso del mismo número de ingreso?

Las formas cultivadas de vida, las vocaciones libres como la filosofía y las artes, van convirtiéndose cada vez más en un obstáculo para la buena marcha del mundo del trabajo y, por ello, este poderoso mundo las transforma, las pervierte, las hace útiles. El mundo laboral convierte al artista en diseñador gráfico o publicista y al filósofo en intelectual. Las obras de arte degeneran en adornos de paredes y avenidas o en vitrinas de museos. Las obras filosóficas se convierten en artículos periodísticos o en best-seller, todos ellos productos de consumo y de elaboración industrial-empresarial. Claramente, dice Nicol, la amenaza de la filosofía “no es obra del pensamiento, consiste en una expresión de la tecnología que no deja lugar para una cultura de la conciencia”,¹ para una cultura de teoría. A esto le llama razón de fuerza mayor que se opone a la razón de verdad. Una se impone por la fuerza de las circunstancias –de ahí su nombre–, mientras la otra se

¹ *Ibid.*, p. 42

acepta en el diálogo que busca llegar a la verdad, producto de la mirada desinteresada, de la teoría.

Pieper y Nicol coinciden en que tenemos que recuperar el significado de “teoría” para entender parte del mal de nuestro tiempo.¹ El primero dice que *teoría* es una actitud frente al mundo: dirigirse a la realidad con el deseo de que esa realidad se muestre tal como es y no como el observador quiere que sea o como el observador quiera usarla. La “verdad”, si es teórica, muestra la realidad y mostrarla no tiene que ver con su utilidad. Así, se puede entender la frase popular “la verdad nos hará libres”, libres de ver el mundo como materia prima de nuestras necesidades.² La filosofía es la forma más pura de la teoría, su nombre mismo lo dice: *sophía* y *philía*. La teoría presupone una relación peculiar con el ser: que el mundo sea “algo más que el campo, el material, la materia prima de la actividad humana”.³ Además es muestra de que el hombre no ha perdido la capacidad de asombrarse ante el hecho de que algo sea. Por su parte, Nicol hace ver que teoría en griego y especulación (*speculatio*) en latín significan lo mismo: contemplación, que “caracteriza la modalidad (ética y metodológica a la vez) de la actitud que adopta el científico [el filósofo] ante lo real, por oposición a la actitud pragmática, subjetiva, utilitaria”.⁴ Quien contempla busca una posición elevada para divisar bien la realidad. Teórico es el observador. Todos los demás, a los que amenazan la verdad liberadora y las vocaciones libres, a quienes el trabajo no les permite un momento (tiempo) para estar en un mejor lugar desde donde mirar,

¹ Los temas de la filosofía como ciencia y la ciencia como teoría, así como su visión de qué es la teoría, son ampliamente estudiados en Josef Pieper, *El ocio y la vida intelectual*, Barcelona, RIALP, 1984 y Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*, México, FCE, 1984. En ambas obras se muestra una teoría muy diferente de la que estamos acostumbrados a entender, por su carácter pasivo, no productor de tecnologías

² Pieper, *Defensa de la filosofía*, pp. 50 y ss.

³ Pieper, *El ocio y la vida intelectual*, p. 97.

⁴ Nicol, *Los principios de la ciencia*, p. 20.

viven confundidos “entre las cosas, tratando de aprovecharlas para fines prácticos [...] no las divisan, no las contemplan [...] no logran poner una distancia entre ellas y su personal interés [...] no pueden nunca verlas en sí mismas, sino en tanto que les afectan”.¹ No hay nada más contradictorio que una teoría tecnológica, una teoría aplicada; sin embargo, se está haciendo y, de esta manera, se pervierten la teoría, la ciencia y la filosofía, es decir, el quehacer teórico puro.

Ante esta situación, ¿qué se puede hacer? El mundo moderno, del trabajo, no desaparecerá por la buena voluntad de algunos de sus integrantes; no desaparecerá por las obras de dos filósofos y ni siquiera por la acción de todos los filósofos. Como hemos dicho, la filosofía es “muda” en este mundo; su oposición con la comunidad es permanente, aunque parezca lo contrario, que los sabios modernos y posmodernos tienen mayor prestigio y poder que en cualquier otro tiempo. Los especialistas son más solicitados que los sofistas griegos; pero a diferencia de estos últimos, el especialista solo reconoce como interlocutor válido a su colega, a su par. Parte de su prestigio proviene de ese reconocimiento gremial. La filosofía se aleja todavía más de la comunidad y la comunidad de ella, manteniendo la oposición y el peligro de que el mundo del trabajo sea causa y efecto de la vida que ya no podremos llamar humana. La subsistencia permite la existencia. Se existe para subsistir: trabajar para vivir y vivir para trabajar. Hemos logrado desconocer el “para qué se trabaja” y al trabajo (el medio) lo volvemos fin. Este es el mundo moderno. Si lo normal, cotidiano y ordinario es el trabajo, lo extra-ordinario es el ocio (no la pereza) y el lugar del ocio es la *schola*, la escuela. Trabajamos para tener ocio, aunque la opinión vulgar diga lo contrario. Hemos abandonado el pensamiento de que trabajamos para estar en la escuela, es decir, para estudiar, para hacer teoría, para mirar mejor desde un punto privilegiado, lo

¹ *Id.*

cual, claro está, no se logra sin trabajar. No hay libertad sin necesidad, pero no dejemos que esta abarque todo. Para nuestros dos filósofos, el trabajo y la tecnología son necesarios; pero no por ello tienen que dominar y cancelar los aspectos no necesarios, los aspectos libres, creados sobre el mundo de las necesidades y el trabajo. No tiene que desaparecer el arte y en su lugar colocar el adorno; no tiene que cambiarse la “creencia en el mito” por la “magia”; la mirada desinteresada por el uso interesado.

En opinión de estos dos pensadores, antes de las propuestas de los modernos Bacon, Descartes, Maquiavelli, Locke, Marx, Comte, Husserl, no se veía el fin de las vocaciones libres, el fin de la filosofía. El trabajo y la tecnología tenían su lugar: las bases de las actividades teóricas y vocacionales. Esto lleva a pensar que una mirada hacia el pasado puede darnos luces de qué hacer para no sucumbir ante las necesidades de la especie. A esto lo llama Nicol la *re-forma de la filosofía*, un retorno a las formas en que los filósofos estaban amenazados por su vinculación con la comunidad, atenta a lo que decían y hacían, dispuesta a defender sus opiniones frente al conocimiento del filósofo y, por lo mismo, una comunidad que permite la presencia de la vocación filosófica, la existencia por encima de la subsistencia.

Si mirar el pasado permite ver una comunidad en la que conviven ocupaciones laborales, profesiones y vocaciones, necesidad y libertad, ¿lo recomendable es volver a ella?

“¡No!”, responden nuestros filósofos. Es imposible regresar: hay historia de por medio. No son ingenuos; saben que no se perdió un paraíso y que es falaz afirmar que todo tiempo pasado fue mejor. La reforma incluye mirar el pasado y apreciar la herencia recibida; pero no adorarla y aceptarla como dogma, más bien como forma de apreciar nuestra situación, haciendo analogías y percibiendo diferencias. Hay que criticar el mundo del trabajo con ideas provenientes del

mundo del ocio, de la *schola*, de lo contrario podemos ser ciegos a los males de nuestro tiempo: miraríamos con los mismos ojos interesados de nuestro tiempo.

III

Queda expuesto que la filosofía peligra porque se está perdiendo una comunidad interesada en su discurso. Este desinterés de la comunidad proviene del poder del mundo del trabajo que en todo ve lo útil y a lo inútil lo deshecha. Este es el caso de la filosofía, el arte y lo místico. También queda dicho que los mismos interesados (filósofos, artistas, místicos) han olvidado el diagnóstico dado por filósofos como Eduardo Nicol y Josef Pieper, y el olvido es parte de la gran potencia de la sociedad práctico-utilitaria de la actualidad. Entre las propuestas olvidadas, pero constantemente retomadas por escolares, está ver el pasado y hablar de él como herencia de este presente, que como tal pervive y nos constituye, sobre todo a los teóricos.

Espero que después de esta breve exposición del peligro, algunos quieran saber más de él, pero a ellos les advierto que no por conocer y divulgar el peligro desaparecerá. Sin embargo, como la filosofía todavía no ha desaparecido y la comunidad no es completamente sorda, quizá algo cambiemos dialogando en foros como este, en universidades que mantengan y difundan el ocio, la teoría, encontrando todavía quienes compartan esa *philía* de la *sophía*. Sigamos, pues, hablando con amor a la verdad y hagamos comunidad.

Referencias

Linares Salgado, Jorge E., *El problema del fin de la filosofía y la negación de la historia en Eduardo Nicol*, FFyL-UNAM, México, 1999.

Marino, Antonio, *Eros y hermenéutica platónica*, ENEP Acatlán-UNAM, México, 1995.

Nicol, Eduardo, *El porvenir de la filosofía*, FCE, México, 1985.

_____, *La reforma de la filosofía*, FCE, México, 1980.

_____, *Los principios de la ciencia*, FCE, México, 1984.

Pieper, Josef, *Defensa de la filosofía*, Herder, Barcelona, 1982.

_____, *El ocio y la vida intelectual*, RIALP, Barcelona, 1984.

Lo privado y lo comunitario. El Rousseau de Deleuze

Sonia Torres Ornelas

(FFyL-UNAM)

La tierra es la isla del género humano. Es allí donde podemos convertir nuestras sensaciones en ideas, pues los objetos sensibles nos llevan a los intelectuales. No hay que ir a ningún otro libro que no sea el mundo...

Rousseau, *Emilio*

Quien ha dirigido la mirada hacia el *Emilio* de Rousseau buscando un tratado pedagógico no sabe lo que es el humor o, como dice Deleuze, ignora a este ginebrino, porque no ha sido capaz de descubrir la lógica profunda de un pensamiento sazonado con un genio cómico que revela la verdadera importancia de un escrito donde el autor se reinventa yendo contra sí mismo al crear un personaje literario, educador de un niño igualmente novelado. *Emilio* es el nombre de una realidad fantástica en la que se acogen las fábulas de La Fontaine y se invoca la isla donde Robinson Crusoe experimenta, por fin, el calibre de su fortaleza, para luego olvidarla miserablemente en el momento de su reincorporación a la vida social, fuente segura del debilitamiento humano, dice Rousseau repetidamente.

Emilio es también el símbolo de una época en la que el centro de la educación se sitúa en la niñez, porque de ese modo se insinúa la nueva edad del mundo. El siglo XVIII marca el comienzo de un proceso histórico de dislocación que habría de intentar restaurarse con el poder concedido a la idea de unidad

nacional. El estallido de las revoluciones alumbró los cielos bajo el grito de unidad, fraternidad, igualdad. Solamente desde una visión fragmentaria de la realidad, se anhela la unidad y, desde el absolutismo de la desigualdad, se lucha por la igualdad. Únicamente a partir de un sentimiento de orfandad provocado por la fragmentación y la discordancia se busca refugio en la hermandad ciudadana. La revolución es una fiesta de los contrarios, o una danza de las perspectivas.

Rousseau hace uso frecuente de opuestos conceptuales, tales como razón y corazón, necesidad y libertad, conocimiento y experiencia, natural y artificial. El opuesto tomado como pretexto en esta ocasión es lo privado y lo comunitario, que remiten al individuo y al Estado, respectivamente, nociones que señalan los vectores de su pensamiento. Lo individual se reconstruye una y otra vez en el *Emilio*, libro donde el oficio del educador se describe como enseñanza para la vida. El educador enseña a Emilio a ser un hombre libre, fuerte y autónomo. La máxima fundamental que me mueve –confiesa Rousseau– es la que afirma que “el hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le conviene”.¹ En *El contrato social*, en cambio, reconstituye lo colectivo, noción que no alcanza significado por la labilidad del carácter humano, sino por un estado de madurez que organiza las contradicciones de tal modo que la convivencia resulta deseable. Las pasiones egoístas se conjuran en el momento en que el individuo da su consentimiento a favor de la colectividad. *El contrato social* se realiza entre seres listos para el amor, como Emilio y Sofía.

Por debajo de las ocurrencias del educador –que nunca da la cara y del que ni siquiera se menciona su nombre, porque se trata del propio autor, quien deja ver las potencias de lo falso, el sentido artístico y que en la vida vivida fuera de la novela jamás se ocupa de la educación de sus hijos– van perfilándose los

¹ J. J. Rousseau, *Emile ou de l'éducation*, p. 44.

semblantes más consistentes de un pensador al que suele ubicársele como ilustrado, pero a quien Deleuze hace galopar hacia otros tiempos cuando descubre que el llamado “estado de naturaleza” alude a las disposiciones primitivas, es decir, a los instintos vitales. Rousseau es un exiliado de la Ilustración, despreciado y confinado a las periferias de las luces; alguien que se convierte en otro; un armenio, un inglés, un francés bajo otro nombre; un errante para quien lo natural se perfila a contraluz de las costumbres, de lo convencional y de las exigencias de una sociedad que ha olvidado sentir y arrancar de esa experiencia algunos saberes favorables a la vida.

Una de las tesis de Rousseau es que el hombre es bueno en estado de naturaleza, o al menos no es malo. El hombre, tal y como podemos imaginarlo en estado de naturaleza, no puede ser malicioso, porque las condiciones objetivas que hacen posible la malicia humana y su ejercicio no existen en tal estado. Los contornos de la bondad y la maldad no se definen a partir de valores positivos, sino de acuerdo con el brío de los espíritus no sometidos al rebaño, amantes de los bosques y los ríos, de los campos sembrados y de la música. Lo malo surge como un engendro a destiempo, justo en los tejidos sociales. Rousseau elabora una contraposición de las nociones de hombre y ciudadano. La noción de hombre solamente aplica en articulación con lo privado, lo que pertenece a la naturaleza y se encuentra en afinidad con lo bueno. La noción de ciudadano se dice de lo comunitario en reciprocidad con lo malo. Educar para la vida alcanza nuevos matices, pues no se trata de abrir una grieta insalvable entre el hombre y el ciudadano, sino de salvaguardar los talentos del hombre en las ciudades:

Quien mejor sabe sobrellevar los bienes y los males de esta vida es el más educado; la verdadera educación consiste menos en preceptos que en prácticas. Desde que empezamos a vivir comienza nuestra instrucción, nuestra educación se inicia simultáneamente con nosotros, nuestro primer instructor es nuestra nodriza.

Por eso la palabra “educación” tenía antiguamente un significado que ya ha desaparecido, quería decir Alimento.¹

El proceso educativo descrito en términos de nutrición en todas las etapas de una vida, se opone, en una primera lectura, a la educación institucionalizada que Rousseau significa como hábito o costumbre y, por lo tanto, como un ejercicio contra natura. Sin embargo, la elaboración sobre lo privado y lo comunitario sugiere que no se trata de polos excluyentes, sino de una coexistencia de enmascaramientos: lo comunitario no deja ver el estado de beatitud natural que solamente se desborda en lo privado. “El existir, para nosotros, es sentir; nuestra sensibilidad es anterior a nuestra inteligencia; antes de tener ideas, hemos tenido afectos.² En el reino social, lo bueno se rige por lo conveniente. El recio humanismo iluminista se desdibuja cuando lo humano se piensa ligado al sentir y la educación se convierte en el entrenamiento de un gusto fino al que Rousseau llama arte de conocerse por pequeños detalles de la sensualidad y del deleite real, más allá de los prejuicios de la opinión.

El carácter correlativo propio de las coexistencias reprime las hendeduras entre los opuestos y aporta un espesor específico a las nociones de humanismo y educación, lo cual no evita el desarrollo de virtuosismos peligrosos en un sentido o en el otro, bien una especie de salvajismo y extrañamiento de las prácticas sociales, bien una exacerbación de los valores de intercambio mercantil que desemboca en la formación de individuos animados por el capital. El virtuosismo es un exceso que rompe el juego de los contrarios y ante el cual la invención novelística de Rousseau resulta de gran actualidad, pues en nuestros espacios de educación superior suele enfrentarse lo formativo a lo educativo: educar para la vida o educar

¹ Rousseau alude a Varrón, *Educit obstetrix, educat nutrix*, para indicar los diferentes objetos de la educación, la institución y el maestro (cf. *Ibid.*, p. 11).

² *Ibid.*, p. 205.

para la productividad corporativa. La propuesta que se desprende de Rousseau es formar educando, lo cual, traído a estos tiempos, tendría que interpretarse como una obligación de no dejar fuera de las tareas impuestas por las instituciones los testimonios de los instintos, de la sensualidad, de una vida pletórica.

Deleuze recupera la norma pedagógica del *Emilio*, consistente en la urgencia de rehabilitar nuestra relación natural con las cosas, es decir, la regla de oro insiste en el apremio de ir a las cosas sin el revestimiento económico que se les da en la esfera de las sociedades de mercado. Desprovistas de especulación monetaria, las cosas valen en la medida en que son útiles para preservar nuestra vida, nos afectan, nos transforman y nos dan el poder de afectar, esto es, de reinventar la realidad. El valor agregado se da en las relaciones artificiales entre los hombres – apunta Rousseau en sus *Confesiones*¹ ligando la noción de lo artificial con una virulenta tendencia al despotismo. “Mandar es robar almas para enviarlas al sufrimiento”, escribe a menudo Deleuze, quien señala que nuestro interés por ser malvados se produce en la sociedad.

Nuestra vanidad nos inclina a pensar que somos malos por naturaleza, pero la verdad es mucho peor: nos hacemos malos sin saberlo, sin darnos cuenta. ¿Cómo ser malos cuando no se dan las condiciones necesarias? Las condiciones que hacen posible la malicia se confunden con las de un estado social determinado. No hay maldad desinteresada, a pesar de lo que digan a veces los malos y los imbéciles. Toda maldad es provecho o compensación. No hay malicia humana que no se inscriba en las condiciones de opresión correspondientes a intereses sociales complejos. Rousseau es uno de esos autores que saben analizar las relaciones de opresión y las estructuras sociales que presuponen. Engels retomaría este sentido:

¹ Cf. *Confesiones*, p. 409.

la violencia y la opresión no constituyen hechos primarios, sino que presuponen un estado civil, situaciones sociales y determinaciones económicas.¹

El verdadero encauzamiento pedagógico tiene que ver con la hipótesis de que la humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; que existe un parentesco secreto y enigmático que lo enlaza todo en un plexo vital. Este universo reticular se pervierte con las especulaciones bursátiles y los mandatos financieros que gobiernan todos los rincones del mundo. El gusto por las cosas es una constante en la obra de Rousseau, de ahí el famoso criterio del *Emilio*, que exige únicamente músculos. Jamás acercar las cosas al niño sino, al contrario, llevar al niño a las cosas.² La beatitud de los hombres en estado de naturaleza no manifiesta optimismo, sino una lógica precisa que diseña de un modo específico la condición humana:

El hombre, tal y como podemos imaginarlo en estado de naturaleza, no puede ser malicioso, porque las condiciones objetivas que hacen posible la malicia humana y su ejercicio no existen en tal estado. En el estado de naturaleza, el hombre se encuentra en relación con las cosas, no con los hombres, salvo de manera fortuita. El estado de naturaleza no es sólo un estado de independencia, sino un estado de aislamiento.³

En soledad se desencadenan potencias ignoradas en lo colectivo. En la colectividad, la necesidad se decide como carencia de objeto real y las relaciones se tienden entre cuantías de bienes y servicios. La carencia es el patrocinio de la economía y la distribución de la pobreza vuelve imperiosa la congregación social. En el estado de aislamiento, la necesidad es inseparable del instinto de sobrevivencia como límite de la experiencia y, entonces, provoca un acrecentamiento del vigor, como le ocurre a Robinson Crusoe, arrojado en los

¹ G. Deleuze, *La isla desierta y...*, p. 72

² Cf. *Ibid.*, p. 73

³ *Ibid.*, p. 71.

limbos del Pacífico y dependiendo únicamente de sus fuerzas para continuar viviendo.

Uno de los temas constantes de Rousseau es que la necesidad no es un factor de agrupación: no solamente no reúne sino que, al contrario, aísla. Debido a nuestras limitaciones, nuestras necesidades, en estado de naturaleza, alcanzan una especie de equilibrio obligatorio con nuestros poderes, adquieren una suerte de autosuficiencia. Ni siquiera la sexualidad da lugar, en ese estado, más que a encuentros furtivos a los cuales sigue la soledad.¹

El aislamiento obliga a ir a las cosas con una voluntad renovada. La desnudez se cubre por causa del frío o del calor y no por jactancia o por pudor. Las hierbas y los frutos llegan directamente del suelo y de los árboles. En aislamiento, la lengua tartamudea inventando lenguas extranjeras con los mismos signos y los mismos sonidos, ya liberados de los engarces gramaticales. El aislamiento se vuelve altamente sugerente en el pensamiento deleuziano; tiene que ver con las islas desiertas, verdaderos paisajes des-humanizados a los que renombra como umbrales de los devenires sensibles donde todo se convierte en posibilidad. Las islas son “de antes de los hombres, o para después de ellos... Soñar con islas, dice, ya sea con angustia o con alegría, es soñar con separarse, con estar separado, soñar con estar solo y perdido”;² es soñar un hundimiento del pensamiento en el estado de naturaleza, sin que ello implique un regreso a lo primitivo o a los orígenes, sino un viaje *in situ* que hace un cuerpo sin órganos.

“Un ser auténticamente feliz es un ser solitario”,³ dice Rousseau, y a pesar de ello opta por la delicia de las relaciones humanas, porque es allí donde se constituyen las almas bellas y lo virtuoso se vuelve interesante. Si alguien nos nombra herederos de su fortuna, es muy difícil evitar el deseo de su pronta muerte, así sea de modo completamente inconsciente. “En estas situaciones, por

¹ *Ibid.*, P. 72.

² *Cf. Ibid.*, p. 16.

³ J. J. Rousseau, *Emile ou...*, p. 167.

muy amante de la virtud que se sea, cedemos tarde o temprano, sin darnos cuenta y nos convertimos de hecho en malvados e injustos sin que el alma haya dejado de sentirse buena y justa".¹ Lo interesante de la virtud reside en la ambigüedad, ese vaivén dulce-amargo entre las inclinaciones y las situaciones, que solo un espíritu fuerte puede vencer. Y tal espíritu se alcanza únicamente en aislamiento.

¿Quiere esto decir que deberemos elegir una montaña o, si se puede, una isla desierta para recobrar la fortaleza arrebatada? No. Deleuze ofrece una respuesta más alegre, pues dar un sentido diferente a la beatitud del estado de naturaleza no implica nostalgia por el pasado, sino, por el contrario, amar el presente, ver que ante nuestros ojos nace un mundo que se afirma por lo que es. La beatitud significa aislar, separar, alisar los espacios, y darse cuenta de que en el presente se adhieren, como fibrillas, todas las capas del pasado. Aislar también significa hacer coexistir la ciudad con los bosques, los valles, los mares, es convertirse en nómadas entre miles de personas, vivir solitarios en medio de multitudes.

Tal vez ese es el sentido de las *Divagaciones de un paseante solitario*, sobre todo la primera divagación, donde Rousseau se presenta a sí mismo como un pobre mortal infortunado que se halla tranquilo en el fondo de un abismo. Pero cuando encuentra otra alma amante como la suya, se da cuenta de que la verdad del propio yo solamente se puede conquistar en lo comunitario. El corazón opera como fundamento de toda posición teórica y de toda actitud práctica, inseparable de la experiencia profunda de la vida, la alegría, el dolor, el pesimismo, la amargura.

Conclusiones

¹ J. J. Rousseau, *Confesiones*, p. 56.

Emilio o de la educación no es un tratado formal de pedagogía; sin embargo, Rousseau ofrece elementos interesantes para la comprensión más plena de los compromisos que implica la educación superior y, también, aporta algunos trazos novedosos del humanismo, sobre todo si se tiene en cuenta el momento histórico en que surgen. Además, *Emilio* es una novela que complementa el problema de lo comunitario analizado en *El contrato social*, pues bosqueja el carácter solitario que llena de sentido la noción de lo privado, ligada al vigor y la autonomía. Lo comunitario se alza en un gesto de franco optimismo que se expresa más como un desiderátum que como una utopía. *El contrato social* se firma como posibilidad de construir una sociedad donde se extirpen las desigualdades y el egoísmo, y las relaciones entre los hombres, ahora cifradas en valores comerciales, rescaten una inocencia placentera gracias a una educación que sea, al mismo tiempo, un proceso formativo a lo largo de toda una vida. Deleuze hace una lectura afirmativa de Rousseau. Descubre que lo bueno y lo malo no se definen según valores positivos, sino tomando como criterio las bondades del estado de naturaleza y la malicia cultivada en los tejidos sociales. A partir de esta comprensión, agrega matices a la noción de lo bueno, hasta sugerir que no se trata de un adjetivo, sino de una práctica, de un modo existencial consistente en desmontar los órdenes sumarios y lo malo, apenas una anécdota nacida de las recreaciones de los instintos y las situaciones. Desde este punto de vista, glorifica el aislamiento como posibilidad de reinención de la realidad.

Referencias

Deleuze, G., *La isla desierta y otros textos. Textos y entrevistas (1953-1974)*, Pre Textos, Valencia, 2002.

Rousseau, J. J., *Confesiones*, Alianza, Madrid, 1997.

_____, *El contrato social*, Alianza, Madrid, 1986.

_____, *Emile ou de l'éducation*, Gallimard, Paris, 1971.

El estudio de los clásicos en la formación humanista del jurista

Ezequiel Téllez Maqueo
(FF- Universidad Panamericana)

Introducción

El célebre diseñador francés Christian Dior dijo alguna vez “el hombre es lo que viste” y para el famoso naturista Shaya Michan los humanos *somos lo que comemos*. Sin dejar de reconocer la importancia del alimento o la vestimenta respecto de lo típicamente humano, no cabe duda de que también *somos lo que miramos*. En efecto, hay quienes consideran que todo cuanto miramos se queda fuera de nosotros, pero esto no es del todo correcto. Hoy sabemos que lo visto penetra en nuestro interior, nos configura e, incluso, se refleja en nuestro rostro. Por esta razón, Agustín de Hipona pensaba que, ante todo, somos lo que amamos: el que ama la tierra es tierra, el que ama el dinero se metaliza y el que ama a Dios se diviniza.¹ Desde esta perspectiva, se explicaría el porqué los espíritus contemplativos en la Edad Media consagraban su vida a mirar a Dios. Quizás lo hacían porque querían llenarse de su inmensidad, esa inmensidad a la cual está llamada la naturaleza humana. En resumen, *somos lo que amamos, y, como el amor suele entrar por la vista, también somos lo que miramos*.

Con estas palabras que sirven de introducción, no pretendo invitar a los que realizan estudios jurídicos –a quienes principalmente se dirigen estas reflexiones– a que se vuelvan espíritus contemplativos o una especie de «archimandritas de la ciencia jurídica», pues los abogados, como escribe Joaquín Escriche en su

¹ Cf. Agustín de Hipona, *In Epistolam Ioannis*, tr. 2, 8-14

Diccionario de Legislación y Jurisprudencia, son por definición “peritos en el arte de defender en juicio los intereses de sus clientes”,¹ es decir, son básicamente espíritus prácticos. En medio de este espíritu práctico, debemos partir de un supuesto fundamental: los hombres verdaderamente prácticos son personas de grandes convicciones, espíritus sumamente inquietos, atraídos por grandes ideales y capaces de poner en movimiento todas las energías de su alma con tal de alcanzar sus ideales. Y estos ideales pueden llegar a ser, paradójicamente, más importantes que las acciones mismas, porque son los *catalizadores* que desencadenan las acciones. No hay que olvidar que las actitudes pueden llegar a ser más importantes que los hechos.

Las actitudes están hechas de lo que pensamos y lo que pensamos, normalmente, entra por la vista. En efecto, mucho de lo que pensamos está tomado de lo que leemos, de aquí que en buena medida también *somos lo que leemos*. Por eso, si leemos de derecho, seremos abogados; pero solo abogados. Ser abogado, ciertamente, no es un mal inicio en el camino de la plenitud existencial; pero ser solo abogado pudiendo ser, al mismo tiempo, capaz de responder a la vocación de un hombre en el sentido más estricto de la palabra, sería sin duda una equivocación porque nos llevaría a ser semi-profesionales del derecho o semi-humanos. Si además de buenos abogados, competentes profesionalmente, queremos ser abogados buenos, o sea, abogados justos y, por tanto, seres humanos felices, entonces debemos aprender de la lectura de otra clase de textos no propiamente jurídicos: los textos clásicos.

El propósito fundamental de estas reflexiones tiene que ver con la importancia del estudio de los clásicos. Lo clásico como concepto y, también, como

¹ Joaquín Escriche, *Diccionario Razonado de Legislación y Jurisprudencia*, IJ-UNAM, México, 2009, en <http://info5.juridicas.unam.mx/libros/1/364/4.pdf>. (consultado: 16 de septiembre de 2009).

deber de apropiarnos de los valores perennes del pensamiento clásico, nervio del humanismo filosófico y jurídico que ha conducido la actividad de múltiples filósofos y juristas egresados de diversas universidades públicas del país.

Hoy, sin embargo, nos encontramos con un deterioro cultural que corre en contra de los propósitos expuestos. Si, en buena medida, *somos lo que leemos*, ¿qué podemos esperar en un país de no lectores como México? ¿Qué somos realmente cuando, según se dio a conocer hace poco, de los 123 856 maestros de secundaria que concursaron para obtener una de las plazas ofertadas por la SEP, modelos de lectura para niños y jóvenes, el 75 por ciento no alcanzó el nivel aceptable para ocupar una de las 16 973 plazas disponibles? Este dato por sí solo, tomado del *Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades Docentes* (2009), no sería un fiel termómetro de lo que sucede actualmente en educación en este país, si no estuviera reforzado por los siguientes datos oficiales.¹

Según la más reciente *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos en los Hogares* (ENIGH, 2006), en la República Mexicana, un país de más de 107 millones de mexicanos, existen 8. 8 millones de mexicanos privilegiados estudiando una carrera o un posgrado universitarios. Estos son la *élite* universitaria del país, o sea, casi el 10 por ciento de la población. De estos 8. 8 millones, oficialmente tenemos que:

1. 6 millones (18 por ciento) *nunca ha ido a una librería*
- 3 millones (35 por ciento) no lee literatura en general
- 2 millones (23 por ciento) no lee libros de ningún tipo
3. 5 millones (40 por ciento) no lee periódicos
4. 2 millones (48 por ciento) no lee revistas

¹ Las estadísticas fiables actualizadas están tomadas de Gabriel Zaid: "La lectura como fracaso del sistema educativo", *Letras Libres*, vol. 7, núm. 95 (2006), pp. 40-41.

1. 5 millones (7 por ciento) no lee nada

Aunque el promedio de lectura de los habitantes del Valle de México (D. F. y zona metropolitana) es de 4. 6 libros al año, el promedio de lectura del mexicano (mayor de 12 años) ha alcanzado la alentadora cifra de 2. 9 libros al año (según la *Encuesta Nacional de Lectura*, CONACULTA, 2005).

Los mexicanos destinan al consumo de libros solo el 2 por ciento de la totalidad del ingreso familiar, o sea, 220 pesos anuales. La mitad de los universitarios de este país (4 millones) no compra libros. Para que no vaya a pensarse que los bajos índices de lectura son privativos de México, quisiera mencionar el caso de los Estados Unidos de América. Hace algunos años, una investigación realizada por Gallup en Ohio con 713 estudiantes de bachillerato reveló que de ellos solo el 6 por ciento sabía que Ottawa era la capital de Canadá; apenas el 33 por ciento era capaz de reconocer Angola como un país africano y un 21 por ciento ignoraba que América hubiera sido descubierta por Cristóbal Colón en 1492. Para un número importante de los bachilleres, se tenía la ocurrencia de que Stalin había sido un político alemán; Indira Ghandi fue israelita; Tito fue un japonés y Golda Meier era India.¹

Si bien es cierto que en los Estados Unidos aún subsisten graves rezagos culturales entre la población, en general, y entre sectores importantes del bachillerato estadounidense, en particular, el universitario estadounidense promedio, incluidos los mejores estudiantes de derecho, poseen buenas bases de lógica, historia y literatura y han desarrollado habilidades informáticas, gustan del arte y entablan discusiones *de altura* con gente procedente de otras disciplinas. No solo dominan el conocimiento de su campo, característica cada vez más importante

¹ Cf. Juan Antonio Giner, *La revolución empieza en Harvard y otras crónicas americanas de nuestro tiempo*, EUNSA, Pamplona, 1990.

en el trabajo interdisciplinario de un mundo multicultural y globalizado, donde no solo basta saber de derecho, sino, además, de aquellos otros saberes suministrados por los *clásicos*. Para emplear una metáfora, podría decirse que la *cultura* clásica es tan necesaria para los juristas, como las matemáticas para los ingenieros. Esta se convierte en la propia herramienta de trabajo intelectual para quienes nos movemos en el terreno de las humanidades.

