

MAURICIO LANGÓN
ANTOLOGÍA DE UN
PENSAMIENTO CRÍTICO



SANDRA TEJERA

CON LA PARTICIPACIÓN DE

JUAN CARLOS IGLESIAS

MAURICIO LANGÓN:
ANTOLOGÍA
DE UN
PENSAMIENTO CRÍTICO

Volumen II

Mauricio Langón : Antología de un Pensamiento Crítico - Volumen 2

Sandra Tejera; Juan Carlos Iglesias

1ª ed. - Abril, 2016

San Carlos. Maldonado. Uruguay

352 p.; 20x14 cm.

ISBN: 978-9974-91-180-2

Diseño de Tapa y Diagramación General: Otávio Dieguez

Diseño Contratapa: Sandra Tejera - Otávio Dieguez

Corrección: Paula Arambillet

Impreso en Le Stylo. San Carlos. Maldonado. Uruguay.

E-Mail: papeleria@lestylo.com.uy

“... filosofar es, ante todo, una manera de actuar...
... es una conducción de las vidas humanas que se objetiva en un estilo,
en una modalidad de hacer, pensar y del decir...”

Carlos Mato

“... poner en movimiento al alma del discípulo, desde sí misma,
desde la ruptura que produce en su interioridad,
para que pueda ejercer su libertad...”

Platón

*A Paula y Otávio, gracias,
por su incondicional colaboración en este trabajo.*

INTRODUCCIÓN

¿Por qué un segundo tomo sobre el pensamiento de Mauricio Langón?

Por las siguientes razones...

✓ La virtud fundamental de Mauricio: la claridad... la claridad pedagógica... tiene en cuenta al otro... un otro que accede... ya que puede leerlo. El estilo de escritura... "su estilo" ... es la condición primera; el contenido le sigue.

Pasa la barrera del solipsismo y es capaz de seducir y penetrar al lector. No cae en vicios (no-escritura clara, pseudo tecnicismo, manierismo).

✓ Por los aspectos centrales de su pensamiento...

Es inseparable de la educación. Su pensamiento es el modo por el cual su filosofar incide sobre la sociedad.

El filósofo es inseparable del contexto. No está en actitud de observador... sino en actitud vivencial; practicando un pathos. Clausura la posibilidad de un pensamiento puramente racional, ordenador.

Ser y valor. Está el filósofo (Mauricio Langón) signado por un enfoque valorativo. El contexto en el que está inmerso, son para Langón en tanto que valen, y valen en tanto que son. Siempre aborda un asunto de "entidad" (de importancia).

... Filosofar y filosofizar sobre y el contexto. Si el filósofo educa, él (Langón) está alerta siempre con un filosofar sobre la actualidad.

... Aspecto incoherente: la educación en tanto acto puro. El estar en clase de forma continua, con el desgaste que ello produce, parece no tener importancia. Dar clase en acto puro, para decirlo de otra manera, parecería un acto vacío.

No hay un nudo entre el que estudia para educar, para estar en clase y el que estudia para producir filosofía... sin embargo Mauricio Langón produce filosofía y en esa producción lo anuda con lo didáctico...

✓ Esta Antología invita a preguntarse luego de leer...

... ¿en qué sentido modifica a la disciplina filosófica el acto de trasmisión?

... ¿qué tipo de misión podría ejercer la filosofía si está escindida del acto de la transmisión educativa?

✓ Producir filosofía, produce... y de la buena. Estar en clase en forma permanente, no fue de su elección, cada cual hace sus elecciones.

Una Antología Comentada.

¿Por qué?

Mauricio no pretende lectores indóciles... pretende lectores que actúen... que discutan sus ideas.

Apunta al desarrollo de un pensamiento activo a partir de sus ideas... ideas que se exponen para ser discutidas; para que a partir de ellas se cree... se piense... se filosofe...

El sentido es promover una cierta metodología apostando a la discontinuidad... es decir... pensar por si mismo... filosofar... libertad que se ejerce.

Él se plantea como un interlocutor de su propia obra, o a través de ella... didactiza, ya que didactizar implica en cierta medida hacer pensar al otro.

Didactizar filosóficamente para Mauricio es filosofizar... es decir hacer que nuestra educación sea filosófica.

A partir de esta “antología comentada” se plantea o se visualiza la importancia de la pregunta; del preguntarse, y del dialogo con otros, pero también con uno mismo.

Un enfoque a partir de un trabajo que procura reproducir un modelo análogo de comunicación, en distintos ámbitos. Un proceso de resiliencia, de recursividad; un proceso rizomático; ya que el punto “es un aprender y no un enseñar”, a partir de un interactuar por medio de la pregunta, del preguntarse, de distintos enfoques... gracias al “uso del arte dialéctico, una vez seleccionada el alma apropiada para ello, planta y siembra discursos acompañados de saber; capaces de ayudarse a si mismos y a quien lo ha plantado; y que, en vez de ser estériles, tienen en ellos una simiente de la cual, en otros, brotarán otros discursos, de modo de procurar siempre, imperecederamente, el mismo efecto y de realizar así en el que actúa, el mayor grado que sea posible a un hombre”. (Platón)

El presentar una “antología comentada” tiene como propósito la generación de un discurso legitimo por parte del lector, legitimidad que el receptor de este trabajo tendrá que desarrollar, utilizando habilidades, saberes, buscando alternativas a los enfoques planteados, actuar

eficazmente dando respuestas claras y firmes ante las ideas de los textos presentados, y de las visiones expuestas...

No se trata de “que una semilla haga brotar en otras tierras” (es decir en otras personas) el mismo discurso, o la misma idea; tampoco se busca repetir ideas o modelos, sino poder generar “una conmoción”, que dará “un movimiento” al “hacer docente”. Teniendo claro que ese “hacer docente” no lo provoca la conmoción o el movimiento sino las relaciones con el otro, el trabajo en equipo en clave interdisciplinaria.

La clave está en la búsqueda, en ese filosofizar, y en la potencialidad de “la semilla que el maestro planta” y no en la perpetuación del discurso.

Los textos de Mauricio, algunos inconclusos, otros extensos, otros ponencias, otros borradores; trabajos considerados por la academia como tangenciales, pero también como trabajos menores, son impiadosos con las verdades consumadas.

Textos cortos que emergen de circunstancias cargadas de intensidades, ofrecen claves precisas para espiar y fisurar las resignaciones a posiciones determinadas y fragmentadas.

Textos... donde es posible ver el pulso del deseo y rastrear sin vacilaciones lo más fructífero del pensar.

Estos textos... y por ende su pensamiento... llevan a un involucrarse con un pensar, cuando el cuerpo se conmociona, cuando la corporalidad estalla en rebeldía...

Como dice Carlos Cullen: “... encarar el reconocimiento cuerpo a cuerpo, y cuerpo con cuerpo, es la forma de aprender con otro, y del otro...”¹. Ésto es lo “que provoca” ... lo que “pone en movimiento” ... “lo que invita” ... “lo que conmociona”; al leer a Mauricio Langón.

A través de ésta “antología comentada” se visualiza su pensar crítico, que aporta y apuesta a una nueva forma de ver la educación.

No se apunta a establecer una crítica de una obra; sino a problematizar con él y... a partir de él... ésto determina un apostar a lo punitivo, no a lo formativo.

1 Cullen. C. “Perfiles Ético- Político en Educación. Cap. 2. Pág. 64. Ed. Paidós. Bs As.

Miradas al pensador; al Filósofo; al docente...

Profs. Sandra Tejera y Juan Carlos Iglesias

“*Mirar a Mauricio*” en este segundo tomo... “invita” ...plantea, la necesidad de pensar la acción filosófica desde el aula; es decir... necesidad de pensar en el trabajo docente, en lo didáctico (que no necesariamente está o deba estar en el aula, sino desde afuera.) ...

Son miradas al pensar crítico que aporta como filósofo, como pensador...

Se ve al filósofo que necesita plantear y pensar en “el impacto”, y en la importancia del filosofar en la vida del hombre. Un impacto que debería “espantar” y poner (al lector) en movimiento - determinante y necesario para Langón.

Ese “poner en movimiento” - es lo que se produce cuando se entiende la filosofía como actividad, “en el entendido que se aprende a partir de lo que se hace, más que a partir de lo que se dice que hay que hacer...”

El enfoque de Mauricio como pensador y como docente apunta a una legitimación del discurso, pero un discurso que surja de una construcción del sujeto. Si se piensa desde el rol docente, la postura de Langón es que sea un docente hábil para desarrollar las capacidades de los otros sujetos, capaz de “conmover”, de poner “en movimiento” al otro... pero esa decisión deberá estar acompañada por la habilidad del docente de “saber elegir”, “saber optar”, de trabajar en diálogo; en diálogo con la vida...

El pensamiento de Mauricio, invita no solo a pensar por sí mismo, sino a graduar la creencia, incentiva el pensamiento personal - a través de la pregunta y del preguntarse – pero al mismo tiempo incentiva e invita al diálogo, al encuentro con el otro, al descubrir la existencia y la importancia del otro, a aproximarse a un planteo en común, así como también a la superación de problemas.

Su pensamiento es como un “pensar líquido” que evita el riesgo a caer en un perfil generador de prótesis. Es un pensar que juega con la pertenencia y el extrañamiento.

A partir de sus textos, invita a confrontar ideas, a buscar alternativas,

trasladando esas conmociones al campo educativo y al social.

Marcado por la visión platónica se plantea como incluir sin dejar de ser excluyente, se pregunta acerca de los límites de la apertura en educación la hora de pensar en cómo y para quien educamos. Se pregunta por el “adentro”, y por “el afuera”, así como la necesidad de “impactar” y de “poner en movimiento”.

Ve la crucial importancia de una educación filosófica, teniendo caracteres de legitimidad en la medida que no se trate de la mera transmisión de saberes adquiridos.

Procura “habilitar la palabra del otro”, generar diálogos plurales y abiertos, dentro de un ámbito público y de responsabilidad.

Apunta a generar discursos propios, y a la necesidad de diálogo entre los diferentes, pretende producir un aprendizaje cuyo resultado arriesga ser un simulacro. “Reboza los conocimientos sin haber recibido enseñanza, parecerán buenos para juzgar mil cosas, cuando la mayor parte del tiempo estarán desprovistos de todo juicio, además serán insoportables, porque parecerán sabios sin serlo...” (Platón. Fedro. 274c- 277).

Reconociendo que la praxis educativa habitual en el ámbito de la educación formal dista mucho en acercarse a un modelo dialogal, apunta a “filosofizar la educación”, es decir, hacer que la educación sea filosófica.

Pensar en la necesidad, en la posibilidad, en la dificultad del dialogo, poniendo en cuestión la propia cultura. Replanteándose la trasmisión de saberes ya sabidos, la continuidad, el direccionismo.

Parte de la necesidad de replantear la visión reductiva, determinando lo imperioso que significa abrir caminos de diálogos interculturales e interdisciplinarios.

Un trabajo didáctico – filosófico que se genere en base a la problematización o en base a problemas, sin perder el rigor (filosófico), el vínculo pedagógico y el texto, instalando en el aula, y ámbito escolar (educacional) la pregunta, el problema y el dialogo...

Apunta a mantener viva una actitud reflexiva, problematizadora y creativa. Su trabajo lleva al lector a pensar sobre su pensamiento, a replantear enfoque y a re-plantearse... en definitiva invita a la reflexión...

Para Mauricio “el valor de lo escrito no está en la verdad que registra, proclama o trasmite, sino en la potencia de generar poder y libertad en otros; en la potencia de liberar una historia discontinua, de renovaciones, de re-vueltas, imprevisible, libre. Un poder liberar el poder de otros”.

“El acento está en el impacto que provoca el mensaje” ...

Sostiene una práctica docente como práctica de la democracia.

En sus trabajos; invita, delinea el camino (a través del preguntarse, y preguntar) a la conmoción... a liberarse... a que sus ideas sean discutidas... muy discutidas...

Presenta - por momentos - una postura socrática (saber que no sabe), pero también una postura vazferreiriana (el no saber de todo saber).

Su necesidad... no repetir las palabras del maestro, sino un impulsar a un “No sé... no sé...”

Concluyendo con sus consideraciones:

... “es tan uruguayo no leer (al menos no leer con simpatía) lo escrito por uruguayos, o hacerlo destructivamente... es tan ambigua la sensación de impotencia... al llegar al final...”

PRÓLOGO

Prólogo

Prof. Atilano Beltranchini Miranda

Al culminar la lectura de este segundo tomo de la *Antología de un Pensamiento Crítico*, sobre la obra filosófica de Mauricio Langón, quedamos imbuidos, irreparablemente, en una inquietud intelectual que nos lleva a confrontarnos con nosotros mismos, en el escenario complejo de la realidad circundante, con las posibilidades del pensar como uruguayos y como latinoamericanos.

Logramos, felizmente, comprender el alcance de la docencia de Langón cuando, en cada instancia pedagógica nos compelia a un *sapere aude*, desarrollando, con estrategias sencillas, el pensamiento crítico. Por ende, se apodera de nosotros, lectores, de manera fermental, la acuciante necesidad de discutir sus propuestas, de ir al encuentro del Maestro para interpellarle y atesorar, cómoda o incómodamente, sus razones.

Cada capítulo contiene una invitación a la desobediencia intelectual, a la búsqueda de cuestiones relevantes para pensarlas mundialmente, pero desde el análisis comprometido con una impronta genuinamente elaborada que viabiliza la discusión, habilitando la acción filosofizante que nos aconseja continuamente Langón.

Ese *filosofizar*, como método al que recurre el Maestro, ha dado desde hace ya varios años a la actividad filosófica uruguaya, una impronta; un perfil singular que es admirado por pensadores de otras latitudes y al que recurren en sus producciones intelectuales.

Esa metodología crítica para el filosofar, ha ido formando en los educadores y comunicadores una singular perspectiva de *ver al otro* y *ver lo otro* como otredad enriquecedora de conocimiento para la puesta en crisis de la cosa a conocer, y del modo para hacerlo; es decir, de toda la cuestión estimulante para el decurso y el discurso.

Y... los ha ido formando, concomitantemente, en una educación liberadora, tónica primordial en el ámbito de una educación que sea dada en democracia.

Éstos y otros conceptos son tratados extensamente en las páginas de

esta obra.

Otros que se incluyen en los primeros para fortalecerlos y clarificarlos... como la educación de la sensibilidad, el desarrollo de la propia capacidad de valorar y valorar al otro; la puesta en movimiento del propio poder; el desarrollo de la voluntad (y por ende de la responsabilidad); el sentir con otro; el pensar con otro...

Partiendo del Fedro de Platón: “... *generar un movimiento que consiste en poner en movimiento al alma del discípulo, desde sí misma, desde la ruptura que produce en su interioridad, para que pueda ejercer su libertad, decir su propio discurso, generador a su vez, de otros, dando a los otros ese poder y libertad donde está la mayor felicidad humana...*”

En ese sentido, este libro podría disfrutarse y trabajarse como una didáctica para la formación y desarrollo de la capacidad de valorar. En el aula, en la plaza, en la calle, en el fuero político, en lo público, en lo privado, en el contexto uruguayo, en el latinoamericano, en el mundial...