Lo clásico y los textos clásicos

Etimológicamente, la palabra *clásico* es lo que tiene *clase*, es decir, *buen gusto*, *proporción*. Puede sonar especialmente escandaloso en una época que se ha caracterizado por dar culto a lo desproporcionado e, incluso, a lo grotesco. De aquí que pueda hablarse con toda propiedad de gusto clásico en todos aquellos órdenes en los que prive esta idea aristotélica de equilibrio, de adecuada magnitud y orden,¹ ya sea en la ropa, en los automóviles, en los muebles, en la música, etc. Todos estos sentidos apelan a algo común: la sencillez, que no es lo mismo que la simplicidad. La simplicidad, como su nombre lo indica (del latín *sine*=sin; *pleo*=doble), es sinónimo de ñoñería, de falta de ingenio, de ausencia de gracia y de ataraxia estética como carencia de deseos. En cambio, la sencillez apuesta por el deseo y, específicamente, por un deseo de exquisita *austeridad*. Por eso gusta lo clásico, porque aun en la sobriedad de unos cuantos trazos se halla la belleza. Lo clásico huye también de la profusión: no es precisamente minimalista, sino templado, muy romano, como casi todo lo italiano a partir del siglo XVI. Lo clásico

¹ Cf. Aristóteles, *Poética*, 1450b 35 y ss.: “La belleza consiste en magnitud y orden, por lo cual no puede resultar hermoso un animal demasiado pequeño...ni demasiado grande...; de suerte que así como los cuerpos y los animales es preciso que tengan magnitud, pero ésta debe ser fácilmente visible en conjunto, así también las fábulas han de tener extensión, pero que pueda recordarse fácilmente”.

envuelve la idea de un retorno a lo esencial y, por supuesto, a esta idea de *orden* (*orthos* en griego) que la inteligencia imprime al caos y que los romanos tomaron de los griegos para expresar la medida que debe imprimirse a todas las acciones y los pensamientos.

Por ejemplo, cuando se habla de un clásico encuentro de fútbol, se quiere decir que se trata de un partido entre dos escuadras que despiertan expectación por naturaleza, puesto que se han ganado un lugar en el gusto del público en general. Esto lleva a otra característica de lo clásico: siempre que se percibe, agrada. *Lo clásico nunca cansa*. Podemos escuchar varias veces la pequeña serenata nocturna de Mozart y siempre nos deleitará. De los Beatles podemos decir son clásicos en su género. En el terreno de las ideas, ocurre algo semejante. El pensamiento de Platón no es viejo: siempre revela o sugiere una nueva lectura de la realidad.

Esto nos lleva al problema de determinar qué textos o autores podríamos considerar como clásicos en humanidades, para lo cual me remito a García Gual, quien afirma que:

Clásicos son los autores y textos que han perdurado más allá del naufragio provocado por el oleaje del olvido y la desidia de los siglos... Son lo más resistente a ser engullidos por el olvido.

Clásico es el libro que no podemos dejar de leer sin cierto respeto, sin acceder a él bajo cierta reverencia.¹

Se trata de una serie de referentes ampliamente recomendables, sumamente meditados durante varios siglos y que aún hoy siguen siendo leídos, porque han probado su eficacia en el terreno de la experiencia y de los hechos, de ahí su enorme vigencia. Para mencionar tan solo algunos de ellos, quisiera referirme a

¹ Carlos García Gual, *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Península, Barcelona, 1999.

tres ejemplos conocidos tomados de la literatura, la filosofía y las humanidades en general:

Canon universal (literatura)							
Homero	Platón	Virgilio	Dante	Shakespeare	Cervantes	Moliere	Goethe

Canon universal (filosofía)				
Platón	Aristóteles	Tomás de Aquino	Kant	Hegel

Canon de la Universidad de Columbia (Humanidades)							
Homero	Safo	Esquilo	Sófocles	Eurípides	Tucídides	Aristófanes	Platón
Cicerón	Biblia	Agustín	Aquino	Cristina de Pisan	Maquiavelo	Calvino	Descartes
Locke	Dante	Boccaccio	Montaigne	Shakespeare	Milton	Cervantes	Hume
Smith	Hegel	Goethe	Austen	Woolf	Marx	Conrad	Mill
Freud	Weber	Gramsci	Arendt	Lenin	Habermas	Tolstoi	Dostoyevski
Aristóteles	Galileo	Virgilio	Hobbes	Rousseau	Kant	Darwin	Nietzsche

Los primeros en elaborar listas canónicas de textos clásicos dirigidos a la formación de los universitarios fueron estadounidenses, no europeos. Un grupo de profesores de la Universidad de Chicago y Columbia, entre quienes figuraba Robert Hutchins,¹ tuvo la idea de elaborar *un padrón de libros destinados a esa masa de inmigrantes europeos (sobre todo judíos e italianos) trasterrados hacia los Estados Unidos después de las dos guerras mundiales, para incorporarlos a la cultura del nuevo*

¹ “Nuestros graduados tienen hoy mucha mayor información y a la vez mucha menor formación que en la época colonial... El error crucial está en sostener que no hay otra cosa que importe más que otra, y que no puede haber *orden* en los bienes ni en los dominios de la inteligencia. Que nada es central ni periférico, nada primordial ni secundario, nada fundamental y nada superficial” (Robert Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, Yale, 1936, p. 17).

país que los recibió. En 1937, un profesor de Columbia llamado John Erskine juzgó que el mejor modo de lograr su incorporación era hablarles de lo que tenían en común tanto americanos como europeos. Había que enseñarles que ambos formaban parte de una misma civilización: la occidental. Lo más común a todas las naciones, tanto de un lado del Atlántico como del otro, era precisamente una serie de escritos procedentes de la literatura griega, romana y cristiana, pensados para mantener la unidad entre Europa y América: *los clásicos*. Se pensaba que si todos los inmigrantes comenzaban a leer a los clásicos acabarían por superar las barreras culturales procedentes de sus diversos lugares natales.

Entre 1945 y 1952 se editaron 54 volúmenes de *The Great Books*, en español *Los grandes libros del mundo occidental*, una antología con textos de 400 clásicos cuya lectura logra transmitir a la juventud universitaria el conocimiento de la humanidad acumulado durante más de 20 siglos. El lema de la colección lo dice todo: "*Facio liberos ex liberis libris libraque*".¹

La existencia de autores clásicos implicaba el acopio del pensamiento esencial de una serie de autores *infaltables, consagrados*, cuyo desconocimiento sería injustificable si se aspira a pertenecer culturalmente a una aldea global sin perder la propia identidad occidental.

Controversia metodológica entre humanistas y escolásticos respecto de los clásicos

Aunque los escolásticos se distinguieron en la Edad Media por el conocimiento de las fuentes del pensamiento clásico, en el contexto de la historia de las humanidades es sabido que quienes mejor han explotado las bondades de la

¹ "Hacer hombres libres por medio de los libros libres y por la libra (símbolo de equilibrio y moderación en todo)".

lectura de los clásicos no han sido los escolásticos, sino los humanistas. Las diferencias metodológicas entre humanistas y escolásticos han caldeado los ánimos desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX y principios del XX. Para explicar mejor este fenómeno, deseo señalar el distinto tratamiento que asignaron a los clásicos tanto los humanistas como los escolásticos. Como ejemplo de autor escolástico moderno quisiera tomar a Balmes, quien en 1847 escribiera lo siguiente:

Absteniéndome de emitir juicio sobre la doctrina metafísica de los escolásticos, hago estas indicaciones para mostrar cuán aventurado resulta juzgar los sistemas sin estudiarlos a fondo; reírse con demasiada facilidad suele ser prueba de ignorancia. En los dos últimos siglos, se creyó que la filosofía escolástica era un conjunto de sutilezas puramente arbitrarias, especie de excrecencia del cuerpo de la filosofía, *sin ninguna relación con sus principios vitales*. En la actualidad, ya se reconoce la injusticia y los historiadores de la filosofía dedican largas páginas a la Escolástica, confesando que *en medio de aquellas sutilezas y de un fárrago indigesto, se hallan graves cuestiones, las mismas que agitaron las escuelas de Platón y de Aristóteles y de todos los siglos*.¹

Lo que aquí menciona Balmes sobre la Escolástica demuestra el aprecio de que siempre han gozado los clásicos entre los escolásticos. Según Balmes, muchas de las discusiones que protagonizó en el siglo XIX no eran más que formas más o menos disfrazadas de la discusión fundamental entre las doctrinas de autores clásicos como santo Tomás, Duns Escoto y Guillermo de Ockham.

A los escolásticos les interesó el estudio de los clásicos desde el punto de vista lógico-formal, no sus contenidos, por lo que la decidida defensa de la Escolástica por parte de Balmes no es comparable con la que hiciera Etienne Gilson: la redacción de una interesante carta en la que mostraba su inconformidad por el tratamiento que los escolásticos racionalistas daban a los autores clásicos como santo Tomás de Aquino, a mediados del siglo XX. En ella explica que la

¹ Jaime Luciano Balmes, *Curso de Filosofía elemental*, vol. 3, Buenos Aires, 1847, c. 18.

causa del descrédito en que aún hasta hoy han caído los escolásticos, incluso en muchas universidades de inspiración cristiana, obedece a lo siguiente:

Actualmente se fabrica un tomismo para uso de escuelas, una especie de racionalismo chato que satisface a esa especie de deísmo que en el fondo es lo que la mayoría desea enseñar. Por tanto, la única salvación está en volver al mismo Tomás por sobre Juan de Santo Tomás o del propio Cayetano, cuyo célebre comentario a la Suma Teológica es un genuino *corruptorium Thomae* perfectamente conseguido.¹

Y luego, tras leer el *Surnaturel* de Henri de Lubac, Gilson continuó diciendo:

Es usted un gran teólogo, pero además un humanista según la tradición de los teólogos humanistas. Los humanistas, *in genere*, desprecian a los escolásticos, y éstos suelen hacer lo propio con los humanistas. ¿Por qué? Pienso que en parte porque *los escolásticos no comprenden más que las proposiciones simples, unívocas o las que parecen serlo. Los humanistas en cambio se interesan más por la verdad que intenta formular la proposición y que siempre se pierde. Entonces aquéllos ya no comprenden bien, se inquietan, y como no pueden tener certeza de que lo que se les escapa no es falso, lo condenan por principio, porque ello es más Seguro.*²

De todo esto se desprende que mientras los escolásticos buscaban rescatar a los clásicos, aprendiendo de ellos principalmente cómo argumentar correctamente, emplear las distinciones con maestría mediante la lógica con y sirviéndose de manuales y comentarios; los humanistas, en cambio, eran más partidarios de emplear la gramática y la retórica y, sobre todo, buscaban siempre la lectura directa de las fuentes de un autor, aunque para leer a Aristóteles o a Justiniano se tuviera que aprender griego o latín, lo que hizo que llegaran a poseer una mayor cultura general.

Naturalmente, desde nuestra perspectiva contemporánea, el histórico enfrentamiento metodológico entre humanistas y escolásticos no deja de ser más bien un “pseudoenfrentamiento” o una “pseudocontroversia”, toda vez que en la

¹ Henri de Lubac, *Lettres de Mr. Étienne Gilson au père de Lubac*, 1986, p. 87, n. 10.

² *Id.*

práctica constituyen métodos *complementarios*. Así, por ejemplo, entre quienes estudian carreras humanísticas se puede aplicar, tal como procedían los escolásticos, el rigor de la lógica a ciertos objetos de estudio y cultivar intereses literarios y culturales tal como procedieron siempre los humanistas, así como el gusto por la historia, característica de los estudios humanísticos, filosóficos y jurídicos.

Quizás este haya sido un rasgo sobresaliente en el perfil de diversos juristas del siglo XVII, como Vittoria, Grocio o Suárez. Se trataba de hombres muy completos, de intereses vastos, constructores de *summas* o *summulas*, lo que habla bien de su deseo por sistematizar y dar carácter epistémico a sus estudios por medio de la Lógica, además de no ser reacios a la controversia, sino, más bien, espíritus erísticos. Al mismo tiempo, dieron muestra de ser investigadores humanistas, pues estaban formados en el estudio de autoridades griegas y latinas, en el conocimiento de la filosofía clásica e, incluso, hubo quienes llegaron a destacar en el terreno de la filología clásica por sus interpretaciones, traducciones y comentarios, lo que también fue otra característica de los humanistas por antonomasia.

Es evidente que estos rasgos característicos metodológicos son de igual forma relevantes, no solo para una formación jurídica rigurosa, sino para un estudio filosófico más serio del derecho. En el plano de la ciencia jurídica, los investigadores juristas deben desarrollar distintas habilidades y destrezas que los capaciten adecuadamente para tratar un asunto investigable y para presentar correctamente sus resultados. Este proceso es complejo y, en la fase final de la formación de un jurista, incluye el ejercicio metafórico, analítico, argumentativo y lógico. Unidos todos estos elementos de un modo inteligente prometen el desenvolvimiento educativo de investigadores juristas prestigiosos, no solo desde

la perspectiva del derecho natural, sino aun para quienes siguen una interpretación del derecho iuspositivista.

El deseo de perfeccionar a los investigadores jurídicos de instituciones públicas o privadas, cuya labor en gran medida pasa por la de ser “analistas de signos”,¹ debe incluir la necesidad de integrar estas dos grandes vertientes: la dialéctica de los escolásticos y la filológica de los humanistas clásicos. Así, por ejemplo, la *vertiente escolástica* aquí presentada, aplicada a la investigación jurídica, está asociada a los aspectos pedagógicos en la formación del jurista que involucran el ejercicio de la lógica y la retórica, tales como el cultivo del método del caso, la simulación de juicios en el aula y las prácticas forenses en general.

Estas acciones descansan en el desarrollo de la aptitud escolástica para argumentar lógica y congruentemente la exposición de una demanda o una contrademanda sobre cualquier asunto, sea civil, penal, laboral, etcétera.

Por su parte, la *vertiente humanista y filológica* (más gramatical que lógica) implica el desarrollo de capacidades analíticas y críticas de los signos y palabras de las diversas fuentes del estudio del derecho (históricas como el Digesto, legislativas como el Código Civil o, simplemente, doctrinales como las opiniones de los diversos manuales de Derecho). No en balde se considera que, para cumplir a cabalidad el desarrollo de esta dimensión más humanista que escolástica del jurista, es cada vez más importante para el estudiante de derecho familiarizarse con materias como semántica y etimología jurídica e integrar al derecho con diversas áreas del conocimiento más universales, como la filosofía, la literatura e, incluso, el arte.

¹ Cf. Juan Abelardo Hernández Franco, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, Porrúa, México, 2006.

La moderna pedagogía del derecho reconoce la importancia del sentido originario de los términos jurídicos para que, una vez examinada la historia de una palabra o la serie de transformaciones semánticas, se llegue a interpretarla adecuadamente sin dar ocasión a equívocos o anfibologías. En ocasiones, muchos problemas jurídicos son problemas lingüísticos de incapacidad para expresar correctamente un problema. De modo que en derecho, así como en filosofía, hay que manejar las palabras tal como el cirujano maneja el bisturí. Y esto es objeto de la filología clásica, pues, como dice Unamuno: “la filología consiste en utilizar las palabras con la finura del cirujano, que abre con el escalpelo el vientre pestilente de la sociedad, para mostrar con una sonrisa sardónica sus tripas”.¹

Razones personales para estudiar los clásicos en derecho

Sabemos actualmente de ciertas dificultades para el estudio de los clásicos originadas del ambiente cultural en el que vivimos, aquejado de una saturación de información mediática. Ya nadie desconoce la presencia de información descaradamente falsa en la red. Por ello, sin dejar de enumerar los incontables beneficios que internet ofrece para la investigación, debemos reconocer que internet favorece hoy no una lectura de recogimiento y frutos espirituales, sino datos basados en análisis superficiales únicamente, lo que explica que la mente de mucha gente esté acostumbrada a leer solo párrafos cortos.² Podría decirse que no es la lectura concebida para dejar *poso*, sino más bien *passo*. Cada vez hay más

¹ Citado por Lorenzo de Anda y de Anda, *El lenguaje inteligente*, Porrúa, México, 2005, p. 32.

² “El nuevo tipo de lectura se caracteriza por una rápida sucesión de ojeadas a titulares llamativos y a resúmenes cortos, en el orden fragmentario y disperso de una maraña de hipervínculos” (Nicholas CARR: “Is Google Making Us Stupid?”, en *Atlantic Monthly*, July-August (2008), en <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>. [consultado: 20 de septiembre de 2009].

alumnos reacios a deleitarse intensamente con una novela o seguir sin grandes esfuerzos una lectura. Nuestra lectura no es solo rápida, sino interrumpida por varios factores de distracción. Esto explica que hoy estemos acostumbrados a leer más por obtener *información* que *conocimiento*. Aquí se aplica lo que afirmó en el siglo XX T. S. Eliot, quien en el inicio de uno de sus proyectos teatrales llamado *Coros de la Roca* escribe:

- ¿Dónde está la vida que hemos perdido viviendo?
- ¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido en conocimiento?
- ¿Dónde el conocimiento que hemos perdido en información?
- ¿Dónde la información que hemos cambiado por opinión?
- ¿Dónde la información que hemos cambiado por modas?¹

El deseo de conocer todo, aun lo inútil, explica hoy la excesiva cantidad de información. Piénsese, por caso, todo lo que se publica de derecho civil en un año en este país. ¿Quién puede agotar el 10 por ciento de lo publicado en un año sobre derecho penal al año? Tan solo sobre Aristóteles se publican 4 200 trabajos anuales en el ámbito mundial. Cuando hay cada vez más información sobre un tema o una disciplina surge el imperativo de escoger la mejor. Leer de todo es siempre un desacierto, porque puede ser un signo de *curiosidad veleidosa*² y, además, podemos correr el riesgo de morir enterrados por una montaña de información.

Los clásicos, en cambio, ponen un límite a ese afán de consumir toda clase de lecturas, porque se basan en un concepto cada vez más difícil de encontrar: la elegancia. Elegante no es el rico. *Elegante*, en latín, significa *el que elige*. Elige su comida, su vestimenta, sus amistades, su novia; pero, sobre todo, sus lecturas. Así como comer de todo puede causar indigestión, consumir todo puede perjudicar el

¹ Citado en Javier Aranguren, *Antropología filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*, McGraw Hill, Madrid, p. 2.

² “Querer conocerlo todo es signo de precipitación...es vanidad querer conocerlo todo” (Tomás de Aquino, *In II De coelo et mundo*, lect. 7, n. 7, 1-12.).

alma. La ausencia de un principio de unidad podría conducirnos a la anarquía epistemológica.

La lectura de los clásicos como proyecto personal se justifica también por otras razones, entre las cuales deseo mencionar básicamente las siguientes:

1. Nos ayuda a despertar el deseo de leer por gusto y no por obligación, a curarnos de la intoxicación literaria de varios capítulos de un *Código de Procedimientos Penales* durante un semestre. Tenemos que entrenar la mente para saborear otra clase de saberes. Los romanos empleaban el mismo verbo latino *sapere* para expresar la actividad de saber con la mente y con la lengua. El que *sabe* un idioma y quien conoce a qué *sabe* un buen café realizan actividades por gusto, no solo por conveniencia.

2. Nos ayuda a aprender a redactar bien, a elaborar ensayos, informes y dictámenes durante nuestra vida profesional. En derecho, “la forma es fondo”. Si un abogado no sabe ortografía, más le valdría guardarse su maestría en derecho.

3. Nos ayuda a aprender a pensar. Antes se decía que quienes en el bachillerato tenían problemas con las matemáticas o la lógica, lo mejor que podrían hacer era estudiar derecho (quizás por ello haya tantos alumnos cursando esta carrera universitaria en el país). Esto es un despropósito: en derecho, hoy nadie se salva de la obligación de aprender a pensar, justificar sus posiciones por medio del razonamiento jurídico, algo especialmente difícil para los mexicanos, a quienes, en general, nos atrae más la idea de sentir, gritar o cantar. Para ser buenos abogados, tenemos que desarrollar nuestra capacidad de análisis crítico. A fin de cuentas, se nos va a pagar por resolver problemas y para ello debemos aprender a analizar e interpretar correctamente signos.

Conclusión

John Erskine creyó que el verdadero medio de lograr la incorporación de los inmigrantes a los Estados Unidos, procedentes de diversas latitudes, era hacer que descubrieran en los clásicos la verdadera experiencia moral de la humanidad como factor de integración de las diversas corrientes de pensamiento, pues todas ellas se inspiraban en una misma naturaleza humana: la del hombre que sufre, llora, ríe, anhela. La pregunta que hoy debemos plantearnos es si todos estos sentimientos comunes, plasmados en la literatura y las humanidades, no serían acaso capaces de conformar una plataforma universal de pensamiento, un vehículo de intercambio de ideas entre las diversas –y anárquicas– corrientes de pensamiento de la posmodernidad. Si los clásicos sirvieron en otro tiempo como vía de integración étnica de los diversos inmigrantes, ¿por qué no pensar que pueden servir de integración cultural entre las diversas carreras e, incluso, entre las variadas filosofías de corte humanista?

El verdadero desafío de un profesor consiste en formar alumnos con espíritu crítico, mente clara, convicciones firmes; motivar el aprendizaje y hacer que ellos mismos *filtren* la información recibida por medio de la consigna paulina: *Pánta dokimázete, to kálon katéxete*, “sometédlo todo a prueba, quedaos con lo mejor”. Para lograr grandes cosas en esta vida hay que seleccionar el conocimiento. Los clásicos pueden contribuir con este objetivo, pues, como dice Hipócrates, *el arte es largo pero la vida es breve*.¹

¹ Hipócrates, *Aforismos*, 1, 17, 2.

Espero que estas palabras nos induzcan a elaborar nuestro canon personal de lecturas clásicas donde podamos encontrar una serie de consideraciones valiosas y profundas, cubrir esas zonas de nuestra inteligencia poco cultivadas que no vamos a encontrar leyendo solo derecho. Necesitamos descubrir algo que le dé sentido a nuestros estudios jurídicos, un diálogo íntimo, cálido y permanente con los muertos, es decir, con Cervantes, Dante, Shakespeare, Platón...

Referencias

- Anda y de Anda, Lorenzo, *El lenguaje inteligente*, Porrúa, México, 2005.
- Aquino, Tomás de, *In Aristotelis libros De caelo et mundo expositio en Sancti Thomae Aquinatis Opera Omnia*, t. III, Iussu Leonis XIII P. M. edita, cura et studio fratrum praedicatorum, ex typographia polyglotta s. c. de propaganda fide, Romae, 1886.
- Aranguren, Javier, *Antropología filosófica. Una reflexión sobre el carácter excéntrico de lo humano*, McGraw Hill, Madrid.
- Aristóteles, *Poética*, tr. Juan David García Bacca, México, UNAM, 2000.
- Balmes, Jaime Luciano, *Curso de Filosofía elemental*, Buenos Aires, 1847.
- Carr, Nicholas, "Is Google Making Us Stupid?", en *Atlantic Monthly*, July-August (2008), en <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google>. [consultado: 20 de septiembre de 2009].
- Escriche, J., *Diccionario Razonado de Legislación y Jurisprudencia*, IJ-UNAM, México, 2009, en <http://info5.juridicas.unam.mx/libros/1/364/4.pdf>. [consultado: 16 de septiembre de 2009].
- García Gual, Carlos, *Sobre el descrédito de la literatura y otros avisos humanistas*, Barcelona, Península, 1999.
- Giner, Juan Antonio, *La revolución empieza en Harvard y otras crónicas americanas de nuestro tiempo*, EUNSA, Pamplona, 1990.
- Hernández Franco, Juan Abelardo, *Nuevos perfiles de la educación jurídica en México*, Porrúa, México, 2006.
- Hipona, Agustín de, *In Epistolam Ioannis ad parthos tractatus decem*, en http://www.augustinus.it/latino/commento_lsg/index2.htm [consultado: 5 de octubre de 2009].

- Hutchins, Robert, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, Yale, 1936.
- Litre, E. (ed.), *Oeuvres complètes d'Hippocrate*, vol. 4: *Aphorismi*, Akkert, Amsterdam, 1962.
- Lubac, Henri de, *Lettres de Mr. Étienne Gilson au père de Lubac*, 1986.
- Zaid, Gabriel, "La lectura como fracaso del sistema educativo", *Letras Libres*, vol. 7, núm. 95 (2006), pp. 40-41.

Filosofía, sociedad y educación

Filosofía y sociedad, modernización educativa y pertinencia social de las
humanidades

Rolando Picos Bovio
(FFyL-UANL)

El conjunto de la educación se dirige a formar buenos ciudadanos, y hete aquí que eso no es ninguna ocupación, sino una dimensión de la persona, aquella que le permite convivir con justicia en una comunidad política. No tanto vivir en paz, que puede ser la de los cementerios o la de los amordazados, sino convivir desde la justicia como valor irrenunciable. Y para eso hace falta aprender a enfrentar la vida común desde el conocimiento de la historia compartida, la degustación de la lengua, el ejercicio de la crítica, la reflexión, el arte de apropiarse de sí mismo para llevar adelante la vida, la capacidad de apreciar los mejores valores. Cosas, sobre todo estas últimas, que no pertenecen al dominio de las competencias, sino a la formación del carácter.

Adela Cortina

En los tiempos actuales, signados por los diagnósticos de una grave crisis en todos los ámbitos de la sociedad, la política y la cultura, la misión de la universidad pública, concebida como el espacio plural y democrático que posibilita la reivindicación de lo humano a partir de la formación de un *ethos* "humanístico", se encuentra en entredicho, cuando no en un franco declive. Pasamos del humanismo a la competitividad.

Las realidades de la globalización, los acelerados cambios tecnológicos, la adopción de nuevos modos de vida y el cambio en la concepción de la profesionalización del conocimiento, orientado a un sentido de mercado y competencia, más que en la idea de la formación en los saberes de una cultura clásica o moderna, son solo algunos de los referentes desde los cuales se puede explicar esta transición o ruptura, que transforma, a su vez, el carácter de la educación y sus fines, fincados en las concepciones y los modelos de la modernidad. Tal situación nos obliga a repensar la universidad en el naciente siglo XXI, frente a lo que ha sido y pretendía ser en el pasado.

En el contexto de la ideologizada sociedad del conocimiento,¹ se trata de un problema de comprensión de la identidad de la educación, la universidad, en general y las genéricas “humanidades” y la filosofía, enrarecida y acosada disciplina que se cobija en las humanidades y las ciencias sociales, en particular. La filosofía ha sido obligada a la metamorfosis para su propia sobrevivencia, saber sometido hoy a las presiones de demostrar su *utilidad* y su *pertinencia*, en el contexto de las nuevas políticas educativas.

A partir de este escenario, se generan múltiples preguntas que exigen respuestas puntuales: ¿cuál es la utilidad de la filosofía y las humanidades como objetos de estudio en una sociedad de extrema desigualdad y violencia como la

¹ Destacamos este carácter ideológico para establecer la diferenciación entre las orientaciones y los fines presupuestos entre la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento. Esta se convierte más en un discurso político que en una realidad tangible, como destaca Olivé: “Es muy importante no reducir la idea de la sociedad del conocimiento a una sociedad que dispone ampliamente de tecnologías de la información y la comunicación, porque eso puede llevar a la equivocada creencia de que el tránsito a una sociedad del conocimiento descansa en el incremento del uso de artefactos tecnológicos como teléfonos móviles, computadoras y conexiones a internet, en vez de poner el énfasis en la educación de las personas y en el establecimiento de las condiciones adecuadas para que generen nuevo conocimiento que permita el desarrollo de las capacidades, así como la solución de sus problemas” (*La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, FCE, México, 2007, p. 49).

mexicana? ¿De qué forma la ética, la estética, la lógica y la metafísica, en apariencia tan poco “productivas”, se justifican por sí mismas y pueden contribuir positivamente a la formación ciudadana y, eventualmente, a la resolución de problemas sociales?

Más allá de los discursos abstractos, definir qué se entiende por *humanismo* y resolver por qué debe ser considerado como parte esencial del proceso educativo, no solo en educación superior o media superior, se ha convertido en una tarea que no admite demoras. Somos testigos de cómo, desde el discurso educativo oficial, se acota la formación humanística a partir de criterios de *eficiencia*, *productividad* y desarrollo de *competencias* que condicionan los rediseños curriculares y los programas de estudio. En el caso de la filosofía en el bachillerato, se busca que asuma un carácter “transversal”, expresión burda que decreta su lenta extinción del conjunto de saberes formativos necesarios para la vida.

El presente trabajo busca describir, desde nuestra experiencia particular en la Universidad Autónoma de Nuevo León, los impactos que estas tendencias tienen en los programas de formación humanísticos, particularmente en aquellos que, relacionados con la filosofía, se ven obligados a desarrollar estrategias para resistir al acoso de esta mal entendida “modernización” de las humanidades, sin que ello signifique dejar de reconocer, en un sentido autocrítico, las tareas no cumplidas y los retos que se deben asumir para dar vigencia a dicho humanismo.

Nuestro trabajo se centrará en destacar algunos elementos de reflexión para explicar tal estado de cosas. En principio, en contra de las tendencias privatizadoras del conocimiento,¹ se afirma la reivindicación del saber filosófico no como un “residuo”, sino como un constituyente esencial de la formación

¹ Cf. el interesante análisis de Carlos Montemayor, *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*, Centro de Estudios Humanísticos, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007.

universitaria, en su dimensión ética y estética, en particular. Como señala Ortega y Gasset, “filosofar es aprender a vivir”. La universidad tiene como misión fundamental dotar de sentido a la vida del sujeto.¹

Nuestra exposición abarcará tres dimensiones: la primera se ocupa de la naturaleza del saber filosófico y su vinculación con la dimensión educativa, en tanto que todo proyecto de formación del ser humano implica un *ethos* y un *telos*. *Paideia* o *bildung* representan, de esta manera, modelos de formación del ser humano que no pueden ser entendidos sin relación con las filosofías que les dan sustento.

El segundo punto gira en torno de la noción de “utilidad” de la filosofía y la desvaloración creciente de esta disciplina en el contexto de la formación universitaria. Se discute cuál es el fondo de esta intraducibilidad aparente de la filosofía para dar cuenta de la realidad: no se trata de un problema de lenguaje, sino de un problema de desconocimiento de la función y el destino de la filosofía en nuestros tiempos. La pregunta central derivada de lo anterior implica tratar de responder la pregunta: ¿qué hacen los filósofos y por qué es tan importante aquello que hacen?

Por último, para apoyar lo anterior, y con base a la *Declaración de París por la Filosofía* de 1995,² nuestra intervención pretende contrastar los principios enunciados en este documento con las prácticas que, en los hechos, acotan la formación filosófica a espacios cerrados, difuminan el carácter específico de la filosofía en relación con las “humanidades” y terminan en la reivindicación de un

¹ José Ortega y Gasset, “Misión de la universidad”, en *El libro de las misiones*, Espasa Calpe, Colección Austral, Buenos Aires, 1942.

² Cf. Roger-Pol Droit y Federico Montemayor, *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO*, Colihue, Paris, 1998, p. 191.

humanismo abstracto y sin substancia, más retórico que real, que elimina todo potencial elemento de transformación a que nos llama la filosofía.

I. Filosofía y educación: “acreditar” el saber filosófico

Si partimos de la tradición griega clásica, el problema de la educación resulta consustancial a todo proyecto de cultura y sociedad e involucra, necesariamente, una perspectiva filosófica desde la cual se plantea el horizonte de formación del ciudadano de la *polis*. En su monumental obra *Paideia, los ideales de la cultura Griega* (1971), Werner Jaeger señala que para los griegos la educación era considerada la mayor de las artes. La educación implica la construcción de individuos capaces de alcanzar la *areté* y, por tanto, la encarnación en ellos mismos del *kalos* y el *ágathos*. ¿Cómo se puede plantear el mismo asunto en estos tiempos?

En la reflexión filosófica clásica, constatamos que la educación basada en la búsqueda de la virtud no busca la formación de un adulator o retórico, sino la consecución de lo más sagrado, lo que hizo en otro tiempo al poeta "maestro de verdad" –como diría Dettiene–¹ y que ahora, dentro de las nuevas condiciones políticas, representa el filósofo.

En la historia de las ideas, la *paideia* platónica puede ser entendida como una reacción contra la tradición homérica y hesiódica; sin embargo no representa una ruptura radical con el pensamiento antecesor.² De esta visión histórica y

¹ “Mediante su memoria, el poeta accede directamente, a través de una visión personal, a los acontecimientos que evoca; tiene el privilegio de ponerse en contacto con el otro mundo; su memoria le permite «descifrar lo invisible». La memoria no es solamente, pues, el soporte material de la palabra cantada, la función psicológica en que se apoya la técnica formularia, es también y sobre todo la potencia religiosa que confiere al verbo poético el estatuto de palabra mágico-religiosa” (Marcel Detienne, *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*, Madrid, Taurus, 1974, p. 62).

² Jaeger destaca que, a pesar de la crítica platónica, la labor educativa de la poesía homérica y de Hesíodo, en la formación del *ethos* griego es indudable: “Nos repugna, naturalmente, ver como la

coyuntural, tomada como ejemplo, hoy se puede sostener que la filosofía no puede ser entendida como superación y olvido de aquello que la ha fundado. En todo caso, esta superación –*Aufhebung*, según la expresión hegeliana– es, a la vez, integración dialéctica del conocimiento anterior. La filosofía no será, en exclusiva, ni la fundamentación del “edificio de la razón” ni el olvido del sujeto ni la exaltación de su irracionalidad. La filosofía, entonces, integrará los diversos aspectos de lo humano y, en su dimensión educativa, al plantear un *ethos* y un *telos*, forma al sujeto y una finalidad del proceso mismo: no se encontrará en la periferia, sino en la base misma de toda educación.

En relación con nuestro presente más inmediato, más de un heredero de prejuicios positivistas niega rotundamente el vínculo entre la filosofía y la educación: alegando que este saber “no tiene utilidad” para la sociedad, dado su carácter eminentemente teórico, sin relación aparente con la vida misma y con los fines perseguidos por los proyectos educativos (competitividad, calidad, competencia). Este vocabulario excluye –por innecesarios– conceptos como “análisis”, “crítica” o “fundamentación” racional de lo real que, aunque forman parte de la tradición histórica de la propia filosofía, ahora resultan incómodos. Preferibles serán entonces pragmáticas “verdades débiles”, contingentes, que no confrontan el poder, sino que a lo más tienden a interpretarlo.

De esta manera, de la mano de estas visiones que escinden filosofía y educación, se reduce el saber filosófico a mera especulación, vano ejercicio

poética filosófica tardía del helenismo, interpreta la educación de Homero como una resaca y racionalista *fabula docet* o como, de acuerdo con los sofistas, hace de la épica una enciclopedia de todas las artes y las ciencias. Pero esta quimera de la escolástica no es sino la degeneración de un pensamiento en sí mismo justo que como todo lo bello y verdadero, se hace grosero en manos rudas. Por mucho que semejante utilitarismo repugna, con razón, a nuestro sentido estético, no deja de ser evidente que Homero, como todos los grandes poetas de Grecia, no debe ser considerado como simple objeto de la historia formal de la literatura, sino como el primero y el más grande creador y formador de la humanidad griega” (p. 49).

intelectual o afán de erudición poco rentable socialmente. Esta imagen, cultivada en la ignorancia de las tareas de la filosofía, es falsa, aunque existen razones suficientes para suponer este divorcio entre la vida social y el pensamiento filosófico, basadas en el academicismo imperante de su enseñanza. Como lo denuncia Michel Onfray,¹ la inconexa didáctica de formación hace que, en palabras Motta, filosofía y ciudadanía transiten caminos muy separados.²

¿Cómo podría plantearse tal visión en los tiempos en que, como expresa Edgard Morin, la filosofía resulta fundamental para hacer frente a los retos de la educación del futuro –ya presente–? “Todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión”, afirma el pensador francés.³ En *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), Morin repasa, entre otros temas, las cegueras del conocimiento, el error y la ilusión de la razón, los principios de un conocimiento pertinente, la enseñanza de las condiciones humana y terrenal, el riesgo de las incertidumbres, la necesidad de la comprensión y de una nueva ética del género humano que re-integre al individuo a la sociedad y la naturaleza. ¿Se puede asumir la complejidad de nuestra existencia sin la filosofía fundamental para su comprensión y, al mismo tiempo, proponer estrategias para afrontar tal complejidad?

¹ Cf. Michel Onfray, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*, Gedisa, Barcelona, 2008.

² “En resumen, por un lado la filosofía se encuentra encerrada en las aulas o en la torre de Babel de los especialistas, más allá, la ciudadanía se halla expulsada de los espacios públicos y buscando caminos alternativos sin mucho poder reflexivo y estratégico; y por otro lado ambas se encuentran a merced de la emergencia de problemas globales que desafían tanto a la opinión común como al conocimiento fragmentado del especialista” (Raul Domingo Motta, *Filosofía, Complejidad y Educación en la Era Planetaria*, Facultad de Filosofía y Letras, UANL-Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, San Nicolás de los Garza, 2008, p. 78).

³ Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Correo UNESCO, México, 1999, p. 21.

Los mismos temas, ya señalados por siglos de saber filosófico, deberían ser hoy suficiente argumento, no solo para revalorar la filosofía en términos conceptuales, sino para impulsar decididamente su estudio, promover sus debates y cuestionar las visiones y modelos que de ella quieren hacer una *téchne* e ignoran que la base vital de la filosofía se alimenta de lo real y su trascendencia se funda en este acercamiento con la vida y sus problemas.

A las pretensiones hegemónicas e ideológicas de los modernos liquidadores de la filosofía, que sustentan sus diatribas contra ella en la falsa imagen de su “divorcio” con lo real, podemos responder, como señala Adolfo Sánchez Vázquez: “La filosofía no puede ni debe ser indiferente ante ese mundo. Y de ahí su importancia o la responsabilidad del filósofo, no solo en tanto que ciudadano, sino también como filósofo”.¹ La filosofía será más que un saber encerrado en cuatro paredes del aula universitaria y su enseñanza no se agota en el ejercicio académico, sino que tiene como objetivo la formación del estudiante en un *ethos* filosófico. Esta condición es la que posibilita, verdaderamente, *hacer* filosofía.

II. ¿Es útil la filosofía?

¿Qué es finalmente lo más útil al hombre en tanto hombre? ¿Acaso discurrir sobre el lenguaje o sobre el ser y el no ser? ¿No sería más bien aprender a vivir de modo humano?

Hadot

¿Para qué sirve la filosofía? ¿Cuál es su naturaleza y, sobre todo, su utilidad para los hombres? ¿Qué es aquello que hacen los filósofos y por qué es importante? Esta

¹ “Negación y afirmación de la importancia de la filosofía”, en *Día Internacional de la Filosofía*, Asociación Filosófica de México-UNAM, México, 2003.

serie de preguntas mínimas son difíciles de contestar con argumentos sencillos, es decir, sin hacer filosofía. En la actualidad, la imagen difundida del filósofo como *homoteoreticus* aleja de la comprensión común el sentido que puede tener la filosofía para los hombres, inspirada, como señala Pierre Hadot,¹ en la relación intrínseca entre *discurso* filosófico y *vida* filosófica de la filosofía antigua. El rechazo de la filosofía se funda en prejuicios. El primero, ya señalado, gira en torno de la idea de su “valor” en el contexto de sociedades globalizadas, donde el motor de las actividades se determina por la economía.² No se advierten ventajas o beneficios ni en el estudio ni en el ejercicio de la filosofía en términos de “productividad”, a no ser que ciertas filosofías se planteen, en términos ideológicos, más como justificación del *status quo* y la racionalidad instrumental, que como conciencia crítica de la realidad. En este enfoque limitado de la filosofía, su valor reside en la función ideológica al servicio de determinada forma de poder o estructura económica. La filosofía se advierte contemplativa y justificadora del mundo. Este mundo resulta ser “el mejor de los mundos posibles”.

El segundo prejuicio se desprende del anterior. La filosofía resulta ser entonces un “lujo”, algo costoso e inútil. Buena parte de los que hemos estudiado filosofía y decidido hacer profesión de ella enfrentamos este problema: “¿Qué vas a hacer siendo filósofo?” “¿De qué vas a vivir?” Estas son solo algunas de las

¹ “...resulta evidente que no puede existir filosofía sin un discurso interior o exterior del filósofo. Pero todos estos filósofos –se refiere a los filósofos de la antigüedad–son considerados filósofos no porque desarrollen determinados discursos filosóficos, sino por el hecho de vivir filosóficamente. El discurso se ha integrado en su vida filosófica [...] Para ellos la propia filosofía es entendida antes que nada como forma de vida y no como un discurso.” Pierre Hadot: “La philosophie antique: une étique ou une pratique” (*Etudes de Philosophie ancienne*, Las Belles Lettres, Paris, 1998, p. 228, citado por Arnold I. Davidson, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, trad. de Javier Palacio, Siruela, Madrid, 2006, p. 8).

² “En este mundo en el que el culto supremo se rinde como a nuevos dioses al mercado y al dinero, la filosofía y las humanidades no son rentables, ni productivas. Por ello desaparecen de las universidades privadas empresariales y se tiende a reducir su presencia en las universidades públicas” (Adolfo Sánchez Vázquez, *Op. cit.*, p. 55).

consideraciones pragmáticas expresadas por padres y maestros en virtud del supuesto “lujo” del ejercicio filosófico. Cito extensamente a Hadot:

Los no-filósofos consideran en general la filosofía como un lenguaje abstruso, como un discurso abstracto que solo un escaso grupo de especialistas puede comprender, que gira interminablemente alrededor de asuntos incomprensibles y sin el menor interés. Como una ocupación reservada a algunos privilegiados que, gracias a sus recursos económicos o a un feliz concurso de circunstancias, disponen de ocio suficiente para entregarse a ella, por lo que cabe entenderla como un lujo.¹

¿Cómo justificar la utilidad de un saber y de una profesión como la filosofía en nuestros días? Desde Sócrates, el filósofo ha replanteando el sentido de utilidad de la filosofía desde un plano distinto de la materialidad inmediata para dirigirse al sentido y la verdad de la vida propia y la de los otros, como lo hace Sócrates en la *Apología*.²

La utilidad, según el filósofo, no es aquella que se dirige al cuerpo, sino al alma, al espíritu o al pensamiento. En ese sentido de utilidad, la filosofía comparte espacio con otras expresiones que, como la poesía, la música, la pintura o la danza, también son inútiles, pero necesarias al hombre: “No sirven para incrementar la productividad. Sin embargo juegan un papel indispensable en la vida”, dice Hadot.³ La filosofía así entendida trasciende el aula.

¹ Pierre Hadot, *Op. cit.*, p. 299.

² Pues bien –señala Sócrates a sus acusadores–, “¿qué castigo debo sufrir o qué multa pagar por no haber tenido en vida punto de reposo, por haberme despreocupado de aquello que constituye la preocupación de la mayor parte de los hombres, las ganancias, el gobierno de la casa, el generalato, los discursos ante el pueblo, todos los cargos públicos, las conjuraciones y las disensiones que en la ciudad vienen teniendo lugar, por haber creído que yo era demasiado honrado para conservar la vida si me dedicaba a esas actividades por no haber ido a aquellos lugares en los que no había de reportar utilidad alguna ni a vosotros ni a mí mismo, y haber acudido a donde os podía ocasionar los mayores beneficios, como ya os he dicho, de manera privada; por haberme esforzado por convencer a cada uno de vosotros que no debía cuidarse de ninguna de sus cosas antes que de procurar ser lo mejor y lo más prudente posible, ni de las cosas de la ciudad antes que la propia ciudad, y así sucesivamente?”

³ Hadot, *Op. cit.*, p. 300.

Al asumir la filosofía en relación con la vida, se elimina la distancia aparente del filósofo con el hombre común, aquel que sufre y ríe, desea y ama, se enfrenta al ineludible reto de su propia vida y a la seguridad de su muerte. La filosofía cercana al mundo deja de ser extraña e invita a todos los hombres a asumir el arte de su propia vida, la transformación de sí mismos y de su presente:¹ “Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo”, puntualiza Ortega.² Tal filosofía es profundamente humana.

III. La filosofía, hoy

En la *Declaración de París por la Filosofía*, firmada por filósofos de todo el mundo en 1995, la UNESCO acordó impulsar en todo el orbe la enseñanza de la filosofía, su importancia, pertinencia y trascendencia como medio “para favorecer la apertura de espíritu, la responsabilidad, la comprensión y la tolerancia entre los individuos y los grupos”. Dichos valores, expresiones también del imaginario moderno, resultan trascendentales en el ámbito de la formación universitaria; sin embargo, en la práctica, la filosofía y el genérico de las humanidades se ven relegados a un espacio secundario del saber.

El mismo documento señala la identidad indisociable de la filosofía y apuntala otros valores como parte de las visiones universitarias en un mundo de carácter multicultural: “La educación filosófica –señala la declaración– forma

¹ Una filosofía que también se atreve a ver la realidad de frente, como señala Ramírez Cobián en *De la Razón a la Praxis*: “Hoy la filosofía sólo puede estar a la altura de los tiempos y, finalmente de sí misma, si es capaz de transformarse y redefinir sus funciones y tareas. Éstas ya no podrán seguir siendo las puramente teóricas y académicas, del pensamiento y la conceptualización abstracta; la filosofía se abre al mundo de la vida en su universalidad, totalidad y entera concreción. La filosofía se encuentra ligada, en última instancia, al interés práctico y ético de alcanzar una vida mejor y superior” (p. 29).

² José Ortega y Gasset, *Meditaciones del Quijote*, en *Obras Completas*, vol. 1, Madrid, Revista de Occidente, Madrid, 1966, p. 322.

espíritus libres y reflexivos, capaces de resistir a las diversas expresiones de propaganda, de fanatismo, de exclusión, de intolerancia, contribuye a la paz y prepara a cada uno para asumir sus responsabilidades frente a las grandes interrogantes contemporáneas, sobre todo en el dominio de la crítica”.

La filosofía, además, muestra su pertinencia en el ideal ciudadano del siglo XXI al propiciar “la formación de los ciudadanos ejercitados en su capacidad de juicio, elementos fundamentales de toda democracia”. Cancelar el *ethos* filosófico de la formación universitaria implica negar la sociabilidad humana, condición indispensable.

En 1798, Immanuel Kant escribe en *El conflicto de las facultades* que la llamada “facultad inferior” o facultad de filosofía “habría de ser independiente de los mandatos del gobierno en cuanto a sus doctrinas y detentar la libertad, no de impartir orden y directriz alguna, pero sí de juzgar todo cuanto tenga que ver con los intereses científicos, es decir, con la verdad, terreno en que la razón debe gozar del derecho de expresarse públicamente”.¹ A más de 200 años de distancia, el texto kantiano puede ser leído como un alegato de defensa y reivindicación de las tareas de la filosofía en la universidad y, sobre todo, del papel crítico –y vigilante– que debe cumplir respecto del poder y los dictados del despotismo. Al mismo tiempo que Kant sitúa en el horizonte de las tareas de la filosofía la reflexión sobre el conocimiento científico, alerta sobre el dogmatismo que puede encerrar la práctica de la ciencia.

El desarrollo de la modernidad y el consustancial avance científico-tecnológico actualizan la preocupación kantiana por el progreso de la ciencia. En la medida en que el conocimiento humano se ensancha y se habla de sociedades de la

¹ Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades*, trad. y est. de Roberto R. Aramayo, epíl. de Javier Muguerza, Alianza, Madrid, 2003, Ak.VII 20, p. 66.

información y del conocimiento, las consecuencias de la racionalidad tecnológica e instrumental plantean nuevos retos al pensamiento filosófico. Por las evidentes consecuencias de todo ello, en el hombre y la naturaleza, la filosofía transita hoy no solo por el problema de la fundamentación epistemológica del conocimiento, sino por el análisis, entre otros campos, de la naturaleza ética, estética y ontológica de la ciencia. Este reto de comprensión orilla a la filosofía a un horizonte de *dialogicidad* con otras formas de saber y conocimiento del mundo.

La filosofía revela su pertinencia y apertura con la realidad humana y sitúa al filósofo como una figura indispensable, fundamental, desde la cual se confronta la irracionalidad de la existencia de un mundo de vida que, gobernado por la tecnología y el mercado, ha convertido a la ciencia en su nueva metafísica, como lo advierte Heidegger en su *Carta sobre el humanismo*.

El pensamiento de Kant expresa una condición del estatus actual de la filosofía y las humanidades en la universidad globalizada e integrada al mercado: la “incomodidad” que ocasiona su propia naturaleza al poder. Por ello, la filosofía es crítica, si no, no es filosofía.¹

Como defensor de la Ilustración, Kant pensaba en la fuerza persuasiva de la razón como expresión de la libertad humana. Esta idea, vigente hoy, continúa como alternativa para hacer frente a la cancelación de la utopía. La filosofía aún tiene mucho que decir.

¹ “La Facultad de Filosofía puede, por lo tanto, reclamar cualquier disciplina para someter a examen su verdad. Dicha Facultad no puede verse anclada por una interdicción del gobierno sin que éste actúe en contra de su auténtico propósito, de suerte que las Facultades superiores no pueden sustraerse a las objeciones y dudas aireadas por la Facultad de Filosofía, siendo esto algo que, indudablemente, debe resultar harto incómodo, ya que sin semejante crítica dentro de sus posiciones, ostentadas bajo no importa qué título, podrían disfrutar de una tranquilidad sin sobresaltos y ejercer el despotismo” (*Ibid.*, Ak.VII 29, p. 77).

Referencias

- Detienne, Marcel, *Los maestros de verdad en la Grecia arcaica*, pref. de Pierre Vidal-Naquet, trad. de Juan José Herrera, trad. de la 'Obertura' Antonio Castillo Cerezo, Sexto Piso, México, 2004
- Droit, Roger-Pol y Federico Montemayor, *Filosofía y democracia en el mundo: una encuesta de la UNESCO*, Colihue, Paris, 1998.
- Hadot, Pierre, *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, pref. de Arnold I, Davidson, trad. de Javier Palacios, Siruela, Madrid, 2006.
- Jaeger, Werner, *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, trad. de Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, FCE, México, 1957.
- Kant, Immanuel, *El conflicto de las facultades*, trad. y est. de Roberto R. Aramayo, epíl. de Javier Muguerza, Alianza, Madrid, 2003.
- Montemayor, Carlos, *Las humanidades en el siglo XXI y la privatización del conocimiento*, Centro de Estudios Humanísticos, Universidad Autónoma de Nuevo León, 2007.
- Morin, Edgar, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Correo de la UNESCO, México, 2001.
- Motta, Raúl Domingo, *Filosofía, complejidad y educación en la Era Planetaria*, Facultad de Filosofía y Letras, UANL-Instituto Internacional para el Pensamiento Complejo, San Nicolás de los Garza, 2008.
- Olivé, León, *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento. Ética, política y epistemología*, FCE, México, 2007.
- Onfray, Michel, *La comunidad filosófica. Manifiesto por una universidad popular*, Gedisa, Barcelona, 2008.
- Ortega y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, en *Obras Completas*, vol. 1, Revista de Occidente, Madrid, 1966.
- _____, *El libro de las misiones*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1942.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, "Negación y afirmación de la importancia de la filosofía", en *Día Internacional de la Filosofía*, Asociación Filosófica de México-UNAM, México, 2003.

La docencia como medio idóneo para la formación humana en la Universidad

Ma. de Lourdes Gallegos Gallegos
Francisco Delgadillo Aguayo
Patricia Ramírez Hernández
(UAA)

Introducción

Cuando se habla de la educación superior, se piensa como un espacio donde se forman estudiantes en una profesión. Creemos que es suficiente dotarlos de conocimientos o algunas habilidades: lo que no aprendieron en la universidad, se complementará con el ejercicio laboral.

Una institución educativa y sus docentes pueden y deben llevar a cabo una tarea de formación educativa con clara intención de promover el desarrollo de todos los aspectos de las personas y, sobre todo, hacer de la docencia el medio idóneo para la formación humana.

Iniciaremos comentando las diferentes dimensiones de la labor académica, con la finalidad de ubicar al docente en un contexto. Después, lo relacionaremos con a) condiciones presentes, b) procedimientos de trabajo y c) resultados en el estudiante. Estos tres componentes los proponemos como alternativa idónea para desarrollar los ámbitos tanto personal como profesional de los estudiantes a partir del trabajo académico.

Contexto del trabajo académico

El trabajo del docente se inserta en un contexto con seis dimensiones. Tres de ellas influyen de manera general en el quehacer docente:

1. La dimensión social. Se ha depositado en las instituciones educativas la responsabilidad de hacer operativas las propuestas sociales para formar a los ciudadanos y se espera que los docentes sean quienes lleven a cabo esta función. En este aspecto, las tendencias internacionales en materia educativa indican que la educación para el siglo XXI deberá articularse en torno a cuatro grandes aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. (Delors, 1997, 92-102).

2. La dimensión institucional. Se refiere a una organización educativa en particular; vislumbra y propone una forma específica de lograr los objetivos sociales. Como toda organización, la universidad tiene una serie de esquemas normativos para su operatividad como aspectos económicos, políticos, legales, ideológicos, etc., que se reflejan en formas de proceder específicas.

3. La dimensión interpersonal. Este aspecto va a permitir al docente desarrollar habilidades para la interacción. Se refiere a la realización de actividades de los académicos: cursos de actualización, trabajo en academias, seminarios, revisión y diseño de planes de estudio, etc. Estas son oportunidades de intercambio y enriquecimiento para cada docente y para el grupo mismo, ya que la información compartida crea un clima menos desafiante y amenazador para que los docentes aprendan con los colegas, expresen lo que piensan, desvinculen claramente las cuestiones personales de las laborales, reconozcan sus aciertos, errores y carencias.

Las tres siguientes dimensiones están presentes directamente en el aula de clase y, de manera particular, son percibidas por los estudiantes como “el profesor sabe de su materia; puede explicarla y me apoya en su aprendizaje”.

1. La dimensión disciplinar. Trata del conocimiento y comprensión de cada docente sobre su trabajo profesional y su relación con otras disciplinas, fruto de la constante indagación del desarrollo de las profesiones y de los avances científicos y

tecnológicos. Se identifica como las materias impartidas por el profesor, motivo de trabajo en la institución y pretexto para la relación con el estudiante.

2. La dimensión metodológico-didáctica. Esta se relaciona con el conocimiento y uso de las estrategias específicas para la implementación de un determinado curso, su planeación, ejecución y evaluación, tanto de los procesos de enseñanza como de los productos esperados de aprendizaje. El estudiante puede percatarse cuándo esta dimensión es utilizada solo para la comodidad del docente o cuándo la utiliza en el beneficio del aprendizaje. Se puede emplear una gran variedad de técnicas y estrategias, desde las más tradicionales hasta las más innovadoras, siempre y cuando permita al docente tomar decisiones sobre los desafíos de cada situación de enseñanza, ya que los espacios de aprendizaje deben “incluir una gran variedad de oportunidades para que el profesor y los alumnos aprendan. Debería haber un continuum de opciones de enseñanza y aprendizaje que fuera parte del repertorio de cada persona” (Rogers y Freiberg, 1996, 222).

3. La dimensión personal. Esta dimensión personal del docente permite conocer cuáles son sus intereses y sus motivaciones al realizar su trabajo; se refiere a las posibilidades y capacidades del docente para convivir con otras personas.

Si el docente es suficientemente maduro y posee una clara visión de su trabajo y su persona, es porque no lo amenaza el contacto humano y valora positivamente la docencia como posibilidad de enriquecimiento personal. El quehacer docente implica que pueda sentirse cómodo en compañía de adolescentes o adultos sin sentirse amenazado tanto en su persona como en su autoridad.

Es esperable que un docente, con un adecuado desarrollo del aspecto personal, manifieste un real interés por las personas y su mejoramiento; promueva el aprendizaje de los estudiantes y manifieste su convicción y confianza sobre la posibilidad de ser mejores.

Asimismo, es deseable que haya desarrollado una sensibilidad suficiente para captar en las demás personas alguna situación afectiva necesitada de atención u orientación; también para establecer relaciones productivas con las diversas edades y ocupaciones de sus alumnos.

Un docente con las antecedentes características ha resuelto sus situaciones personales y profesionales de forma adecuada; desarrollado una valoración de sí mismo, confianza y flexibilidad acorde con sus creencias y motivaciones; creado una visión positiva y realista de futuro; manifestado interés por la docencia y el proyecto institucional del que forma parte, por la vida institucional y del entorno comunitario y no se siente expuesto a los vaivenes políticos, sociales, etc. Un docente con un adecuado desarrollo de la dimensión personal asume, por convicción, la responsabilidad de su compromiso.

Mencionar las seis dimensiones contextuales de la labor docente nos permite tener una mayor comprensión de las tareas que cada profesor realiza y que él no alcanza a captar de manera global. La dimensión personal determina la cualidad con la que se van a llevar a cabo las tareas académicas y la formación humana del estudiante y del docente mismo.

¿Cuál es el procedimiento que proponemos para que, una vez teniendo en cuenta las dimensiones presentes en el aula, se haga de la docencia el medio idóneo para favorecer el desarrollo humano del estudiante y, por ende, el del profesor?

El procedimiento que proponemos consta de tres partes:

1. Condiciones presentes
2. Procedimiento de trabajo
3. Resultados en el estudiante

Dentro de las condiciones presentes se identifican la presencia y la comunicación. Con el término *presencia* entendemos:

a) El funcionamiento pleno del docente. Un docente con funcionamiento pleno confía en el ser humano, en su potencial innato para desarrollarse, aprender y relacionarse. Es un docente que cree en las posibilidades de los demás para mejorar; ha desarrollado actitudes y su propio conocimiento; sabe sus capacidades y sus limitaciones como base para trabajar en función de su superación; ejerce su creatividad y se siente con alto grado de seguridad que le permite arriesgarse en nuevas experiencias académicas; percibe la flexibilidad de los cambios.

Este docente disfruta sus relaciones personales, caracterizadas por el respeto y la cordialidad; hace sentir valiosos a los demás; expresa sus sentimientos sin temer comentar lo que considere necesario; crea ambientes favorables y justos para el desarrollo y la convivencia; pone en juego, de manera creativa, sus experiencias y no necesita recurrir a la manipulación para alcanzar objetivos personales; ha aprendido a comunicar sus ideas y conocimientos de forma clara y comprensible, y despierta el interés de los demás para explorar nuevos aprendizajes: él es el primero en transitar por ese camino, ya que es capaz de aprender con espíritu crítico y tomar posición frente a las aportaciones de otros.

Es un docente que no duda en compartir la responsabilidad de los procesos de aprendizaje o compromisos académicos y ejerce su capacidad y convicción para asumir dichos acuerdos de una manera comprometida y responsable. Se sabe un recurso importante para propiciar el aprendizaje, ya que está consciente de que el desarrollo de los demás se logra por la vivencia cercana de las actitudes humanas de personas congruentes, abiertas y llenas de aprecio y comprensión por el mundo interior del otro.

b) Aceptación positiva incondicional del docente. Otro de los componentes de *presencia* es la creación de ambientes de aceptación y valoración de las personas por el simple hecho de ser seres humanos. El estudiante debe sentirse libre de amenazas. Si ha tenido experiencias amenazantes anteriores, será vital tener

experiencias de no condicionamiento a su persona, por medio de un docente que le ayude a identificar las conductas dañinas para sí mismo o para sus semejantes. Esta experiencia de sentirse comprendido le permitirá aceptarse a sí mismo, tanto en sentimientos como en sus capacidades, y lo ayudará a decir lo que piensa sobre algún tema sin temor al ridículo, a ser más creativo en sus participaciones y a proponer actividades de aprendizaje. Asimismo, podrá establecer relaciones interpersonales con sus compañeros por no sentirse rechazado.

Cuando un docente manifiesta una aceptación positiva incondicional promueve que el estudiante se perciba a sí mismo de otra manera. Este captará sus posibilidades y la capacidad que tiene para hacer uso de ellas de la mejor manera posible.

c) Comprensión empática del docente. Otra de las actitudes necesarias para fomentar o propiciar los procesos de aprendizaje o cambio personal es la comprensión empática por parte del docente para promover la formación humana del estudiante. Esta actitud hace referencia a la comprensión de las reacciones del estudiante, desde la propia perspectiva del mismo estudiante. Esto permite que el docente pueda responder al estudiante con contenidos o sentimientos, según la necesidad que este exprese. Un docente que ha desarrollado esta capacidad puede referir los contenidos de forma más adaptada al mundo interno del estudiante. Al conocer sus intereses, el docente podrá diseñar acciones más provechosas en función de un aprendizaje realmente significativo.

Igualmente, esta comprensión empática por parte del docente permitirá que el estudiante desarrolle un mejor conocimiento de sí mismo y una comprensión más completa sobre sus propias formas de reaccionar. El estudiante logrará responder de forma más clara a sus deseos, ya que sus recursos personales estarán más claros y disponibles para ser utilizados en función de su desarrollo.

No solo la presencia en el profesor de las actitudes antes mencionadas se requieren para propiciar esta formación humana en el estudiante, también es de suma importancia cómo se establezcan la comunicación o las relaciones entre las personas para que el proceso tenga efecto. El docente necesita hacer uso de su habilidad para comunicar y establecer contacto con los demás.

Con el término *comunicación* se entiende el establecimiento de relaciones significativas: la posibilidad de enriquecimiento personal por medio del contacto significativo con los estudiantes. Mediante el establecimiento de interacciones menos dominantes, se posibilita un acercamiento más positivo con los demás.

Cuando un docente puede hacer contacto, establece una comunicación de lo que es y acepta y comprende al estudiante. Este tipo de relaciones permite la independencia de opiniones e, incluso, las fomenta; esclarece mensajes e interroga para aclarar ideas. Es importante opinar sin imponer la propia voluntad, alentar, utilizar positivamente el sentido del humor, compartir y expresar sentimientos y, sobre todo, fomentar una comunicación clara y sencilla que busque la responsabilidad personal y la promoción del trabajo en equipo. Todo esto será indispensable para crear el clima propicio para el aprendizaje significativo.

Finalmente, para que pueda ser posible este proceso, se hace necesario, como condición necesaria, que el estudiante perciba de su profesor la presencia y comunicación de su persona con las cualidades antes mencionadas.

2. Procedimiento de trabajo. Se refieren a estrategias y recursos metodológico-didácticos del docente. Las estrategias y recursos metodológico-didácticos los emplea el docente para fomentar el proceso de aprendizaje en el que se encuentran incluidos los conocimientos o la información, así como las técnicas para lo que se desea realizar con dicha información. En otras palabras, lo que se quiere lograr con esos contenidos para ese profesionista.

a) Creación de ambientes de aprendizaje. Una de las maneras en las que el docente puede propiciar estos ambientes consiste en poner en la misma frecuencia los objetivos personales, los contenidos y las estrategias o técnicas para propiciar las interacciones factibles de realizar por ambas partes. Esto implica que las situaciones propuestas deberán ser percibidas por los estudiantes como relevantes para su vida real, alternativas, útiles en la resolución de problemas o situaciones de inquietud personal. De esta manera, los estudiantes se sentirán escuchados y valorados porque el docente dedica tiempo a sus ideas y opiniones.

b) Fomento de interacciones y participaciones. Hacer que los estudiantes tomen parte activa de su propio proceso de aprendizaje implica que estén estrechamente relacionados con lo que les interesa: el estudiante deseará tomar parte de la búsqueda de información y opinar al respecto. Cuando es tomada en cuenta su propia experiencia, se sentirá con más interés en interactuar y en volver a participar. Favorecer las interacciones e intercambios de información, así como la participación activa de los estudiantes propiciará que ellos aprendan a modificar sus opiniones y conocer las de otros. Por lo tanto, es recomendable promover las exploraciones de diversos contenidos, ya que cuando un estudiante participa en discusiones aprende a dar razones y a exponer puntos de vista, lo que genera nuevas preguntas y permite la revisión desde diversas perspectivas.

Igualmente, la autoevaluación es una experiencia de negociación y transacción para los estudiantes. Utilizar técnicas suficientemente variadas para promover diversas formas de aprendizajes permite que se abarquen diversas dimensiones del ser humano; se integren las ideas, sentimientos, acciones y experiencias. Ciertamente, estas técnicas deberán ser adecuadas a la capacidad y comprensión de los alumnos.

c) Desarrollo de aprendizajes significativos. Cuando un docente aprende a confiar en los alumnos y les delega responsabilidades personales, sin

desatenderlos, conoce a cada uno de los estudiantes e identifica más claramente sus necesidades, carencias y potencialidades.

Un estudiante que desarrolla aprendizaje significativo posee un juicio crítico y se permite ser creativo, flexible en sus percepciones y en su capacidad para seguir aprendiendo. Igualmente, su propia evaluación fomenta la autocrítica y la confianza en sí mismo, es decir, aprende a aprender. Los aprendizajes de los estudiantes llegan a ser significativos y duraderos cuando incluyen a toda su persona, tanto en sus pensamientos como en sus sentimientos y acciones.

Si bien la comprensión y el descubrimiento de dicho aprendizaje son experiencias internas de la persona que aprende, este aprendizaje se manifiesta en actitudes, habilidades y conocimientos adquiridos.

3. Resultados en el estudiante.

a) Conocimiento de los diversos aprendizajes obtenidos y las posibilidades de potencialidad personal. El estudiante que ha pasado por un proceso donde ha obtenido un aprendizaje significativo, ha desarrollado la conciencia de lo que sabe y cómo puede utilizarlo en función de un mejor desarrollo personal y profesional. Es, en un alto grado, consciente de sus posibilidades de desarrollo personal, ya que como ha participado en su propio proceso de adquisición de aprendizaje, se ha dado cuenta de su capacidad de adquirir las herramientas para su formación.

Hay que recordar que, si bien el aprendizaje significativo es una experiencia interna, es demostrable en las conductas del estudiante. Este aprendizaje seguirá durante el proceso de desarrollo si continúa con los espacios y los ambientes necesarios, ya que el estudiante aprende a solicitar de otros docentes una participación diferente, útil con su desarrollo. Si esto no es posible, aprenderán a continuar explorando a pesar de sus docentes.

b) Toma de decisión para asumir compromisos a partir de explicitar objetivos y metas personales y profesionales. El estudiante tendrá la necesidad de

situar los aprendizajes en diferentes contextos y, así, mirar desde diversas perspectivas. Se planteará nuevas preguntas en un claro desarrollo de su comprensión teórica y de sus diversas aplicaciones.

Al aumentar esta comprensión, el estudiante ha desarrollado una mayor capacidad para hacer explícitos sus objetivos personales y profesionales. Esto le permitirá dar mayor sentido a su propia formación. Ahora, ha asumido el compromiso de su papel como persona y estudiante, como miembro de una comunidad, tanto universitaria como comunidad social. Ha desarrollado su sensibilidad a las necesidades personales y de grupo y podrá asumir las consecuencias de sus decisiones y comportamientos.

c) Funcionamiento óptimo del estudiante. Un estudiante que ha aprendido y es consciente del óptimo funcionamiento ha desarrollado conductas de trabajo en grupo y se relaciona mejor con los otros. Ha desarrollado su capacidad de tener iniciativa propia para las acciones, por lo que es autogestor y responsable de sus acciones. Demuestra su capacidad para elegir inteligentemente y autodirigirse. Ha aprendido a ser crítico, ya que puede valorar las contribuciones de los demás. Asimismo, ha internalizado una modalidad adaptativa de aproximación a los problemas utilizando toda la experiencia que ya ha conseguido. Puede cooperar eficazmente con los demás y, sobre todo, no trabaja en función de la aprobación de los demás, sino en términos de sus propios objetivos.