Cada capítulo es un breve tratado de filosofía uruguaya.

Y al finalizar, en cada uno, los compiladores aventuran una reflexión estimulante para el trabajo filosófico, sea cual sea la dimensión del ágora donde este se realice.

Tanto Sandra en la compilación, como Juan Carlos participando en las miradas y enfoques de la obra de Langón, realizan un viaje multifacético por los lugares y los espacios donde el filósofo expuso su pensar, una cuidada selección de textos escritos, “textos hablados”, transcripciones de conferencias, anotaciones y clases prácticas, realizando un trabajo límpido, preciso y debidamente cribado entre lo objetivo y lo subjetivo, a fin de no modificar, pero sí, depurar intenciones y ajustar conceptualizaciones para una correcta lectura de estas obras filosóficas de diversa índole.

Sandra Tejera y Juan Carlos Iglesias, dos filósofos uruguayos comprometidos con la pedagogía crítica, como sostienen Deleuze y Guattari, “son eximios creadores de conceptos filosóficos” uruguayos - latinoamericanos.

Juan Carlos, creador de una Pedagogía nueva para el siglo XXI que,

desde la región este del país, se va afianzando poco a poco en el gran cono de la América del Sur. Sus prácticas docentes son referencia viva para educandos y educadores. Prácticas sostenidas junto a Sandra, una incansable innovadora en el área educativa del país en sus tres niveles, investigadora en estrategias y capacidades del filosofar con niños y jóvenes. Creadora, impulsora, gestora de múltiples eventos académicos nacionales e internacionales en Filosofía y Pensamiento Crítico, ha llevado adelante su labor pedagógica en base al pensamiento filosófico de Mauricio Langón.

Resulta de ello, una trilogía académica enriquecida y novedosa donde la trayectoria del filósofo se afianza, adquiere una total conciencia de sí y es eyectada al mundo, a través de los dos tomos de esta Obra y de la acción pedagógica - didáctica de los responsables de la misma.

... Además de un reconocimiento, estos dos volúmenes constituyen un homenaje que la academia uruguaya le debía al Profesor Mauricio Langón Cuñarro.

Capítulo I
PENSAMIENTO CRÍTICO

Movimiento

“*Amor que mueve el sol y las estrellas*”
(Dante Alighieri: Divina Comedia)

Hay que empezar por *amar y ponerse en movimiento*. Mueve el amor, como Teresa de Ávila, al ver cuerpos tan heridos, y tanta angustia, y tanta muerte. Aunque no haya infierno, aunque no haya cielo. Mueve con todos los sufrientes, *conmueve*. Sin esta conmoción, sin este amor, ¿a qué escribir?, ¿a qué actuar?

Lo que mueve al conocimiento es amor. Una *filia* que es enemistad, que es negación del saber establecido que nos conforma y que amamos combatiendo en su contra, pues no nos conforma. La filo-sofia es una *antisabiduria* por amor a la sabiduría. Por amor a *seguir sabiendo*, pone en crisis el saber. Porque el saber deja de ser tal – deja de ser amor, deja de impulsar el movimiento - cuando se esclerosa en dogmas; cuando se hace *riqueza* que atesora y defender y acrecentar; cuando lo que mueve es el ansia de ganancia (el ansia de ganar un cielo de riquezas o de huir de un infierno de pobreza). El impulso a saber, es siempre una *pobreza*: saber que no se sabe y *querer saber*. Pensar es el reiterado acto insensato, la irresponsable responsabilidad de atreverse a poner en tela de juicio todos los saberes; incluso los propios.

Hay épocas de seguridades, hay de inseguridades. En las primeras, los seres humanos comparten convicciones que les ayudan a convivir. Tan sólidos convencimientos no suelen admitir incertidumbres, ni soportar preguntas. Se tornan tiempos *intemporales*, estáticos, inmutables, ni soportar preguntas. Se tornan tiempos *antitemporales*, estáticos, inmutables, rígidos, cerrados en su ortodoxia, que acechan con celo cualquier duda, cualquier cambio, a la caza de herejes y disidentes, y terminan por esclerosarse, estancarse, corromperse. No son buenos tiempos para amadores filósofos, investigadores inquisitivos, demandantes insatisfechos o preguntones. Que, sin embargo, con sus desconfianzas, indagaciones y *é-pur-si-mouves* terminan por conmover todo el edificio y abrir el paso a épocas inciertas. En éstas, de arenas movedizas y de temores, todo es amor, y movimiento, y búsqueda, y angustia, y creación, y sorpresa, y dolor, y novedad, y gozo, y apertura.

Nuestra época es un tiempo apasionante y apasionado; también un tiempo patético (¿cómo todos?). El conocimiento se mueve en la incertidumbre; los saberes entran en crisis desde sí mismos y empujados por la “*furia desesperada de la técnica desencadenada*”. Ya cualquier suceso es “*rápidamente accesible en un lugar cualquiera y en un tiempo cualquiera*”; ya el tiempo sólo es “*rapidez, instantaneidad y simultaneidad*”; ya atraviesan “*todo este aquelarre, como fantasma, las preguntas: ¿para qué?, ¿hacia dónde?, ¿y después qué?*”².

Preguntas formuladas desde antes de ayer, pero posteriores a mañana. Nuestra época de desconcierto, de conmoción, es un tiempo filosófico: en todos los campos pone en crisis lo seguro. Pero no es tiempo de filósofos, siempre intempestivos, extemporáneos, de otros tiempos. O de otro espacio: desubicados, utópicos. Porque miran por debajo de su tiempo sus raíces ocultas, o más allá de este anticipan su futuro siempre críticos, siempre insatisfechos, siempre en su inquieto querer, paleolíticos y astronautas.

Como fantasmas, las preguntas. Porque nuestra época de perplejidades está regida, sin embargo, por rígidos dogmatismos que no admiten dudas ni vacilaciones. Gira alocadamente, pero en torno a la inmovible dureza del oro.

Vivimos tiempos de ganadores. Vivimos tiempos de perdedores. No es este tiempo para pensar. Los *ganadores* no pueden *pagarse el lujo* de cuestionarse: actúan. Navegando celéricamente en momentos fluidos, desplazándose ágilmente sentados frente a sus cambiantes máquinas, acumulan sólidas fortunas que no *se desvanecen en el aire*. El *dinero* (no el amor) es más que nunca el *motor inmóvil*, instalado en el centro del universo. Por él se corre, se roba y se mata durante el día y se tiembla por no perderlo toda la noche. En vigilia insomne se busca refugio inexpugnable en la riqueza; tras rejas, perros, alarmas y guardias; un cálido útero lujoso, más seguro que la chimenea cartesiana, protege de los avatares del mundo y de la posibilidad siempre latente del *perderlo todo*.

Para conversar no ya la riqueza sino las condiciones estructurales que permiten perpetuarla y ampliarla (siempre con el sacrificio y la muerte de los más) hay que amurallarse en un saber único e inmovilizar, atar,

2 Heidegger. M. Introducción a la Metafísica. Bs As. Nova. 1996. Pág.75

sujetar, detener todo pensamiento crítico. Este vertiginoso moverse inmóvil quiere perpetuar su inmutabilidad hablando de cambios.

Regida por el motor de la ganancia, la liberada economía esclerosa todo en una *globalización* que presenta el cambio como *fragmentación*, como *estallido*, para que nada cambie. Hay pensamiento único, con recetas planificadas rigurosa y *centralmente* y ejecutadas *descentralizadamente*, que transmite sensación de *vértigo ganador* y esconde su *necesidad de perdedores*.

El amor, ya se sabe, no está de moda; es una palabra ridícula. Al amor, ya se sabe, “*le van a dar... mucho palo pa'que aprenda a no volar*”³. Porque, claro, hay que limitarse a aprender a seguir aprendiendo lo que ya muchos aprendieron hace tiempo: a *no volar*, a no interrogar, a no dudar, a no protestar, a no innovar, a no crear. A no pensar. Todo eso es peligroso y no es redituable.

Este es nuestro *mundo*; aquí están nuestros *asombros* y nuestros *problemas*.

3 “*En una lluvia de estrellas viene el amor/ Trae abiertas las alas y el corazón/ Trepado por los techos repiqueteó/ Calzado de alpargatas alguien lo vio/ por ahí/ Dicen que cuando llegue le van a dar/ mucho palo pa'que aprenda a no volar*”. (Do Prado, J.: Candombe de Mucho Palo)

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Presenta la importancia de la conmoción, y por ende del movimiento...la causa: el amor. Factor que pone en crisis el saber. Este impulsa (en cierta medida) al “querer saber”, que es opuesto a “lo sabido”, impulsando (el querer saber) el pensar... un “reiterado acto insensato”, ya que pone en tela de juicio lo sabido.

Movimiento que se relaciona con la incertidumbre, una relación que provoca “crisis” – punto de partida del filosofar – motivando, incitando a la búsqueda, a la conmoción, a la apertura. Procesos que capitalizan el papel de la pregunta, y ponen a la luz la importancia del pensar crítico, del pensar creativo, pero también del pensamiento único.

¿Cómo se articula la criticidad, la reflexión en tiempos de “inmovilidad”?

¿Cómo pensar la relación entre un pensamiento crítico y un pensamiento único? Este presenta recetas planificadas, rigurosas, inmoviliza, detiene, sujeta... en un tiempo globalizador que presenta al cambio como fragmentación, como estallido... para que nada cambie...

... Cuando expone en el texto: “... hay que aprender a seguir aprendiendo lo que muchos aprendieron hace tiempo...”, lleva a pensar en un “no volar”... “no dudar”... “no pensar”... instalando la problematización acerca de la pertenencia y el extrañamiento.

El pensamiento crítico conmueve, impacta... es abierto, proporciona espacios e instancias de libertad, genera sujetos reflexivos y transformadores, así también como un compromiso, una búsqueda, un riesgo, un apasionamiento. Permite encontrar un sentido a la acción humana, al igual que generar condiciones de posibilidad para que el Hombre se dote de una arquitectura firme pudiendo enfrentar el constante devenir de su existencia en un mundo complejo.

El pensamiento crítico se caracteriza por ser habilidoso, autocorrectivo, responsable, sensible al contexto y capaz de elaborar

buenos juicios.

Es un pensamiento que desafía a la persona cuando ella decide hacer un abordaje crítico de la realidad, ya que deberá ser creativa, estar dispuesta a dejar de lado los prejuicios, ser constructiva, abierta a la diversidad. El conformismo aparece entonces como uno de los principales enemigos de esta postura. Se debe estar dispuesto a enfrentar la crisis, el cambio.

Se presenta así el problema de la incertidumbre (en referencia a que los límites del conocimiento y a la causa de la imprecisión que proviene del ser humano - de los instrumentos, de los mecanismos de medición utilizados y de la intervención perturbadora de los hombres -, pero a pesar del resultado incierto la realidad misma es precisa. La indeterminación está en la realidad); y de lo caótico (teniendo como cualidad singular que los sistemas caóticos son sensibles a las condiciones iniciales, siendo una de sus principales características, la aleatoriedad).

Visualiza la importancia de lo caótico en relación al pensamiento crítico. Este no es un pensar por el simple o solo hecho de pensar. Al elegir un objetivo, el sujeto se involucra... generando un impulso... la necesidad de búsqueda...por eso es la conmoción. Dicho estado es el que hace variar las condiciones iniciales, determinando alteraciones, pequeñas diferencias en las condiciones, en las actitudes iniciales; pudiendo implicar diferencias en los comportamientos a posteriori.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Los textos a continuación: “Con Asombro”, “Con Espanto”, “Desde la Desgracia”, “Desde nuestra cultura”, apuntan a pensar reflexiva y críticamente sobre humanización y deshumanización del hombre; así como también sobre la conmoción y lo caótico, lo que determina pensar en el ser, en el no ser, pero también... en el parecer.

El pensamiento crítico provoca conmoción, un estado que sirve para afirmar el azar, y el no ser, y... cuando lo hacemos no es un pensamiento para verse, sino un “pensamiento de fiesta”⁴, o... un “pensamiento caótico”.

Mauricio “invita” de cierta forma - en los artículos que vienen a continuación - a pensar “desde lo trágico

“Lo trágico es la alianza entre lo necesario y lo imposible”⁵. El pensador trágico “sabe un poco más”, que significa, conoce de lo que puede hablar la ideología, y la antiideología que resulta de ella, pero, a diferencia del pensador antiideológico, está provisto de un saber suplementario: sabe que el ideólogo sabe que “habla de nada”. El pensamiento trágico significa, ante todo, la imposibilidad de constituirse en creencia.

Significa el reconocimiento de una necesidad sin objeto, no el reconocimiento de una falta de objeto con respecto a la necesidad. A tener en cuenta la importancia de la necesidad de la insatisfacción que no se le atribuye al carácter inaccesible de sus objetivos, sino a la imposibilidad en la que se halla el deseo mismo para preguntarse; de ahí, la importancia de “la conmoción”, del “asombro”, del “movimiento”, de pensar el enfoque cultural, como plantea Mauricio.

Esa perspectiva que conmueve, que conmociona, que pone en movimiento... esa perspectiva trágica, no consiste en hacer brillar en el deseo, un algo inaccesible, objeto de una “búsqueda eterna”, sino que hace aparecer una perspectiva inversa.

4 Rosset. C. “La Lógica de lo Peor. Ed. El Cuenco del Plata. Bs As, Ed. 2013

5 Idem. Pág. 48 y ss

El filósofo que “invite” a pensar trágicamente puede definirse como un pensador sumergido en la alegría de vivir, y que sin dejar de reconocer el carácter impensable de este júbilo, desea pensar al máximo su impensable prodigalidad. Lo que define el máximo de alegría pensable, es, el máximo de trágico pensable.

“Lo trágico”, es lo que no se piensa, pero es aquello a partir de lo cual todos los pensamientos son revocados.

Así, el pensar crítico busca el desorden, es un “pensamiento de fiesta”, un pensamiento caótico... es un pensamiento como vehículo que subsana los rasgos de la deshumanización.

Con asombro

La situación mundial es asombrosa. Exige, por tanto, filosofar.

Asombra, por ejemplo, el achicamiento del mundo por caminos de comunicación que nos aproximan, la eclosión desconcertante de nuevos conocimientos y tecnologías inconcebibles que hacen creíble el sueño cartesiano de “*nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature*”⁶, y al mismo tiempo (y quizás por las mismas razones) el hambre y la exclusión y la muerte en medio de la opulencia y de la mayor concentración de riqueza y de poder jamás vista. Asombra, además, que este contexto contradictorio tiende a presentarse como único, necesario, ineludible; como *un todopoderoso sin otro*.