Conclusiones

Para que el docente en educación superior pueda promover que el estudiante logre los tres objetivos del proceso educativo de manera integral (la realización social por medio de una profesión, la consecución de un aprendizaje significativo como formación permanente, pero sobre todo, la formación personal del estudiante) es

necesario primero que él sea capaz de vivir y percibirse con todas las cualidades de ser persona para que en su trato haga lo mismo con el estudiante.

Referencias

- Delors, J. (coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Gallegos, L. (2003). *El docente universitario promotor del desarrollo humano: un modelo centrado en la persona*. México: Universidad Iberoamericana (tesis de Maestría en Desarrollo Humano).
- López, M. (2000). *Desarrollo humano y práctica docente*. México: Trillas-Universidad Iberoamericana.
- Moreno, S. (1977). Aprendizaje y crecimiento en el trabajo docente a través de las relaciones con los estudiantes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 3 (2), 60-64.
- Roebuck, F. N. & Aspy, D. N. (1987). Changes in teachers' behaviors and perceptions of self and students after training in Carkhuff's program development. *Person-Centered Review*, 5, 217-232.
- Rogers, C. R. (1972). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. R. (1982). *Terapia, personalidad y relaciones interpersonales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rogers, C. R. (1986). Características de una relación de ayuda. En J. Lafarga & J. Gómez del Campo (eds.), *Desarrollo del potencial humano: Aportaciones de una psicología humanista*, vol. 3 (pp. 81-96). México: Trillas.
- Rogers, C. R. & Freidberg, H. J. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (3ª ed.). Barcelona: Paidós.

La apropiación de los elementos teóricos de la educación por parte de unos pocos

María Eugenia Rodríguez Parra

Carlos Alfonso Ledesma Ibarra

Jaime Collazo Odriozola

(FH-UAEM)

...la pobreza personal y nacional sería eliminada por la educación y la conciencia crítica del pueblo al evitar que la sumisión que generaba la ignorancia fuera lucro de vivales que explotan la necesidad y las carencias, generando desolación y miseria.

Ignacio Ramírez (*El Nigromante*)

En 1946, el general Dwight Eisenhower, en su calidad de jefe del Estado Mayor del ejército de los Estados Unidos, envió un memorándum a los directores y jefes de las divisiones y oficinas generales y especiales del Estado Mayor y los generales comandantes de los principales mandos. En sus puntos sustanciales decía:

El ejército debe contar con la ayuda de civiles en la planificación militar así como en la producción de armamentos. La eficaz planificación militar a largo plazo puede efectuarse solo a la luz de los progresos de la ciencia y la tecnología. Conforme los avances científicos aceleran la velocidad y expanden el área de nuestras operaciones, esta interrelación adquirirá más importancia. [...] Un procedimiento muy eficaz es conceder contratos para ayudar en la planificación [...] Debe concederse la mayor libertad posible a los hombres de ciencia y los industriales para realizar sus investigaciones [...] Debe estudiarse con mucho cuidado la posibilidad de utilizar nuestros

recursos industriales y tecnológicos como partes orgánicas de nuestra estructura militar en tiempos de emergencia.¹

El mismo general alcanzó la presidencia del país en 1953 y se mantuvo durante dos períodos. El 17 de enero de 1961, tres días antes de entregar el mando a su sucesor John Kennedy, se despidió del pueblo norteamericano por radio y televisión con un comunicado de prensa. Un pasaje resulta significativo:

...hemos sido obligados a crear una industria armamentista permanente de vastas proporciones. Además de esto, 3 ½ millones de hombres y mujeres trabajan directamente para la Defensa [...] Esta conjunción de un inmenso instituto militar y una gran industria bélica es nueva en la experiencia norteamericana [...] no debemos dejar de comprender sus graves implicaciones. [...] debemos cuidarnos contra la adquisición de una influencia desproporcionada, buscada o no, por parte del complejo bélico-industrial. Existe y seguirá existiendo el potencial para el funesto ascenso del abuso del poder.

Nunca debemos permitir que el peso de esta combinación haga peligrar nuestras libertades y procesos democráticos. No debemos dar nada por sentado...²

El resto es conocido. John Kennedy, sucesor de Eisenhower, sin duda, escuchó muy atentamente su discurso y creyó poder enfrentar esas fuerzas anónimas, pero tremendas. Fue asesinado el 22 de noviembre de 1963, dos años y diez meses después de asumir su cargo. De allí en adelante, nadie ha osado volver a desafiar tremenda coalición. Para 1970, las cien empresas más grandes del mundo trabajaban con el complejo militar-industrial.

Las corporaciones se fueron apropiando de aquellos estados clave para la dominación mundial. En primer lugar, los propios Estados Unidos de América. Esas grandes corporaciones han convertido absolutamente todo en negocio.

¹ Firmado por el general Eisenhower el 27 de abril de 1946. El documento completo en Seymour Melman, *El capitalismo del Pentágono (la economía política de la guerra)*, 2ª ed., Siglo XXI, México, 1975, pp. 323- 327.

² *Ibid.*, p. 328.

Cuando sus desarrollos tecnológicos generan algún problema serio para la sociedad, en lugar de arreglar los problemas, hacen otro negocio mejor con las soluciones para esos problemas. Cosas tan elementales como el agua o el aire pasan a ser negocio cuando comienzan a escasear... Al menos eso es lo que nos dicen. Antes, el agua salía por el grifo y nadie siquiera pensaba en ella. Actualmente, por el grifo sale cada vez menos y lo que sale ha resultado tan sospechoso que, quienes pueden, compran agua vendida por grandes transnacionales. Tomando en cuenta el paso con que avanza la desertificación sin que nadie haga nada efectivo para detenerla, no sería extraño que dentro de unos años también debamos comprar el oxígeno para sobrevivir.

En este contexto de dominación mundial de las grandes corporaciones, en su enorme mayoría norteamericanas, no podemos perder de vista que si bien se han globalizado los mercados de bienes y servicios, para nada se globalizan las ganancias, que siempre enriquecen la economía del país de origen de esas empresas. Ahora, todo circula libremente, menos los seres humanos. Quienes generan riqueza con su trabajo difícilmente pueden disponer de una parte de ella. ¿Cómo se refleja esta situación en la educación?

A fines del último año del siglo pasado, la representación de los Estados Unidos expuso una iniciativa a las autoridades de la Organización Mundial de Comercio (OMC) a fin de liberar también la comercialización de la enseñanza superior, apoyada por otros países. La organización ante la cual fue presentada da una idea de su forma de considerar la educación, situándola como una actividad comercial más, ahora en vías de transnacionalización. Se buscaban facilidades para las instituciones "proveedoras de ese servicio" en otros países. En esas condiciones, las palabras de Ignacio Ramírez citadas en el epígrafe que inicia esta ponencia pierden todo sentido. Las funciones sociales consideradas finalidad privilegiada de la educación ejercida por el Estado desaparecen ante la irrupción de la actividad

privada y su oferta. La privatización coloca a la enseñanza en el mercado, sujeta a la ley de la oferta y la demanda. Muchas universidades estatales se convierten en empresas de servicios educativos. Semejante modificación tiene consecuencias importantes. Esas instituciones educativas suelen ser propiedad de consorcios con inversiones de capital en numerosos ramos. Cuando ofertan su enseñanza, están generando la esperanza de ingresar a un selecto y reducido grupo de personas destinadas a trabajar para empresas de ese mismo grupo, con condiciones privilegiadas para los países donde se imparte. De esta manera, esos grandes *holdings* forman sus cuadros laborales eficientes inculcándoles su perspectiva y sus planes por todo el mundo donde vayan a necesitarlos.

La oportunidad se complementa con la acción de los propios estados receptores, muy oportunamente interesados en reducir su participación en la financiación de la educación superior, según las directivas emitidas por el Banco Mundial en 1995.

Cuando la democracia pierde vigencia, sus concepciones acerca de la educación también. Así, se da lugar a la aparición de una élite formada por grandes grupos transnacionales para trabajar con ellos. Las diferencias de clase también se manifestarán en la educación al generarse ofertas exclusivas para gente de determinados niveles materiales de vida. En el caso mexicano, la Universidad del Valle de México fue adquirida por un grupo norteamericano con instituciones universitarias en Estados Unidos, Suiza, España, India, Chile, Costa Rica y Panamá. Ya se anuncian universidades en línea donde lo único necesario es disponer de internet... y dinero para pagar la educación. Parecería a punto de realizarse el anhelo de Jorge Cicero, estudiante del CUDECH de los años ochenta, quien bromeando con la polisemia de la palabra decía ser partidario de una “universidad sin clases”.

En México, las universidades transnacionales no compiten por una demanda educativa mayor a la oferta de las instituciones existentes, sino que buscan captar a un sector muy minoritario y determinado del mercado. Esta situación se complementa con la enorme cantidad de instituciones privadas con programas de evaluación para universidades, empresas y dependencias estatales. Si la finalidad de contratar a esas instancias es superar la calidad académica, se ha logrado todo lo contrario. Además de los defectos en los instrumentos de evaluación para maestros, alumnos y directivos, casi todas las evaluaciones toman en cuenta elementos exclusivamente cuantitativos. Un ejemplo son las evaluaciones de facultades y licenciaturas que miden la eficiencia terminal, el rezago y la deserción. La solución para mejorar esos números no interesa, el asunto es reducirlos, por ello se debilitan las exigencias para la titulación: los trabajos que, diez años atrás, no hubieran podido llegar al examen recepcional, ahora se aprueban sin ninguna dificultad. Luego, nos regocijamos con el mejoramiento del índice de eficiencia, lo cual significa mayor financiación; aunque todos sabemos que no es una medida para mejorar la formación académica, sino todo lo contrario. Lo mismo ocurre con otros índices: muchos académicos consideran que la calidad de los estudios ha disminuido, justo cuando las evaluaciones muestran lo contrario. No se puede perder de vista el carácter privado de esas empresas evaluadoras y todo lo que entrañan.

Los contactos recomendados entre universidades, empresas y el Pentágono se han incrementado con el paso de los años. Las empresas han aprovechado muy eficientemente la colaboración con las universidades y sus institutos de investigación. A los estudiantes les interesa vincularse con esas asociaciones: al terminar sus estudios continúan trabajando como parte de la empresa. A la empresa le conviene, porque ya ha podido observar el desempeño del estudiante y contrata a alguien ya entrenado para el trabajo que deberá realizar. En esta

asociación entre los negocios y la academia, las empresas son las más beneficiadas económicamente por los resultados de una investigación no pagada o pagada muy por debajo del precio del mercado. Las investigaciones sobre tecnología bélica suelen ser secretas y corren por cuenta del estado exclusivamente, pero cuando compra esas armas comparte la tecnología con la empresa fabricante. Esa empresa se queda con la tecnología para otros productos que competirán en el mercado. Otro beneficio proviene de las patentes de las innovaciones generadas por las universidades y los institutos de investigación estatales, con las cuales se asegura la exclusividad de las primeras aplicaciones. De esta manera, han crecido centros de investigación donde se asocian varias universidades con ciertas empresas para generar nuevas tecnologías específicas. En varios casos, también se asocian las universidades con las investigaciones de tecnología militar. El mayor atractivo para las instituciones universitarias resulta de la inversión en investigación hecha por las empresas privadas, que puede llegar a miles de millones de dólares. Muchos de esos recursos se derivaron de las ganancias obtenidas por las mismas patentes. Para esas universidades, la investigación ha generado ganancias sustanciales. Estas hacen pensar a mucha gente que ese camino han de seguir todas las universidades para autofinanciarse; sin embargo, en proporción con lo cobrado por las empresas por esos derechos, lo recibido por las instituciones educativas es mínimo.

Lo anterior supone algunas modificaciones en la forma de considerar la investigación científica y la misma ciencia. Las empresas buscan la propiedad de las tecnologías patentadas. Una de las características del conocimiento era *“El conocimiento científico es comunicable: no es inefable, sino expresable, no es privado*

sino público”.¹ Las patentes no significan la imposibilidad de difusión del conocimiento, pero sí su retraso. Ya no solo cambian los fines y las condiciones de la actividad universitaria, sino también los fines y el sentido de la educación en la mayor parte del siglo XX.

No se privatiza la investigación universitaria pública, sino sus resultados. Las inversiones del Estado en las investigaciones universitarias opera en beneficio de las empresas privadas que se apropian de sus resultados mediante las patentes. Otros institutos de investigación, como el Instituto Nacional de Investigaciones Forestales, Agrícolas y Pecuarias, se cerraron por falta de recursos cuando podían recuperarse los gastos de su funcionamiento. En realidad, se eliminaron porque obstruían el libre desenvolvimiento de las corporaciones dedicadas a la producción agrícola. Esa privatización afecta otros aspectos como los usos del suelo, el agua y los bosques. El proceso conocido como “el adelgazamiento del estado”, eufemismo para designar la privatización de los bienes de la comunidad, también ha sido llamado “el más gigantesco robo de todos los tiempos”.² Cuando en los años veinte y treinta del siglo pasado, las organizaciones gangsteriles de algunas ciudades norteamericanas cobraban por proteger a los pequeños comercios y usurpaban funciones consideradas propias del Estado fueron perseguidas y condenadas. Ahora, el estado se retira de la defensa de su patrimonio para que las corporaciones “legales” (entre ellas las dedicadas a la seguridad) puedan expandirse. La diferencia de estas últimas respecto de sus antepasadas consiste en la recaudación por medio del Estado, en lugar de hacerlo directamente con los beneficiados. Las corporaciones que importan son las que se hacen cargo de los

¹ Mario Bunge, *La ciencia, su método y su filosofía*, Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1958, p. 22.

² Anne Marie Mergier, “Investigación mundial: El proceso de privatización, el más gigantesco robo de todos los tiempos”, *Proceso*, núm. 1024, 17/ junio/ 1996, pp. 42 a 45.

recursos de toda la sociedad, porque no los privatizan para administrarlos y cuidarlos sino para dilapidarlos, como lo demuestra la contaminación del agua producida por empresas mineras o la deforestación y desertificación producidas por una gran variedad de empresas privadas.

Las industrias papeleras ofrecen un ejemplo significativo. Más de dos tercios de todo el papel consumido en el mundo proviene de los países desarrollados; sin embargo, la enorme mayoría de la pasta de celulosa necesaria para producir ese papel se obtiene de países subdesarrollados. Los países desarrollados han restringido la plantación de eucaliptos en su territorio, lo cual llevó a las empresas a plantarlos en países pobres.

Ceder la investigación científica y tecnológica al capital privado significa hipotecar el futuro y quedar a merced de las grandes empresas en las recurrentes crisis cíclicas del sistema capitalista.

Eso no es fatal ni están predeterminadas las dificultades presupuestales. Como prueba, aludimos al video del *Plan Ceibal*. Este plan fue implementado por el gobierno de un pequeño país de 187.000 kilómetros cuadrados, más pequeño que el territorio de Chihuahua, Sonora o Coahuila. La población de este país oscila entre los tres millones y medio de habitantes, cifra más pequeña que la del Distrito Federal o la del Estado de México. Aunque pobre, encontró recursos para dotar de una *laptop* a todos los alumnos de seis años de las escuelas primarias públicas del país con acceso a internet.

Toda renuncia al control de sus recursos por parte de un país, a la larga conduce a la privatización del mismo país. Lo que antes fue un gobierno soberano se vuelve un grupo de gerentes preocupados por hacer más eficientemente rentable todo emprendimiento de las grandes empresas transnacionales. Los intereses de esas grandes corporaciones no coinciden con los de toda la población de ese país, solo coinciden con los de una minoría y afectan los de la mayoría.

En este contexto, la transformación de la educación para satisfacer las necesidades de esa pequeña minoría internacional se encamina hacia objetivos muy alejados de la democracia, todavía mencionados en muchas constituciones. Eso hace necesario que las bases teóricas de la educación se transformen en un secreto solo conocido por esas minorías. La teoría de la educación era una asignatura impartida desde más de un siglo atrás, hasta hace tres o cuatro décadas. En esa materia se discutían los fines de la educación, la armonización de esos fines con los métodos y las técnicas utilizadas, la función de los docentes y otros problemas relativos a los fundamentos de esta función. No había dogmas, todos los temas estaban abiertos a la discusión y, por supuesto, no había tampoco unanimidad entre los profesores sobre muchos de los temas tratados. Todo se hacía armónicamente en un contexto democrático. En otro tipo de contexto, no se requiere que los docentes se pongan a discutir esos temas.

Ahora, a los docentes solo les inculcan técnicas para hacer más eficiente y rentable el período de instrucción y entrenamiento de los futuros trabajadores de las empresas. Lo demás queda en el estrecho grupito de dirigentes de empresas y Estados. En las instancias oficiales, a nadie parece interesar la calidad de la formación primaria y secundaria. Con un deficiente aprendizaje de la lectura, la escritura y las cuatro operaciones fundamentales alcanza. Del resto de conocimientos se encargará la escuela privada.

Referencias

- Bunge, Mario, *La ciencia su método y su filosofía*, Facultad de Ingeniería de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 1958.
- Melman, Seymour, *El capitalismo del Pentágono (la economía política de la guerra)*, 2ª ed., Siglo XXI, México, 1975.

Mergier, Anne Marie, "Investigación mundial: el proceso de privatización, el más gigantesco robo de todos los tiempos", *Proceso*, núm. 1024, 17/junio/1996.

¿Se puede enseñar a filosofar con el enfoque por competencias?

René Vázquez García
(FFyL-UAT)

La pregunta guía de estas reflexiones es la siguiente: ¿se puede enseñar filosofía en licenciatura con el enfoque basado en competencias (EBC)? Para dar una respuesta vamos a dividir su tratamiento en dos aspectos: 1) caracterizar el enfoque de competencias y 2) plantear la naturaleza de la filosofía y los problemas de su enseñanza. Para trabajar el primer aspecto, iniciamos con la discusión de la noción *competencia*.

La primera situación enfrentada para entender la noción de competencia es la variedad de conceptualizaciones e, incluso, a juicio de Ángel Díaz Barriga (2006: 8), la imprecisión conceptual. Para orientarnos en esta situación, vamos a seguir a Rojas (2002: 47 y 48) quien, apoyándose en Goncz y Athanasou, sostiene que hay tres concepciones básicas de competencia:

- 1) Competencia basada en tarea: definida como diversos comportamientos discretos ligados con la realización de tareas muy específicas. Esta es la primera y más difundida acepción. Implica una visión simplificada y fragmentaria acorde con el conductismo y las técnicas de análisis de tareas que primaron en los setenta.
- 2) Competencia genérica: aglutina los atributos generales del profesional experto, indispensables para un desempeño efectivo. Implica conocimiento y habilidades generales que augurarían el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación con cierto grado de dominio para el desempeño del profesional. Para la autora, esta concepción tiene los siguientes problemas: es un modelo administrativo, descontextuado y que plantea las siguientes preguntas: ¿existen las competencias genéricas?, ¿son transferibles?, ¿aplicables?
- 3) Competencia como relación holística o integrada: designa un complejo estructurado de atributos generales (conocimientos, actitudes, valores y

habilidades) requeridos para interpretar situaciones específicas y desempeñarse en ellas de manera inteligente. Entre sus ventajas señala la autora que sintetiza las dos anteriores, toma en cuenta el contexto y la cultura del lugar de trabajo.

Sin duda, las dos últimas concepciones son las más prometedoras y complejas, en cuanto que apuntan a una noción más profunda de la competencia que la aleja de concepciones demasiado pragmáticas o técnicas. Los críticos del EBC regularmente señalan que solo enfatiza el saber hacer, el saber cómo, el quehacer técnico, etc., en detrimento del saber qué y por qué del conocimiento, de la comprensión del mundo, de la inteligibilidad. Aunque para algunos estudiosos franceses, como Denyer y Perrenoud, esto resulta un falso dilema, pues no se trata de elegir entre conocimientos y acción, entre entender y hacer, para un *hacer inteligente* se tiene que entender primero. Se trata de darle un nuevo sentido a los conocimientos. Por ejemplo, a juicio de Perrenoud (1999: 9), “formar a través de competencias no lleva a dar la espalda a la asimilación de conocimientos. Sin embargo, la apropiación de varios conocimientos no permite su movilización *ipso facto* en situaciones de acción”. De tal modo, podemos decir que bajo el EBC los conocimientos deben permitir un actuar inteligente, es decir, eficaz y comprensivo. Como escribe Denyer (2007: 107):

Es posible lanzarse a la acción y hasta triunfar en ella sin aprender nada. Ahora bien, alguien competente no es alguien que “triunfa”, sino alguien que “sabe cómo y por qué triunfa”, alguien que dispone de la inteligencia de su acción y que, por tanto, puede aprovecharla, según las necesidades y las circunstancias [...] el que dice “competencia” no sólo dice *eficacia* de la acción, sino también comprensión de su eficacia, prenda de su reinversión en otras situaciones.

Sin duda, la implementación del EBC en la universidad requiere de una adaptación a diversos y profundos niveles que aquí no pretendemos revisar. Solo vamos a explorar algunos de los cambios implicados en el proceso de enseñanza a

partir de tres aspectos: 1) la pedagogía de las competencias, 2) el rol del profesor y 3) el tipo de evaluación pertinente.

¿Qué principios orientan la enseñanza bajo el EBC? A continuación, sintetizamos dos concepciones sobre el tema. En la primera, Perrenoud (1999) plantea que los principios pedagógicos del EBC serían básicamente los siguientes: 1) Se trata de pasar de las cabezas *bien llenas* a las cabezas *bien hechas*. 2) La construcción de competencias equivale a la *formación de modelos de movilización de conocimientos* de manera adecuada, en tiempo real, al servicio de una *acción eficaz*. 3) Se trata de *hacer menos cosas*, de dedicarse a una pequeña cantidad de *situaciones sólidas y fecundas*, que producen aprendizajes y giran en torno a saberes importantes. 4) Se trata de pasar de una lógica de la enseñanza disciplinaria, transmisiva, *enciclopedista* a una *lógica de la capacitación (coaching)* basada en un postulado: las competencias se crean frente a situaciones complejas desde el principio.

Para Díaz y Rigo (2002: 84 y 85) las principales directrices pedagógicas del EBC son las siguientes: 1) Se potencia la enseñanza de contenidos procedimentales socialmente relevantes, intelectuales, adquisitivos, generadores, autorreguladores, estratégicos y generales. 2) Los contenidos procedimentales se sustentan en sólidos conocimientos teóricos y se orientan por normas, valores y actitudes definidas. 3) Los contenidos teóricos son insumo y oportunidad para aprender a pensar y a razonar. Deben enseñarse como elementos procesuales y no como meros productos. 4) La enseñanza de actitudes ha de traducirse en un hacer real. 5) La evaluación de competencias debe contemplar una aproximación integral, dinámica, contextualizada y basada en juicios cualificados.

Más allá de las diferencias entre estos autores, parecen coincidir en enfatizar el hecho de que el EBC se caracteriza por el aprendizaje de procedimientos para utilizar el conocimiento ante situaciones complejas y problemáticas. Este

aprendizaje les permite a los estudiantes actuar inteligentemente, es decir, eficaz y comprensivamente. Para lograr esto, dos de las cosas que tendría que cambiar son el rol del profesor y su relación con el estudiante.

Bajo el EBC, el quehacer del docente parece cambiar radicalmente respecto de su rol tradicional. Para ilustrar tal cambio, vamos a sintetizar los planteamientos de Denyer (2007) al respecto.¹ 1) Para el docente “ya no se trata de *enseñar strictu sensu*, sino, más bien, de *hacer aprender*. Este nuevo proceso implica considerar la clase en la perspectiva de una lógica de acción centrada en el alumno, construyendo competencia y conocimiento, más que una lógica de transmisión centrada en la materia” (194). 2) “La clase se aleja del modelo del auditorio para acercarse al del taller” (196). 3) El rol del maestro es de *mediador*, su papel se parece más al de un *coach deportivo* que a la de un conferenciante, pues interviene durante o después de la actuación del alumno (110). 4) El maestro (experto) encuadra los procesos, de corte y señalización de etapas. Progresivamente, reduce sus intervenciones hasta hacerlas desaparecer cuando el alumno esté capacitado para arreglárselas por sí solo (objetivo último del aprendizaje). El profesor tanto *hace con* el alumno *como hace delante* del alumno (113). 5) El profesor enfrenta a los alumnos a tareas complejas, de diferente dificultad, apropiadas a las competencias (193). 6) Dota a los alumnos (sobre la marcha) de los recursos necesarios para la resolución de las tareas propuestas (193). 7) La planeación por competencias gira sobre la resolución de grupos de tareas o de “familias” dependientes de una misma competencia, no sobre conocimientos exclusivamente ni en objetivos intermedios o generales (124). 8) Para desarrollar competencias, el docente necesita: a) imaginar y construir las tareas adecuadas, b) enseñar a los alumnos a resolverlas y, para ello, a

¹ Para agilizar las referencias en el párrafo solo se señala entre paréntesis la página donde encontramos el planteamiento del autor.

adquirir y a movilizar los recursos indispensables, y c) hacer surgir en el alumno una reflexión metacognitiva sobre las condiciones del éxito de la acción (85).

Desde esta perspectiva, el quehacer docente se centra en generar experiencias donde el alumno pueda apropiarse de información, conocimiento, procedimientos, etc., que le permitan resolver, de manera cada vez más independiente e inteligente, las situaciones problemáticas presentadas. Se trata de asumir un rol de mediador, facilitador, ayudante experto del estudiante. Para lograr asumir este papel, se tienen que cambiar concepciones sobre diversos aspectos del quehacer docente. Sin duda, uno de los más importantes es la concepción de evaluación.

La evaluación, en sus diversas modalidades (institucional, docente, de desempeño, del aprendizaje, etc.), se ha convertido en los últimos años en un tema fundamental en las reflexiones sobre la educación. En el EBC, no es la excepción. Incluso, para algunos autores en el asunto de la evaluación se juega la implementación de este enfoque. Para Perrenoud, “si el enfoque por competencias no transforma los procedimientos de evaluación, lo que se evalúa y cómo se evalúa, tiene pocas oportunidades de ‘tener estabilidad’. Más vale reformar simultáneamente programas y procedimientos de evaluación” (1999: 102).

¿Pero cuáles serían estos rasgos de la evaluación en el EBC? Por su claridad, sintetizamos los propuestos por Díaz y Rigo (2002: 85). 1) Propiciar la mayor *integración* posible entre teoría y práctica. 2) Empleo de métodos e instrumentos que permitan valorar la *diversidad de desempeños* esperados. 3) Énfasis en la *valoración de competencias ligadas con la síntesis y aplicación situada de contenidos diversos* (conceptuales, procesuales, actitudinales). 4) Emisión de *juicios razonados, cualificados*, sobre la competencia desplegada en un momento y contexto particular por un individuo. 5) El *despliegue in situ de las competencias evaluadas*, la revisión de producciones y aportaciones de índole profesional.

En síntesis, y para decirlo con las palabras de Denyer, la evaluación adecuada para el EBC es una *evaluación formativa*:

La evaluación formativa implica una reflexión, un diálogo con los alumnos sobre los resultados obtenidos y los procesos de aprendizaje y de enseñanza que los llevaron a ellos. Aclara a los alumnos y al profesor la eficacia de esos procesos y, llegado el caso, el origen de las dificultades. Desemboca en su eventual modificación, con vistas a una mejora. (2007: 146).

De tal modo, podemos decir que se trata de asumir una evaluación que retroalimente el proceso de enseñanza y aprendizaje, una evaluación que permita reflexionar sobre las fortalezas y debilidades del quehacer de los participantes en el contexto educativo. Una evaluación que no se reduzca ni confunda con la calificación ni con la acreditación.¹

Ahora, tratamos sucintamente el segundo aspecto propuesto, la naturaleza de la filosofía y los problemas de su enseñanza. Para reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía, necesitamos tener una noción básica de la disciplina, empresa bastante compleja pues, como señala Bochenski (1992: 21), uno de los problemas filosóficos más espinosos consiste en precisar qué es la filosofía. Apoyándonos en una clasificación propuesta por un filósofo mexicano, podemos ordenar las concepciones de la filosofía en dos grandes grupos. Por un lado, aquella concepción que concibe a la filosofía como un tipo de conocimiento (Hurtado, 2004a: 64); por otro, aquella que niega la tarea de descubrimiento de verdades de la filosofía (Hurtado, 2004b: 45). En todo caso, hay un rasgo que diferencia la filosofía de otras actividades humanas, lo que Jaspers (1957: 13) llama la “peligrosidad” de la filosofía: destruye el orden y fomenta el espíritu de independencia. Para Ortega y Gasset este rasgo es el carácter paradójico de la filosofía: “Toda filosofía es paradoja, se aparta de la opinión natural que usamos en la vida, porque considera

¹ Sobre el tema es útil revisar el “Capítulo 5. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia”, de *Didáctica y curriculum* (2006) de Ángel Díaz Barriga.

como dudosas teóricamente creencias elementalísimas que vitalmente no nos parecen cuestionables” (2000: 116). La filosofía posee la capacidad de *desnaturalizar* el mundo humano. La filosofía, al cuestionar el orden natural y el social, órdenes considerados “naturales”, “eternos” e “inmutables”, nos lleva irremediamente a preguntarnos por el fundamento de nuestras creencias vitales más básicas y a darnos cuenta de su fragilidad. Luis Villoro (2003: 74) expresa esta cualidad de manera muy sintética: “La filosofía no es más que ese paso: es el arte de plantearle al conformismo las preguntas susceptibles de incomodarlo”. Esta capacidad de la filosofía para cuestionar, desnaturalizar el conformismo, el sentido común, las creencias vitales, el conjunto de valores y símbolos subyacentes en cualquier concepción del mundo de cualquier ser humano en cualquier época de la historia, es su característica esencial.

Una vez esbozada la naturaleza de la filosofía, haremos la distinción entre enseñar filosofía y enseñar a filosofar, si bien en consonancia con Kant pensamos que sólo se puede hacer lo último. Si entendemos enseñar filosofía como la transmisión de un conjunto de ideas, teorías o doctrinas establecidas y aceptadas, resulta evidente que es imposible enseñar esta disciplina, pues no existe ese núcleo de conocimientos establecidos. A pesar de lo anterior, parece que en Latinoamérica predomina la enseñanza de la filosofía como un plexo de conocimientos históricos establecidos como fundamentales. Como comenta Jorge J. E. Gracia en un texto publicado en 1987:

La forma tradicional de la enseñanza de la filosofía en nuestros países ha consistido en gran parte en la memorización y repetición de las ideas filosóficas importantes de la historia de la filosofía. En muchos casos se le presta atención a los detalles del pensamiento de los filósofos que se estudian, pero *raramente la enseñanza involucra el planteamiento de problemas y su solución*. En general la filosofía se imparte como una historia de las ideas y no como una empresa en la que hay que entrar y entender la problemática

para después presentar soluciones más coherentes y verdaderas (Gracia, 1987: 222. *Los cursivas son nuestras*).

Al parecer, esta situación no ha cambiado mucho, por lo menos en México. Miguel Ángel Sobrino, en un texto publicado en 2002, considera que aprender filosofía es aprender a pensar con todo rigor en los diferentes ámbitos de la vida, aprendizaje necesariamente lento y que requiere una buena dirección. “Pero lo grave es que en las Facultades de Filosofía apenas se enseña sistemáticamente dicho arte. Se estudia una disciplina y otra, se hace con mayor o menor aplicación y talento, pero no se dedica tiempo a acostumbrar el ánimo al camino del pensar” (Sobrino, 2002: 134). Ante este panorama, consideramos necesario enfocar, de manera diferente, la enseñanza de la filosofía. No se trata de elegir entre enseñar a filosofar y enseñar historia de la filosofía. Como señala atinadamente Fernando Salmerón sobre esta cuestión, se deben “tomar con reservas las tesis que postulan una educación crítica con detrimento de la información, como si se tratara de dos términos entre los cuales podemos optar” (Salmerón, 2000: 404). No obstante, no hay que perder de vista que el estudio de la historia de la filosofía debe ser un medio para lograr la formación de hombres y mujeres que ejerzan la actividad del filosofar.

Al tener claro lo poco recomendable de enseñar filosofía como una simple transmisión de conocimientos o, mejor dicho, de información, podemos enfocar la cuestión desde otro punto de vista. El punto de vista propuesto es el de enseñar a filosofar. Entiendo por filosofar, siguiendo a Villoro (2003: 71 y 73), una actividad humana con ciertas características y peculiaridades que la convierten en un quehacer específico. Así, en adelante, explicitaremos las características del filosofar y las medidas necesarias para su enseñanza y su aprendizaje. Para profundizar esta caracterización, vamos a dividir el análisis en dos partes: por un lado, lo que

denominamos una actitud filosófica y, por otro, el dominio de ciertas habilidades imprescindibles para filosofar.

¿Qué es actitud filosófica? Básicamente, una manera específica de relacionarnos con nuestro entorno, un modo de enfrentar y entender el mundo, a sí mismo y a los otros e, incluso, un modo de vivir o, como diría Jaspers (1957: 8), se trata de un despertar de los hombres. Tal estado de ánimo, llamado actitud filosófica, tiene, desde la perspectiva de diferentes autores, las siguientes características: a) preocupación por detectar y plantear preguntas de fondo sobre cualquier aspecto de la realidad con el afán de encontrar los fundamentos de todo conocimiento y acción; b) amor a la verdad; c) preocupación por cultivar el pensamiento propio o, como escribe Elisabetta Di Castro, “el espíritu filosófico reivindica la independencia, la libertad de pensamiento, el pensar por uno mismo” (Castro, 2004: 40); d) capacidad de asombro, admiración, curiosidad. Sobre la admiración, García Morente dice que es como *infantilizarse*, en el sentido de “admirarse de todo, sentir lo profundamente arcano y misterioso de todo eso; plantarse ante el universo y el propio ser humano con un sentimiento de estupefacción, de admiración, de curiosidad insaciable, como el niño que no entiende nada y para quien todo es problema” (García, 1994: 25); e) una actitud crítica.¹ Compartimos la noción de actitud crítica de Fernando Salmerón: la “necesidad de someter a discusión todo punto de vista. La discusión libre, el principio del diálogo, es la única condición a que debe someterse la filosofía” (Salmerón, 1980: 82). Un filósofo crítico, como comenta Eduardo Rabossi (1987: 204), “admite como parte de su credo filosófico la posibilidad de que pueda estar equivocado respecto a sus tesis, por grande que sea la convicción con que las

¹ Compárense estas características con lo que Fernando Salmerón llama "virtudes intelectuales" en *Filosofía y educación* (2000: 397).

abrazar". Esta actitud crítica implica la discusión, cuya posibilidad depende, según Schettino (2004: 133), de dos condiciones: una de índole intelectual y otra de carácter moral. "La primera es el escepticismo, es decir, la íntima certeza de que no conocemos la verdad última, final, universal y necesaria y de que, por ello, siempre podemos aprender algo. La segunda condición es la tolerancia respecto de los demás". Esta condición moral de la actitud crítica de filosofar en el fondo implica un reconocerse entre los otros (Zea, 2003: 50), pues solo podemos aceptar discutir con otros, hacernos comprender y tratar de comprender a los otros, si los consideramos de igual valía que nosotros.

Por cuestiones de espacio, solo enunciamos el otro aspecto de filosofar ya mencionado. Las habilidades necesarias para un filosofar sólido son principalmente dos: a) dominio de los elementos técnico-metodológicos necesarios para hacer una lectura lo más inteligente, profunda y formativa posible de textos clásicos; b) dominio y ejercicio o aplicación de la lógica y la teoría de la argumentación al análisis y composición de textos.

Consideraciones finales

1) Si los lineamientos pedagógicos del EBC se caracterizan por enfatizar la intención de que los estudiantes aprendan procedimientos para utilizar el conocimiento ante situaciones complejas y problemáticas, que les permitan actuar inteligentemente, es decir, eficaz y comprensivamente, entonces consideramos que podrían servir para orientar un plan de estudios en filosofía enfocado a la enseñanza del filosofar. Filosofar es actuar, reflexionar sobre problemas fundamentales de nuestra interacción con el mundo natural y la convivencia con los otros seres humanos.

2) En la medida en que el EBC centra el quehacer docente en la generación de experiencias que le permitan al alumno apropiarse de información, conocimiento, procedimientos; resolver, de manera cada vez más independiente e inteligente, las situaciones problemáticas presentadas, en esa medida consideramos que tal enfoque puede ser adaptado a la enseñanza del filosofar de manera productiva. El enfoque podría permitir el paso de una enseñanza de la filosofía basada en la memorización de lo que han dicho los grandes filósofos de la historia a una enseñanza del filosofar basada en la reflexión, por parte del estudiante, de los grandes problemas filosóficos.

3) Si la evaluación en el EBC implica actividades de retroalimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, evaluaciones sobre las fortalezas y debilidades del quehacer de los participantes en el quehacer educativo, entonces, nos parece que puede funcionar muy bien en la enseñanza del filosofar, en cuanto que permitiría hacer un seguimiento puntual del avance del aprendizaje del aprendiz de filósofo.

4) Si aprender filosofía consiste básicamente en aprender a filosofar, es decir, a realizar un quehacer humano con ciertos conocimientos, actitudes, valores y habilidades, cuya característica esencial es desnaturalizar el mundo, esto es, problematizar los aspectos fundamentales de la cosmovisión que hemos heredado, entonces, nos parece que, en principio, no hay problemas en orientar la enseñanza de la filosofía mediante el EBC.

Referencias

- Bochenski, J. M. (1992). *Introducción al pensamiento filosófico*. Herder. España.
- Castro, E. Di. (2004). *Filosofía, pluralismo y racionalidad. Pensar la filosofía*. UNAM. México.
- Denyer, M. et al. (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. FCE. México.

- Díaz, Á. (2006). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. Paidós. México.
- Díaz, F. y Rigo M. (2002). "Formación docente y educación basada en competencias". En *Formación en competencias y certificación profesional*. UNAM. México.
- García, M. (1994). *Lecciones preliminares de filosofía*. Porrúa. México.
- Gracia, J. (1987). "Problemas en la enseñanza de la filosofía en Ibero-América". En *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. UNAM. México.
- Hurtado, G. (2004a). "El diálogo de las filosofías". *Pensar la filosofía*. UNAM. México.
- Hurtado, G. (2004b). "Institución, pluralidad y diálogo". *El futuro de la filosofía*. Universidad Iberoamericana. México.
- Jaspers, K. (1957). *La filosofía*. FCE. México.
- Nagel, T. (2002). *¿Qué significa todo esto? Una brevísima introducción a la filosofía*. FCE. México.
- Ortega y Gasset, J. (2000) *¿Qué es filosofía?* Espasa-Calpe, México.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias en la escuela*. Dolmen. Chile.
- Rabossi, E. (1987). "Enseñar filosofía y aprender a filosofar". En *Filosofía del lenguaje, de la ciencia, de los derechos humanos y problemas de su enseñanza*. UNAM. México.
- Rojas, I. (2002). "La educación basada en normas de competencia (EBNC) como un nuevo modelo de formación profesional en México". En *Formación en competencias y certificación profesional*. UNAM. México.
- Salmerón, F. (1980). *Cuestiones educativas y páginas sobre México*. Universidad Veracruzana, México.
- Salmerón, F. (2000). *Filosofía y educación. Obras*, t. 3. El Colegio Nacional. México.
- Schettino, H. (2004). "La filosofía política en la Universidad". En *Pensar la filosofía*. UNAM. México.
- Sobriño, M. (2002). "Perspectivas sobre la enseñanza de la filosofía en México". En *La filosofía mexicana entre dos milenios*. UNAM. México.
- Villoro, L. (2003). "¿Para qué la filosofía?" En *Día internacional de la filosofía*. AFM. México.
- Zea, L. (2003). "Los retos de la filosofía en el nuevo siglo y milenio". En *Día internacional de la filosofía*. AFM. México.

Ritualismo e intersubjetividad en la formación profesional

Raúl Gallardo Vidales

(Universidad del Centro de México-SLP)

En el contexto de este coloquio sobre el humanismo, en general, y sobre el humanismo en la universidad, en particular, cabe cuestionarse por ambos conceptos, tan amplios y abarcativos: humanismo y universidad. Este tercer coloquio abre sus puertas con un tercer concepto articulador de los dos anteriores: formación. La propuesta humanista se despliega como una concepción clásica de la educación, a saber, la educación del hombre de acuerdo con la verdadera forma humana, con su auténtico ser o *paideia*. Viene a nuestro encuentro una de las frases introductorias de la obra de Werner Jaeger: “La educación no es otra cosa que la forma aristocrática, progresivamente espiritualizada, de una nación”.¹ ¿Qué es esa forma aristocrática y cómo traducir la aristocracia del sujeto educado en nuestros días? ¿Qué hace distinto al universitario del que no lo es? ¿Qué otorga la universidad a sus representantes? ¿Se configura el ser universitario como portador de un discurso auténtico tras concluir su formación? ¿Conviene tomar la opinión de un egresado universitario como válida, es decir, confiar en que la universidad le dio un título que ratifica su calidad de agente activo en la sociedad? ¿La universidad forma y construye al sujeto, sea cual sea su profesión, como un ser humano que busca vivir dignamente? De ser así, ¿de qué manera lo haría con el fin de dar forma a un ser humano íntegro en su obrar y pensar? Otra pregunta básica

¹ Werner Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004, p. 20.

es la siguiente: ¿debe ser la universidad un recinto de formación humanística, sustentada en currículos donde las humanidades jueguen un papel central en la formación profesional o la universidad debe enfocarse exclusivamente en la instrucción de profesionistas especialistas para incorporarlos al sistema de producción social?

Se da por sentado que en el imaginario social la gran tradición de las universidades recae más en la formación que en la instrucción. La universidad invierte al universitario, por lo general al joven universitario, de un estatus y lo lleva a cierta élite intelectual. Lo que se juega es la posesión del conocimiento científico. De ahí, el prestigio de los universitarios en las sociedades emergentes o pequeñas ciudades. Frases como “la educación es lo único que nadie te va a quitar” lleva a los padres a solventar los gastos educativos del estudiante, incluso hasta en dominios como la especialización. El diccionario define *invertir* al hecho de conferir una dignidad o cargo importante. Expedir una licencia a alguien para desempeñar una tarea implica la posesión de conocimientos y habilidades con un margen de acción, límites que sirvan de referencia al obrar. Haciendo un símil, la licencia de conducir testifica que el conductor no solo sabe conducir adecuadamente, sino que sabe lo que es un automóvil y sus funciones; conoce el reglamento de tránsito y sus sanciones y no desconoce que un juez podría, en dado caso, retirarle su licencia eventual o definitivamente. Así, la licencia expedida por una universidad a un egresado avala a este como portador de un saber-hacer-bien-algo, según su especialidad. También lo avala como portador de un saber pensar. Como profesionista, el egresado debe saber cómo resolver problemas, entre ellos, saber quién es él mismo: ¿qué soy?, ¿qué puedo ser?, ¿qué deseo ser?, ¿cómo puedo lograrlo?

La universidad acoge a quien tiene interés por un proyecto de vida, proyecto que suple el ritual arcaico de iniciación. Las ideas nomádicas, por medio

de una preparación sistemática del sí-mismo, se convierten en un campo de cultivo fértil, es este el papel de la cultura en la iniciación del que quiere ser. No obstante la universidad no es por sí sola quien propicia la aculturación del universitario: el grupo es el agente principal en la formación. Al respecto, Françoise Dolto sostiene que el grupo sustituye al padre como modelo de la juventud. En correlato, proponemos que la madre, en tanto receptáculo, en tanto forma que estructura o estructura que da forma, toma consistencia en la universidad misma, como *alma mater*. Con estos elementos como fundamento de la formación, una imagen materna presente en el grupo, una diosa madre de dimensión espacial, sagrada, límite formal del iniciado y un héroe (el mismo iniciado), debemos articular la tríada mítica mediante un cuarto elemento lo concreto: el ritual. El mitólogo Joseph Campbell señala: “Siempre ha sido función primaria de la mitología y del rito suplir los símbolos que hacen avanzar el espíritu humano, a fin de contrarrestar aquellas otras fantasías humanas constantes que tienden a atarlo al pasado”.¹ Adviértase la función del mito y del rito: desatar. La visión mítica del mundo concibe al hombre como sujeto al pasado, a un pasado del que no es consciente, obstáculo para seguir avanzando, esto es, un episodio traumático que encadena. El pasado hace al hombre sujeto, lo sujeta; pero no por el conocimiento de su existencia tal cual, sino por su desconocimiento.

Hasta este punto, se hace necesaria una explicación de lo que el hombre es, una antropología filosófica. En nuestro caso, apelamos al existencialismo, humanismo que reaparece hacia mediados del siglo XX, época muy cercana a nosotros todavía. La filosofía de la existencia nos hace ver la diferencia entre las cosas que son y las cosas que existen. La existencia es propiamente humana porque *(ex)sistir* es estar fuera. El humano está fuera porque tiene conciencia. El humano

¹ Joseph Campbell, *El héroe de las mil caras*, Fondo de Cultura Económica, México, 2001, p. 18

pervierte la ley natural y, al transgredirla, se vuelve artificial, se convierte en autor de su propio devenir. Al tomar independencia y abolir la autoridad, se presenta la experiencia del mal, tras la desobediencia de la ley. El mito del génesis bíblico anticipa a la filosofía al contarnos cómo Dios castiga la apertura de la conciencia con sufrimiento y muerte. De igual forma, Dios crea al hombre con autoridad sobre otros seres. El hombre sobrevalora su libertad; pero no hay libertad sin responsabilidad, por eso la libertad es una carga y la conciencia un problema.

Se desvela ambivalencia dentro de los hombres: por una parte, la conciencia es nuestra relación con el mundo, por la otra, la que nos separa de él. Encontramos raíces del existencialismo incluso en el racionalismo cartesiano. Descartes descubre su soledad. El “pienso, luego existo” se nos presenta bajo los ojos de la mirada existencial como una ruptura, un nuevo comienzo absoluto con el hombre. La existencia no se presenta como una afirmación, sino como preguntas: ¿dónde estoy?, ¿cuál es mi lugar? Antes había jerarquía, pero ahora no: se pasa de un mundo cerrado a uno infinito. La nueva física deja al hombre solo en un mundo infinito y genera un sentimiento de desconcierto, inseguridad, ya que no hay un lugar propio. Bruno Bettelheim acierta al decir: “Actualmente, y más que nunca, el niño necesita la seguridad que le ofrece la imagen del hombre solitario que, sin embargo, es capaz de obtener relaciones satisfactorias y llenas de sentido con el mundo que le rodea”.¹ No solo el niño, también el adolescente configura su personalidad, baste echar un vistazo a la obra de Hermann Hesse, escritor por antonomasia de la búsqueda de significado hecha por un joven.

En efecto, con el existencialismo nos trasladamos del concepto de naturaleza humana a la noción moderna de condición humana, de la naturaleza como esencia a la condición como existencia, y se distingue lo-qué-es (esencia) de lo-que-es

¹ Bruno Bettelheim, *Psicoanálisis de cuentos de hadas*, Crítica, Barcelona, 2004, p. 17

(existencia). La condición humana se consolida frente a una concepción cristiana del destino y una griega de la necesidad.

La misma ambivalencia –a la que hacíamos referencia con la conciencia– la descubre Pascal como condición del hombre: no hay centro, el hombre se mueve entre su grandeza y su miseria. En sus palabras: “Porque, en fin ¿qué es el hombre en la naturaleza? Una nada en comparación con lo infinito, un todo en comparación con la nada: un término medio entre todo y nada. Infinitamente lejano a estos dos extremos, el fin de las cosas y su principio están para él infinitamente ocultos en un secreto impenetrable; igualmente capaz la nada de que está sacado y el infinito en que está sumergido [...] ¿Qué hará pues, sino conocer alguna apariencia, en las cosas del término medio, con una desesperanza eterna de conocer su principio y su fin?”¹

La grandeza del hombre reside en conocer su propia miseria. La miseria es el fastidio y la inquietud. ¿Por qué se aburre de estar solo habiendo tantas ocupaciones? El hombre no soporta su propia presencia, es incapaz de encontrar un equilibrio.

Hoy, el existencialismo continúa siéndonos contemporáneo, podemos percatarnos de ello en el hecho de que seguimos viviendo sin autoridad. El abogado hace uso de todos los recursos a su alcance para defender a su cliente, aun cuando sea culpable, en detrimento de la justicia y con uso indebido de los derechos humanos. El médico ve en el enfermo un número de cama y lo ausculta sin pudor frente a su familia; clona embriones sin pensar en sus consecuencias tecnológicas. Sin ir más lejos, parecería que al más puro estilo de Pascal solo podemos hacer un llamamiento al humanismo mediante su contrario: presenciar la deshumanización, por ejemplo, en testimonios de tortura infligidos por policías o

¹ Blas Pascal, *Pensamientos y otros escritos*, Porrúa, México, 2005, p. 273.

militares, formados precisamente en academias o en escuelas militares. El existencialismo nos hace evocar las limitaciones de la miseria humana: ignorancia, desproporción, inconstancia, fastidio, desesperación, soledad, abandono, vacío, impotencia, tristeza. El hombre es incomprensible a sus propios ojos porque, a la vez, es grandeza y tristeza. Existen tres opciones: no pensar, pensar mal y pensar bien; y el hombre escoge el mal pensar: divertirse en pasatiempos. *Pasar el tiempo* es perder el tiempo, la vida y esta se pasa en ocupaciones, no en acciones. La educación no se da para dar sentido, sino para otorgar una ocupación.

La ética es el bien pensar, ¿pero en qué pensamos? En lugar de pensar en fines, pensamos en medios. ¿Somos racionales? ¿Para qué sirve la razón? Siguiendo a Pascal, la suprema adquisición de la razón consiste en reconocer que infinidad de cosas la sobrepasan. La razón no puede nada en materia de sentimiento y fe. De tal forma, podemos, mediante la ética, dar un giro a la cuestión y hacer del fastidio algo positivo y del aburrimiento, el mayor bien. Soren Kierkegaard viene a introducir el concepto de posibilidad frente a la necesidad, al *fatum* griego. Para Kierkegaard, no resulta necesario salir de casa en tiempos libres: las relaciones sociales son precarias e inestables, por tanto, innecesarias. La única relación necesaria es la relación conmigo mismo y no con los otros, sin embargo, si no necesaria, resulta ventajosa. He ahí el riesgo.

Soren Kierkegaard concibe la vida estética frente a la vida ética, como Pascal ve contradicción en el hombre. La vida estética es aquella donde se libera la energía y la voluntad, donde la creación es la apertura del ser y el cuerpo humano la expresión de todo su apetito, su deseo. Liberar la energía es desear por desear, no importa el objeto y no se llega al placer, pues la satisfacción acaba con el deseo. No se tiene la intención de hacer, sino de querer hacer. Como el pintor que pinta o el escritor que escribe, no saben a dónde van hasta que están en movimiento. Mas la experiencia creativa implica el tiempo presente. Vivimos en un mundo recortado

en horas, minutos y segundos y así se llega a la muerte. Debemos ver el tiempo como una sustancia habitable y vivir el ritmo interno de nuestro ser como fuente de tranquilidad.

Pascal demuestra que las contradicciones internas, como pensar en sí mismo, pueden ser fuente de egoísmo, pero también de encuentro de un centro en la existencia. Sin embargo, hay un miedo al encuentro porque no sabemos quiénes somos y no deseamos encontrar un vacío. Esta relación consigo mismo se empieza cuando se rompe con la diversión, de esta manera descubrimos el jardín interior y traemos a cuenta la famosa frase de Ann Rice: la mente de cada hombre es un jardín salvaje. Un jardín que debe cultivarse y dársele forma. Pensar bien es conocer nuestros límites y finalidades, conocernos a nosotros mismos. Todo esto es imposible sin conciencia.

Humanizar es ampliar la conciencia, no hay existencia si no nos damos cuenta de que existimos. ¿Cómo sabemos que existimos? Porque dudamos, la duda metódica cartesiana es una duda provisoria. La intención de Descartes es salir de la duda para llegar a la verdad. Otra lectura de la duda sin la duda existencial implica una lectura reducida de las *Meditaciones metafísicas*. Cuando Descartes, a la edad de 40 años, escribe esta obra, viaja de Francia a Holanda. Descartes va en busca de algo y sigue el camino del héroe, hace un ritual, cuya finalidad reside en encontrar una certeza absoluta sobre el saber humano. Descartes también habla de miedo y agradables ilusiones. ¿A qué se refiere? Le da miedo el escepticismo, la ausencia de certeza en la vida y teme despertar. El mundo y su propio ser pueden ser ficciones de su espíritu. La duda es desesperación y dudar, una experiencia existencial. El proyecto de Descartes se aleja de la creencia para pensar por sí mismo y a partir de sí mismo. De la idea de *tabula rasa* resulta una nada que permite el examen del conocimiento: aparte de lo que he recibido, ¿qué queda? Las fuentes del conocimiento son inciertas y Descartes se desata de los otros, se libera

conociendo, pues conocer es conocerse y la meditación, un ejercicio profundo de donde proviene una certeza: nada resiste a la duda, excepto yo cuando dudo.

Si bien se considera a Pascal y Descartes como notables científicos, ninguno dejó de lado el conocimiento humanista; ambos se embarcaron en el camino del héroe en busca de la verdad. El último artículo de Descartes sobre su visión de las pasiones nos dice: “no hay mayor alegría sin pasión”; señala los riesgos para el alma de poca voluntad. En torno a la voluntad, Pascal menciona:

es divertido este deseo que tenemos de hallar el reposo en la compañía de nuestros semejantes. Miserables como somos, impotentes como nosotros, no nos ayudarán: moriremos solos. Es preciso, pues, hacer como si estuviese solo. Y en este caso ¿haríamos construir casas soberbias, etc.? Lo que haríamos entonces sería buscar la verdad sin titubear; si rehusamos esta busca, damos testimonio de estimar en más la estima de los hombres que la busca de la verdad.¹

Zanjada la concepción antropológica, podemos entender la concepción ritual de la formación universitaria. Una vez que el sujeto se ha aferrado a su proyecto y desea el cambio, su *alma mater* le provee las herramientas necesarias para iniciarlo. Lo primero que llama la atención de una universidad es su espacio, sus dimensiones y su ambiente. Más allá del aparato ideológico del Estado y de un aula con un escalón para el profesor que lo advierte como agente represor, debemos ver la universidad como espacio sagrado, es decir, espacio significativo, fuerte, eje central, lugar de fundación, espacio heterogéneo, a la manera de Mircea Eliade. El educando siente una diferencia entre estar fuera o dentro; dentro se siente protegido, integrado; fuera, expuesto, fragmentado, sin interlocutor.

Como actor principal en el escenario educativo, el educando se inviste con el ropaje del héroe, que está en busca de la regeneración. El proceso clásico de partida, iniciación y retorno del ritual arcaico se traspola al escenario educativo

¹ Blas Pascal, *Op. cit.*, p. 321

gracias a la universidad como espacio de iniciación, de apartamiento. Empero, las condiciones de las sociedades contemporáneas pocas veces posibilitan que el joven educando se aparte demasiado de su hogar, por lo que generalmente los estudiantes recurren a las universidades locales. La concepción espacial del ritual cambia a una concepción temporal: antes entendíamos partida como iniciación y retorno, según lo entiende el antropólogo Víctor Turner, como fase preliminar, liminar y posliminar. De acuerdo con este esquema temporal, la fenomenología comprende que el iniciado empieza, en realidad, un proceso de deconstrucción. Como primera fase del proceso ritual, este proceso se orienta a la suspensión de la signicidad y del tiempo cosmológico mediante mecanismos deconstructivos o desarticuladores. El iniciado deja de ser lo que era (suspende el juicio) en el momento liminar para comenzar a ser otro en el momento posliminar. Se supondría que el sujeto educativo, al no tener espacio para movilizarse, agota sus posibilidades de transformación valiéndose de su inserción en el periodo de formación universitaria. El estudiante deja de ser tal para convertirse en profesionalista, abandona el ser-aficionado para llegar a ser-profesional.

Lo que veíamos al principio toma forma en los distintos rituales impuestos por la universidad a los sujetos, como el examen de admisión, las normas de conducta en los exámenes, la atención al profesor, el silencio en la biblioteca, el nombre de las aulas, los trabajos encomendados, el servicio social, la fiesta universitaria, las relaciones de pareja, los juegos de género, las exposiciones artísticas, las convocatorias, los congresos, la tradición y los lemas, los escudos y emblemas, las ceremonias y las investiduras, las togas, los premios a los mejores, el deporte, la moda, el lenguaje especializado; pero, sobre todo, la relación profesor-alumno, la relación pedagógica. Esta es una relación de transferencia, donde el alumno respeta o no al profesor cuando este muestra su autoridad. El alumno,

continuamente, reta al profesor: se da cuenta de que su formación está en juego, y si hay juego, hay riesgo de perder.

Dice Jean Claude Filloux:

Yo me vuelvo conciencia para sí, es decir para mí mismo, si el otro está percibido por mí como teniendo deseo con respecto a mí, si me percibe también él a mí como sujeto. Es a través del reconocimiento del otro como sujeto que yo puedo reconocerme como sujeto. Esto es Hegel. Es la teoría del reconocimiento. Es decir, yo soy sólo si soy reconocido por el otro y reconozco a otro. Y es por eso que las relaciones humanas implican una lucha por el reconocimiento.

Pascal no deja de reconocer la contradicción en el hombre. De igual manera, nuestra concepción humanista de la formación tiene que ver con un relacionarse, identificarse y desprenderse. Se busca la relación y, al mismo tiempo, se pretende la soledad. La búsqueda de la verdad, continuo devenir entre diálogo-pensamiento-pensar, interroga por nuestro ser histórico. A su vez, al pensar hacemos historia. Tomando como fundamento el humanismo existencialista de la contradicción humana, es tarea de la universidad, mediante el ritualismo y las relaciones intersubjetivas, sujeto-sujeto, sujeto-sí-mismo, forjar el bien pensar del ser-universitario mediante las humanidades y la ética, tanto general como profesional. La mayoría de las veces pensamos en la formación del profesionista y no en la formación de formadores profesionistas. La regeneración, el momento posliminar o la reincorporación, implica siempre la enseñanza a los demás.

Se infiere la inminencia de las humanidades para alcanzar la más estricta formación. Los estándares de calidad educativa deberían constatar la presencia de la ética en los currículos universitarios para certificar un programa académico de competencia internacional. Las humanidades deben ser también parte integral de los currículos pues, como mencionamos, son los profesionistas quienes se ocuparán de educar a las nuevas generaciones y ello requiere tanto de pedagogía como de didáctica.

Para terminar, hacemos alusión a las *Conferencias de introducción al psicoanálisis* donde Freud narra cómo por medio de sus investigaciones sobre una familia, una noche se percató de que un niño, al apagar las luces, mostraba su miedo y llamaba a su tía, quien se encontraba en el cuarto contiguo: “Tía, háblame, tengo miedo”. La tía, por su parte, con una leve muestra de su aparente racionalidad superior, contestó al niño: “¿Para qué quieres que te hable si no puedes verme?” “Hay más luz cuando alguien habla”, contestó el niño. Freud también habló de cómo el hombre solo logra extraer sentido de su existencia cuando lucha valiente contra las abrumadoras fuerzas que se manifiestan en su camino. Freud, por lo tanto, hablaba del héroe. El problema podría zanjarse con la disyunción entre bien y mal en la formación del niño. De acuerdo con Bruno Bettelheim:

El niño no se identifica con el héroe bueno por su bondad, sino porque la condición de héroe le atrae profunda y positivamente. Para el niño la pregunta no es ¿quiero ser bueno?, sino ¿a quién quiero parecerme? Decide esto al proyectarse a sí mismo nada menos que en uno de los protagonistas. Si este personaje fantástico resulta ser una persona buena, entonces el niño decide que también quiere ser bueno.¹

Lo conveniente es inclinarse por el bien, el bien pensar de Pascal, pues la dignidad del hombre radica precisamente en el bien pensar y, por tanto, en el bien decir, puesto que hay más luz cuando alguien habla.

¹ Bruno Bettelheim, *Op. cit*, p. 15.

El fin de la educación universitaria y el concepto de *profesión*

Jorge Alfonso Chávez Gallo

(DF-UAA)

Un principio de arte de la educación, que en particular debían tener presente los hombres que hacen sus planes es que no se debe educar a los niños conforme al presente, sino conforme a un estado mejor, posible en lo futuro, de la especie humana; es decir, conforme a la idea de la humanidad y de su completo destino.

I. Kant, *Pedagogía*

En uno de los apuntes que formaban parte de *Nosotros filólogos*, Nietzsche señala la irracionalidad implícita en la necesidad de los jóvenes por elegir una profesión:

Cuán poco domina la razón entre los hombres, y cuán mucho el azar, es algo que muestra el casi regular equívoco entre la así llamada vocación [...] y la disposición para ella [...] los casos afortunados son la excepción, como los matrimonios afortunados, y tampoco ellos han sido causados por la razón. La persona *escoge* la profesión [...] cuando aún no es capaz de elegir; no conoce las diferentes profesiones, no se conoce a sí mismo (2005, 3[19] 1874-1875).

Aún en nuestros días, e incluso en mayor grado, los jóvenes se ven orillados a elegir eso a lo que supuestamente habrán de dedicar sus días, eso a lo que están llamados, eso para lo cual se encuentran mejor dispuestos (por el conjunto de sus capacidades y talentos). Tal es en efecto la idea que tenemos de vocación, que mezcla el desarrollo del individuo humano con el ejercicio de una profesión: la llamada vocación profesional. Lo razonable, también para Nietzsche, sería que el joven se conociera a sí mismo lo suficiente como para tener en claro cuáles son sus

capacidades, sus talentos y qué quiere de sí mismo, o sea, qué puede hacer mejor. Esta perspectiva es una de tantas sobre la educación y sus fines (la de Nietzsche resulta un ejemplo), una cuya principal meta recae en el pleno desarrollo de las potencialidades del individuo humano, *en cuanto tal*. Parece claro que solo los individuos educados en ese sentido pueden contribuir realmente a la evolución o a la renovación constante de lo humano, esto es, impulsar su desarrollo histórico. Todo lo valioso dentro de las obras humanas ha tenido presente individuos capaces de generarlo. Esto no es más que una perogrullada y, sin embargo, parece necesario señalarlo.

A este respecto, conviene recordar el sentido del concepto pre-cristiano de *virtud* (rescatado durante el Renacimiento), según el cual un hombre virtuoso es justamente el que ha desarrollado plenamente sus capacidades. El objetivo de la educación superior es, precisamente, formar hombres virtuosos que, como consecuencia, sean buenos profesionistas. Pero estos términos pueden llevar a equívoco y hacer pensar que este discurso se ubica dentro de la muy frecuente tendencia a proponer éticas de todo tipo y a intentar subsanar la tan referida “crisis actual de valores”. El hombre virtuoso es posible con o sin crisis de valores. Se pierde de vista el objetivo principal cuando la discusión acerca de las universidades se plantea en esos términos. En efecto, la forma moral de valoración, tradicionalmente cristiana, se encuentra en crisis. Si bien eso es un factor insoslayable, se trata de uno secundario, por la sencilla razón de que es inevitable apuntar hacia el futuro y no hacia el pasado: mirar al pasado en función de lo deseable para el futuro. A este respecto, se presenta una pregunta fundamental: ¿qué se quiere para el futuro? ¿Un mundo poblado por una humanidad estéril – aunque *feliz*–, agotada, inacabada, esbozada apenas, deforme, o un mundo donde todavía sea posible lo grande?

Desde mi punto de vista, concebir la educación en función de las meras profesiones supone no pensar en el futuro de lo humano (y acaso tampoco en el futuro material de las dos siguientes generaciones de individuos). Mi tesis es que la idea de profesión obstaculiza en lugar de facilitar el logro de la finalidad de la educación superior. En lugar de cultivar en el individuo la totalidad de sus más fuertes facultades, se mutilan con tal de que el individuo se acomode al lecho de Procusto de su *profesión* y se especialice. Si bien un cultivo adecuado del individuo supone eliminar o supeditar algunas de esas facultades a otras que las encaucen, esto habría de hacerse en función de cada individuo y no de una noción de *profesional*. Esta idea no converge con una mentalidad (o mejor dicho, con un modelo de racionalidad), que todo lo masifica y solo sabe ver resultados en los porcentajes, esto es, una racional meramente maquinal.

Actualmente, el único denominador común de las universidades son las profesiones exigidas por el “mercado de trabajo”, esto es, el azar, la estupidez, la ciega y atroz voluntad de las masas consumidoras. Las universidades están por volverse escuelas de oficios, profesiones, donde se capacita al personal de las empresas. Esto implica un grave peligro y, en parte, este texto pretende ponerlo en evidencia.

¿Qué es una profesión? La profesión es un tipo de trabajo, más complejo que los oficios, porque requiere una capacitación más amplia. El caso del médico lo ejemplifica. El profesionista tiene licencia para ejercer cierto tipo de actividades con ciertos conocimientos y habilidades y puede recibir remuneración por su realización. El título otorgado por las universidades certifica la capacidad del individuo para realizar esas actividades, una especie de garantía. Las universidades deciden, incluso, la creación de profesiones en función de las necesidades socio-económicas de la comunidad.

En estas líneas, se perfila, de manera general, la labor de las universidades: escuelas donde se enseñan ciertos tipos de conocimientos y habilidades con un entrenamiento especial para desarrollar un trabajo. A esto se ven reducidas las universidades, pero su auténtica función no es esa. La vida no se reduce al trabajo y al descanso. El trabajo es un simple medio y no un fin. Una universidad no es una simple escuela de profesiones; tendría que ser, por ejemplo, un motor de la democracia y un foco de disolución del provincianismo (la idea de que el mundo es mi provincia), por mencionar algo.

La universidad es una institución *sui generis*: ni empresa mercantil ni segmento del aparato Estatal. Esta peculiar naturaleza suya se pierde de vista. De esta forma, la universidad intenta, aquí y allá, una y otra vez, acomodarse a alguna de tales identidades, perdiendo su única finalidad auténtica. Al grado de que en estas páginas ya es necesario plantear la pregunta acerca de esa finalidad.