Pero el asombro que está en la base del filosofar que ensayo tiene por objeto **la expansión masiva de un tipo de subjetividad que no se asombra**; un tipo de subjetividad *antifilosófica*. Una subjetividad apática, incapaz de sorprenderse por nada, incapaz de dudar, de cuestionar, de advertir problemas, de preocuparse, de tomar posición, de pensar. Una subjetividad – o una cultura mundial – con su afectividad, su moral y su palabra sabia aparentemente aptas a amoldarse sin crisis a esta coyuntura turbadora. Una cultura tan bien articulada con la actual *globalización* que pone en crisis - por el simple hecho de existir y de proyectarse mundialmente -, a toda otra *cultura*, subjetividad o educación, y que tiende a presentarse como la *única* posible y aun como la *única posibilidad humana*.

Una cultura con un *pathos* apático, impasible, sin compasión. Una sensibilidad insensible, una pasión pasiva, una afectividad a la que nada afecta, nada conmueve, nada es capaz de poner en movimiento.

Una cultura con un *ethos* antiético, incapaz de estimar. Una moral amoral e inmoral. Es que la capacidad de valorar no puede desarrollarse sin la capacidad de percibir *diferencias*, de gustar, y comparar, y preferir... Puesto que, en su insensibilidad, no percibe diferencias, todo le es *indiferente, sin valor*. Un tipo de cultura que acepta las cosas sin valorar, que acepta valores por imposición o inducción.

6 Llegaremos a ser “*como amos y poseedores de la naturaleza*”. Descartes, R. Discurso del Método. 6ta parte.

Cuando se dice que “todo vale”, se escucha: “nada vale”. Hace mucho lo describía Discepolín:

*“Todo es igual, nada es mejor / lo mismo un burro que un gran profesor /. No hay aplazaos, ni escalafón / los inmorales nos han igualado”*⁷. Habría, un cambio, que tomarse la formula en serio. “Todo vale”. Todo es valioso. No hay nada – para el ser humano – que no sea valorado o valorable, a lo que no se le atribuya un valor, positivo o negativo, mayor o menor. No quiere decir que todo vale lo mismo, o que todo es indiferente. Simplemente significa que, constantemente, el ser humano valora, elige, toma decisiones; y que no hay ninguna garantía previa que asegure el éxito de su opción. Pero estamos ante una cultura a la que “nada le importa”, para la que todo es despreciable y todo da igual.

Una cultura con un *logos* ilógico, que flota sobre las paradojas de una razón en crisis como un conocimiento sin pensamiento, que transmutó la clásica *docta ignorancia* en una *ignorante sabiduría* que *no tiene problemas*, que no se pregunta. Un modo de pensar que no piensa. Un modo de *conceptuar* que deja la *tarea del pensar* en manos de otros (expertos, técnicos, *conceptores*), mientras acepta su *embrutecimiento* y su sumisión sin encontrar aliciente en ninguna emancipación.

Y se trata de una “cultura” en la que se está induciendo a las subjetividades jóvenes. La propagación – una *propaganda* que tiene que ver con los *medios de comunicación* y con las nuevas tecnologías de transmisión – de este tipo de subjetividad, que puede llegar a ser entendida como el *sentido común* de nuestro tiempo, no es suficiente para garantizar que se llegue a conformar las subjetividades y culturas al sistema del mercado. Parece necesaria, además, la educación.

Porque la extensión planetaria de la economía de mercado puede desequilibrarse donde haya subjetividades autónomas, hay que meterse con la educación. Y son los organismos financieros internacionales, responsables del equilibrio global de sistema económico, quienes toman a su cargo *mundializar esta subjetividad antifilosófica como la única posibilidad humana*.

Asombra que las agencias financieras más poderosas se hayan “*metido*

7 Discepolo, Enrique Santos: Cambalache (Tango)

a educadoras”⁸. Es que el campo educativo (muy especialmente el de la educación pública formal) es apto, tanto para formar subjetividades críticas como para formar subjetividades abyectas.

Y he aquí que se desparraman por el mundo *subdesarrollado* “reformas educativas” uniformes, planificadas por entidades financieras internacionales. Esas reformas supuestamente permitirán ajustar los sistemas educativos a las necesidades y exigencias económicas transnacionales; hacer más “competitivos” a los países y a las personas; paliar o disimular los grados más extremos de la pobreza; y preparar a los pobres para sobrevivir con bajos recursos, adaptándose a las necesidades cambiantes del mercado.

Asombra también que las mismas entidades financieras se *metan a conceptoras*. Es una necesidad del sistema económico la elaboración de una *constelación conceptual* que encuadre lo *pensable* en palabras, categorías, imágenes y métodos acordes a las *necesidades* del sistema económico.

8 Soler, Miguel: “El Banco Mundial metido a educador”. Mdeo. UDELAR. 1999

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Parte de la relación (y del impacto) hombre – contexto, que incita a preguntas: ¿por qué?; ¿que causa ésta relación?, ¿qué importancia tiene el contexto? La respuesta es que se presenta como único, necesario, ineluctable, visualizando una única posibilidad... “lo dado”.

Por otro lado, dicha relación, impacta a una masa que se asombra...

Pero, entre “lo dado”, y “el asombro”, aparece la contradicción (y la no contradicción entre una cultura, un grupo, el sujeto que no se asombra – dada la estructura propicia – y el que se asombra – poniéndose en crisis debido a esa estructura dada). El punto es pensar la contradicción, ver la importancia, o el papel que cumple el asombro, la duda, así como lo determinante que es “lo cultural”. ¿Cómo se presenta “lo cultural” en el proceso de formación de una sociedad?

Con espanto

Hablé de “asombro” porque se supone que en él está el origen de la filosofía. Pero los brasileros usan la palabra “espanto”.

La palabra me “asombró”. Porque no se me había ocurrido. Y porque me pareció que decía *mucho más* que nuestro pobrecito *asombro*. Pensé qué diferencias había entre el portugués y nuestro idioma, y quedó en barbecho.

Después me siguió picando, porque ya me había parecido que el francés “étonnement” decía más que el español. ¡Mirá que sentirte *solo* asombrado cuando te están matando al maestro con cicuta! Mirá si *asombro* va a ser la palabra para referirte a cualquier efecto que produzca en tu sensibilidad la tortura, o la desaparición de personas, o Hiroshima, o Auschwitz, o cualquiera de esas atrocidades de hoy para las cuales nos faltan palabras; y que a veces simplemente las conocemos por *nombres de lugares*, que pasan a simbolizar el horror sin relación ninguna con (con ignorancia total de) su etimología. Y no decimos: la Cacha, la Perla, la Esmeralda, Orletti (¡y no se me ocurren “nombres” “uruguayos”!), capaz que porque fueron los nombres que les pusieron *ellos*.

Agregué imágenes a reflexiones sobre cosas que me espantaron: puse fotos de una tumba colectiva de “desaparecidos” encontrada en la provincia argentina de Córdoba. Agregué el “Triunfo de la muerte” de Brueghel, que venía al caso. Y la palabra *espanto* me pareció que se adecuaba un poquito más que *asombro* al impacto que esas y otras infinitas *imágenes* de horrores reales nos provocan.

El *espanto* como origen del filosofar, claro. Como origen de una *preguntabilidad* que se me hace condición previa y necesaria de cualquier *responsabilidad*.

Me fui a un diccionario. Para encontrarme que “asombrar” es “hacer sombra una cosa a otra”; “oscurecer un color mezclándolo con otro”. Y sólo en sentido “figurado”: “Asustar, espantar” y “causar gran admiración”. ¡Asombroso!. Porque resulta que si algo “me asombra” y tal vez me pone “sombrió”, u “oscurece” mi alegría mezclándola con otra cosa, o “me oscurece” el ánimo, más bien que me lleva a

desanimarme, a desmoralizarme, a condolerme, o a dejarme con la boca abierta de admiración, o a asustarme. Y de ahí se siguen huidas, estampidas, depresiones, oscurecimientos, - esa *tristeza* de que habla Spinoza demostrando *more geométrico* que *ellos* necesitan transmitirnos la tristeza para impedirnos actuar, para prohibirnos la *alegría* e impedirnos la *felicidad* – y no se sigue la *necesidad de preguntar (la preguntabilidad)* y de *exigir respuesta (responsabilidad)*. La *preguntabilidad* de la *multitud* (la spinoziana, quizás la de Hardt y Negri), la *preguntabilidad* de los pobres, exigiendo *responsabilidad* a los ricos, a los privilegiados, a las entidades financieras nacionales y multinacionales.

Y, en cambio, resulta que *espantar* es “causar espanto, dar susto”, y “echar e un lugar a una persona o animal” y, en forma pronominal, “admirarse, maravillarse”, y “sentir espanto, asustarse”. Y *espanto* es “terror, asombro, consternación”, y “amenaza o demostración con que se infunde el miedo” y hasta la “enfermedad causada por el espanto”. Y no son sentidos “figurados”. Entonces no está mal partir de que algo espantoso (“*espantable*” diría Cervantes, que quiere *espantarte*, echarte de tu lugar en el mundo) para saber que se trata de lugar contra el espanto preguntando o atacando, pero no huyendo.

Ni siquiera sintiéndote desmoralizado cuando aquello que parecía espantable y valerosamente lo derrotas, se transmuta en algo tan poco poderoso y ridículo con un león que se da vuelta y se acuesta. Pero tenemos la respuesta del Quijote: “*bien podrán los encantadores quitarme la ventura...*

¡pero el esfuerzo y el ánimo, es imposible!”

Miradas... Enfoques...
A partir del pensamiento langoniano...

Asombro... espanto...

Lo preguntable...

... ¿se instala cuando el sujeto se da cuenta de la posibilidad de las diferencias?

... ¿es condición necesaria de la responsabilidad del sujeto?

La posibilidad de preguntarse tiene que ver con el contexto (¿este... condiciona?; ¿propicia el asombro... el espanto?).

Desde la desgracia

La palabra “*malheur*” (que traduzco por “desgracia”); está en un ensayo que Montaigne dice que, cuando ocurre una desgracia, cuando – por ejemplo – la escarcha hace perder la cosecha; el cura vocifera que es castigo de Dios por los pecados de los campesinos. Pero, mientras eso pasa en un sitio, hay en otro donde la cosecha es abundante: como seguramente pasará, dentro de un tiempo, ahí, donde hoy hiela. De algún modo, *consolador* se equilibrarán desdichas y gozos.

Quizás “desgracia” no sea una buena traducción. Quizás la palabra exacta sea “desdicha”, “infelicidad”. Pero las palabras de nuestro idioma, incluyen partículas de privación: un “in” o un “des”; mientras que la palabra francesa tiene un “*mal*”, una valoración *éticamente negativa*, no una mera carencia.

La “desgracia” apunta bastante bien en su significado habitual a la idea de que se trata: una helada es una “desgracia” o un suceso “desgraciado”. Es algo momentáneo, circunstancial, casual. Si vamos a buscarle casualidad, nos pone inmediatamente fuera de la “gracia”, nos pone en el discurso del cura que nos dirá que es una *maldición* del cielo, seguramente por nuestras *culpas* entonces nos *merecemos* lo que nos pasa. ¿Y los bebés, por ejemplo? No es que se lo merezcan, es que perecen por culpa nuestra, solo para darnos más dolor a nosotros, malvados pecadores, pero no insensibles.

La “desdicha”, como la “infelicidad”, tiene un carácter de mayor permanencia, me parece. Pero también un acento mayor en la “mala suerte”. Un “desdichado”, es, en general, un “pobre *infeliz*” al que no podríamos echarle la culpa de nada, más que, justamente, de ser un infeliz, de esos que deberían ser “*los más privilegiados*”, según nuestro Padre Artigas.⁹

“Disfrutar” es lo que uno hace en la hora de felicidad. ¡Qué linda palabra esa “*disfrutar*”!. Parece que se me hiciera agua la boca cuando la digo; si casi se le siente el aroma, el sabor y la textura de la fruta. Y, sin embargo, también en ella hay un “*dis*”.

⁹ “Que los más infelices sean los más privilegiados”. José Artigas

“¡Felicidades! ¡Felicitaciones! ¡En hora buena!” - decimos a alguien para manifestarle nuestra satisfacción por su éxito o, simplemente, por su cumpleaños. Se mezcla la *satisfacción* por la felicidad con el *deseo* de la misma (que indicaría su *carencia* actual): “¡Que los cumplas feliz!”. “*Parabéns*” dicen los brasileros, más bien *deseando* bienes que señalándolos.

Y aquella idea de *felicidad* como algo definitivo, como la *bienaventuranza* eterna, se reduce a una *hora* pasajera: ¡Bienaventurados, dichosos, felices, los pobres, y los perseguidos por la justicia! ¡En *horabuena*: dejarán de serlo! En “mala hora” hemos hecho o nos ha pasado algo. Pero nadie dirá “en *hora mala*!”, ni siquiera en un velorio: es que demasiado sabemos que la desgracia no es cosa de una hora, que tiene otra permanencia.

“*Malheur*” no es una hora mala que haya perdido una letra. “*Heur*” es una vieja palabra francesa que se podía traducir por dicha o *felicidad*, que sigue siendo suficiente para ser “*heureux*”, feliz. Resulta que en francés se podría ser “*mal*” o “*bien*” dichoso: “*malhereux*”, “*bienhereux*”. ¿Qué puede haber mal y bien en la gracia? ¿Qué dicha, la felicidad, pueden ser *buenas* o *malas*?

En mi juventud me gustaba ir al cine. Y conmoverme con las *desgracias* que veía en películas. Mi alma se sacudía con *documentales* del dolor, *se ponía en movimiento* con ellas. Yo *aprendía* de los maravillosos planteos problemáticos de películas *argumentales*, las dificultades, la exploración de caminos, las posibilidades abiertas o embotadas a partir de aquello que me había sacudido en los *documentales*.

Por ese entonces, un amigo me comentó que él no iba al cine; no tenía necesidad de eso para ver la realidad dolorosa que todos los días lo golpeaba. Buscaba caminos con dolor y angustia. Y seguramente con el gozo de estar haciendo lo que se debe (en el acierto o en el error) y aceptando la parte dura de dolor cotidiano y el sufrimiento, y la certeza de la muerte joven, que conlleva la lucha cuando es de veras.

Veo en esto el choque de dos *perspectivas*: la del que necesita una *mediación* para advertir la desgracia (el cine, la TV, las cifras, un libro, una imagen) y la del que la capta *directamente* porque la ve, en la realidad, de muy cerca, o porque la vive personalmente.

En el primer caso, como que uno vive en “otro mundo”, donde nadie “ve” la desgracia y que necesita *que se la hagan ver*. Uno no la ve, no *cree* en ella; duda, necesita “ver para creer”. Necesita que lo *convenzan* para poder, a su vez convencer a otros de lo que viven en ese mundo: “Vean, fuera de nuestro mundo blindado, hay hambre, miseria, desesperación, injusticia”. Ver – preferentemente – manteniendo cierta distancia que permite que uno se *solidarice* con la *desgracia de otros*, que eventualmente *haga algo por ella* (llorar, rezar, escribir una canción, un ensayo o un poema, y hasta que se *comprometa* con una lucha por “erradicarla”, de la denuncia a la oración, de la oración al silencio y a la sobrevivencia.