Para responderla, aunque sea brevemente, habría que decir lo siguiente. El hombre es el único animal que carece de una "naturaleza" (el animal no-fijado, diría Nietzsche; un mero proyecto, diría el existencialismo). Como afirma Kant al inicio de su *Pedagogía*, el "hombre es la única criatura que ha de ser educada" (p. 29). Ahora bien, la forma más plena de educación tendría que hallar cabida en las universidades. Un individuo no puede ser reducido (por más intentos) a su profesión, su trabajo, el conjunto de sus saber o la cantidad de información poseída. La educación universitaria tampoco puede agotarse en ello. La forma más plena de la educación tendría que abarcar todas las vías por las que el individuo discurre hacia sí mismo, creándose y recreándose, es decir, incluir las formas de pensamiento (político, religioso, filosófico, artístico) de la humanidad. Solo una educación con tales características puede considerarse *superior*, en contraposición a aquella que mutila al individuo humano para *encajarlo* en una profesión, en los procesos administrativos de las empresas, en las políticas del Estado. Como diría

Kant, hay que afirmar que el hombre concebido como mero profesionalista no es más que una función o, más claramente, un simple medio y no un fin. Así, de las universidades egresan hombres reducidos a instrumentos de trabajo, meros engranes en una maquinaria (piénsese en lo que Heidegger llama *Gestell*, como esencia de la técnica moderna, 2001, pp. 45-74), cuya finalidad última es *funcionar* y cuya materia prima no son ya los solos individuos concretos, sino lo humano mismo. De la humanidad de esos individuos no queda sino la dispersión o diversión del llamado tiempo libre, tiempo comprendido como el hueco entre los lapsos regulares de trabajo. Se trata, así, de un tiempo vacío (siguiendo a Heidegger), definido en función del tiempo de trabajo y, en esa misma medida, infructuoso y vano.

La forma más plena de la educación configuraría las formas más plenas de lo humano. El hombre puede *ser* de muchas maneras. Restringir esas posibilidades no es otra cosa que esterilizarlo, cegar y ensordecirlo. La educación actual procede como Circe: los que fueron hombres, convertidos ya en bestias, le sirven luego de alimento al sistema mercantil de las sociedades.

¿Las formas más plenas de lo humano? Acaso, hoy esto suene extraño. Se confunde la igualdad con la ausencia de jerarquía, por un lado, y la identidad con el anonimato, por otro. Las formas más plenas de lo humano son las obras (o hechos) donde lo humano alcanza sus límites y los hace ceder para expandir su territorio. Piénsese, por ejemplo, en las obras del arte o en el legado de los pueblos antiguos. En las formas más plenas de lo humano el hombre se configura en cuanto tal o se reencuentra, se crea y se recrea continuamente. La educación superior habría de preparar hombres capaces de dirigirse hacia esos límites, sea para comprender tales configuraciones de lo humano y hacerlas perdurar en el tiempo, sea para extraer nuevos frutos de ellas o para crear nuevas configuraciones y modos de lo humano. Justo esto último es lo más difícil y, a la vez, lo más deseable.

En la creación, para decirlo como Gadamer, se pone en juego la totalidad de lo humano. En ella, en efecto, se hace visible su rasgo más característico, pues la libertad solo se presenta –si es que no existe solamente– en la creación. Esto supone que la libertad no se posee de manera natural, sino que se requiere conquistarla. En resumen, la educación superior tendría que brindar las armas necesarias para esa conquista.

La opinión de un médico respecto de la pertinencia del aborto vale *per se* lo mismo que la de un zapatero. Ambas estarían alimentadas por los mismos prejuicios morales y sociales, en general, a menos de que alguno de ellos sea un hombre culto, esto es, alguien que no se limita a los saberes de su trabajo, sino que ha leído, fundamentalmente, filosofía e historia; sabe apreciar las diversas formas de arte, y, además, tiene conocimientos generales de otras disciplinas científicas. En este caso, nadie estaría dispuesto a decir que su opinión es cualquier opinión, tanto en el caso del zapatero como en el del médico. En este tipo de cuestiones públicas y generales (incluso políticas, en tanto que conciernen a la *polis*), las opiniones valiosas se basan en una cultura general, crítica y no dogmática, son reflexivas, cuidadosamente ponderadas dentro de un horizonte amplio de posibilidades y consideran un mayor número de factores. Son opiniones abiertas a la crítica y al diálogo y, en esa medida, valiosas. Este criterio no se aplica a otro tipo de cuestiones, como la de si se debe someter a cirugía a un paciente o qué materiales han de usarse en la construcción de un puente. Una formación amplia y el dominio de perspectivas diversas aseguran, en casos como estos, mayores probabilidades de decisiones correctas o soluciones efectivas. La cultura fomenta respuestas creativas y agiliza la resolución de problemas. La formación universitaria suele preparar para tomar decisiones especializadas; pero no para dar opiniones valiosas en el ámbito público, razón por la cual este último queda

abandonado al capricho o a los intereses del cuarto poder (el más arbitrario de todos).

El diálogo y la crítica, características de la auténtica democracia, otorgan relevancia al estudio de las humanidades y las artes en educación superior. Lo que constituye la humanidad misma se manifiesta y se crea mediante las obras que conforman el cuerpo de las humanidades y de las artes. Dicho de otra forma, si se le quitan al hombre las herramientas que tiene en las manos, sigue siendo humano; pero si se le quitan sus obras (y la posibilidad de crearlas), solo quedará un animal enfermizo y débil.

Como conclusión, la educación auténtica transforma a los hombres. Se aprende solo cuando se cuestionan las creencias y se mira el mundo desde otros ángulos. En cierta forma, la disposición al aprendizaje implica la disposición a dejar de ser uno mismo, para convertirse en *otro*. La búsqueda del conocimiento supone la aceptación del riesgo de perderse, de ver que la propia identidad se deforma hasta volverse irreconocible. Ese es el riesgo de la evolución que todo aprendizaje exige. Las convicciones de roca y los dogmas constituyen impedimentos para el aprendizaje y la renovación. Lo humano radica, justamente, en la falta de una imagen determinada, una naturaleza fija, y consiste en la dinámica de su constante configuración y transfiguración.

Referencias

- Heidegger, M. (2001). *Tiempo y ser*. Trad. de M. Garrido, J. L. Molinuevo y F. Duque. Madrid: Tecnos.
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. Trad. de L. Luzuriaga y J. Pascual. Madrid: Akal.
- Nietzsche, F. (2005). *Nosotros los filólogos*. Trad. de J. L. Puertas. Madrid: Biblioteca Nueva.

Arte y Humanismo

Historia del arte y humanismo.

Las figuras alegóricas de la pintura mural de la feria de San Marcos

Luciano Ramírez Hurtado
(UAA)

Introducción

Arte y literatura son disciplinas relacionadas. De hecho, en un momento dado, esta última ha fungido como disciplina auxiliar en los estudios de carácter iconológico. La tarea del historiador del arte es eminentemente humanística,¹ en ese sentido, la obra de arte no está aislada, se estudia en su convergencia con otras disciplinas del espíritu. El valor de una obra se entiende en función de su significación, su apoyatura intelectual y sus condiciones culturales. Por ello, se entiende la historia del arte como historia de la cultura, de las ideas y de las imágenes.

El término iconología viene de las raíces griegas *iconos*, imagen, y *logos*, estudio o tratado. Dicho término se refiere a algo más que la mera “descripción” de la imagen. En la iconología se busca profundizar en el significado o sentido de la imagen. El historiador y teórico del arte Erwin Panofsky distingue varios planos de interpretación de la imagen. El primero es el *contenido temático primario o natural* – “fáctico y expresivo” – que conforma el mundo de los motivos artísticos, esto es, objetos o acciones representados por las formas en la descripción preiconográfica. El segundo, constituido por el *contenido temático secundario o convencional*, integra el mundo de las imágenes, literatura histórica y alegorías, es decir, el análisis

¹ Véase el texto de Erwin Panofsky, “La historia del arte en cuanto disciplina humanística”, en *El significado en las artes visuales*, México, Madrid, Alianza Forma, 1985, pp. 17-43.

iconográfico para pasar al tercero, más profundo, el del *significado intrínseco o contenido*, que constituye el mundo de los valores simbólicos hasta llegar a la interpretación iconológica condensado en una obra.¹

Trataré de destacar aquellas *luces* que la literatura de carácter regional pudo haber aportado, en tanto disciplina auxiliar de los estudios iconológicos, para la interpretación de las figuras y las imágenes representadas en un ejemplo concreto: la pintura mural realizada por Osvaldo Barra Cunningham en el Palacio de Gobierno de la ciudad de Aguascalientes, *La Feria Nacional de San Marcos*.

El mural

El tema del mural son las escenas representativas del festejo abrilero dentro del perímetro ferial, en el Aguascalientes a principios de los años sesenta del siglo pasado. Alegrías, costumbres y tradiciones del pueblo hidrocálido, así como algunos problemas que lo aquejan, quedaron plasmadas en este mural.

El artista

El pintor chileno Osvaldo Barra Cunningham llegó a México en 1953, becado por el gobierno de nuestro país para perfeccionarse en pintura mural. Estudió la técnica al fresco en la Escuela de Pintura y Escultura “La Esmeralda” de la Secretaría de Educación Pública, y la de materiales sintéticos en el Instituto Politécnico Nacional. Muy pronto, contactó con el maestro Diego Rivera, se convirtió en su principal ayudante y, posteriormente, en el restaurador de su obra. La mejor escuela que

¹ Véase de Ignacio Cabral Pérez, *Los símbolos cristianos*, México, Trillas, 1995, pp. 46-53. Cf. José Fernández Arenas, *Teoría y metodología de la historia del arte*, Barcelona, Antropos, 1990, pp. 104-111; Erwin Panofsky, *Op. cit.*

pudo tener Osvaldo Barra, definitivamente, fue haber sido discípulo de Rivera, de quien asimiló sus enseñanzas directamente en los andamios y en su estudio instalado en su casa de San Ángel.

Para buscar trabajos con mejores dividendos, Barra solicitó al ya muy enfermo y cansado Diego Rivera que le extendiera una carta de recomendación. El maestro accedió gustoso pues, el 21 de agosto de 1955 se expresaba de su aventajado discípulo chileno en los siguientes términos:

Por medio de esta carta quiero hacer constar que el pintor Osvaldo Barra ha aprovechado el tiempo de su estancia en México en un trabajo continuado y sin descanso y que, en este trabajo, es evidente su continua progresión, tanto en el dominio de la técnica, que naturalmente se aumenta con la práctica y la experimentación, como -lo que es aún más importante- en su concepto de la pintura mural.

De sus adelantos técnicos fui testigo y usufructuario, a causa de su colaboración eficacísima, desde que empezó a trabajar conmigo; pero ahora que he podido ver las obras originales que ha realizado aquí [en la ciudad de México] últimamente he podido constatar que, aparte de ese adelanto en el dominio de la técnica, ha desarrollado su personalidad y que ha orientado su concepto estético y su sentido humano en forma tal que actualmente nadie podrá regatearle un puesto entre los más avalorados muralistas del continente americano, con lo cual ha compensado con gran amplitud los esfuerzos hechos a favor de él por el aparato estatal de su país como del mío. Y me creo autorizado a esperar que ahora más que nunca se continuará ese esfuerzo a favor de Osvaldo Barra, ya que sus resultados son absolutamente positivos y probados con sus conocimientos técnicos brillantemente aplicados a una excelente producción original y personal de pintura mural.¹

Antes de llegar a Aguascalientes, Barra Cunningham hizo varias obras murales a título personal, principalmente para el sector privado, tanto en la ciudad

¹ La carta fue publicada en la revista *Tiempo de Aguascalientes*, Año III, No, 44, septiembre de 1995, p. 24. En 1994, hice una visita al pintor Osvaldo Barra en su casa de la ciudad de México, me mostró la carta y me facilitó una fotocopia.

de México como en Ashkelon, Israel.¹ En la capital hidrocálida, realizó en 1960 la pintura “Las cárceles y el impulso revolucionario” (junto con Enrique Valderrama Anaya y Roberto Martínez García), ubicada en la entrada principal de la Casa de la Juventud (hoy INADE).² Un año más tarde y en medio de gran controversia, pintó “Aguascalientes en la historia” en la planta baja del segundo patio del Palacio de Gobierno.

Temática

El mural se comenzó a pintar en abril de 1962 y se concluyó a principios de febrero del año siguiente, como se puede confirmar en la prensa local.³ Además, en la propia pintura, en la parte inferior de la extrema izquierda, aparece la firma del autor y el año de culminación: “Osvaldo Barra C. 1963”. La obra mide aproximadamente 90 metros cuadrados; su formato es horizontal y está formado por un enorme rectángulo.

Tres vanos o puertas de madera, también rectangulares, pero en sentido vertical, con enmarcamientos de cantera (jambas, dinteles y cornisas), ya existentes en el edificio, y tres arcos mixtilíneos pintados por el artista para seguir la secuencia arquitectónica (semejantes a los verdaderos en la construcción barroca),

¹ Datos de Osvaldo Barra Cunningham y su obra mural, en Orlando S. Suárez, *Inventario del muralismo mexicano*, México, UNAM, 1972, pp. 78-80, 329, 360 y 387.

² Para este tema puede verse el artículo “El muralismo en tierra adentro”, de Luciano Ramírez Hurtado publicado en *Vertiente*, Revista cultural de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, nueva época, año 1, núm. 5, invierno/2002, pp. 12-19, así como el video *Muralismo y legitimidad política. Análisis iconográfico de una pintura mural en la Casa de la Juventud de Aguascalientes*, realizado por el Departamento de Videoproducción de la Dirección General de Difusión de la UAA, (Realización y Guión a cargo de Héctor Hugo Castañeda Torres; texto literario, investigación iconográfica y asesoría de contenido del video a cargo de Luciano Ramírez Hurtado), Aguascalientes, nov/2003; duración, 32 minutos.

³ Véase *El Heraldo*, Aguascalientes, Ags., 1, 7, 9/abril-31/mayo-25/julio-26/septiembre/1962; 29/enero/1963.

rompen un poco el sentido de horizontalidad en la obra. En el mural, se distinguen varias figuras geométricas: círculos, triángulos, rectángulos, óvalos y cilindros, con un predominio de la línea curva, que dota de gran dinamismo a la pintura. Muchas personas de ambos sexos, algunos animales, elementos vegetales, objetos y figuras varias fueron plasmadas a lo largo y alto del mural de este enorme rectángulo horizontal.

El mural está seccionado en tres partes y muestra diversos aspectos de la Feria de San Marcos. En todas las secciones, predomina el elemento humano, pues una gran cantidad de rostros y cuerpos fueron representados en apretujados grupos. Unas escenas se desarrollan de día y otras de noche, en espacios cerrados y abiertos, como se puede apreciar por la luz que ilumina a los personajes, los objetos y el paisaje vegetal, con un cierto predominio de las actividades festivas que se realizan por la tarde y la noche, según se desprende de los focos de luz, sombras y colores utilizados.

Barra empleó colores predominantemente alegres, vivos, con algunos contrastes que resaltan a las figuras elegantemente vestidas, en contraposición con aquellas que portan ropas más modestas y humildes, todo conforme a la moda de principios de los años sesenta y a la vestimenta tradicional y habitual. Utilizó tonos amarillos, rojos, naranjas, rosas, cafés, lilas, violetas, verdes y blancos, “ya que el color está vivamente relacionado con el tema que se desarrolla”, aunque también empleó colores-pigmento más fríos: azules, grises, negros.¹

En la composición, se observan varios conglomerados de personas. Hay incontables rostros y cuerpos por doquier, lo mismo de frente que de perfil, de tres cuartos, completos o fraccionados, claramente visibles o escorzados, de todas las edades y con distintas actitudes, estados de ánimo y posiciones. Predomina la

¹ *El Heraldo*, 29/enero/1963.

alegría, la emoción, el regocijo, la algarabía; pero también está presente la tensión y la expectación, mezclada con la ansiedad, la zozobra, el cansancio, la tristeza, el dolor, pasando por estados de ánimo más neutros como la tranquilidad, serenidad e indiferencia. También hay posturas de figuras: sentados, parados, en cuclillas, recostados, trepando, en movimiento, caminando, bailando, inclinados.

En el mural aparecen “personajes representantes de esta época, desde el campesino hasta la niña de la ciudad, así como también están algunos personajes conocidos en la actualidad”,¹ esto es, de 1962 y años precedentes. Algunos de estos protagonistas, nacidos o avecindados en la entidad, son figuras principales de lo que un tiempo dio en llamarse “las fuerzas vivas”, es decir, personajes conocidos e influyentes lo mismo en el plano económico que en el socio-cultural, así como en el artístico y político. Figuran cinco empresarios o comerciantes, siete funcionarios o profesionistas, dos o tres artistas/escritores, cinco o seis relacionados con el espectáculo.

Las actividades de las escenas representadas se llevan a cabo tanto en espacios cerrados como al aire libre, mayoritariamente nocturnas, muchas de ellas al interior del Jardín de San Marcos, calles aledañas, explanadas y lugares próximos, dentro del contorno del perímetro ferial. Juegos mecánicos, un edificio religioso, monedas, ruleta, tapete, mesa, diversos instrumentos musicales, sillas, balaustrada, copas y botellas, comales, braseros, flores, recipientes para guardar líquidos, abanicos, sombreros se presentan por doquier.

Figuras y objetos se funden y confunden con apretujados grupos de personas y animales, entre los que se observan guajolotes, gallos, palomas, pájaros y toros. Al fondo, se encuentra vegetación exuberante, árboles entrelazados, troncos, ramas, hojas, flores. Se aprecian las jacarandas, floripondios, madre selvas

¹ *Id.*

y palo rosa. Hay un equilibrio muy bien logrado entre las masas, los colores, los personajes, los objetos, la luz, etcétera.

En todo el mural, se capta la primavera y el ambiente festivo que envuelve a la ciudad, específicamente en el tradicional barrio de San Marcos. Entre las escenas claramente identificables, de izquierda a derecha y de arriba a abajo, están los juegos mecánicos, preferidos por los niños; el casino, donde los adultos juguistas abandonan a la suerte sus dineros en partidas y juegos de azar; el tradicional juego de la lotería, en el que chicos y grandes se divierten en sano pasatiempo; enseguida, a la derecha de la primera puerta, se representan las muy gustadas peleas de gallos en el famoso Palenque, donde tahúres, galleros y apostadores se la juegan por su gallo.

A continuación, arriba, un par de árboles en pleno idilio primaveral; la ansiada ceremonia de coronación de la reina de la feria; las terrazas o “tapancos” un poco más abajo, lugares a los que asistían con sus mejores galas los personajes más distinguidos de la época, donde se podía bailar, comer o simplemente beber. Siguiendo en ese orden, después de la segunda puerta, se encuentran representados los numerosos asistentes al famoso Jardín de San Marcos, alrededor del cual niños traviosos trepan las ramas de la exuberante vegetación.

Nos dice el cronista de aquel entonces, en alusión a estas escenas: “Tras una parvada de burlescos chicos que regocijados emprenden la huida, magra figurilla de rostro cetrino, vacilante el paso, ciego por la ira, tiembla y jura a un tiempo; persigna los aires, blandiendo con saña tremendo garrote”.¹ Gente de todos los círculos sociales paseaba en el interior del Jardín, acompañada, según gustos y

¹ Véase Alejandro Topete del Valle, *Feria de San Marcos. Estampas y recuerdos*, 3ª ed., Francisco Antúnez, Aguascalientes, 1970, p. 24.

posibilidades económicas, del mariachi o la tambora. Topete del Valle describe el ambiente:

Tres viejos preludian –arpa y clarinete que engastan los ritmos de viejo tambor–, una melodía llena de ‘arreboles’, que cobra en las voces de tres rancheritas –trajes tela espejo en ‘azul nevao’– bien ‘acotejadas’, un aire bucólico de antigua canción, canción que se esparce lozana o gangosa, que surge del cuello bien aprisionado con diez gargantillas de vil abalorio, y suena al oído cual si fuese acaso rústico pregón.¹

Continuando con la descripción de esta escena del Jardín de San Marcos, se observan en el mural muchachas y muchachos dando vueltas para cortejarse mutuamente, circulando en sentidos opuestos. Alrededor y en las proximidades al jardín, venta de flores, antojitos, bebidas refrescantes, pájaros agoreros y demás curiosidades. Al final, en la parte superior, están plasmados una corrida de toros y los asistentes a la fiesta brava. Más abajo, se representa la famosa “fonda de los jotos”, lugar típico donde la diligente y peculiar servidumbre se esmera en ofrecer sus servicios a los impacientes comensales; en el último fragmento del mural, golosos chiquillos esperan su turno para recibir de un vendedor los populares y pintorescos “algodones de azúcar”.

Suma y reflejo de la sociedad

¿Cuál es el significado del mural de la Feria Nacional de San Marcos? ¿Fue propósito del artista plasmar únicamente el ambiente festivo del pueblo durante la feria abrileña? Cuando Juan Manuel Rodríguez –reportero de *El Heraldo*– con el objeto de conocer sus impresiones, se acercó al artista mientras daba las últimas pinceladas al mural, este le respondió:

¹ *Ibid.*, p. 25.

[...] he querido poner una de las tradiciones más importantes no solo de Aguascalientes, sino del país, como lo es la feria de San Marcos [...] quise aquí, dejar testimonio del presente para el futuro; que puedan algún día las generaciones posteriormente conocer cómo fue la feria de San Marcos en el año de 1962, y en general en esta época.¹

¿Tuvo acaso la intención de hacer crítica social, tal como estipulaba el muralismo mexicano, corriente de la cual Barra se consideraba seguidor, no obstante haberlo precedido dos generaciones de muralistas y a pesar de su condición de artista extranjero? También aseveró que:

El valor que tiene la escuela de pintura mexicana [...] es una vuelta del pintor hacia problemas de su suelo o del suelo que pisa. Por primera vez en América, la escuela mexicana empezó a pintar los problemas que interesan al pueblo latinoamericano. Como continuador de la escuela, que me considero, trato de hacer una pintura social, ya sea tomando los problemas que inquietan en el momento a la sociedad, o sencillamente, poner en el muro sus alegrías, sus costumbres y sus tradiciones.²

Me parece que ambas cuestiones estuvieron en el pensamiento del maestro chileno, esto es, plasmar los problemas que aquejan e inquietan en un momento concreto al “pueblo” o a “la sociedad” y, al mismo tiempo, “poner en el muro sus alegrías, sus costumbres y sus tradiciones”.

A continuación, revisaré la posible relación entre el mundo de las imágenes, historias y alegorías. Al pintar este mural, Osvaldo Barra Cunningham llevaba viviendo en Aguascalientes aproximadamente dos años; había tenido oportunidad de observar y vivir la feria en carne propia, al menos un par de veces, en 1961 (cuando pintaba el mural *Aguascalientes en la historia*) y 1962 (cuando comenzó a trazar, marcar y esbozar el mural en cuestión), de modo que tenía en la mente una serie de imágenes recientes y había realizado un boceto sobre el tema.

¹ *El Heraldo*, 29/enero/1963.

² *Id.*

Además, contaba con la asesoría de sus amigos, los poetas e intelectuales Víctor Sandoval, el doctor Salvador Gallardo Dávalos (senador, médico y poeta de ideas izquierdistas), el licenciado Salvador Gallardo Topete y, especialmente, el historiador Alejandro Topete del Valle. Este último, conocido por su amplia cultura, cronista vitalicio desde 1944 y servidor público en muchas ocasiones (diputado local y distinguido miembro del Club Rotario en 1962),¹ había publicado, en 1956, y reeditado, en 1959, el folletín intitulado *Feria de San Marcos. Estampas y recuerdos*.² Muy probablemente, al artista le fue obsequiado un ejemplar, lo leyó y, quizás, dicha obra le sugirió ideas, es decir, bien pudo haberle servido de inspiración para, en consonancia y complemento con lo que él mismo observó, imaginar una serie de escenas que representaría en una composición plástica.

Observación–vivencia–participación, combinado con asesoría especializada de sus amigos y la lectura oportuna de un texto alusivo de uno de ellos, le permitió captar y recrear los rasgos fundamentales de la Feria Nacional de San Marcos.

Encima de cada una de las tres cornisas de los dinteles de cada puerta de madera enmarcada con cantera, el artista pintó tres figuras alegóricas,³ símbolos de la burguesía durante los festejos: la Diosa Fortuna, el Dios del Vino (Baco) y la Sensualidad.

En contraposición, a ambos lados de los dos arcos que se unen en la parte arquitectónica del edificio, pintó cuatro plementos (triángulos curvados) donde se

¹ *Currículum vitae* de Alejandro Topete del Valle hasta 1960, publicado en *El Heraldo*, 8/julio/1960, p. 2.

² Véase Topete del Valle, *Feria...*, 1956. Hubo una segunda edición ese mismo año y la tercera de 1959. Yo consulté la cuarta edición que estampó en Aguascalientes la imprenta de Francisco Antúnez en 1970 y que consta de 28 páginas.

³ La palabra *alegoría* es polisémica. En el ámbito de la historia del arte, la entendemos como “una representación simbólica de ideas abstractas por medio de figuras, grupos de éstas o atributos” (*Diccionario de la lengua española*, 21ª ed., Real Academia Española, Espasa Calpe, Madrid, 2000, p. 92).

encuentran plasmadas en color gris, blanco y negro –en contraste a las alegorías de la clase adinerada– cuatro oscuros dibujos, apenas perfilados, de figuras populares simbólicas: la Asistencia Social, un gallero, un trovador y un torero-charro. El pintor se vale de estas alegorías a manera de figuras tutelares para introducir en la composición de su pintura un mensaje de crítica social. Estas figuras tutelares velan por los intereses del pueblo y, de cierto modo, lo guían y lo defienden de la burguesía voraz.

El pintor retrató en el mural personajes que conoció en vivo y a todo color o bien que le contaron que fueron representativos por su folklore y características peculiares que llenaron toda una época en Aguascalientes.

Unos personajes, miembros distinguidos de la sociedad, llevan sus mejores galas, juegan a lo grande, comen manjares, beben vinos caros y se enamoran. En claro contraste, la gente del pueblo viste modestamente, se divierte con poco dinero, come tacos y enchiladas; toma bebidas espirituosas baratas, según sus posibilidades económicas, y se enamora, pues también tienen su corazoncito. Desde luego, está presente también la clase media, que ocupa, de manera intercalada, una posición intermedia entre dichas clases sociales, en un ir y venir entre La Fortuna, El Vino y La Sensualidad.

Al respecto, explica el citado reportero de *El Herald*o:

En la primera sección, se muestran los juegos, loterías, el tapete verde. En general lo que el pintor designó como “acumulación de riquezas” y en la que aparece como personaje principal “El Naco”, en actitud de recoger dinero, apoyado en la diosa Fortuna. Mientras que en la parte superior los niños se divierten en el volantín y rueda de la fortuna, a la derecha de la Diosa Fortuna, se ve a una mujer humilde, de la clase menesterosa, que recibe ayuda de la Asistencia Social. Es el producto de la feria que, por medio del Patronato de la Asistencia Social, ayuda a los humildes. El

patronato está representado por el Sr. Heliodoro Martínez, cuya efigie aparece en el mural.¹

Si se compara la pintura mural con el boceto original en acuarela de Osvaldo Barra (de unos 80 o 90 centímetros de ancho por 20 o 25 centímetros de alto, aproximadamente),² se evidencian algunas similitudes y diferencias. Una y otra obra, cabe decir, se fundamentan en la misma base compositiva y conservan el mismo espíritu. Es preciso, sin embargo, advertir los cambios que alteraron en cierta forma el mensaje pictórico y descubrir los propósitos con los que se hicieron las modificaciones.

Por ejemplo, lo del juego de la lotería no estaba en el boceto, y la figura tutelar de la Asistencia Social sí aparecía, pero de manera diferente de su versión final. En relación con esto último, el muralista colocó la figura de un hombre que mira hacia el casino (donde se “acumula riqueza” de manera fácil y rápida), a la vez que se tapa los ojos con una mano como no queriendo ver lo que es evidente: la injusticia social, ya que con la otra mano empuña un saco con escasas monedas.

En el mural, puso la efigie de una persona de sexo masculino, de lentes, que da una moneda a una pordiosera andrajosa y famélica, mientras otros enfermos menesterosos alzan las manos esperando algún beneficio. El personaje retratado es, en efecto, el señor Heliodoro Martínez López, quien en ese momento se desempeñaba como miembro distinguido del Patronato de la Asistencia Social (primero tesorero y presidente, después),³ organismo encargado de manejar el

¹ *El Herald*, 29/enero/1963.

² El boceto se localiza en la casa de los descendientes de Osvaldo Barra Cunningham en la ciudad de México, que amablemente me permitieron ver. A ellos mi agradecimiento.

³ Heliodoro Martínez López, *El Aguascalientes que yo conocí*, 2ª ed., Aguascalientes, Imprenta de Daniel Méndez Acuña, 1978, pp. 84-85, 88.

Hospital Civil “Miguel Hidalgo”. El nombramiento lo otorgaba el gobernador del estado, en ese entonces el ingeniero Luis Ortega Douglas.¹

El Patronato de la Feria era una institución que supuestamente brindaba “servicio social” a la comunidad al hacer llegar las ganancias económicas generadas durante los festejos y que, en teoría, dichos remanentes iban a parar a la Asistencia Social.²

En este pasaje del mural, el maestro Barra se muestra escéptico. Como claramente se puede apreciar, hizo una crítica severa a ambas instituciones, pues sabía, posiblemente por pláticas con su amigo, el doctor Salvador Gallardo Dávalos, que los apoyos al Hospital Civil eran irrisorios; no había el equipo e instrumental necesario; los médicos prestaban sus servicios de manera gratuita en la sección pública y, por consiguiente, la gente humilde que llegaba al nosocomio no siempre salía sana y salva.

Además, se percataba de las desigualdades sociales y leía en la prensa que había altos índices de mortalidad infantil en Aguascalientes y que el servicio de salud dejaba mucho que desear.³ En ese entonces, asevera Heliodoro Martínez, “la federación nos otorgaba un subsidio de \$15,000.00 mensuales, el Gobierno del

¹ Heliodoro Martínez L. fue un hombre de empresa, pues se desempeñó como administrador en el molino “La Perla”, primero, y más tarde como gerente de la marca de refrescos “Coca Cola” regional. Datos autobiográficos en Martínez López, *El Aguascalientes...*, *passim*.

² Véase la nota “Don Miguel Jury, caballero y amigo que impulsa la Feria de San Marcos”, *El Herald*, 25/abril/1962.

³ Véase la nota “Corroboración Salubridad lo dicho por el Dr. Alfonso Pérez Romo”, *El Herald*, 30/de julio/1961. Se reconoció que “la falta de agua y la escasa educación higiénica de la población provocan se viva en la inmundicia y el abandono, siendo una de las principales causas de la mortalidad infantil en Aguascalientes. Las amas de casa no saben preparar los alimentos con limpieza: muchas no hierven la leche ni lavan las frutas y legumbres”. En los meses de febrero y marzo de 1962 se publicaron en ese mismo diario numerosas quejas por el servicio de salud brindado a la población de escasos recursos por parte del Hospital Hidalgo y la Cruz Roja de la localidad.

Estado otro de \$13,500.00 y de cuotas de recuperación por servicios prestados colectábamos alrededor de \$30,000.00".¹

Entre los hombres de fortuna retratados, destaca J. Concepción Arvizu, alias El Naco, originario de León, Guanajuato, quien fue por muchos años, desde aproximadamente 1935 hasta su muerte acaecida en abril de 1962, concesionario del casino de Aguascalientes, llamado "Tívoli". El Naco también era promotor deportivo en el boxeo, la lucha libre y estaba autorizado para regentar algunos lugares para beber y bailar, tanto en Aguascalientes como en otras partes del país.

En el mural, aparece representado como si fuera crupier;² se agacha para recoger el dinero perdido por los expectantes, emocionados asistentes de mirada esperanzada, gente de la alta sociedad, según se desprende por los atuendos, montones de fichas, joyas, vestimenta, peinados y posición afectada de las manos, gente que acudía al lugar a buscar la fortuna en los juegos de azar como la ruleta, el bacará, los dados o los albures.

Las fuentes literarias pudieron, en un momento dado, nutrir el mundo de imágenes plasmadas por Barra Cunningham en este mural. El siguiente párrafo, de Alejandro Topete del Valle, alusivo al ambiente de la feria de San Marcos a principios del siglo XX, pudo servir de inspiración al pintor para recrear la atmósfera del casino: "*Tívoli*, recinto de hondas emociones; fiel escaparate de gracia y candor donde las muchachas lugareñas lucen su alcancía de galas, trajes de primor. Hábitos, costumbres, poses, apariencias".³

¹ Martínez López, *El Aguascalientes...*, p. 85.

² Con motivo de su asesinato el 4 de abril de 1962 fue publicada en *El Heraldó* una fotografía de J. Concepción Arvizu, "El Naco", de frente y del busto hacia arriba; viste saco y corbata. Me parece muy probable que dicha foto haya sido la referencia iconográfica utilizada por Barra Cunningham, pues aunque en el retrato del mural lo pone de perfil, los rasgos del rostro, el peinado hacia atrás y el nacimiento del cabello cano encima y detrás de las grandes orejas corresponden entre sí.

³ Topete del Valle, *Feria...*, p. 18.

También pudo ser motivo de inspiración el siguiente fragmento de un poema escrito por Salvador Gallardo Dávalos en 1938, intitulado *San Marcos*: “Alcázar de Birján donde completa/sus goces el burgués en la ruleta/Para probar su suerte en la Partida”.¹

Otra imagen la ofrece J. Concepción Arvizu mientras se apoya en las piernas de la *Diosa Fortuna*, representada como una voluptuosa mujer rubia, recostada y desnuda, que atesora entre sus brazos, con avaricia, grandes cantidades de monedas doradas. La mujer es en realidad un horrible monstruo. Junto a esa bella careta se oculta un rostro siniestro y, debajo de sus tersas manos, se observan unas fieras garras de un animal salvaje; se asoman a espaldas de la diosa horripilantes engendros, los monstruos del dinero.

Todo lo anterior tiene un significado: la avaricia insaciable que caracteriza a las clases adineradas, que no se hartan de “hincharse los bolsillos de billetes”; pero también podría tener relación con otro suceso de la época. Al mediodía del 3 de abril de 1962, El Naco, hombre de leyenda, murió asesinado por tres certeros balazos de Matías Gutiérrez, un gallero o “amarrador” oriundo de San Luis Potosí. El amo y señor de la jugada en Aguascalientes, al parecer, le suspendió una pelea. Ambos iban armados y el Güero Matías se le adelantó y desenfundó primero.²

A ocho columnas y con un acento sensacionalista, se publicó en la prensa local la trágica noticia del asesinato de J. Concepción Arvizu. Dos fotografías acompañaron el texto, una con el retrato de El Naco y como pie de foto datos generales sobre el personaje y otra en la que aparece tirado en el piso, muerto, mientras un sacerdote le da la extremaunción.

¹ El poema probablemente le fue proporcionado al pintor por el mismo Salvador Gallardo Dávalos, más tarde publicado en *Letras sobre Aguascalientes* [selección y notas de Antonio Acevedo Escobedo], México, Editorial Libros de México, 1981, p. 236.

² Véase *El Herald*, 4/abril/1962. A ocho columnas y con un acento sensacionalista se dio la trágica noticia del asesinato de J. Concepción Arvizu, El Naco.

En los días subsiguientes, en la sección policíaca, siguió apareciendo de manera intermitente alguna información relacionada con el crimen: testigos, acompañantes del asesino, posible móvil, especulaciones sobre el monto de su cuantiosa fortuna, la intervención del gobierno, etcétera. Cuando iniciaron los festejos de la feria de San Marcos, como por arte de magia, dejó de hablarse del tema en la prensa.

Posteriormente, se supo que El Naco murió intestado y, para colmo de enredos, el infortunado llevaba viviendo en amasiato por espacio de más de dos décadas, con una mujer llamada Natalia Castro.¹ Años después, en los setenta, Heliodoro Martínez confesaba:

Los abogados del Gobierno, opinaron con apego a la ley, que la mitad de los bienes debería legarse al Patronato de la Asistencia. Por otro lado y como familiar sólo existía una amante...

El Lic. Salas Calvillo, entonces Secretario de Gobierno y también habilísimo abogado hizo los arreglos pertinentes y nombró albacea a la propia viuda por parte de los herederos y a mí por parte del Gobierno en representación del Patronato. Se hicieron los inventarios y se formuló la liquidación de la entonces gran fortuna, del malogrado don Chon [Arvizu], la que ascendió a poco más de tres millones. El Ing. Ortega, habilísimo financiero entró en pláticas con la Secretaría de Salubridad y Asistencia, aportó el millón y medio de la herencia del occiso y obtuvo una cooperación de tres millones más, con lo que se construyó el actual edificio del Hospital. La Secretaría de Salubridad y Asistencia fue verdaderamente espléndida: nos regaló todo el mobiliario, hasta lujoso, pues todo el equipo de cocina era de acero inoxidable y los carritos usados para llevar la comida caliente a los distintos departamentos eran preciosos.²

La confesión de Martínez es reveladora, pues habla del oportunismo económico de parte del gobierno luego de la trágica muerte de J. Concepción Arvizu, ya que se vieron directamente beneficiados tanto la concubina como una

¹ Reseña sobre la muerte de El Naco Arvizu, acaecida el 3 de abril de 1962, documentada en los diarios *El Heraldo* y *El Sol del Centro*.

² Martínez López, *El Aguascalientes...*, p. 89.

dependencia gubernamental y, probablemente, algunos individuos involucrados en el “ajo y relajo” de lo que vino después de la muerte del zar de la jugada en México (Luis Ortega Douglas, Carlos Salas Calvillo y Heliodoro Martínez López).

Si Barra Cunningham supo de este suceso, quizás por boca del profesor Alejandro Topete del Valle, ¿no será que la diosa Fortuna sea en realidad la afortunada amante que se quedó, sin buscarlo, con la mitad del dinero? Y los monstruillos del dinero, ¿no serán los colaboradores y asesores gubernamentales de Ortega Douglas que velan por sus propios intereses, simulan que sirven a la sociedad y miran con indolencia la miseria, el sufrimiento y la injusticia social? Puede ser.

Alejados del “bullicio y la falsa sociedad” viven y se divierten las personas comunes y corrientes. Contrastando con los personajes del lado izquierdo, arriba y en otros lados, se presenta a la gente del pueblo, que es la que hace la verdadera fiesta. El tiiovivo y los juegos mecánicos, en voz del Cronista de la Ciudad: “¿Qué cosa es aquella que empaña los aires? Novedoso medio de locomoción: humeante caldera, bandas y poleas; ingenioso artefacto que provoca en todos gran expectación [*sic*]. Se trata, señores, de un nuevo aparato: ¡suban, den su vuelta, el ‘progreso’ brinda la gran sensación, volantín movido a puro vapor!”¹

Abajo, a la derecha, el juego de la lotería donde, a veces, el premio mayor o rifa era un guajolote para prepararlo en mole. Cuando el tallador ya presentía que la baraja se terminaba, gritaba: “Ya huele a cócono”. El profesor Topete del Valle, una vez más, nos recuerda la manera tan peculiar como se cantaban las cartas cuando las iba mostrando el que dirigía el juego: “carcamanes... Tablas de la lotería. Canta las figuras un anunciador: -lujo de pregones- (y aquí quiebro el

¹ Topete del Valle, *Feria...*, p. 25.

ritmo) *la luna del mes de enero, ya nos comienza a alumbrar... El catrín no trae canciones, se los puedo asegurar... Relújeme bien las botas, que me quiero ir a pasear...*¹

Siguiendo la secuencia, de izquierda a derecha, traspasando el primer arco simulado que separa el mural en tres secciones, se observa la escena del palenque de la feria. Aparece la segunda alegoría popular: un gallero joven tipo campesino (Osvaldo Barra había puesto en el boceto original a una mujer desnuda; pero por alguna razón decidió poner en su lugar a un gallero pobre), humildemente vestido, acaricia entre sus manos un gallo.

Debajo, se encuentra representado el palenque, justo en el momento en que, en el recinto enarenado, dos gallos de pelea revolotean rabiosamente por los aires tirando picotazos y mostrando afiladas navajas amarradas en los espolones, intentando dar muerte a su rival, seguidos muy de cerca por los “amarradores” que los impulsan a la victoria.

Alrededor, en las gradas, varios personajes de la época –los hay de distintos grupos sociales, según se desprende de la vestimenta y ajuares que portan– observan con atención y sin perder un solo detalle el desenlace de la contienda; la mirada expectante y atónita es lo que, me parece, llama más poderosamente la atención del espectador en esta escena.

Escribe Antonio Acevedo Escobedo en 1951, a propósito del ambiente de la feria de San Marcos:

Por esos días los cancioneros surgen de todos los rincones; los mejores gallos de pelea, a los que se les crió con enamorado esmero en distintos lugares de la República precisamente para esas fechas, van clavando el pico en la arena ensangrentada; las fichas de la ruleta y los albuces encienden

¹ Topete del Valle, *Feria...*, p. 22.

sueños de opulencia en los jugadores de manos temblorosas... el vino corre, se desliza con largueza, pero no hasta el extremo de los desmanes.¹

El artista representó a propósito, en un primer plano, a un personaje por demás folclórico y típico, de la espalda al espectador; porta un enorme sombrero charro, muy largos y bravíos mostachos y tiene sobre una mesa una botella de vino de calidad, el famoso "CLUB 45, Reserva Especial", producto 100 por ciento de uva, elaborado, curiosamente, por la Compañía Vinícola de Saltillo S. A.,² una de las muchas empresas de Nazario Ortiz Garza.

Para mediados del siglo XX, seguían llamando "Tívoli" al casino, pero tanto este como "la plaza de gallos se situaba entonces en una vieja casona llamada 'La Primavera' (actualmente Colegio Portugal)".³ Topete del Valle escribe acerca del ambiente de pillos, tahúres y galleros que se daban cita en el lugar: "¡Palenque de gallos de *La Primavera!* ¡Cien años de cuentos, consejas, leyendas, de añejas anécdotas y de sucedidos... para dar cobijo a la abigarrada corte de Birján y a la flor y nata de la truhanería!"⁴

Una manera de divertirse en esos sitios, desde luego, es disfrutando de una variedad artística, bebiendo y apostando:

¡Ay, Elisa Ibarra, *Trenzona* divina! Canta aquella copla que así nos decía:

... mientras tengan licor las botellas
brindemos con ellas hasta emborrachar,
olvidando tal vez que mañana
clarín de campaña nos ha de llamar.

[...]

¹ Artículo publicado originalmente en *El Universal*, México, D.F., 2/mayo/1951 y más tarde en Acevedo Escobedo, *Letras...*, p. 60.

² El CLUB 45 Reserva Especial era anunciado en la prensa local, *verbi gratia*, *El Herald*, 13/septiembre/1959.

³ Martínez López, *El Aguascalientes...*, p. 46.

⁴ Topete del Valle, *Feria...*, p. 11.

A doblar su dinero
Poniendo todo el monte,
Con puras onzas de oro
[...]
Las tapadas de gallos,
serán muy animadas,
habrá buenas apuestas,
que serán redobladas.¹

Efectivamente, en el mundo de los negocios, y siendo la de San Marcos una feria eminentemente comercial, no podían faltar otros empresarios y comerciantes estrechamente relacionados con el círculo oficial y el grupo en el poder, del que se valían para hacer pingües negocios. Entre las figuras de la época, por parte de los hombres de fortuna, aparecen en esta escena varios conocidos. El hombre güero con traje gris es el señor Antonio Morfín Vargas, hacendado e industrial, dueño de los antiguos baños de La Cantera, famoso por haber patrocinado una parte de la construcción del Templo de San Antonio.

No podía faltar, desde luego, Don Miguel Jury (Mickey lo llamaban sus compañeros y amigos del Club Rotario local, del que fue miembro destacado), con traje oscuro, hombre narigón, medianamente cano y una de las personas más influyentes de Aguascalientes en ese tiempo. En el momento de ser caracterizado en el mural, era el presidente del Patronato de la Feria y socio de la cadena de salas cinematográficas llamada Circuito Montes, varias de ellas en la capital hidrocálida, además de integrante del Rotary International.

Delante de ellos, están los galleros del pueblo. Desde luego, las bebidas embriagantes (Dios Baco) están presentes en todo momento. En el Palenque, quizás

¹ Topete del Valle, *Feria...*, p. 13.

esté representado Sabás Lozoya o Mariano López, tahúres y galleros afamados de fines del siglo XIX, entre cuyas manos corrió “oro y plata” a raudales.

Aludiendo a este tipo de figuras de leyenda, Topete del Valle escribió sobre los excesos de quien de un momento a otro:

la suerte lo distinguió: entre albures y entre gallos, ¡diez mil pesos se ganó!
(Para un romance o corrido, buen tema de inspiración). Ya la fuente de San Marcos, mandó llamar de “Carlón”, del mejor tinto que en plaza, por la ciudad se encontró. Yo invito a todo el concurso, de gentes, sin distinción, a libar públicamente, sin límite o discreción. Y en la euforia de aquel trance todos beben en su honor, mientras él arroja puños de dinero, en rededor, y proclama a voz en cuello, manirroto [entiéndase despilfarrador] y fanfarrón: “ ¡Hay mundo no me mereces! ¡Hay pesos por dónde andar!”¹

Baco, el dios del vino, y la Sensualidad (alegorías colocadas sobre el dintel de la segunda y tercera puertas, respectivamente), enseñorean la segunda y tercera sección del mural (aunque, como ya se vio, también están presentes en la primera). La figura de Baco fue representada como un hombre de aspecto beodo, obeso, semicalvo, pero con cabellos largos y canos. Recostado sobre su brazo derecho, desnudo de la cintura para arriba, en una mano sostiene una copa de vino rojo que se dispone a beber, mientras la otra la descansa sobre su pierna cubierta con paño y una tira de papel con un fragmento de un poema –que extrañamente no alude al Dios Baco– escrito en 1938 por Salvador Gallardo Dávalos, intitulado *San Marcos*, que a la letra dice:

¡Oh, Feria de San Marcos, un sutil
aroma de leyenda del Oriente
hay en tu renacer siempre gentil!
Con un beso de amor sobre tu frente
Hizo el prodigio de romper Abril
El conjuro que ataba a la “Durmiente”.²

¹ Topete del Valle, *Feria...*, pp. 15-16.

² El poema debió proporcionárselo personalmente Salvador Gallardo Dávalos, pues fue publicado hasta 1963 en Acevedo Escobedo, *Letras...*, p. 236.

En el boceto en acuarela, Baco fue bosquejado de manera muy parecida, solo que está completamente borracho, sin cabello, pero vestido y “durmiendo la mona”, con la copa vacía y un recipiente caído que derrama el embriagante contenido.

La alegoría de la Sensualidad, propensión excesiva a los placeres sexuales, es el tercer gusto o deleite de los sentidos que se despierta durante los festejos abribeños. Fue caracterizada como una mujer desnuda y de larga cabellera que acaricia la cabeza de un toro, símbolo erótico de fuerza viril relacionado con la lujuria. En el boceto en acuarela, el pintor había puesto en este mismo sitio una mujer vestida, acostada boca abajo que, divertida, manipula desde lo alto unos títeres de calaveras que penden de sus dedos (quizás emulando las calaveras de José Guadalupe Posada), observados por unos infantes. Esta última escena se desarrolla a la derecha de la jamba de la puerta, en el mismo sitio del mural donde el pintor puso la escena del vendedor de algodones de azúcar.¹

En el texto de Topete del Valle, que seguramente influyó en la temática bosquejada por Barra, en relación con el ambiente de feria de principios del siglo XX, se apuntó: “¡Títeres....! Deleite de chiquillerías.... De Rosete Aranda la empresa llegó. Repertorio ingenuo, dichos y cantares, -Vanegas Arroyo le dio gran sabor - versos y refranes, voces de falsete, la florida gama variada y espléndida, rica y sugerente de nuestro folklor”.²

Por el espacio que ocupan en la pintura, en la parte central superior, llaman la atención del espectador dos árboles entrelazados: uno es indudablemente femenino, de color níveo, de trazo fino y delicado que intenta emprender una graciosa huida. El otro, inequívocamente masculino, robusto, más oscuro de color

¹ La figura del bosquejo no representa la sensualidad; quizás Osvaldo Barra se percató de que le faltaba ese ingrediente importante al mural de la feria y decidió hacer el cambio correspondiente.

² Topete del Valle, *Feria...*, p. 22.

y travieso, extiende sus ramas hasta propiciar el encuentro erótico (¿efectos del vino y la sensualidad?). Ambos árboles fueron semi-humanizados pues se notan, claramente, en forma abstracta cabezas, cuerpo, brazos, piernas, y, con un poco de imaginación, algo más. El maestro Barra explicó a un reportero que “la fiesta coincide con la llegada de la primavera, y no sólo el hombre se alegra y florece en esta época del año, sino también el jardín es un poema que refleja el idilio vegetal”.¹

Una crítica más a la sociedad de su tiempo es la que el pintor plasmó en la segunda parte del mural, debajo de los árboles en pleno amorío, ya que muestra dos aspectos: “la feria arriba del tapanco, y abajo del mismo. Arriba la burguesía o clase acomodada con algunos retratos de políticos y artistas ampliamente conocidos”.² Una selecta, perfumada y rica concurrencia se da cita en un tapanco, al interior del jardín; en lujosas copas beben y se emborrachan, mientras una orquesta ameniza el baile y prende el ambiente.

Al fondo, cargado a la derecha, aparece “el poeta laureado durante los juegos florales, cantando su poema a la reina [y princesas] de la primavera. En la boca del declamador, está el símbolo náhuatl de la palabra”.³ En esa ocasión, el elogio, como es la tradición, estuvo a cargo del ganador de los llamados “Juegos Florales” (certamen nacional de poesía en que la reina le entregaba como premio un diploma y dinero en efectivo), el pasante de derecho Jesús Medellín y Páez, quien habló sobre la mujer aguascalentense.

La escena de la coronación de la reina se representa en el mural con “graciosa majestad”, en una atmósfera casi palaciega, con gran boato y ostentación, pues además de las lujosas y anacrónicas vestimentas, como telón de fondo,

¹ *El Heraldo*, 29/enero/1963.

² *Id.*

³ *Id.*

aparecen blancas palomas revolotendo (dos de ellas colocan sobre la cabeza de la reina un par de rosas, a manera de corona) y flores de jacaranda cayendo a sus espaldas.

La coronación era –y sigue siendo– un gran acontecimiento. En 1962, fue coronada la señorita María Guadalupe Torres Escalante, y sus princesas fueron las señoritas Silvia González Gascón y Graciela Alvarado Olavarrieta. La coronación se llevó a cabo el 21 de abril a las 12 de la noche (por costumbre religiosa se respetaba la culminación de la Semana Santa y como ese día terminaba, se esperó hasta la media noche, hora en que se “abre la Gloria”). Lupita Torres Escalante le proporcionó al pintor una fotografía del evento, que utilizó como fuente iconográfica para plasmar en el mural la escena de la coronación.¹

Exactamente debajo de esta escena, aparecen varios personajes conocidos, sentados en las mesas del tapanco, como parte de “la burguesía” de la localidad. Algunos funcionarios y profesionistas acomodados, pertenecientes a la esfera social y político-administrativa, y ampliamente conocidos en ese entonces, fueron retratados: el licenciado Horacio Westrup Puentes, representado con una camisa blanca, abierta, desabotonada hasta la mitad, era un prestigiado abogado criminalista; se desarrolló profesionalmente como magistrado suplente del Supremo Tribunal de Justicia, agente del Ministerio Público, director del Registro Público de la Propiedad y profesor, conocido escritor que colaboraba en publicaciones locales con artículos, monografías y creación literaria.²

A la derecha, como sobresaliendo, un hombre moreno, de frente arrugada y anteojos, es el licenciado Juan de Luna Loera, reconocido miembro del Partido

¹ Información proporcionada por Bertha Ma. del Rosario Topete Ceballos (Tita), hija del profesor Alejandro Topete del Valle.

² Plenamente identificado en el reportaje de *El Herald*, 29/enero/1963. Cf. José Luis Engel, *Diccionario General de Aguascalientes*, Aguascalientes, Gobierno del Estado de Aguascalientes-Instituto Cultural de Aguascalientes, 1995, p. 433.

Revolucionario Institucional, presidente del Supremo Tribunal de Justicia y concesionario de transportes. Enseguida, está representado un hombre de perfil, de lentes, cabello escaso semicano y peinado hacia atrás; es uno de los más notables e influyentes personajes de la época: “Don” Nazario Ortiz Garza, magnate de la vitivinicultura en el centro norte del país, “prominente y conocido hombre de empresa”, socio honorario del elitista Club Rotario de Aguascalientes, dueño de los Viñedos Ribier (donde tenía su casa y ofrecía grandes banquetes a sus selectos invitados, presidentes de la República, como los licenciados Miguel Alemán y Adolfo López Mateos, y artistas de la talla de Carlos López Moctezuma, Mario Moreno Cantinflas y *La Doña*, María Félix,¹ entre otros), la Compañía Vinícola de Aguascalientes.²

Un poco más abajo y a la izquierda, sentado en otra mesa, un hombre de traje blanco y corbata, el señor Carrera, “quien año tras año levanta los tapancos”³ de tradición alrededor del Jardín de San Marcos. Lo acompaña la crema y nata de la sociedad, con lujosas joyas y atuendos estafalarios. El resto son parejas que bailan y beben, presa fácil del dios Baco y la Sensualidad, en medio de un ambiente festivo, lúdico. La noche, la danza y el vino propician el encuentro erótico.

Barra Cunningham hizo figurar a personajes ampliamente conocidos del ambiente artístico y cultural. En la segunda sección de la pintura, en el tapanco y debajo de la orquesta, destaca el busto y cabeza en posición de tres cuartos de un

¹ Véase fotografía de María Félix con Nazario Ortiz Garza en Alejandro Topete del Valle, *Aguascalientes. Guía para visitar la ciudad y el estado*, 3ª ed., Aguascalientes, Edición del autor, 1973, [entre las pp. 10 y 11]; cf. *El Herald*, 27/abril/1962.

² Antes de llegar a Aguascalientes, Nazario Ortiz Garza había sido diputado, presidente municipal y gobernador en Coahuila. Posteriormente fue secretario de Agricultura y Ganadería en el gabinete del presidente Miguel Alemán. Tenía una extensa red de conocidos influyentes en todo el país. Ya se mencionó, en otra parte de este texto, la tradición vitivinícola de Aguascalientes y el fuerte impacto socioeconómico de dicha actividad justo en esos años en que se pintaba este mural (cf. *El Herald*, 23/marzo, 30/abril, 8/julio/1960; 25/marzo/1961; 3/marzo/1962).

³ *El Herald*, 29/enero/1963.

hombre alto, con cabello semicano, que porta anteojos y va elegantemente vestido; mira hacia el palenque, es Francisco Díaz de León Medina (hijo de Jesús Díaz de León, reconocido médico, lingüista y escritor hidrocálido), famoso pintor, grabador, impresor, catedrático y escritor aguascalentense, compañero de Gabriel Fernández Ledesma y discípulo de Saturnino Herrán.

Díaz de León radicaba en la ciudad de México, donde se distinguió como miembro del Consejo Cultural y Artístico, maestro en la Academia de Bellas Artes, director de la Escuela de Pintura de Tlalpan, fundador de la Sala de Arte de la Secretaría de Educación Pública, director de la Escuela para Trabajadores, fundador y director de la Escuela de Artes del Libro, director artístico de la revista *Mexican Art and Life*, entre muchas otras actividades.¹ “Pancho” Díaz de León venía a la feria año con año, visitaba familiares y amigos, entre ellos a Nazario Ortiz Garza,² Miguel Aguayo Mora (secretario del ayuntamiento), al profesor Alejandro Topete del Valle (diputado local en ese entonces) y el impresor y escritor Francisco Antúnez.

A la derecha del aburguesado tapanco, contemplamos la hermosa balaustrada del Jardín de San Marcos, típica y representativa de la feria. Allí vemos sentado a un ciego andrajoso que, apenas iluminado por la luz de la luna, toca una melodía a unas personas igualmente andrajosas y descalzas, acompañado de una tosca guitarra y esperando a cambio, quizás, unas cuantas monedas para allegarse el sustento. Es una figura que hace un patético contraste con la bien uniformada y virtuosa orquesta que ameniza el ambiente de “los de arriba”. Cabe señalar que el

¹ Mario Mora Barba, “La Pintura Mural de Palacio de Gobierno”, en *Palacio de Gobierno. Aguascalientes*, Aguascalientes, Gobierno del Estado, 1983, p. 33; Engel, *Diccionario general...*, pp. 134-136.

² *El Heraldo*, 27/abril/1962. Ortiz Garza ofreció una comida en su casa de Viñedos Ribier y entre sus invitados estuvo Francisco Díaz de León. Este artista pintó un cuadro del patio de la casa de Miguel Aguayo Mora, que hoy se encuentra en una de las salas del Museo de Aguascalientes”.

maestro Barra colocó cerca de este punto la tercera figura tutelar del pueblo, un trovador pobretón, “al decano del gremio, Sr. Elizondo de quien sabe formó parte de una [banda] típica de Francisco Villa”.¹

En el conjunto del Jardín, a la derecha de la segunda puerta, están representados los humildes puestos de comida (preparada en anafres que utilizan carbón como combustible y comales con hirviente manteca) de y para la gente del pueblo. Para unos es el momento de regocijo y para otros es la época del trabajo y la lucha por el sustento. Varias mujeres tapadas con rebozos venden cena a unos hambrientos clientes que se comen tacos, tortas y enchiladas... alguno se lame los dedos.

Los puestos callejeros están iluminados con velas y lámparas de petróleo. Más abajo, una mujer de aspecto enfermizo, acompañada de un infante, vende flores (claveles, gardenias) a los paseantes y enamorados. Se puede ver enseguida la aglomeración del Jardín. Todo es fiesta, algarabía. Se observan muchas parejas de enamorados; una de ellas llama la atención, pues en un primer plano colocó a una que es notoriamente pobre, según se desprende de la vestimenta, indumentaria y calzado de ambos (el hombre, por ejemplo, trae un burdo pantalón de pechera de mezclilla, sombrero, guaraches y en la bolsa trasera una botella con alguna bebida espirituosa, quizás tequila o aguardiente). También los pobres se enamoran y, desde luego, se emborrachan. Habla una vez más el poeta Salvador Gallardo Dávalos: “Y entre las redes del amor y el vicio,/Como explosión de fuegos de artificio,/¡el estallar de proletaria vida!”²

Mientras dura la tradicional fiesta, se hermanan las clases sociales. Al menos, en el conglomerado del Jardín, el pintor colocó gente de distintos estratos.

¹ *El Herald*, 29/enero/1963.

² En Acevedo Escobedo, *Letras...*, p. 236.

Es reconocible el diputado Antonio Valadez Galaviz (presidente del congreso local); el doctor Ramón Claverán Alonso, de traje café (y su hoy esposa Imelda), es la pareja que asoma detrás de la muchacha que en primer plano lleva en las manos un enorme ramo de flores color naranja. El doctor Claverán fue un médico que en su carrera profesional se dedicó como consultor de organismos nacionales e internacionales de desarrollo agropecuario y alimentos como la FAO.

Más a la derecha, el señor que está de perfil, de traje gris, es el licenciado Luciano Arenas Ochoa, abogado, secretario de la Organización del Partido Revolucionario Institucional y se dibujan más escenas populares: mujer que paga una moneda al dueño del pájaro agorero, niños comprando agua fresca.

La cuarta y última alegoría es la “figura simbólica de Ponciano Díaz, considerado el primer torero mexicano, quien también fue charro, por lo que se le representa con una reata, símbolo tradicional del charro”.¹ Enseguida, una escena de una corrida en la Plaza de Toros San Marcos. Destaca una figura importante en el mundo del espectáculo taurino, la del torero Rafael Rodríguez Domínguez, mejor conocido como el Volcán de Aguascalientes, que en traje de luces hace formidable faena con el capote a un bravo astado que arremete con fuerza.

Cabe señalar que la presencia de Rafael Rodríguez en los festejos de la Feria de San Marcos era ya toda una tradición, pues aunque oriundo de la capital del país, había sido invitado a Aguascalientes de manera ininterrumpida desde abril de 1949.² Fue este torero, sin duda, todo un símbolo para una afición que siempre ha gustado de la fiesta brava, en una plaza eminentemente taurófila como tradicionalmente lo ha sido Aguascalientes. Le decían el Volcán porque cuando

¹ *El Heraldo*, 29/enero/1963.

² Apoyado en Engel, *Diccionario general...*, pp. 356-357. Rafael Rodríguez siguió toreando en Aguascalientes sin interrupción, hasta 1971, y llegó a sumar un total de 22 tardes.

toreaba hacía que se desbordara la pasión y, cuando cuajaba una gran faena, la gente enloquecía.¹

A la derecha del matador, en medio del ruedo, el pintor plasmó a un sacerdote católico muy peculiar: el Padre Toño (más tarde obispo de Tabasco), que aprovechaba “un paréntesis de la corrida de toros”² para, junto con sus niños, hacer la colecta en una manta blanca, puesto que la gente aventaba dinero para ayudar a la construcción y sostenimiento de “La Ciudad de los Niños”, por el rumbo de La Cantera.

Enseguida, unas damas de alta sociedad elegantemente vestidas, pintadas, peinadas y enjoyadas, con abanicos, ven pasar cómodamente la larga corrida. A sus espaldas, un charro bigotón y famoso, Guadalupe Olmos, alias El Charro, personaje típico y gritón de la época. Una vez más, en palabras de Topete del Valle: “Abril, veinticinco. Tendido de sol... ‘¡Aquí está su padre!’... -el clásico grito, estentóreo grito de Guadalupe Olmos; de aquel buen amigo, *charro* Guadalupe. ¡Mirad la cuadrilla; mirad que ya sale un alguacil charro”.³

En la pintura, por último, abajo del torero, está representado otro lugar típico de la feria de San Marcos, la cenaduría de antojitos mexicanos atendida por homosexuales.⁴ En el boceto, el maestro Barra puso también tales sujetos que parecen aletear con los brazos, mientras caminan apresuradamente, destacando las

¹ En el boceto, Osvaldo Barra había puesto una divertida escena en la que un rejoneador monta un distraído y temeroso borriquito, mientras un embravecido toro en plena carrera arrolla al torero y corretea a dos banderilleros.

² Mora Barba, “La Pintura Mural...”, p. 33.

³ Topete del Valle, *Feria...*, p. 25.

⁴ Cabe señalar que Osvaldo Barra Cunningham realizó en 1955 la pintura a la vinilita intitulada “El pan nuestro de cada día”, en un restaurante ubicado en la ciudad de México, en Insurgentes sur 611 (el mural ha sido tapado, pero existe una fotografía en casa de los descendientes del maestro Barra). Existen paralelismos o semejanzas en los planos y la composición entre este mural, del que fueron tomados algunos referentes iconográficos, y el fragmento aludido del mural de la feria, no obstante que en aquel no figuran meseros o comensales amañerados.

nalgas, apretadas por ajustados pantalones. Entretanto, algunos comensales, también en posiciones afectadas, esperan ser atendidos. En el mural, al fondo, donde se observa una botella azul, está el pintor platicando con Mauricio Gallardo Topete, hijo del doctor y poeta Salvador Gallardo Dávalos, una noche que fueron a cenar al sitio.¹

Varias escenas, por demás chuscas y llenas de fino humor, muestran cómo los diligentes y amanerados camareros se esmeran en atender a los clientes. Entre estos y el primer plano, fue retratado el licenciado Chávez Paura, bastante moreno, a propósito, que cruza cierta mirada coqueta con uno de los afeminados meseros. Chávez Paura fue un abogado litigante, conocido bohemio de ideas políticas bastante conservadoras y de extrema derecha (fascistoide).² El pintor, de ideas liberales, lo colocó en el sitio deliberadamente para hacerlo rabiar. El inevitable maestro, don Alejandro Topete del Valle, habla de un personaje de los años veinte del siglo pasado, precedente indiscutible de los hoy famosos maricones de los establecimientos de los *Antojitos Doña Petra*:

Saciando la gula que aflora a los labios, a nutrido grupo de clientes famélicos, José Nieves corre de un lado para otro sirviendo platillos de tacos, tostadas, pollo y enchiladas, mientras la manteca rechilla cantando [...] sinfonía de olores, regalo al olfato, por sobre el caliente típico comal. José Nieves ¡pobre! Triste precursor de *La Resortera*, *Chepina*, *Princesa* y de *La Mundial*, de todos los jotos que han sido en la feria un morboso objeto de curiosidad.³

Consideración final

¹ Personajes identificados por Tita Topete en diciembre de 2000, por lo que agradezco en todo lo que vale el haberme proporcionado dicha información. Tita, a su vez, consultó y apeló a los recuerdos de su hermano Fernando, de su mamá, Bertha Ceballos de Topete, y de su tío Salvador Gallardo Topete. Datos del doctor Ramón Claverán, tomados de Engel, *Diccionario general...*, p. 100.

² Agradezco a Enrique Rodríguez Varela los datos que me proporcionó sobre estos dos personajes.

³ Topete del Valle, *Feria...*, p. 26.

Develar el significado y simbolismo que encierra el mensaje de la pintura mural de la feria de San Marcos fue el cometido de este trabajo. Arte, literatura y crítica social confluyen en el tema. Su realizador, sin perder la perspectiva crítica y valiéndose de una serie de figuras alegóricas antitéticas, más allá de conformarse con describir las tradiciones y el ambiente festivo del pueblo durante los festejos abriños, puso al descubierto algunos de los problemas de la sociedad en ese momento: corrupción, simulación, influyentismo, pobreza, etc.

Cuando a principios de 1963, Osvaldo Barra Cunningham decía que dejaba un testimonio del presente para el futuro, lanzaba en realidad un desafío al espectador y al estudioso de su obra plástica. Cada vez que el espectador se aproxima, observa, tanto en el conjunto como en los detalles, algo nuevo. Los buenos trabajos son los que inquietan y crean preguntas.

Finalmente, retomando una reflexión del investigador español Pepe Baeza, se cierra esta exposición: “¿Todo el mundo saca el mismo partido a una misma imagen? Por supuesto que no. Primero porque las imágenes no dicen una sola cosa, segundo porque su sentido depende de factores ajenos a la imagen en sí; y tercero porque cada uno entiende lo que quiere y lo que puede”.¹

Referencias

Acevedo Escobedo, Antonio, *Letras sobre Aguascalientes* (comp.), México, Editorial Libros de México, 1981.

Baeza, Pepe, *Por una función crítica de la fotografía de prensa*, Barcelona, Gustavo Gili [serie fotografía].

¹ Pepe Baeza, *Por una función crítica de la fotografía de prensa*, Barcelona, Gustavo Gili, p. 157.