De ese modo uno siempre conserva su *estado de gracia*. Aunque haga como el cura de Montaigne: echarle la culpa de la desgracia a los desgraciados. Que su *dicha es*, por definición, *gracia*; no puede ser causa de aquella *desdicha*. El *estado de gracia* consiste en saber que *uno no tiene la culpa*, que es inocente de cualquier *desgracia*. Así – por ejemplo – el Banco Mundial, puede luchar contra la pobreza, y *estar en gracia* y ser *dichoso y bienaventurado* aun cuando (*desgraciadamente*) sus esfuerzos no tengan éxito, y la pobreza aumente a un ritmo solo atenuado por la creciente tasa de mortandad entre los pobres.

El segundo caso, el que tiene cerca la *desgracia* porque la vive en si mismo o en sus *próximos*, no necesita mediación alguna para *solidarizarse* con ella. Porque *está en la desgracia*, y se resuelve con todos los otros *desgraciados* para trata de salir de ese *estado* del que no puede *retirarse*. Y no puede alcanzar el *estado de gracia* porque todos ellos son *culpables de su estado*. Lo dijo el cura.

Y si obtiene ¿la gracia? De *valorarse positivamente* (*autoestima*, le dicen) y de *valorar positivamente a todos los otros desgraciados* (que tienen *dignidad*, sostienen), si advierte que no son *culpables*, sino *víctimas*, advertirá también *la diferencia de estado* ere él y quienes se solidarizan con él a través del cine, los libros, de la ciencia, de la buena conciencia o de los Evangelios. No los verá ya tan *llenos de gracia*; no le resultará *gracioso* que se vean *tan* inocentes, tan dispuestos a orientar, guiar, o dirigir a los *desgraciados* hacia su *liberación*. Pensará y luchará por si mismo, capaz que de modo tan bárbaro que rechace el cine, la música, la ciencia, el are, el teatro, los libros: la *dicha* de la cultura “civilizada”. Capaz que llega a ver en el *estado de gracia* de los

otros, una causa del *estado de desgracia* de los suyos.

Entonces caerá en *desgracia*. Y será sedicioso, subversivo, terrorista. *Merecerá* el granizo, la sequía, la escarcha, la tortura, la violación, el sufrimiento, la guerra, la muerte, que por su *culpa* serán obligados a infringirle los *otros*, que seguirán *en estado de gracia* mientras bombardean, torturan, violan, asesinan.

Hice una transposición: de la *desgracia* como algo regido por potencias humanas (infrachumanas – la causalidad *natural* que provoca escarcha – o suprahumana – los dioses que mandan un castigo – poco importa) a la desgracia regida por voluntades humanas, o por lógica de mecanismos que en su raíz tienen actos humanos.

Sobre ambas desgracias es posible actuar. No estoy diciendo que se fácil. Sobre las primeras, por *técnicas* (ya sean ritos de riego o de rezo...), sobre las segundas por *acciones* (revoluciones, elecciones, oraciones...). Pero tanto las unas como las otras suelen presentarse y pensarse como algo *imposible de cambiar*, como un *estado* al que algún destino ha *condenado* a los *desgraciados*.

Hice otra transposición: de la *desgracia* como hecho aislado (acotado en el tiempo y en el espacio, que atañe a unos y otros, rotativamente, como algo fortuito y posiblemente de corta duración) al *estado de desgracia* que abarca, en la actualidad, a la gran mayoría de la humanidad, personas y pueblos sumidos en *estado de pobreza* (con todas las que le son ajenas, incluida la *deshumanización* de las víctimas).

Se trata de asombrarse desde el estado de desgracia. De preguntarse por el estado desgraciado de la inmensa mayoría de la humanidad actual, desde ese estado de desgracia.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la relación hombre – mundo, como mediación y captación, visualizando la importancia del pensar y del pensamiento, así como el valor de la pregunta. Esta determina la posibilidad de pensar desde otro punto de vista, la posibilidad de darse cuenta de la existencia, validez y valor de otras perspectivas o enfoques. No solamente se problematiza sobre la realidad del mundo externo, y la importancia del pensamiento, sino también la importancia social del lenguaje.

Este enfoque - al igual que los otros – lleva plantear la significación de la relación intersubjetiva, y la importancia de la Segunda Persona (teniendo muy presente la importancia de la normatividad y el problema de la comprensión en dicha relación).

Sin caer en una visión generalizada, sino visualizando la problemática social sin entrar en un encapsulamiento, dicha cuestión se relaciona con el problema del significado y del método. Se usa el lenguaje como una instancia y objeto de análisis, y, por otro lado, dicho uso, permite pensar que el objeto lingüístico agota la función filosófica. Es así que se puede hablar de “giro lingüístico”, permitiendo estudiar el pensamiento objetivado o intersubjetivo desde la estructura lingüística.

La intersubjetividad, lleva a pensar en el aspecto social del lenguaje, este está determinado por estructuras lingüísticas que determinan el criterio de corrección. Es así que el lenguaje y la normatividad del significado es un problema social (en base a una comunidad de hablantes).

Este depende de la comunidad y por lo tanto de cómo se pasa del sentido a la referencia.

El problema del lenguaje y el significado no corresponde al lenguaje “a secas”, sino que tiene que ver con la relación Hombre - Mundo desde lo metafísico; más allá del perfil normativo, es decir por nuestra manera de actuar y de pensar, a la hora de ver la comunidad (tiene un aspecto social).

El problema es que toda manera de categorizar es una manera de “ver

el mundo”, entonces, a la hora de entenderlo pasa por la estructura (por ende, por la normatividad), en este punto se relaciona el problema del lenguaje con el significado. Si la manera de concebir el mundo está determinada por una lengua, la perspectiva de plantearlo es una manera humana. La estructuración y por ende la normatividad (para Kripke) es un problema social, en cuanto al uso. En él, se visualiza el problema de la corrección y por lo tanto el de la norma. Dichos dilemas los tiene la comunidad en cuanto a cómo adquirió los criterios (de corrección). Estos dependen del lenguaje de la comunidad de habla (conjunto de reglas compartidas que determinan reglas comunes). Si la respuesta es que los adquirió en virtud de sus intereses, y si acepta, estamos viendo la finalidad en cuanto a...

Es así que el lenguaje se puede describir como un juego a la hora de estructurar un sistema de reglas por las cuales hay que regirse. El punto está en la constitución de la construcción del lenguaje y, por ende, en cómo se determina el mundo a la hora de pensar en la comunidad, pero no en el hombre. El punto es entender la importancia del aspecto social del lenguaje a la hora de entender el mundo en relación a su uso.

A partir del enfoque de que el lenguaje puede entenderse como un conjunto de reglas compartidas por una comunidad, Davidson plantea que dichas reglas necesitan de un nivel de comprensión, es decir, esboza una alternativa que no es individualista, ni comunitarista, sino una posición que está “fuera” de la comunidad. Es así que Davidson entiende el lenguaje como una “comprensión mutua”, es decir emparejar las conductas en cuanto apunten a fines comunes, racionalizando el comportamiento del otro y entendiendo las relaciones con el otro. Esto determina preguntarse, ¿cómo se establece la comprensión mutua sin la suposición de reglas? Davidson no niega la regla, sino donde se ubica la fuente de ella, es decir, que estatus tiene. Para él, hay un sentido, una manera de hablar en que la gente usa determinados parámetros.

El punto es: ¿qué es lo compartido?, si acepta o comparte una comprensión comunitarista (a diferencia de Dummet quien sostiene que el lenguaje depende del aspecto compartido). Davidson tiene una concepción ideolectal del lenguaje, que no implica reglas compartidas, sino la mutua comprensión en relación al conjunto de ideolectos. El

punto está en la comprensión mutua y en la interpretación del otro, en los elementos compartidos, ya que la comprensión está en lo no compartido teniendo que ver con las prácticas comunes en el mundo compartido.

Si el sujeto no existe en el “mundo compartido” no puede compartir un ideolecto; este mundo (el compartido) es donde el sujeto construye el reconocimiento gracias al otro. Ahí se da la comprensión. El lenguaje adquiere significación gracias “al otro”, sin su existencia, no tiene sentido la intensión (formas de racionalizar la acción).

Con respecto a esto, para P. Rojas, lo esencial, es el entendimiento: no existen - según él - reglas estrictas que se puedan seguir. El punto está en el valor y la importancia del intérprete en la relación intersubjetiva, dando jerarquía a la norma social como mecanismo de convención a la hora de entender. Es así que M. Williams plantea la importancia de “ser hablante competente”, lo que determina compartir prácticas, creencias y conductas a la hora de entendernos. El éxito compartido en prácticas compartidas.

El punto es...

... ¿cómo el sujeto se posiciona?

... ¿que ve el sujeto?; ¿qué quiere ver?

... ¿el sujeto necesita del otro?

Como víctimas

Preguntaba un periodista a Ana Benkel de Vinocur: “¿Cómo era la “vida” en Auschwitz?”. Sin olvidar ponerle comillas a “vida”, pero sin dejar de nombrarla “vida”.

“Era imposible creer que podía haber una cosa peor que el ghetto (...) Pero llegar a Auschwitz fue terminar con los engaños; ahí nos encontramos con toda la verdad (...) Yo siempre fui muy preguntona, entonces le pregunto a la carcelera, a la kapo que nos cuidaba: “decime...¿qué hicieron con los niños?”, y ella me mostró el humo que salía de las chimeneas, y me dijo: “en éstos momentos están los gitanos; los niños y se pasaron por ahí; acá se entra por la puerta y se sale por la chimenea, decía señalando los hornos (...) Fue terrible cuando se supo que había pasado realmente con los niños; la gente lloraba, se pegaba la cabeza contra las cuchetas, no quería seguir viviendo. Muchos se volvieron locos, Y no podíamos hacer nada, las alambradas estaban electrificadas, lo único que podíamos hacer era escupirles la cara y el que lo hacía, caía muerto enseguida. Todos los días había fusilamientos, suicidios...”¹⁰

Dice Primo Levi: “Los testigos que sobrevivimos a los campos de concentración no somos verdaderos testigos. Ésta es una idea incomoda que gradualmente me he visto obligado a aceptar al leer lo que han escrito otros supervivientes, incluido yo mismo, cuando releo mis escritos al cabo de algunos años. Nosotros, los supervivientes, no somos una minoría pequeña sino también anómala. Formamos parte de aquellos que, gracias a la prevariación, la habilidad o a la suerte, no llegamos a tocar fondo. Quienes lo hicieron y vieron el rostro de la Gorgona, no regresaron, o regresarán sin palabras.”¹¹

Para el filósofo Manuel Reyes Mate afirma: “El “testigo” es Primo Levi, Elie -Wiesel, Antelme, es decir, son los supervivientes que nos hablan por el “musulmán”¹², dosificando sus preguntas a nuestras entendederas. Han hecho preguntas muy importantes que esperan ser tomadas en consideración: ¿Es posible la belleza después de Auschwitz? ¿Se puede rezar a Dios todavía? ¿Se pueden leer los clásicos de filosofía como si nada hubiera ocurrido? No podemos, pues, vivir de espaldas al Holocausto y tenemos que volvernos a

¹⁰ Benkel de Vinocu, A. Entrevista en Guambia. 2005.

¹¹ Citado por E. Hobsbaum.

¹² “Lo de musulmán” - aclara Reyes Mate – “no se refiere a los prisioneros islámicos, Los judíos daban el nombre de musulmán al prisionero que entraba en la última fase de deterioro físico y moral. El “musulmán” era el estado en que uno dejaba de luchar por la vida y se abandonaba a la muerte; y era también el punto en que se perdía la dignidad y el respeto de sí. Era el momento en que el hombre se convertía en in-humano, en no-hombre.”

preguntar, como Adorno, si se puede hacer poesía después de Auschwitz. Preguntarnos como hacen teólogos como Metz o Moltmann, si se puede rezar después de Auschwitz. Nosotros filósofos tenemos que preguntarnos qué significa penar después de Auschwitz.”¹³

“Aquí termina la vida y empieza la supervivencia” finaliza la famosa carta del cacique Seattle. “Sobreviviendo” es una canción de Víctor Heredia. Sobrevivir es lo que han hecho efectivamente los pueblos indígenas americanos, víctimas de siglos de opresión. Y Alvaro Rico recurre a San Agustín para decirnos que sobrevivir no es un delito, y que castigarse por un delito no que no se ha cometido, sino que se ha sufrido, es asumir que es ética y humanamente superior sufrir la injusticia que cometerla.

Este modo de pensar que condena a la víctima por la atrocidad de que ha sido objeto, este modo de pensar que impregnó las sociedades del Cono Sur Latinoamericano cuando las dictaduras de “seguridad nacional” hacían “desaparecer” personas y en el barrio se comentaba: “Algo habrán hecho”, este modo de pensar atroz, sigue vigente en la cotidianidad actual. Si te roban la bicicleta: “¡También vos!”. ¿No sabés que hay que dejarla en estacionamientos vigilados?”. Si te dan una paliza entre cuatro: “¿Cómo se te ocurre pasar por ese barrio a esa hora?”. Si se prepara una guerra en la otra parte del mundo: “¿No tenés problemas más cercanos de los que preocuparte? Tal vez la guerra nos beneficie. Uruguay hizo su agosto con la guerra de Corea”. El que fue lo suficientemente “vivo” como para no dejarse secuestrar, robar o golpear, el país que pasó lo suficientemente *disimulado* como para que nadie quiera hacerle guerras, marca su *diferencia* con la víctima, *culpable* de algún pecado de imprevisión si *nadie se metiera en nada*, si cada uno se *cuidara* y se ocupara de *sus propios asuntos*.

Sigue pensando la vieja idea de que solo se puede ser testigo siendo *mártir*; de que solo se puede ser testigo, muriendo. Idea que debe haber inventado algún imperio *es graciador*, para que las monjas violadas se *suicidaran* al sentirse mancilladas por la violencia de otros, y para que otros (no San Agustín, por cierto) se escandalizaran de que algunas hubieran elegido *sobrevivir*.

Quizás ese “vivir sobre”, encima y después de la desgracia, de la experiencia del terror, es el mejor testimonio. El que *supera* con vida la

13 Entrevista de Mauricio Langón a Manuel Reyes Mate. 18/11/98.

“vida” en Auschwitz. El que se instala en un lugar superior y clama exigiendo más vida. Es el *necesario* complemento el testimonio de la víctima muerta, desaparecida o enloquecida. La Tota Quinteros buscando a su “desaparecida” hija Helena, la Tota Quinteros, exhumada para comparar su ADN con los restos humanos “descubiertos” en un cuartel, sigue siendo testimonio constante de la vida: *superviviente*. Aún después de muerta, Como es “más que viviente” Sara Méndez, logrando encontrar, ya hombre, a su hijo *desaparecido*, buscado durante 26 años.

Hace bien Reyes Mate en rescatar a Primo Levi como *testigo*, aún contra la opinión del propio Levo. No es cuestión de minorías anómalas, Es cuestión de qué lado de la humanidad se *está*. Tal vez, por la radicalidad humana de la víctima, que exige que uno se reencuentre *como víctima*, siendo *superviviente*, identificando con la víctima en un mismo *estado de humanidad*, tan idéntico al de uno al de Levi, al de Berlín, al de Caro Baroja, también al tuyo lector, y al mío) porque tan diferente: “*Con Guicapuro, con Paramaconi, con Anacaona, con Hatuey había que estar, y no con las llamas que los quemaron, ni con las cuerdas que los ataron, no con los arcos que los desgollaron, ni con los perros que los mordieron*”, decía José Martí ¹⁴, *identificándose* con las *víctimas humanas* y no con los inhumanos instrumentos de tortura. Claro que eso supone también identificar a los victimarios y separarse radicalmente de ellos ubicados del otro lado de la raya.

Desde la supervivencia, se trata, entonces, de sentir, valorar y pensar identificándose *como víctima*, rompiendo con las múltiples ataduras, trampas y engaños de la perspectiva del *victimario*, para el cual la verdad sin engaño está en el humo que sale de las chimeneas de los hornos de Auschwitz.

14 Martí. J. Fragmentos. Obras completas. Tomo XXII. Pág.27.

Desde nuestra cultura

Vamos determinando los puntos de apoyo que constituyen nuestra mirada, los lugares donde instalamos nuestros telescopios apuntando a constituir un *tipo de subjetividad* para nuestra situación. Esta perspectiva se constituye también con la *tradición*, la *memoria*, las palabras de cada cultura. Cultura diferente para cada grupo humano en la cual anida a posibilidad de resistencia de lo humano. *La cultura*, en su sentido amplio, es el baluarte humano por excelencia ante los esfuerzos de *deshumanización*.

Tomaré *por* ejemplo el relato del filósofo chileno Sergio Vuskovic, sometido a tortura, en la “Esmeralda”, buque escuela de la Armada Chilena¹⁵. En ese texto está la posibilidad de ser *humano* en la *desgracia* (digamos, de *ser* humano en el mundo actual); de sentir y pensar en una “situación límite”.

Toda la *cultura*, *educación* y *experiencia* concretas de Sergio Vuskovic, toda su vida, están presentes en el momento de la tortura forjando el broquel de su resistencia. A veces toma la forma de un pensamiento de potente energía, como la súbita aparición de “un mensaje, poseedor de una fuerza ciclónica: aquí estoy yo, como Cristo, pagando pecados que no he cometido”. Otras veces, aportan calma y serenidad en medio de la angustia, como en la visión de su abuela Olimpia “que allá, en la Mincha quechua-aimará, de la provincia de Coquimbo, me enseñaba a repetir, de niño, un poema, en una lengua extraña, del cual solo una frase permanece: ‘ni pampantieca ni chontoca’ (que ya no sé lo que significa)”. En el centro de la experiencia de la tortura, aporta paz esa abuela ausente, cuya “presencia es también el dulce y sereno sentir de estos pequeños valles entre serranos, formados por el curso irregular del Choapa, que destilan un sentimiento claro y que me empapan de serenidad. El agua que corre sin dificultad en medio del color verde. Es la misma sensación que sentí al escuchar, por primera vez, los Conciertos Branden burgueses de Juan Sebastián Bach o al leer también por primera vez, allá en el Lico “Eduardo de la Barra” dela Apología

¹⁵ Vuskovich Rojo, Sergio: Un Viaje Muy Particular; Comentario, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha, 2001. Según el autor, la obra “*trata de ser el narrar de la experiencia que hace la mente cuando es sometida a la experiencia de la tortura; se trata solo de la tortura desde el punto de vista mental. El “Comentario” es el análisis filosófico de dicha experiencia*”. Los hechos ocurrieron entre el 11 y el 19/9/73, en “La Esmeralda”. El texto del “viaje” fue redactado poco después, en los campos de concentración de Conchi, y editado por primera vez en Savona (Italia) en 1986

de Sócrates. Lo leí como una novela, corría las páginas con la misma soltura con que corre el agua limpia desde la Alhambra, cerro abajo, en Granada, después de haber regado los jardines del Generalife o con la misma facilidad con que van raspando las piedras y haciendo nacer el musgo las lentas aguitas de los arroyos de Lautaro, en la frontera, en el Sur de Chile. Pero, de repente, al verterse en el río Cautín, son capaces de presentarse con borrascos temporales”.

Otras veces, la cultura salta como absurdo enigma insondable, para hacerse instrumento concreto de resistencia de lo humano: “En los recuerdos se ignora todo del tiempo: “Tellagori Galchagorri ongui etorri onerá”. Versos en vasco que una vez leí en Zalacaín, el aventurero, de don Pio Baroja, y que, ahora, rompen la emoción que duerme en nosotros. Mientras él suministra una descarga eléctrica regulada, no mortal, en mis órganos sexuales, emprendo un subyugante viaje hacia un problema que me angustia: estoy seguro de haber leído dichos versos en la obra de Baroja, mas, no recuerdo su traducción. ¿Qué es lo que significan? Tendré que hacer un esfuerzo para comenzar a recordar toda la novela, desde un comienzo. Más, ¿por qué me acuerdo precisamente de estos versos en vasco? Cuando salga de aquí averiguaré cual es la traducción. Total el libro lo tengo en mi casa. Luz roja. Peligro - ‘¿Dónde está escondido tu hijo?’ - ‘¿Y cómo lo voy a saber yo, si siempre he estado aquí?’ - ‘Te mejoraré la memoria’. Los círculos concéntricos. Poner la mente en blanco. Pensar en los círculos concéntricos. Poner la mente en blanco. Pensar en los círculos concéntricos para no pensar en nada. Ah, sí. El Zalacaín lo tengo en la casa. Pero, ¿en cuál estante?”.

Para poder decir algo ahora, se necesita que empiecen a actuar todas esas cosas que están adentro de uno, que nos han ido constituyendo a lo largo de nuestras vidas y experiencias, que – a estas alturas – *somos* nosotros, que son nuestra *fuerza*, nuestro *poder*. Que no las *sabemos* ni las *dominamos* y que sin embargo pueden ser nuestras más maravillosas *prácticas de libertad*, justamente cuando estamos en manos del más tenebroso poder, y que nos permiten *actos felizmente realizados*, *actos dichosamente humanos*. precisamente en los momentos de la más profunda desgracia, de la más terrible y angustiada desdicha, cuando pareciera que han logrado quitarnos la *ventura* y que nos han reducido a una situación *inhumana*, despojando de toda característica *humana*, emergen los más puntuales recuerdos de la experiencia personal, las características más idiosincrásicas de nuestra cultura local, no sólo para defender la significación vital de esa persona y su cultura, sino también para reivindicar la dignidad de todo ser

humano y de toda cultura.

La Armada chilena quisiera ahora que la “Esmeralda” esa “*herida abierta en el mar*”¹⁶ cerrara a. Ha propuesto un acto de desagravio a las víctimas a bordo. Un grupo de éstas, sin embargo, no acepta e interpuso querrela “por aplicación de tormentos, secuestro y asociación ilícita genocida” contra los responsables. Germán F. Westphal¹⁷, sostiene que un acto de desagravio a las víctimas “*sin verdad, justicia ni castigo a los culpables*”, adquiriría un “*carácter emblemático*” y “*paradigmático*” que “*sólo sería funcional a la impunidad y a los represores*”, pues posibilitaría ser utilizado comunicacionalmente para dar por saldado el problema y sacar de la agenda pública la cuestión de los Derechos Humanos.

Sí, la “Esmeralda” es un emblema. Salvando las distancias, así como Auschwitz representa el genocidio nazi, la “Esmeralda” simboliza el genocidio de la dictadura chilena. Es también un símbolo para los países de nuestra región. Y no sólo de las dictaduras criminales que ejecutarán el Plan Cóndor, sino también de las ambiguas democracias posdictatoriales que continuaron recibiendo la insultante visita de la “Esmeralda”.

La “Esmeralda” se me hace también emblemática porque sus infamias motivaron la producción de esos dos textos de Vuskovic, que son respuesta superadora de la voluntad es humanizadora de la tortura, que la derrota y anula al elevar el desgraciado acontecimiento de haberla sufrido a los más altos lados de la experiencia humana. El primer texto: el asombro, la conmoción, el espanto que pone en movimiento todos los recursos simbólicos de una cultura; el segundo: el filosofar, el problematizar, el procurar comprender. Emoción y razón. Lo humano pleno sobrepasando el infame trabajo de deshumanización.

Textos tan significativos que – justamente porque no encuentro palabras suficientes para decirlos – me atrevería a proponer que se incluyan como material para la reflexión y la formación de los jóvenes en nuestros países y en el mundo.

A ver si de la “Esmeralda” se puede hacer (como se hizo de Auschwitz)

16 Rebolledo, Javier: Herida Abierta en el Mar. En: www.lanacion.cl; 25/12/05 reproducida en politicaconosur@gruposyahoo.com

17 Westphal, Germán: ¿A quiénes sería funcional un acto de desagravio a las víctimas de la “Esmeralda”? En politicaconosur@gruposyahoo.com 01/01/06

un emblema de signo opuesto al que teme Germán Westphal: un grito de denuncia que exija verdad y justicia; un centro de educación reflexiva en Derechos Humanos; un buque – escuela de Derechos Humanos para los cadetes y para todos los jóvenes de un Chile digno; un museo flotante no solo de la memoria del horror, sino también del compromiso de todos porque “nunca más”; una embajadora de un mundo mejor y de la esperanza y la dignidad humana superando la infamia...

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la importancia de pensar y pensar/nos como sujetos, pero también con latinoamericanos (pensarnos en el contexto).

Apunta al asombro, a la conmoción, al espanto que pone en movimiento a una cultura, que lleva a pensar en “la capacidad de ser”, en la alteridad, alternando la perspectiva propia con la ajena.

En la medida en que el otro es más otro y distinto “de mi”, el sujeto es quien es, y se afirma.

El hombre es con los demás; se descubre y se construye con los demás; y así es valorado.

Su autocomprensión y autorealización implica siempre un compromiso con los demás, que constituyen el lugar y el tiempo en los que desarrolla valores.

Es necesario ver al otro, siempre postergado, es necesario ver a un otro real en el mundo, verlo “cara a cara”. Es un otro latinoamericano, cercano, próximo (prójimo). Cada hombre se abre al mundo mediante la comprensión existencial del otro. El otro “existe”, está en el mundo y “me abre” al mundo porque reclama mi atención y mi acción (praxis)¹⁸. Se plantea el problema del antagonismo, que lleva a pensar en la opresión, así como a visualizar lo constitutivo en la relación con el otro.

Las relaciones de alteridad permiten ver las diferencias, y exige pensar las decisiones de los sujetos, teniendo presente el respeto por el otro (reconociendo la oscilación entre la pertenencia y el extrañamiento). Exige pensar dicotómicamente la realidad fragmentada. Para fundamentarlas es necesario pensar las diferencias (cumple aquí una función fundamental el saber filosófico), integrar saberes, superar la verticalidad abriendo horizontes, descubriendo al otro desde las relaciones dialógicas, planteándose el problema ontológico del estar y ser.

¹⁸ Dussel. “Ética de la Liberación”. Ed. Trotta. Madrid. España. 1998

De grandezas y pequeñeces

Agosto, 2006.

Escuchando el primer programa de una serie que Canal 5 dedica al debate educativo,¹⁹ me enteré (si no entendí mal lo que ahí dijo el Dr. Grünberg, Rector de la Universidad ORT) que Irlanda es un país chico, que en otros tiempos conoció hambrunas pero que hoy goza de riquezas merced a su orientación educativa. Junto a Irlanda se mencionó a otros países igualmente exitosos por la misma razón (Taiwán e Israel, creo que Singapur, no recuerdo si alguno más). Habrían de servir de modelo a Uruguay, parece que fracasado, se ve que por culpa de su inadecuada educación.

Conviene hacer un esfuerzo de memoria para recordar que en este país con el mismo discurso, se impuso durante diez años (1995-2004) una llamada “reforma educativa”, que pretendió seguir las recetas que habrían llevado al éxito a países relativamente parecidos al nuestro... en cuanto a su tamaño. Sólo que entonces los modelos más citados eran Dinamarca y creo que Nueva Zelanda que, como los que se menciona ahora, difieren sensiblemente del nuestro en su composición demográfica, cultura, características climáticas y geográficas, historia, y muchos aspectos más al parecer irrelevantes tratándose de educación. Aquello que exclusivamente tomó en cuenta el proyecto reformista que sufrimos y se reitera con entusiasmo ahora, es el tamaño de esos países (“grosso modo” similar al nuestro) y su admirado nivel de vida, muy superior al nuestro.

Hace más de diez años se viene imponiendo a nuestra educación cambios, reformas y transformaciones que procuran copiar recetas exitosas de países que se nos presentan como modelo... Se contó para ello con suculentos préstamos internacionales a cargo de deuda externa. No cabría hablar de cambios, entonces, sino de continuidad... de un proceso que ya debería mostrar logros, *aproximaciones* a la bonanza económica de los países modelo. Pero, la pobreza aumentó en nuestro país...; sufrimos una severa crisis de la que pareciera que empezamos a

19 El viernes 11 de agosto de 2006.

repuntar... Sería interesante empezar a sospechar que, tal vez, estas cosas no sean cuestión primordialmente educativa ni ligada al tamaño del país... Hay otras cosas (aparte del dinero, de la riqueza monetaria, que es el criterio de éxito con que se manejan quienes proponen la copia) que tienen algún valor y que valdría la pena considerar a la hora de hablar de educación.

Por tomar un solo ejemplo que fue manejado por Miguel Soler en ese mismo programa: capaz que vale la pena educar para la paz. Quizás sería bueno vivir en paz. Quizás nuestra paz podría ser mirada con añoranza desde Israel; nuestra independencia, desde Irlanda; nuestra democracia, desde Singapur... Tal vez tendría sentido preguntarse si no es importante educar, *también*, para la *convivencia*, para la *soberanía*, para la *democracia*. Y otros etcéteras.

Vuelvo a la idea inicial. Me enteré en ese programa que Irlanda (e Israel, y otros) son países chicos, que fueron más o menos miserables y que, gracias a la educación, hoy son ricos y felices.

Yo creía que Israel era grande y rica desde hace mucho, un pueblo liberado de la esclavitud en un éxodo que transitó por decenios un desierto antes de arraigar en una tierra; y que luego fue invadido, cautivo, oprimido, disperso y perseguido por milenios hasta ser víctima - hace muy poco tiempo - del peor crimen que conoce la humanidad.