- Bocetos en acuarela "Aguascalientes en la historia" y "Feria de San Marcos", realizados por el pintor Osvaldo Barra Cunningham en 1961 y 1962, respectivamente.
- Cabral Pérez, Ignacio, *Los símbolos cristianos*, México, Trillas, 1995.
- Camacho Sandoval, Salvador, Andrés Reyes Rodríguez y Carlos Reyes Sahagún, "El Siglo XX", en *Breve Historia de Aguascalientes*, México, Colmex-FCE, 1995.
- Castro, José Alberto, "El pintor chileno Osvaldo Barra cuenta el cumplimiento de su ideal: haber sido discípulo de Diego Rivera", *Proceso*, México, D.F., núm. 1021, 27/mayo/1996, p. 55.
- Capetillo Escotto, Raúl, "Y todo.... por diez centavos", trabajo premiado en el *Primer concurso de recuperación de testimonios históricos*, julio/2002, convocado por la revista *Conciencia*. Inédito.
- Curriculum Vitae* de Osvaldo Barra Cunningham, en Orlando S. Suárez, *Inventario del muralismo mexicano*, México, UNAM, 1972. Fotocopia facilitada por el pintor a Luciano Ramírez Hurtado.
- Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, 21ª ed., Madrid, Espasa Calpe, 2000.
- Enciclopedia de México*, José Rogelio Álvarez (dir.), México, Enciclopedia de México, 1978.
- Engel, José Luis, *Diccionario general de Aguascalientes*, Aguascalientes, Gobierno del Estado-ICA, 1995.
- Entrevista de Guadalupe Calvillo a Osvaldo Barra Cunningham, publicada en *Paralelo*, Aguascalientes, Ags., año VI, núms. 19-20, junio-julio de 1962.
- Entrevista con el pintor Osvaldo Barra Cunningham, en su casa en la ciudad de México, 10/septiembre/1994, realizada por Luciano Ramírez Hurtado.
- Fernández Arenas, José, *Teoría y metodología de la historia del arte*, Barcelona, Anthropos, 1990.
- El Heraldillo de Aguascalientes*, Aguascalientes, Ags., julio/1960; diciembre/1961, enero/1962; abril-septiembre/1962; enero/1963.
- El Sol del Centro*, Aguascalientes, Ags., diciembre/1961-enero/1962; enero-octubre/1964.
- Martínez López, Heliodoro, *El Aguascalientes que yo conocí*, Aguascalientes, Imprenta de Daniel Méndez Acuña, 1978.

- Mora Barba, Mario y Alejandro Topete del Valle, *Palacio de gobierno. Aguascalientes*, 2ª ed., Aguascalientes, Gobierno del Estado, 1983.
- Panofsky, Erwin, *El significado en las artes visuales*, Madrid, Alianza, 1985.
- Ramírez Hurtado, Luciano, "El muralismo en tierra adentro", *Vertiente*, Revista Cultural de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, nueva época, año 1, núm. 5, invierno/2002, pp. 12-19.
- Rodríguez, Antonio, "La historia molesta. Las fuerzas vivas de Aguascalientes", *Política*, 1/marzo/1962; también: *Tiempo de Aguascalientes*, Año III, núm. 44, septiembre/1995, pp. 22-24.
- Topete del Valle, Alejandro, *Feria de San Marcos. Estampas y recuerdos*, Aguascalientes, Francisco Antúnez, 1973.
- _____, *Aguascalientes. Guía para visitar la ciudad y el estado*, Aguascalientes, [edición del autor], 1973.

Dos humanismos. Posturas frente a la guerra contra los indios americanos.

Amalia Xochitl López Molina
(ENP y FFyL-UNAM)

Hablar sobre el concepto *humanismo* resulta muy complicado, en primer lugar, porque nunca ha sido un proceso uniforme y, por ello, se ha interpretado de diversas maneras; en segundo, el periodo de tiempo en el que se circunscribe resulta muy variado y puede centrarse en el primer Renacimiento procedente del siglo XIII o ampliarse hasta la mitad del siglo XVIII, sin olvidar las tendencias humanistas del siglo XX; en tercer lugar, surge el problema del espacio, es decir, el lugar donde se ubica dicho humanismo, pues la región geográfico-político-cultural parece influir en sus principios básicos, por ejemplo, hay fuertes discusiones por las diferencias entre el humanismo italiano y el de la cultura francoborgoña¹.

En un intento por aclarar el término *humanismo*, algunos autores² han preferido llamar a la tendencia de los *Studia Humanitatis* como primer humanismo o simplemente humanismo. Desde esta perspectiva, el término humanismo se origina con la voz latina *humanitas* utilizada por Cicerón y algunos otros autores de la época clásica para hablar de valores culturales forjados dentro de una buena educación y cultura general; sin embargo, es importante señalar que fue en el siglo XIX cuando el calificativo humanismo comenzó a designar la devoción por la literatura de la antigüedad grecorromana y los valores que de ella se generan. Aun cuando la voz *humanitas* apareció desde el siglo XIV para designar a quien

¹ Al respecto resulta muy interesante el estudio de Jorge Velázquez, *¿Qué es el Renacimiento?*, UAM, México, 1998, donde expone la concepción del Renacimiento de Johan Huizinga como defensor de la idea de que surge de la cultura francoborgoña.

² Como León Esteban o el autor del clásico libro en dos volúmenes *La cultura del Renacimiento en Italia*, Jacob Burckhardt.

estudiaba la literatura clásica, su equivalente en español “humanista” apareció a mediados del siglo XVI con parecido significado¹. En sentido estricto, no podríamos hablar de humanismo en el período renacentista, porque el término aún no se acuñaba; pero en aras de un mejor desarrollo del tema, designamos primer humanismo o *Studia Humanitatis* a

aquel desvelo por el legado de la antigüedad –el literario en especial pero no exclusivamente– que caracteriza la tarea de los estudiosos desde el siglo IX en adelante. Por encima de todo supone el redescubrimiento y el estudio de las obras de los clásicos grecolatinos, la restitución y reinterpretación de sus textos y la interpretación de las ideas y valores que contienen.²

Este humanismo destacaba el estudio de las lenguas y artes clásicas, donde humanistas eran los profesores de los estudios liberales llamados *Studia Humanitatis* (historia, poesía, retórica, gramática y filosofía moral),

caracterizados por su cultura, su buen latín, su gusto por las antigüedades y sus ansias de reconstrucción filológica e histórica de los textos romanos y canónicos. También se preocuparon por el método, por la brevedad y la sencillez, y por la originalidad, cuestionando la *communis opinio* y el masivo recurso de las citas de autoridad.³

En los *Studia Humanitatis*, el rescate de las lenguas clásicas pone en juego toda una civilización, una visión del mundo y de la historia, las leyes, las artes, la medicina y, en general, el provecho y bienestar de la humanidad. Este humanismo intentará alumbrar toda una nueva civilización con la idea de que la lengua y literatura clásicas generarán la claridad y belleza que abrirán las puertas a cualquier doctrina con el objeto de hacer a los hombres dignos de estima, siempre

¹ Cf. Nicholas Mann, “Orígenes del humanismo”, en Hill Kraye, *Introducción al humanismo renacentista*, Cambridge University Press, 1998, España, pp. 19-20.

² *Ibid.*, p. 20.

³ Salustiano de Dios, “Corrientes jurisprudenciales. Siglos XVI y XVII”, en *Historia de la Univerdiada de Salamanca III-1. Saberes y confluencias*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2006, p. 82.

y cuando se utilice la latinidad de los viejos maestros con corrección y elegancia de estilo.

El latín era la lengua de la gente instruida, de los gobernantes, los dirigentes y sus consejeros. No conocerlo era la prueba de no pertenecer a esos grupos sociales, por ello, en la esfera de los asuntos de Estado, era tan relevante el prestigio que alcanzaba el conocimiento de un buen latín: “el latín humanístico surgió precisamente entre los altos cargos de la administración civil y eclesiástica en la Italia del siglo XIV y principios del XV”.¹

Un claro ejemplo de la función de la lengua latina como instrumento del poder político se expone en la introducción de Lorenzo Valla a sus *Elegantiae linguae latinae* (1441-49), título que puede traducirse como *Latín correcto de grado superior*. En él, Valla describe que, a pesar de su extinción, el imperio romano tiene una fuerza política que perdura en el sentido más profundo y verdadero, porque el imperio romano se encuentra donde la lengua latina impone su ley. Valla genera una radical diferencia entre los italianos (como herederos directos de Roma) y los pueblos germanos y galos, considerados comunidades de naturaleza bárbara. Valla lo expresa de la siguiente manera:

Grande es, pues, el secreto de la lengua latina, grande ciertamente su genio, ya que durante tantos años se sigue cultivando por los extranjeros, por los bárbaros, por los mismos enemigos, de una forma tan santa y religiosa. Lo cual no ha de ser para nosotros, romanos, tanto motivo de dolor como de alegría y de gloria para todo el mundo. Perdimos Roma, perdimos el Imperio, el dominio... Sin embargo, por este más espléndido dominio de la lengua seguimos reinando en una gran parte del orbe² [...] Por consiguiente, además de indicar el escalafón social de un individuo y de jugar un papel en las riñas internas entre los mismos estados italianos, el latín humanístico

¹ Kristian Jensen, “La reforma humanística de la lengua latina y de su enseñanza”, en Hill Kraye, *Op. cit.*, p. 93.

² Lorenzo Valla, “Las elegancias de la lengua latina”, en Pedro. R. Santidrián. *Humanismo y renacimiento*, Alianza, Madrid, 1986. p. 39.

conlleva el claro mensaje de la supremacía cultural de Italia sobre el resto de Europa, fuera cual fuera la realidad política.¹

Juan Ginés de Sepúlveda supo ser sensible a la preocupación humanista de los renovadores de los estudios aristotélicos; analizó profundamente la obra de Aristóteles y contribuyó al esclarecimiento filológico de algunos pasajes aristotélicos considerados oscuros. Su permanencia en Italia de 1515 a 1536 lo llevó a realizar traducciones latinas de textos filosóficos dentro de los que destacan varias obras de Aristóteles, así como comentarios sobre el mismo autor. Tal vez, el texto más importante para nuestro estudio es su traducción de la *Política* editada en París en el año de 1548. El humanismo de Sepúlveda es el del

hombre renacentista [que] desea la fama y el buen nombre social. Desea destacar y sobresalir, ser el primero entre todos los demás [...] A través del verso y de la espada, del estudio y de la erudición, del arte y de la política, los hombres de este tiempo se afanan por conseguir, como dice Juan Ginés de Sepúlveda, la gloria mundana, aquella que ennoblezca a los hombres excelentes en virtud y los adorna del claro nombre, aquello que para unos era la buena fama y para otros la honra.²

En la Escuela de Salamanca del siglo XVI, se aplica el derecho natural objetivo a lo político. Autores como Francisco de Vittoria, Domingo de Soto, Bartolomé de las Casas y Alonso de la Veracruz, entre otros, sostuvieron que el derecho natural es el derecho de toda la especie humana, por lo que no podemos defender que sus fundamentos se encuentren en el subjetivismo del siglo XVIII sino, más bien, en la tesis bíblica de que todos los hombres somos hijos de Dios y somos iguales ante sus ojos y por naturaleza.

Solo como acotación vale la pena referir que el concepto de derechos naturales sobre el que se basan los actuales derechos humanos no fue propuesto

¹ *Ibid.*, p. 95.

² Buenaventura Delgado, *La educación de la reforma y la contrarreforma*, Síntesis, Madrid, 2002, p. 54.

por los filósofos ilustrados de los siglos XVII y XVIII, como comúnmente se cree. Resulta necesario apuntar las bases filosóficas de tal creencia, pues se piensa que se debe hacer una separación entre el iusnaturalismo clásico y el moderno, porque el clásico se funda en una cosmovisión gracias a la cual la noción de derecho es objetiva, esto es, una propiedad del objeto; mientras que la noción de derecho moderna dicta que el derecho es subjetivo, es decir, pertenecen al sujeto de una manera individual. Desde esta perspectiva, parecería que los Derechos Humanos, tal cual los conocemos ahora, se fundan en la noción de derecho moderno; pero en los últimos años se ha sostenido que esto no resulta del todo cierto, ya que tal manera de concebir el derecho se encuentra, por primera vez, en el concepto de derecho natural tomista, aunque no directamente, sino por medio de la Escuela de Salamanca.

Podría sorprendernos esta tesis; pero nos resultará más clara si comprendemos que los integrantes de la Escuela de Salamanca tenían la responsabilidad de dar solución a uno de los problemas más angustiantes y extraordinarios de su época: determinar la manera en que se debía pensar y considerar al otro individuo que se encontraba en las tierras recientemente descubiertas. Ellos debían decidir cuál era el grado de ser y existencia que se le podía otorgar al indio americano y su solución no fue simple; pero en la mayoría de los casos acertada, pues decidieron que los indios eran hijos de Dios y, por lo tanto, deberían tener los mismos derechos que los cristianos.

El humanismo de la Escuela de Salamanca es el resultado de la confluencia entre el humanismo italiano, el nominalismo y el tomismo. Aunque no se comprometen con la visión de superioridad y magnificencia del hombre que asume el humanismo italiano, retoman de él la preocupación por lo humano, la dignidad del hombre y la apropiada interpretación de los clásicos. Del nominalismo, aceptan la crítica de los conceptos abstractos, la perspectiva del

poder y el dominio de una teología positiva que resalta el aspecto jurídico moral y el interés por las ciencias históricas y experimentales. Del tomismo, retoman los tratados de la ley y la justicia que se encuentran respectivamente en la I-II y la II-II, donde se hace una clara distinción entre la ley natural y la ley humana, según el cual esta última necesita del consentimiento de todos los involucrados si se quiere llegar a una ley justa.

Esta integración de las tres vías nos permite entender por qué para Fray Francisco de Vittoria, uno de los más claros ejemplos del humanismo salmantino, la teología no puede quedar como conocimientos sobre la fe que no tengan relación con las problemáticas sociales, pues como para él nada era ajeno a la teología, los teólogos tendrían que discutir, incluso, sobre el derecho de gentes y, por tanto, sobre el derecho que el gobierno español tuviera o no sobre las gentes y propiedades de las nuevas tierras descubiertas. La primera y segunda partes de su *Relección sobre los indios* plantean una conducta basada en la moral cristiana y en el derecho natural y de gentes, con el que se defienden los derechos de los indios, por lo que encontraremos un “yo acuso” hecho por Vittoria a Carlos V y sus consejeros.

La Polémica de Valladolid

Aunque no se puede reconocer a Bartolomé de Las Casas plenamente como un salmantino, sabemos que de 1548 a 1550 había intercambiado impresiones sobre la falta de licitud de la guerra contra los indios con maestros de Valladolid y Salamanca.¹ Fue en 1550 y 1551 cuando se involucró en la más tremenda controversia de su vida: la disputa con Ginés de Sepúlveda. Este gran humanista

¹ Cf. José Ma. Gallegos Rocafull, *El pensamiento mexicano en el siglo XVI y XVII*, UNAM, México, 1951.

había atacado duramente una obra de De las Casas denominada *Confesionario*, logrando que se recogiera por orden real, aunque cabe mencionar, que nuestro fraile había conseguido antes, también, que no se pudiera publicar la obra de Sepúlveda denominada *Democratas alter* (que nosotros conocemos como *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*), logrando, incluso, informes desfavorables de las universidades de Salamanca y Alcalá, lo que hizo irritar sobremanera a Sepúlveda.

Bartolomé intentó defenderse de las acusaciones que Sepúlveda hizo contra su *Confesionario* y presentó al consejo tres informes condenando la esclavitud y aclarando los derechos de la corona a las tierras americanas. De igual manera, enfocó críticamente cuestiones inherentes a las causas de la guerra contra los indios que defendía Sepúlveda.

Ante tal cúmulo de defensas y ataques, el Consejo decidió dejar la disputa al examen de una comisión de teólogos y juristas e invitó a De las Casas y Sepúlveda a defender sus posiciones ante la junta.

Los miembros de la junta comisionada estaban presididos por Domingo de Soto y eran, como jueces, los teólogos Melchor Cano, Bartolomé de Miranda y Bernardino de Arévalo, y como funcionarios del Consejo de Indias, Gregorio López, Gutierre Velásquez, Sandoval, Bibriesca, Rivadeneyra y Pérez de la Fuente. La primera sesión se celebró del 15 de julio al 15 de noviembre de 1550 en Valladolid. En ella, Sepúlveda defendió su tesis de la licitud de la guerra previa a los indios, para proceder luego a su evangelización estando ya sujetos al gobierno español.

De las Casas, por su lado, tenía ya este tema bastante estudiado, lo que le permitió avasallar al cronista del emperador al presentar nada menos que 500 folios escritos en latín contra las ideas de Sepúlveda. La segunda sesión se celebró en abril de 1551 y el resultado de esta controversia dista mucho de estar aclarado,

pues al no haber un resultado por escrito de los jueces, tanto De las Casas como Sepúlveda se sintieron triunfadores uno sobre el otro. Lo cierto es que la política de la corona, inmediatamente posterior, se inspiró en la tesis de libertad y racionalidad de los indios expuesta por Bartolomé y se ordenó que se detuviera de nuevo la conquista;¹ además se mandaron recoger y retirar todos los libros de Sepúlveda referentes a las cuestiones de Indias.

En la Polémica de Valladolid, las consideraciones antropológicas, morales y teológicas se polarizaron en torno a dos versiones marcadamente diferenciadas e incluso contrapuestas:

1) Ginés de Sepúlveda propugnaba una evangelización con métodos coercitivos, además de la supresión de los valores indígenas. Era partidario de la guerra y el sometimiento con violencia de la población aborigen.

2) Fray Batolomé de las Casas se inclinaba por una evangelización pacífica en la que mediara el consentimiento voluntario y libre de los indígenas. Era contrario a la esclavitud y defensor de las culturas indígenas, además de firme partidario del diálogo.

Los contenidos del debate giraron en torno a los cuatro argumentos que Sepúlveda formuló para justificar el uso de la fuerza contra los indígenas como instrumento previo para doblegar cualquier obstáculo a la predicación del cristianismo en aquel Nuevo Mundo geográfico y humano recién descubierto.

El primer argumento de Sepúlveda afirma que *los indios se encuentran en un estado tal de barbarie que se impone dominarlos por la fuerza para liberarlos de tal estado*. Como razonamiento de apoyo a esta tesis, Sepúlveda interpreta astutamente la antigua teoría de la esclavitud natural de Aristóteles y afirma que por derecho

¹ Cabe señalar que ya había una orden expresa de Carlos V en donde se disponía detener la guerra de conquista mientras se efectuaba la *Polémica*.

natural existen hombres siervos por naturaleza, de lo cual deriva que hay naciones esclavas por naturaleza, conformadas por hombres bárbaros, incultos e inhumanos, por lo que deben asumir su inferioridad ante los pueblos más cultos. Sepúlveda exhibe numerosas fuentes para asentar conceptualmente la idea de que los que sobresalen en prudencia y virtud deben estar por encima y gobernar a los bárbaros.

Como respuesta a este primer argumento, De las Casas defiende la idea de que los indios son *hombres con la misma dignidad que los españoles o cualquier otra nación* y no se da en ellos signos de barbarie tal que justifique la guerra. Reivindica la plena humanidad y la existencia de las culturas indígenas destacando su gobierno, instituciones, ingenios, acervos, artes y virtudes. También realiza un estudio sobre el problema de la “barbarie” en el Estagirita y concluye las cuatro clases de bárbaros siguientes:

a) *Todos los hombres crueles e inhumanos*. Aristóteles los llama fieras y los españoles lo son cuando cometen crueldades contra los indios.

b) *Los que no hablan el idioma de otro pueblo*. Por ejemplo los romanos son bárbaros para los griegos y viceversa.

c) *Los incapaces de gobernarse por sí mismos*. De quienes Aristóteles opina: “Deben ser cazados como fieras”; pero acepta que se dan en escaso número, ya que “la naturaleza tiende siempre a engendrar lo mejor”. De las Casas refuta a Sepúlveda por usar solo el testimonio de Fernández de Oviedo y no el de otros, como él mismo y lo descalifica por no ser testigo directo de los hechos de América.

d) *Los hombres no cristianos*. San Pablo en su naufragio narra: “Los bárbaros se comportaron con nosotros humanamente”, lo cual pone de manifiesto que, para las Sagradas Escrituras, bárbaro también es quien no es cristiano.

Así, De las Casas refuta la opinión de Sepúlveda y lo acusa de manipular la doctrina de Aristóteles al afirmar que solo hay un tipo de bárbaro, y demuestra

que, por lo menos, son tres tipos y los indios no caen en ninguna de las clasificaciones del Estagirita, más bien en la cuarta categoría que es apuntada por las Sagradas Escrituras.

Como Aristóteles no había podido conocer la existencia del nuevo mensaje de Cristo, cuya trascendencia superaba cualquier enfoque previo, Bartolomé sostiene que de ninguna manera se justifica una jerarquización moral de las culturas ni el uso de las armas para someter por la fuerza a los naturales a una cultura supuestamente superior.

El segundo argumento que cita Sepúlveda sostiene que *la guerra se justifica para desterrar las torpezas nefandas y el portentoso crimen de devorar carne humana*. La barbarie de las prácticas indígenas y la necesidad de respuestas coercitivas para corregirlas serán probadas por Sepúlveda evocando pasajes del Antiguo Testamento, en donde el Dios de los hebreos destruyó culturas y pueblos que fueron enemigos de los judíos.

De las Casas responde con su afirmación sobre la *inexistencia de jurisdicción efectiva por parte de los príncipes cristianos y la iglesia para imponer castigos a los indígenas de América*, pues todo castigo supone jurisdicción sobre el castigado. Bartolomé demuestra que los españoles no tienen jurisdicción, porque no cumplen con ninguna de las cuatro causas de ella:

a) *Razón de domicilio*. Los mahometanos y los judíos, aún viviendo en territorio cristiano, no están sometidos a la Iglesia o alguno de sus miembros (príncipes o reyes), por lo que no se le puede exigir a los indios que acepten el dominio.

b) *Origen*. Los americanos no han nacido en España, por lo que no se les puede exigir dominio.

c) *Vasallaje*. Los paganos que no han recibido la fe no son súbditos en acto sino en potencia.

d) *Delito cometido*. Los indios son idólatras mas no infieles (como sí lo son los mahometanos y judíos). Si la iglesia no castiga a los últimos, tampoco a los primeros.

En cuanto al argumento central esgrimido por Sepúlveda sobre la naturaleza violenta de los pasajes del Antiguo Testamento que hace legítima la guerra, De las Casas contraargumentará que no fue por idolatría que Dios castigó a determinados pueblos, sino *por causas concretas pendientes con los judíos*. Desde el punto de vista del obispo de Chiapas, ni Aristóteles ni el Antiguo Testamento podrían rivalizar en ese sentido con la vida, mensaje y enseñanzas de Jesús de Nazaret.

El tercer argumento de Sepúlveda será que *la guerra se justifica para conseguir la liberación de los inocentes de una injusta opresión, consistente en el sacrificio de víctimas humanas y en la antropofagia*. Para Sepúlveda será coherente por derecho natural y de gentes, socorrer a las personas que se encuentren en una situación donde peligra su vida.

Para rebatir esta argumentación, Bartolomé vuelve a plantear la falta de jurisdicción de los españoles sobre los indios. Advierte que los indios hacen una resistencia defensiva, no maliciosa contra los españoles. De las Casas acepta que todo hombre está obligado a auxiliar a un inocente que sea objeto de muerte injusta; sin embargo, debe cuidarse que al ponerse remedio no se origine un *mal mayor* que impida la salvación de muchos más paganos, pues una cosa es salvar a un inocente y otra hacer una guerra a todo el pueblo por tal motivo. Afirma que la inmolación tiene origen absolutamente religioso en todos los pueblos, por lo tanto, la actitud evangelizadora no debe ser de violencia y exterminio, sino de moderación y perdón. Demuestra que la cultura supuestamente superior también había participado de aquel vicio y pecado horrible. De las Casas, con su estrategia,

volvía a señalar la incoherencia de los europeos y a denunciar la existencia de una doble vara de medir, una doble moral que, en modo alguno, él podía justificar.

Aquí también refleja Bartolomé su postura frente el *requerimiento o previa admonición* que era el aviso formal que debía dárseles a los indios antes de iniciar la guerra para corregir sus costumbres y conminarlos a sumarse al cristianismo. De las Casas formulará muchas objeciones de corte procedimental y moral, y pondrá la base de su argumentación en la libertad natural de los indígenas, su dignidad y plena capacidad para decidir sobre su futuro. Un futuro que, si así lo deseaban, podría ser perfectamente esquivo al cristianismo.

El cuarto argumento de Sepúlveda señala que *se debe hacer la guerra con el fin de que la religión cristiana sea propagada por medio de la predicación evangélica*, siempre que se presente ocasión para ello, para lo que se debe crear un camino abierto y seguro a los predicadores. Sepúlveda sostiene que es de derecho natural y divino corregir a los hombres que, de acuerdo con los valores y los criterios de comportamiento de la civilización cristiana, se aparten de ellos. Esta posición es una clara expresión del etnocentrismo y eurocentrismo de las tesis sepulvedianas. También sostiene que una conquista militar rápida, con la consiguiente imposición fulminante de la fe, garantiza el éxito misionero. Opinaba que era propio de la naturaleza humana que los vencidos acataran las costumbres de los vencedores con cierta facilidad.

Bartolomé se opondrá a la homologación de todos los tipos de infieles que hace Sepúlveda y argumentará que las Indias representan un Nuevo Mundo tanto geográfico como humano, por lo que sería un error prorrogar las viejas recetas y las viejas soluciones ante los nuevos tiempos y los nuevos retos morales, jurídicos y teológicos que desencadenaron los hallazgos de las nuevas tierras. Afirmará, además, que para San Agustín es necesario obligar a los herejes a entrar en la fe;

pero no sucede lo mismo con los paganos, pues jamás conocieron la fe antes. La fe no debe ser impuesta por la fuerza.

Este trabajo analiza el humanismo de inicios de la modernidad occidental, así como sus pros y contras, vistos desde América. Por ello, se sitúa en un espacio específico con un bagaje cultural determinado desde el que se puede considerar el humanismo y el renacimiento italianos, de facto, como excluyentes de todo otro que no fuera idéntico al ideal italiano de hombre.

Hubiese resultado más fácil sostener que los argumentos utilizados por Ginés de Sepúlveda en su *Democrates Alter* tenían una gran debilidad ante los argumentos mostrados por Bartolomé de las Casas en la *Polémica* y que Sepúlveda mostraba una deficiente lectura de los textos aristotélicos, pero esta versión resulta injusta e insuficiente.

Por ello, se insiste en el reconocimiento de que en la Italia de su época, Sepúlveda era uno de los grandes humanistas, seguidor de la cultura impuesta por los *Studia Humanitatis* y, por lo mismo, conocedor de la obra de Aristóteles. Por lo que su versión de los argumentos del Estagirita, más que constituir un error, deviene una postura astuta que le permite justificar sus tesis imperialistas tomando como base a un autor reconocido tanto por teólogos, como por humanistas italianos.

Esto ayuda a pensar que el salto que da para hacer coincidir los conceptos de *esclavo* y *bárbaro*, más que una falta de claridad o rigor, puede ser interpretado como un cambio de término que oculta el verdadero sentido de esclavitud que Sepúlveda le está otorgando a ambas voces; por esta razón, en la parte final de su obra asegura: “siendo por naturaleza siervos los hombres bárbaros, incultos e inhumanos, se niegan a admitir la dominación de los que son más prudentes”.¹

¹ Sepúlveda, *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*, México, FCE, 1996, p. 153.

Aristóteles, en su *Política*, refiere claramente que la actividad de los siervos se constriñe al ámbito familiar, por lo que en el interior de las sociedades hay hombres libres y esclavos por naturaleza; sin embargo, está lejos de proponer que toda una nación pueda ser declarada como esclava de otra, tal y como lo sostiene Sepúlveda.

Bartolomé de las Casas critica los argumentos de Sepúlveda que ubican a los indios americanos en un solo tipo de barbarie (como crueles e inhumanos), cuando Aristóteles se refiere por lo menos a tres tipos y en ninguno de ellos se puede situar a los naturales de América, ya que el único tipo de barbarie de la que se les puede acusar es su falta de cristianismo.

Visto así, en apariencia “nuestro español italianizado” (como lo denomina Bataillon) no tiene un buen conocimiento del Estagirita; pero como sabemos que esto no es verdad, recurrimos al análisis previo sobre el humanismo italiano que permite concluir que Sepúlveda, como buen humanista italiano, se preocupó más por el carácter retórico de unos buenos argumentos, sostenes de su visión imperial, que por la coherencia de estos, pues como diría Hankis: “el hombre renacentista no tenía que llevar la carga del culto a la sinceridad”. Esto demuestra que Sepúlveda es un extraordinario ejemplo del humanismo italiano que, sin pisar suelo americano, tomó una postura sobre América y sus habitantes basada, por principio, en una idea de desigualdad esencial entre los hombres, lo que lo hace justificar plenamente el derecho a la guerra que los superiores (españoles) tienen sobre los inferiores (indígenas).

Por el contrario, el humanismo de Bartolomé de las Casas y Alonso de la Veracruz se compromete con el indio americano y con la lucha por el reconocimiento de su igualdad humana, de la que intentan deducir leyes humanas justas, pues desde su punto de vista, por ley natural y eterna, los hombres (cualquiera que sea su origen) son iguales y tienen los mismos derechos. Más aún,

retomando las tesis de Tomás, piensan que ellos tienen libertad de determinar si quieren ser cristianos o no.

Cabe aquí señalar el desacuerdo entre De la Veracruz y De las Casas al respecto de su relación con el rey español. Mientras Bartolomé defiende al rey suponiendo que la información que le llega de las Indias ha sido manipulada y lo ha hecho tomar decisiones negativas, cuando en realidad “quiso enmendar tanto mal”, Fray Alonso sostiene, como toda la Escuela de Salamanca basada en Vitoria, que por ley natural y humana el indígena debe convenir con el rey para ser designado vasallo de este, pues el *derecho de gentes* que se sigue del natural, necesita del consentimiento de todos los interesados para ser designado un derecho justo; así, le niega a Carlos V la categoría de “señor del mundo” y el derecho de arrebatar a los indios las tierras contra su voluntad.

Sin embargo, la concepción del hombre americano en ambos frailes es similar. Se niegan a considerarlos bestias, idiotas, *amentes* o infantes y defienden su capacidad racional, social y política que los convierte en hombres dignos poseedores de pleno derecho, a quienes se debe respetar en tradiciones, cultura y posesión; su cultura es tan valiosa como la española y muchos de los indígenas superaban en dignidad, razón y justicia a muchos de los españoles.

Ambos también se niegan a aceptar una guerra justa en pro de la evangelización, pues aunque se deba persistir en instaurar las comunidades cristianas, esto no se debe hacer violentamente, sino por convencimiento, a tal grado que si los indios se niegan a la conversión, los españoles deberán dejarlos en paz. Además, todas las ofensas y muertes causadas por los encomenderos debe conducir a los españoles a pedir perdón y restituir el daño producido a sus personas y posesiones.

Hemos de reconocer que esta visión del otro y su cultura constituye una postura de vanguardia en el humanismo del siglo XVI. Claro está que algunos

como Sepúlveda prefirieron devaluar al otro con el fin de justificar su imperialismo; pero también es claro que esa actitud no establecía una novedad para el humanismo italiano, más bien se tornaba un lugar común dentro de su contexto. Otros, como Bartolomé y Alonso, prefirieron comprender y acercarse a ese otro que, como también vimos, consideraban de inicio humano, aunque hay que reconocerles que su cercanía y vivencia con ese otro indígena los condujo a saltar sus límites y comprometer su vida en la lucha por el reconocimiento de los derechos y la plena humanidad de ese indio y su cultura.

En conclusión, la perspectiva humanista de los religiosos de la Nueva España, heredera de la Escuela de Salamanca, ha sido la más avanzada propuesta humanista de su momento. Lo lamentable es que, a casi quinientos años de la conquista de América, este pensamiento siga siendo vanguardista, pues lejos de asumir el multiculturalismo propuesto por ellos, europeos y americanos, en la mayoría de los casos, hemos aceptado y sustentado las propuestas imperialistas europeas que implican una falta de respeto a la cultura del otro.

Si esto resulta indignante de las poblaciones del otro lado del océano, lo es mucho más de los propios americanos (criollos y mestizos) que nos hemos negado a reconocer y valorar la dignidad humana y racional de nuestros propios pueblos originarios. Es cierto que asumimos que son hombres; pero los tratamos como tales solo cuando hablan nuestra lengua y asumen nuestra racionalidad. La protección del folclor indígena no basta para defender su cultura y asumir el compromiso multicultural que nuestros frailes mostraron hace 500 años. No solo nos negamos a aprender su lengua y tradiciones, más grave aún, nos negamos a escucharlos.

Humberto Ak-abal, un poeta maya quiché, dejó esta lección en uno de sus poemas mínimos: “pido la palabra, la quiero en mi propia lengua”.¹ No es que los pueblos originarios de nuestra tierra no se hayan expresado, es que nunca hemos tenido disposición para escucharlos. Tal vez la mejor lección que han dejado nuestros frailes humanistas del siglo XVI supere sus escritos y se centre en su praxis. Un Alonso dispuesto a cambiar su apellido como símbolo de su compromiso con la América que pisaba por primera vez y un Bartolomé defensor de la plena humanidad del otro que, a decir verdad, resultaba más extraño para ellos que para nosotros. Parece pertinente que en adelante no solo nos esforcemos por entender los escritos propios y del otro, del extraño, sino que también pugnemos por aprender a escuchar las diversas voces de nuestros pueblos originarios² para comenzar un diálogo que nos permita asimilar de ellos no su folclor, sino su modo de hacer política y su forma de ver y sentir la vida.

¹ Humberto Ak'Abal, “El pregonero”, en *Guardián de la caída de agua*, Guatemala, Serviprensa Centroamericana, 1993.

² Carlos Lenkersdorf, *Aprender a escuchar*, México, Plaza y Valdés. 2008.

ISBN: 978-607-422-332-3



9 786074 223323