Yo creía que Irlanda era grande y rica. Tan inmensa que sólo en unos cientos de páginas que cuentan un día paseando por Dublín, podía contenerse el mundo entero en toda su profundidad y creatividad, toda la maravilla y toda la miseria, sin salirse de la vida cotidiana... Y que eso era posible, no copiarlo sino recrearlo en nuestra América, recorriendo Villa Crespo o viviendo siglos en Macondo.²⁰

Yo ignoro la cultura e historia de Taiwán y otros pequeños países de Asia, África u Oceanía. La ceguera de mi país, las anteojeas de su educación no me deja *verlas*. Pero me permiten advertir mi limitación. Querría conocerlas. Apuesto por su grandeza y su riqueza.

Se me ocurre preguntarme si es cierto que todos esos países labraron su

²⁰ Como puede ser que quien lea esto haya sido conformado por sistemas educativos preocupados exclusivamente por la ganancia económica y quizás no tengan la más remota idea de qué estoy hablando, aclaro que me refiero a novelas exitosas que deben incluirse entre las riquezas de varios países y que posiblemente tienen algo que ver con la educación: "Ulises", de Joyce, irlandés; "Adán Buenos Aires", de Marechal, argentino; "Cien Años de Soledad", de García Márquez, colombiano.

esplendor copiando recetas de otros, orientando su educación según criterios, normas, sugerencias o imposiciones de otros a quienes ellos consideraran superiores o mejores. Así como preguntarme si verdaderamente superaron los duros reveses de su historia (¡vamos, estamos hablando nada menos que de Israel e Irlanda...!) remedando a otros, dudando de su propio valor, renunciando a su identidad... Estoy convencido que es de sus historias, culturas, e identidades que han surgido y seguirán surgiendo soluciones originales y apropiadas a los problemas con que cada uno de ellos haya de enfrentarse en el pasado, en la actualidad y en el porvenir. De ellas surgen también sus errores y muchos de sus dolores. De ellas surge su capacidad o su incapacidad de considerar y tomar en cuenta experiencias e ideas de otros pueblos y países -sin importar su tamaño- para apropiárselas, adaptarlas a su propia idiosincrasia, mejorarlas.

Yo creía, también, que Irlanda e Israel (y puedo sospechar con fundamento que los demás países nombrados) incluyen en su realidad actual y su previsible proyección futura sufrimientos y angustias; creía que no gozan de una vida fácil y sin sobresaltos, de una magnificencia tal que pudiera impulsarlas a presentarse como solucionario de los problemas de otros paisitos.

Creo recordar, por otra parte, que un prestigioso economista, Manfred Max-Neef, que valoraba una “economía descalza”, apreciaba muy especialmente cálidos espacios cotidianos entrañables pequeños países. Si mal no recuerdo mencionaba dos: Luxemburgo y Uruguay...

Creo haber leído ayer a otro economista, Jeffrey Sachs,²¹ criticando al FMI por haberse “*concentrado en una gama muy poco variada de problemas*” y por haber “*reiterado recomendaciones tipificadas (...) sin apenas tener en cuenta el contexto específico*” de cada país y por haber “*pasado por alto problemas urgentes*”. Según él los organismos financieros que han asesorado en economía (y - lo sufrimos en carne propia - que se han metido en educación) actuaron como un médico que ante la fiebre de un niño, recurriera siempre a la misma receta, y se preocupara sólo de que la cumpliera rigurosamente, no del efecto que pudiera causarle... Constato que sigue habiendo quienes atribuyen poder mágico a esas recetas económico-educativas que dicen que nos salvarán, incluso cuando tenemos ante la vista el triste resultado de diez

21 Sachs, J.: El Fin de la Pobreza. 2005.

años de haberlas aplicado con rigor...

Terminaría estos pequeños comentarios recordando a José Martí (héroe, poeta y ensayista de otro país chico de la que bautizó como Nuestra América), cuando nos decía: *“Cuando surge un problema en Cojímar no se va a buscar la solución a Danzig”*; o: *“Injértese en nuestras repúblicas el mundo, pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas”*.

O sea: ¿Qué tal si hablamos de qué educación queremos? ¿Hacia dónde habría que orientarla? ¿Con qué problemas educativos tenemos que enfrentarnos hoy en un país que se quiere más democrático, participativo, igualitario, justo, solidario, soberano, pacífico, a la vez que sabio, “desarrollado”, productivo...? ¿Qué y cómo hacer para mejorar nuestra educación?

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

... Mauricio “invita” a...

... Pensar desde el otro...

... Pensar a partir del otro...

... Pensar desde mí...

... Pensar / nos...

... Pensar...

La vorágine de los cambios impacta en el sujeto, volviéndolo espectador de una realidad que se muestra ambigua, contradictoria, muchas veces, caótica. Ya no se puede quedar en el lugar del simple espectador, pasivo; intentar comprender esa complejidad posibilitará entender la lógica que gobierna.

El pensar se transforma así, más que en una alternativa, en una necesidad, necesidad que trasciende el campo filosófico, y se amplía a cualquier ámbito del conocimiento.

El punto es poder generar a partir de distintos enfoques, nuevas visiones que permitan aprehender y vincularse al medio, nuevos saberes apropiados a nuestra realidad. Reconocer las contradicciones entre ellos dentro de la misma, buscar las herramientas para tomar posición crítica frente a ella, y a las realidades intersubjetivas, entendiendo y abordando el problema de la alteridad.

El ser humano es dinámico, abierto a la realidad que lo rodea, está en constante cambio y construcción; busca incesantemente el sentido de qué es existir y para qué hacerlo.

En esa búsqueda el pensar (críticamente) permite encontrar un sentido a la acción humana, al igual que generar condiciones de posibilidad para que el Hombre se dote de una arquitectura firme pudiendo enfrentar el constante devenir de su existencia en un mundo complejo.

El buen pensar se sigue de una toma de posición, dada la necesaria coherencia que debe existir entre teoría y praxis.

La forma en que el Hombre piensa el mundo, como lo ve, como lo representa, tendrá una coherencia con la forma en la que se proyecte y como decida transformarlo.

Este pensamiento será entonces reflexivo ya que la postura asumida necesita de compromiso, convicción, y responsabilidad.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

El artículo “De grandezas y pequeñeces” que antecede, y el próximo, denominado “Filosofar en el aula, filosofar en la plaza”, están “atravesados” por la idea de “movimiento”, y, por ende, por la idea de “impacto” (que conlleva a otro concepto... “lo trágico”. Estos estados se producen si algunos de los rasgos filosóficos (que Mauricio plantea en el artículo: Filosofar en el aula, filosofar en la plaza”), se ponen en juego. Algunos de ellos juegan con “un poner en riesgo”; con... “un impactar” a la hora de estar en una posición o postura acrítica.

El problema, ¿es el pathos?

El filosofar en acción es para redoblar el espacio de acción; pero no para mostrar una actitud misionera.

La lectura de Mauricio lleva a pensar en ese espacio de acción, y en esa actitud, ya que es una escritura fragmentaria, y estéticamente rigurosa. La escritura fragmentaria no es una forma cualquiera para un contenido ajeno a ella, sino una concepción compleja y sutil de lo que escribir y de lo que es pensar significativamente. Escritura fragmentaria porque no queda asunto al que abordar, con un hilo conductor, intrínseco; todo sometido a un exámen riguroso... pero... generando un movimiento que desordene la relación jerárquica entre el centro y la periferia.

Un pensamiento generado desde ésta escritura que lleva al terreno filosófico por otros campos menos sistemáticos que los académicos. Así (con esa característica en cuanto a su escritura) ofrece textos atípicos contruidos por fuera, generando fisuras en estadios tradicionales y no tradicionales, con parámetros que muestran rebeldía, que se instalan a contrapelo, creando estrategias discursivas anómalas, cercanas a la poesía, al relato mítico, al tango, a la letra bíblica.

Mauricio, adopta un estilo para decir lo contrario de lo que se dijo hasta el momento, exigiendo un trabajo de deshacer categorías convencionales, o “reformatear” las cabezas para tratar de aprehender las claves de un pensar otro.

“*Filosofar en el aula, filosofar en la plaza*”

En este trabajo presento uno de los resultados de una investigación reciente que pretende ser también una forma de *intervención*: los *rasgos de un aula rigurosamente filosófica* (#4). Sostengo que es en el *aula* donde se manifiesta con mayor intensidad lo *filosófico*, esa *enfermedad* que queremos *contagiar* los profesores de filosofía a nuestros alumnos, a la educación, a los espacios públicos y a todos los ámbitos de la vida humana (#3). Pues filosofar es el movimiento humano que consiste en *recurrir a pensar* ante impactos (#2); y son los actuales ataques a lo humano y a la vida, los espantos que actualmente nos mueven a proyectar una educación filosófica (#1)

1. **Introducción**

Filosofía, razón, violencia. Filosofía, escuela, libertad. Enseñanza de la Filosofía, educación filosófica, filosofar. Todo un firmamento de ideas que gira –no firme, enfermo– en torno a lo *filosófico*; justo cuando resulta claro que el *universo real* es *egocéntrico* y se mueve corriendo por lo *económico*.

Al ser directamente afectados por este *descentramiento de lo filosófico*, nos movilizamos, desde hace varios años, *algunos filósofos, algunos profesores* de filosofía y *docentes del filosofar*; no todos. Esa obligada *excentricidad* nos lleva a recorrer caminos diversos... No necesariamente *filosóficos*, ni siempre *convergentes*.

Porque *profesamos filosofía*, estamos *profesionalmente involucrados* en el pensar radical que resulta zarandeado hasta sus raíces en la presente crisis. *Comprometidos* con la filosofía, aparecemos como sus defensores espurios e interesados. Hablamos, y nuestras palabras suenan sospechosas de falaz parcialidad. La sombra de la duda –la misma que hemos cultivado primorosa y filosóficamente– se cierne sobre nuestros discursos y nos descalifica *a priori*. Pero insistimos, tratando de *convencer a los demás*.

Algunos filósofos (nosotros –los que aquí estamos, y otros como nosotros–) quedamos *ipso facto fuera* de las discusiones de nuestro tiempo; *lejos* del alcance de las candilejas del escenario mundial; invisibles e invisibilizados; excluidos, marginados, etéreos,

incorpóreos. Imponderables. Nos da pesar, nos da qué pensar. Quisiéramos pesar y hacer pesar, pensando y haciendo pensar. A fin de compensar tanta pesadumbre. Bajo estas presiones tratamos de pensar, todavía.

No es la filosofía ni su enseñanza lo atacado hoy, sino la vida y lo humano; lo filosófico cae en la volteada. Lo filosófico está en crisis en la actualidad porque está ligado intrínsecamente a lo *humano* y lo *vital*, puestos en cuestión, negados, golpeados, “en riesgo de extinción”. Filosofar, hacer filosofía, practicarla es un modo de *ponerse en movimiento* ante los *impactos* que amenazan a la humanidad y a la vida. Jamás será aceptado por quienes no se cuidan de estas cosas.

2. Filosofar

Filosofar -la acción de *hacer filosofía*, de pensar radicalmente, sin concesiones- es un modo de “*poner el alma en movimiento*” ante los *impactos* (*golpes* o *shock*) que procuran *paralizar*, impedir pensar, inhibir la acción libre de las personas, anulando su voluntad y obligándolas a obedecer. Filosofar es el movimiento humano radical de *pensar en shock*;²² de *pensar* cuando se están pasando los más graves peligros juntos. Justamente, cuando uno querría *no pensar más*, se manifiesta la verdadera exigencia de *recurrir a pensar*; el *recurso* más radicalmente *humano*, accesible a todos, gratuito e inagotable.

No se trata de *cualquier movimiento* ante el *espanto*; sino uno que

- ✓ No se *paraliza*;
- ✓ No se *suicida*;
- ✓ No se *encierra en sí mismo*, ni se *insensibiliza*, ni *esconde la cabeza*;
- ✓ No se espanta, ni huye en estampida;
- ✓ No escapa a través de una *acción múltiple y estéril*.

Y de lo que se trata en este Coloquio es de *enseñar* y de *aprender* ese movimiento filosófico de pensar siempre y de vuelta ante cada circunstancia; enseñar y aprender la *acción* específicamente humana de dejarse *con-mover* por el impacto, de *sentir pesar*, de sentir la *presión*

22 “(...) no sólo se piensa más cuando peor se está, sino también se adquiere toda la fuerza mágica, si se quiere, al momento de pensar”. [Kusch, Rodolfo s/f]

de ese *peso*, que no excluye –sino que supone- tener las contradictorias ganas de huir, de reír, de llorar, de quejarse, de maldecir, de odiar, de amar, de luchar, de rendirse, de matar, de matarse... Se trata de enseñar y aprender a dudar en esas situaciones en que no sabe qué hacer, a ponerse a pesar, a sopesar, a pensar, a compensar; a actuar pensando y a pensar actuando; a re-flexionar sobre su hacer y su pensar poniéndolos en tela de juicio; a dar razones, a ponerlas en discusión con otras, a tomar éstas en cuenta, a cambiar, a *pensar de vuelta*, una y otra vez. Hay que aprender y enseñar a convivir avanzando *con los otros a través de* distintas y contrapuestas pasiones, emociones y modos de sentir; distintas estimaciones, valoraciones y modos de valorar; distintos lenguajes, razones, pensamientos y modos de pensar: dia-logos, dia-ethos, dia-pathos. Hay que aprender y enseñar a entablar los diálogos más a fondo, esos que van sin concesiones a la raíz, ahí donde habita lo inconmensurable, lo incompatible, lo incomprensible de los diversos modos de estar siendo humanos; ahí donde parece que no es posible *entenderse*, ahí donde habita siempre la *vida común* de seres radicalmente iguales porque radicalmente diferentes en sus ideas, sus valores y sus sentimientos.

Esto que llamo aprendizaje, ejercicio y enseñanza del *filosofar*, claro, no es algo funcional al sistema prevaleciente que –como tantas otras veces en la historia- eligió *actuar sin pensar*. Es decir, decidió renunciar a la razón y diálogo humanos (limitados, finitos) poniendo su confianza en fuerzas *extra humanas*, o *no humanas*, lo que los habilita a *racionalizar* los espantosos de hecho en cada pasado y cada presente mediante esa abdicación. Esas poderosas entidades no-humanas serían bondadosas (sin *genios malignos* que las hagan falibles y febles como nosotros) y nos asegurarían que –pese a cualquier desmentido fáctico- este es *el mejor de los mundos posibles* o, al menos, el mejor de los mundos pasados y el único camino para mejorar. Ya sea que denominemos a esas entidades *destino*, *voluntad de Dios*, *ley de la Naturaleza*, *astucia de la Razón*, o *mano invisible del Mercado*, se sigue dejando en sus manos –con admirable “candidez extrema”- el futuro de los seres humanos y de la vida. Se reniega así de la capacidad constructiva de la libertad, responsabilidad y razón humanas. Quedan reservadas a los seres humanos las acciones que lo destituyen de su dignidad: tales como la servidumbre, la violencia, la fuerza bruta.

3. Lugares de la filosofía

En este contexto no puede sorprender que la *filosofía* y su enseñanza vayan perdiendo *espacios* que habitaban. Ya no tienen *lugar* en los espacios *públicos*: hace mucho que no están presentes incomodando en *plazas y banquetes*. Están reclusas en *templos del saber, academias, círculos restringidos*; y en acotados *islotes* de los sistemas educativos. Hay que *defender* los *lugares* de la filosofía, claro. Pero esto es problemático.

Puede ocurrir que en las *plazas* - en los lugares *públicos* visibles de la política, de los medios de comunicación, de las editoriales y librerías - algún filósofo brille como *best seller*; puede que circule *deformada* la *filosofía*, enlazada con religiones, autoayudas o psicologías. Puede que la filosofía invente constantemente nuevos caminos públicos, privados o íntimos (cafés, consejos, olimpiadas, *prácticas filosóficas*). Quizás hasta llegue a los niños (sistemáticamente *excluidos* del *derecho a la filosofía*). A la vez que, con pareja constancia, esos espacios resultan *irreconocibles como filosóficos* para círculos académicos que fruncirán sus narices. Puede ser, también, que no haya criterios para distinguir lo filosófico en el *cambalache* del siglo XXI.

Puede pasar que, en los niveles educativos superiores -donde anida o duerme el búho de Minerva- la filosofía *se encierre* en torno a un *corpus canónico* de autores y temas, accesible sólo a un núcleo selecto de iniciados en una enseñanza esotérica, quizás incomprensible para el común de los mortales. Quizás aislada en sí misma, con grandes dificultades para tender puentes con otras disciplinas y culturas; y para entrar en contacto con la *gente común*, aunque sea en alguna forma mínima de lo que se llama *extensión universitaria*.

Puede ocurrir que, en los niveles educativos medios, la *filosofía* subsista acotada y atacada, cuando no atascada. Y quizás ahí se dé a la tarea de *preservar y repartir* el mismo *corpus* que la academia se ocupa puntillosamente por *reproducir e incrementar*. O puede que, viendo que ello no *llega* a los estudiantes actuales, se preocupe más bien por hacerse *divertida*, y se deslice hacia el *juego irrelevante*, sin consecuencias vitales. Puede que se haga autoritaria o que se haga frívola. Puede que se vea constantemente intimada a *justificarse* ante *tribunales* cada vez más necios que sólo la dejan subsistir en la medida en que *no sea filosofía*; puede que se vea conminada a aceptar

acríticamente “*metas educativas*” que se dice que “*todos queremos*”. O puede ocurrir que tenga que someter su labor a criterios antifilosóficos de rendimiento, propios de las *evaluaciones estándar* de moda.

De modo que no alcanza con conservar y ampliar los *espacios* de la enseñanza de la filosofía y ocupar algún lugar en la plaza. También y al mismo tiempo hay que *hacer filosófica la enseñanza y la práctica de la filosofía*.

Más, en rigor no se trata tanto de reivindicar lugares para la filosofía o de *ocupar lugares* con la filosofía, sino por meter el virus filosófico en todos los lugares; inficionarlos todos.

Para eso es importante caracterizar *lo filosófico* como una *dimensión* que debería integrar, generar y transformar todos los ámbitos en que se da la vida humana.

4. Rasgos de lo filosófico en el aula

Nuestras investigaciones [Bertolini, González, Langón 2008, 2010] nos fueron llevando a preocuparnos por cuáles serían los rasgos que caracterizarían un aula *rigurosamente filosófica*.

Entendiendo que esos rasgos podrían ser de *lo filosófico* en general, es decir, que podrían abarcar las diversas *prácticas* y *productos* filosóficos (las obras, sus lecturas e interpretaciones, el trabajo crítico y creativo que las “produce”, el aula, los espacios públicos, la vida – pública, privada, íntima).

En una fórmula tosca “*la característica propia de lo filosófico en el aula es su anormalidad*”, su resistencia a regirse ciegamente por normas, a dejarse encuadrar en lo ordinario, en la mera rutina, a caer en formalismos o rigorismos.

Presentaré sintéticamente algunos *rasgos de lo filosófico*. Con el fin de ponerlos en discusión, claro está; pero principalmente, para tenerlos en cuenta a la hora de reflexionar sobre nuestras prácticas a fin de *problematizarlas* para que seamos cada vez más capaces de ir *filosofizando* los *espacios* en que actuamos.

Fermentabilidad de lo filosófico.²³

Un aula (¿o todo *espacio* o *acción*?) no sería rigurosamente filosófica si no fuera *fermental*.

Usamos ese término de Vaz Ferreira, para que el *rigor filosófico* no pueda ser definitivamente definido y normativizado; para que permanezca en estado *fermental* (de apertura, de problematización, de indefinición) a fin de que pueda cumplir su *función filosófica*. No “*esperar, para comunicar un pensamiento, a que hayamos podido pensarlo todo*”, a que estemos *seguros*, a que lo demos por definitivo e *indiscutible*; incluir “*el psiqueo antes de la cristalización: más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental*”.

Un aula será rigurosamente filosófica *en la medida en que sea fermental*, del mismo modo y en el mismo sentido, que lo es la obra escrita, la lectura y el trabajo cotidiano del filósofo. Pero es en el *aula* – como también debería serlo en los *espacios públicos*, que puede y debe habitar rigurosamente la filosofía- donde lo *filosófico* se manifiesta en toda su intensidad en elementos fundamentales que tienen que ver con lo *intimidad personal* y con el *diálogo*. Es cuando lo filosófico *contamina* el aula que a la escritura y a la lectura (diálogos que pueden desplegarse en el *interior del filósofo* y de la *historia de la filosofía*, entre *filósofos*) se suman la *oralidad* (escucha, habla), la *gestualidad* o la *virtualidad*, en imprevisibles diálogos entre *ilimitados interlocutores*: incluso no-adultos, no-filósofos, no-occidentales, no-varones, no-libres, no-poderosos... Mejor dicho, es en el aula donde *se recuperan aspectos de lo filosófico* que fueron amputados, limitados y deformados por la *transferencia* acrítica al campo de la filosofía de criterios normativos y de control - en rigor, *antifilosóficos* - ligados a *excluyentes círculos* que definen *la filosofía* por su *encierro* en determinada *normalidad* y por su *cierre* a los *demás*, a la par que difuminan, anulan y ocultan (tras objetos y objetivos) el rol central de la *intimidad filosofante*, su emoción, su conmoción, su capacidad de ponerse en movimiento propio y de invitar al movimiento filosófico ajeno.

Originalidad de lo filosófico.

Empleo aquí el término *original* en el sentido en que Lévi-Strauss dice

²³ Carlos Vaz Ferreira inventa, a partir de la idea de *fermento* el título de su libro *Fermentario* (Vaz Ferreira, 1938)

que cada versión de un mito es *el original*: cada *variación* toma en cuenta nuevas situaciones, enfrenta nuevos problemas, es *fermental*, origina nuevos caminos, inaugura rutas inéditas, libera nuevos sentidos... Tampoco es difícil comprender como originales en nuestra tradición las Antígonas de Sófocles, Marechal, Anouilh, o la lectura que hacía de ellas una estudiante en plena dictadura, “porque hay que enterrar a los muertos...”

Desde el aula es posible captar más cabalmente la *originalidad* como característica inseparable y necesaria de *lo filosófico* (y no sólo, por ejemplo, como característica accidental de *alguna* obra). Es original la obra, el trabajo de creación, la traducción, la interpretación, la nueva versión, el trabajo de aula... No se agota la *originalidad filosófica* en la obra única de un *autor*; la *genera* el *lector*; la re-crea el *profesor* con sus alumnos; *vive* en el efímero debate. No es *rigurosamente filosófica* un aula si no es *original*.

No obsolescencia de lo filosófico.

Tanto la *obra* filosófica como los instrumentos que se van creando en los procesos del *filosofar*, difieren radicalmente en su *durabilidad* de los productos e instrumentos técnicos que dejan a su paso cementerios de *tecnologías rotas* (máquinas de escribir, faxes, el penúltimo celular...), con fecha de vencimiento.

Se reconoce generalmente que en filosofía toda *obra* es contemporánea, todo *instrumento* vigente; siguen rindiendo frutos y dando lugar a nuevas interpretaciones, polémicas y creaciones. En el nivel más profundo, más radical y más intercultural, es invitación a superarse a sí misma en nuevos *comienzos*. Lo filosófico comienza con rupturas con algo que no queda *obsoleto*; no es mera *innovación* al interior de la *repetición*, es *creación* y vive en el diálogo. Su eventual obsolescencia coincidiría con la *superfluidad* de la humanidad.

En el *aula filosófica* se juega a diario la *no obsolescencia*. Un aula en que no se manifieste como *problema* la no obsolescencia de lo filosófico, ni se luche constantemente por ella, no es filosófica. No es filosófica el aula que no haga *vivir de vuelta* la filosofía. No es filosófica el aula que, para hacerlo, sacrifique otras dimensiones de lo filosófico. No es filosófica el aula que se limite a transmitir instrumentos *todavía* eficaces. No es filosófica el aula que no lidie cotidianamente con estos problemas.

Inseguridad de lo filosófico.

Si algo es rigurosamente filosófico, no tiene *garantía*; es *falible*, se puede *desconfiar* de ello, se lo puede *discutir*. No hay *normas técnicas* que *garanticen* resultados, calidad, potencia o valor de lo filosófico. Mucho menos sus *efectos* a corto, mediano o largo plazo.

Muy particularmente si estamos hablando de un *aula de filosofía*. Nosotros comenzamos nuestras investigaciones preguntándonos pseudo-ingenuamente: ¿Qué es una *buena* clase de filosofía? Nos preguntamos –junto con los otros profesores– por experiencias *filosóficas* que hubiéramos vivido en algún momento, como docentes o como alumnos, y que nos hubieran impactado. Pudimos observar clases en que *pasaba algo* valioso. Pero no hay *receta* que permita *repetirla*; no hay norma que garantice que el *recurso* hoy exitoso no se trasmute en traba al filosofar, en otras circunstancias. Si un aula no vive en tensión de *inseguridad*, no es filosófica.

Radicalidad de lo filosófico.

Esa exigencia que dice Ranovsky de volver a plantearse cada vez las “cuestiones de principio”. En el aula implica el desafío de plantear problemas de fondo, de remover seguridades, lo cual conlleva evidentes riesgos (especialmente tratándose de jóvenes o de niños, pero también de ancianos o personas vulnerables) que requieren especial *cuidado*. Sin embargo, un aula no sería *rigurosamente filosófica* si no encontrara la forma de ser realmente *radical*.

En otros ámbitos la *radicalidad* exige salir del ámbito delimitado por “Occidente” o por la “Historia de la Filosofía”, y plantearse el *diálogo* en el ámbito *intercultural*. En las aulas de hoy, en muchas partes del mundo, la interculturalidad está presente de manera cotidiana. Construir la como lugar de *diálogo* y como *comunidad de indagación* pueden ser modos adecuados de pasar juntos las experiencias de aula.

Lo filosófico no selecciona interlocutores.

Clásicamente el diálogo cara a cara entre maestro y discípulo, implica que el primero “seleccione el alma apropiada” para sembrar en ella una semilla. Y en nuestras investigaciones de aula surge con fuerza la cuestión del *interlocutor*: a quiénes se dirige el docente, para quiénes es la filosofía.

Sin embargo, ya en el *Fedro* platónico (un documento *escrito* que por tanto llega a *todos*, incluso a los futuros impredecibles para el autor,

como nosotros) lo que se espera es que germinen *otros discursos* (no la reiteración de la siembra magistral) que se lancen en *diálogo* con otros y así imperecederamente, lo que es el mayor grado de felicidad a que puede aspirar un ser humano.

Lo *filosófico* es para todos; quiere a todos como interlocutores; *en rigor filosófico*, todos interpelan y todos son interpelados. Un aula que no se quisiera para todos, no sería *rigurosamente filosófica*.

A lo filosófico ***todo le compete*** y para lo filosófico ***todos son competentes***.

Si un aula reservara espacios con los que *no se mete*, no sería rigurosamente filosófica. Si un aula reservara cuestiones en las que los estudiantes no pudieran meterse, no sería rigurosamente filosófica. Nada de lo humano es ajeno al filosofar; todo lo humano le compete al filosofar; nada de lo filosófico es ajeno a cualquier humano, todo lo filosófico compete a todo humano.

Asunto puesto en crisis por la visión de la educación *por competencias*, que lleva, en defensa de la filosofía, a explicitar analíticamente cuáles serían las *competencias filosóficas*, y cuáles no.

Sin embargo, la propuesta es que lo filosófico se mete en todo y quiere que todos se metan a filósofos.

Dialoguicidad de lo filosófico.

Lo filosófico no es reducir las diferencias entre los interlocutores sino trabajar en **dia-logo**, a través de distintos **logos** (ethos y pathos). Punto puesto en crisis cuando generamos la distinción atribuyendo al otro, no necesariamente no ser *humano*, pero sí serlo de modo *deficiente*: no tener **logos, ethos o pathos** porque es ciego, sordo, no inteligente, no publica en revistas indexadas, es de otra cultura, piensa, valora, siente y actúa distinto que yo.

Un aula que no fuera *dialógica* no sería *rigurosamente filosófica*.

Lo filosófico ***no admite tribunal***.

El diálogo filosófico no puede admitir un final para el proceso de construcción de la vida pensando y haciendo en diálogo. Es un diálogo sin tribunal. No puede haber un fallo de última instancia, debe ser siempre abierto, sin la posibilidad de un tercero que falle en definitiva.

Que el pretendido árbitro se integre al diálogo como un interlocutor más; si quiere ser rigurosamente filosófico. Un aula no puede ser rigurosamente filosófica si se somete a un tribunal externo a su diálogo.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

El artículo que antecede expone la relación entre la filosofía, lo filosófico, el filosofar, la docencia, el pensar y la crisis.

Una crisis que lleva a hablar, a pensar en la importancia de la duda, pero también de la necesidad de convencer al otro.

El filosofar implica un “ponerse en movimiento” (ante la realidad del mundo externo que paraliza al sujeto). Una acción que tiene que ver con el pensar, con aprender - y aprehender - ... con aprender a dudar. ¿Qué determina esto?... un con / mover... un reflexionar... un dudar... consigo mismo, pero también con el otro. Esto lleva a la necesidad de entender las diferencias, de jerarquizar el diálogo.

Mauricio expone los rasgos de “lo filosófico” con la intención de reflexionar sobre nuestras prácticas pedagógicas, con el objetivo de problematizarlas, para que seamos capaces de ir “filosofizando” los espacios en que actuamos...

¿Cómo trabajar filosóficamente con niños y, en general, con quienes no trabajar “profesionalmente” en hacer o enseñar “filosofía”?²⁴

Introducción

La *preocupación general* que quiero plantear es esta:

¿Cómo trabajar filosóficamente con niños, con jóvenes y, en general, con aquellos que no se dedican (y no es previsible que se dediquen) profesionalmente a hacer o enseñar filosofía?

Y, más *específicamente*, en el aula, en la educación: transmitiendo tanto la *cualidad* de lo filosófico (¿qué es filosofar? ¿Qué es filosofía?, y, por tanto, qué no lo es, aunque se parezca) como su *calidad*. ¿Qué es una buena aula –curso, etc.- de filosofía?

En esto, pues, se trata de una *preocupación profesional*, porque atañe a los *profesionales y profesores*, a quienes *profesan* filosofía. Incluyendo aquellos que *hacen o enseñan filosofía*, sin que ésta sea su *ocupación* inicial o principal. (Esto, claro, no es lo habitual - pero tampoco excepcional - en Uruguay, y probablemente lo sea en la medida en que se desarrollen programas para filosofar con niños. En otros países *cualquiera enseña filosofía*. Incluso completa sus horas docentes de sociología o dibujo, con horas de *filosofía*, incluso sin tener mayor idea de qué se trata).

Es una *preocupación*, además, porque de algún modo ha de comenzar a reflexionarse *antes* de desarrollar la ocupación en cuestión (de hacer de ella un *oficio*), *durante* el desarrollo de esa actividad, y *después* de cada actividad considerada *filosófica*. Es decir, me preocupa como *parte* de la formación docente en filosofía, pero también deberíamos considerar antes y después de cada una de nuestras clases en qué medida es o no *filosófica*.

Es también una *preocupación profesional* porque ella incide

²⁴ Redactó este trabajo en base a la “charla-taller” que se desarrolló en el marco del encuentro de la red uruguaya para filosofar con niños, y que debió titularse *Epistemología y Educación: el Aula de Filosofía*, Montevideo, Centro Cultural de España, 23-11-12

produciendo cambios o transformaciones (¿radicales?) en los *modos de entender* y de *realizar* actividades filosóficas profesionales. Esta formulación muy general de “actividades filosóficas profesionales” la pongo expresamente porque creo que la cuestión abarca a aquellos que escriben filosofía y no dan clases de filosofía, a aquellos que dan clases en la Universidad, en Secundaria, en Primaria o en Educación Inicial e incluso aquellos que *profesan* hacer filosofía en cualquier ámbito.

Por tanto, el “¿cómo?” de la pregunta inicial, no es una mera cuestión *técnica* o *instrumental*, sino principalmente una cuestión *esencial* que tiene que ver con *qué es filosofía, filosofar, enseñar filosofía y transmitirla*.

No sea cosa que, por querer transmitir *filosofía*, sequemos sus fuentes y liquidemos la capacidad de *filosofar*. No sea cosa que, por querer *enseñar a filosofar*, nos quedemos en *motivaciones* o “meras diversiones” que liquiden la esencia misma de *lo filosófico*.

Dicho esto dividiré esta actividad en tres partes:

1ª) Un brevísimo “ejercicio” sobre un *texto filosófico y mítico*²⁵ (que integra la tradición clásica de la filosofía);

2ª) Sostendré lo que para mí deberían ser *rasgos o caracteres* propios de *lo filosófico* y específicamente de *lo filosófico en el aula*. Voy a decir que, “pa’ mí”, lo filosófico es esto y esto otro; y que si no hay esto y lo otro, no es filosófico. “Pa’ mí”, claro. No obliga a nadie;

3ª) Les propondré realizar el ejercicio de *reflexionar, discutir* y eventualmente *modificar* lo que hagamos en la 1ª parte, a partir del discursito a que los someteré en la 2ª; y también *reflexionar, discutir* y *modificar* lo que sostendré en la 2ª parte, desde la práctica que ustedes hayan realizado en la primera parte. Esto, como un *modelo* del tipo de *metacognición* que podría y entiendo que debería hacerse respecto a cada *práctica* y cada *teoría* que pretendan ser *filosóficamente buenas*. De *buena* calidad.

Esa tercera parte, claro, no es para realizar en esta *hora*, sino para que le hagan un rato durante el desarrollo de estos dos días, a los efectos de *tenerla en cuenta* en el *diálogo* que se hará mañana. Y también para

25 ¿Cómo? ¿No era según tantos enseñantes que se pasaba del *mito al logos*; que la filosofía era sustantivamente “superación” del *mito*? Bueno, en este caso me amparo en que se trata de un mito, obra de un indiscutido integrante del “canon” de la filosofía occidental.

que, si quieren, lo tengan en cuenta en sus futuras *prácticas*.²⁶

Ejercicio

El “mito de las chicharras (o cigarras)”. (Platón, *Fedro*, 259 a - 259 e)

Distribuyo una copia del texto (v. anexo), en grupos de dos o tres personas.²⁷

Ubico brevemente el texto y procedo a su lectura en voz alta, mientras los demás siguen la lectura en su texto escrito. Finalmente me refiero a que a continuación cambia el tema de discusión del diálogo por el de “si es bueno o no es bueno escribir”.

Les propongo leer el texto en grupos de a dos y *proyectar un esbozo de actividad para trabajarlo filosóficamente con niños* o personas que no se dedicarán profesionalmente a la filosofía y ponerlo, si es posible, por escrito. Les doy unos 15 minutos para esa tarea.

Según el filósofo argentino Alberto Buela, la mejor enseñanza de este mito es que los filósofos tienen que esforzarse: “El hombre tiene que trabajar, sugiriendo y no imponiendo aquello que debemos hacer”.

Bueno, en ese espíritu trabajé y no impuse lo que entiendo que son algunos rasgos que el *rigor filosófico* ha de tener en el aula. Por supuesto, esto ya lo publiqué, con ligeras variantes en varias oportunidades. Incluso en la revista virtual que acaba de inaugurar esta red. Pero me gusta repetir algunas cosas. Así que lo diré rápidamente:

¿Puede haber rasgos de un rigor filosófico? ¿Y en el aula?

Asumiendo la idea de proponer “*la definición de un criterio de rigor propio de la filosofía*” (Ranovsky, 2009), intentamos caracterizarlo en diversas prácticas y productos filosóficos: en las obras, en el trabajo que las engendra; en las lecturas, interpretaciones, críticas o discusiones, que suscitan; en los instrumentos que esa historia va creando y puliendo; en las aulas; en los espacios de la vida pública, privada e íntima con los que se mete la filosofía.

²⁶ Claro, como soy curioso, debería haber pedido que me mandaran esas reflexiones. Me olvidé. Por ahora nadie me envió nada. Pero si alguno lee esto, quizás se motive...

²⁷ Por comodidad, imprimí una traducción bajada de Internet. La incluyo como anexo. Una persona, algo escandalizada y antes de leer el texto, me preguntó si este era un método que yo aplicaría *con niños*. Contesté que no, como así tampoco les plantearía la *preocupación profesional* que dije. Que más bien les estaba proponiendo *a ellos* –unos 55 profesionales docentes que trabajaban o iban a trabajar en filosofía- que propusieran *con eso* una actividad para trabajar *filosóficamente* en el aula.

Yo pienso estos criterios particularmente a partir del aula. Pero entiendo que tienen que ser válidos en todos los niveles.

Si hay rasgos que permitan determinar la *cualidad* de filosófico y su *buena calidad* han de ser también propios del *aula de filosofía*, que no podría ser concebida como obra o actividad *no filosófica* sin negar, en ese mismo acto, el carácter *filosófico* de dichas obras y actividades. La enseñanza y aprendizaje de la filosofía y del filosofar deben ser *filosóficos*; de lo contrario no se enseñaría filosofía, ni a filosofar, ni a pensar filosóficamente. Básicamente: por más que se enseña Platón, si no se mueve a los estudiantes con ello, no se hace filosofía. Por más que se ponga en movimiento a los estudiantes y una clase sea divertida, si no se lleva la discusión a lo radical, no se hace filosofía.

En forma tosca podríamos decir que *la característica propia de lo filosófico* sería *su anormalidad*, su resistencia a regirse ciegamente por normas, a dejarse encuadrar en lo ordinario, en el mero cumplimiento acrítico de órdenes, a caer en formalismos o rigorismos. La calidad filosófica no depende del cumplimiento de normas formales previas, sino de que lo producido soporte la discusión filosófica y genere producción filosófica. Por eso aquí no propongo *normas* a cumplir sino que identifico *rasgos* que pueden servir como *criterios orientadores* y, en tanto filosóficos, pretenden ser puestos en discusión.

Aquí simplemente punteo algunos y les doy nombre:

✓ ***Fermentabilidad***. Término que subraya que *lo filosófico* no puede ser definitivamente cerrado y normado, que ha de permanecer “en estado *fermental*” (incompleto, abierto, problemático), “*más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental*” (Vaz Ferreira, 1938). Este rasgo se manifiesta particularmente en el aula, donde vive, y donde es posible recuperar a la filosofía de la amputación de los criterios *excluyentes* (Ranovsky) de círculos que definen lo *filosófico* por su *encierro* en una *normalidad* y por su *cierre* a los *demás*. El *Fedro* mismo es signo de esta apertura, porque al escribirlo deja de dirigirse estrictamente al “alma adecuada”. Y Platón sigue estando *abierto* para la discusión con nosotros. Y yo utilicé el mito platónico consciente de que *fábulas* como la de la *Cigarra* y la *Hormiga* también pueden ser trabajadas *filosóficamente*.

✓ ***Originalidad***. Empleo el término *original*, entendiendo que, en filosofía, no hay una versión “*de la cual las otras serían solamente*

copias o ecos deformados” (Lévi-Strauss, 1968, 199, aplicada a los mitos). La filosofía en el aula tengo que verla y vivirla como una *versión original*. Rescatamos con esto un rasgo inseparable de *lo filosófico* en el aula, donde la *originalidad* vive en la experiencia del efímero diálogo entre profesores y alumnos. Como el efímero diálogo entre Sócrates y Fedro.

✓ **Inseguridad.** Lo *rigurosamente filosófico* es falible, es discutible. Como mi “elección” de trabajar hoy este *mito*. No hay normas que garanticen sus resultados, efectos, calidad, potencia o valor. No es posible *repetir filosofía*. Cualquier *receta o recurso* que hoy “funcionó” para una obra o una clase, puede transmutarse mañana en manea para el filosofar. El aula filosófica vive en la inseguridad.

✓ **No obsolescencia.** Al contrario de lo tecnológico, en filosofía toda obra es actual; todo instrumento, vigente. Lo filosófico recomienza cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Y vive en diálogo, hasta cuando hace imposible el diálogo. La filosofía vive en diálogo hasta cuando quiere hacer imposible el diálogo. En el aula se juega a diario esa *no obsolescencia filosófica*, lidiando por hacer vivir cotidianamente todas las dimensiones de lo filosófico.

✓ **Radicalidad.** Ranovsky exige replantearse cada vez las “cuestiones de principio”. Que, en el fondo, hacen al *diálogo intercultural*. En el aula, es el desafío de plantear problemas de fondo, remover seguridades, instalar la duda, ponerse en tela de juicio. Desafíos riesgosos, pues se hace filosofía con seres humanos vulnerables. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro y de sí, de construir el aula como lugar de *experiencia*, de pasar peligros juntos.

✓ **Lo filosófico no selecciona interlocutores.** ¿Para quiénes es la filosofía, hoy? El modelo clásico del diálogo *selecciona* interlocutores: polémicas entre *rivales* de igual valer; cara a cara entre el maestro y el discípulo dilecto que ocupará su mismo lugar. Pero, desde Platón, el filósofo *escribe* y con eso pone a disposición de sus futuros impredecibles (nosotros) la idea de que el diálogo queda abierto imperecederamente entre nuevos discursos e interlocutores. El aula filosófica requiere a todos como interlocutores; es para todos; todos interpelan, todos son interpelados. Para lo filosófico todos son competentes.

✓ ***Lo filosófico se mete con todo.*** A lo filosófico nada de lo humano le es ajeno: todo le compete. Y todo lo filosófico compete a cada ser humano. Por eso lo filosófico se mete en todo; y quiere que todos se metan a filósofos.

✓ ***Dialoguicidad de lo filosófico.*** Lo filosófico no es reducir diferencias entre interlocutores sino avanzar en dia-logo, a través de distintos logos (ethos y pathos). Un aula que no fuera dialógica no sería filosófica.

✓ ***Lo filosófico no admite tribunal.*** Como es un proceso de construcción de vida en común en diálogo, lo filosófico no puede admitir un juicio final. Es un diálogo sin tribunal (Ranovsky), sin fallo en última instancia, siempre abierto. Un aula filosófica no puede someterse a un tribunal, pero deberá abrirse a diálogos con otros.

Propuesta

Propondré realizar el ejercicio de *reflexionar, discutir* y eventualmente *modificar* lo realizado en la 1ª parte, a partir de la 2ª; y lo que sostuve en la 2ª parte desde la práctica realizada en la primera; como *modelo* del tipo de *metacognición* que podría y entiendo que debería hacerse respecto a cada *práctica* y cada *teoría* que pretendan ser *filosóficamente buenas*.

Preguntarse sobre esto que hicimos ¿en qué medida es filosófico? Preguntárselo sobre cada clase. Sobre cada curso. ¿Tendrán efectos filosóficos? ¿Ayudarán a los niños? ¿Los incentivará a filosofar? ¿Y a ustedes?

Y por último. Si quieren hacer un proyecto sobre el *disparate* que sería llevarles este texto de Platón a los niños... ¿Llevarles este texto? ¿Cómo? ¿En qué medida y cómo ayudaría a otros a filosofar?

Miradas... Enfoques...
A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la necesidad de pensar los modos de entender y realizar actividades filosóficas profesionales... pensar en “el cómo” transmitir y filosofar; “cómo” debe estar presente la reflexión, la discusión y la metacognición.

Adolescencias de la Filosofía

*Julio, 2005.*²⁸

La filosofía adolece de saber y adolece de querer saber.

Quisiera hacer algunas reflexiones referidas específicamente al filosofar en la adolescencia, en ese período de **cruces** en que se pasa de la infancia a la adultez. Lo haré recurriendo a algunos textos breves.

“León es el autor de una tarjeta postal dirigida a su padre, que Henri Joly nos transmite en *La infancia culpable* (París, 1903). Termina con estas palabras: « Mamá me agarró y me encajó una paliza. Yo, indignado, le dije que me tiraría del puente de Austerlitz. Pero no; me enveneno. Te abrazo, tu hijo, León.” Y no olvidó agregar: «Abraza a toda la familia por mí. Adiós. »” (Douailler, S.: *Le mal de savoir*)

El *asombro* entendido como “esas cosas que no te dejan dormir” es origen del filosofar. ¿Cómo? ¿En las aulas con adolescentes, tan protegidas? Capaz que el espanto golpea ahí a los jóvenes mucho más que a nosotros, adultos, seguros en nuestras férreas torres de marfil, quizás sentados dialogando en “comunidad de indagación”, o participando en un panel, o escuchándolo. ¿Qué pasa con el mundo alrededor, mientras tanto?

A nosotros es más raro que los impactos del mundo no nos deje dormir. O vivir.

En cambio, un golpe movió a León. Lo movió al suicidio. Pudo moverlo a filosofar.

Quizás matarse fue su filosofar; quizás lo fue *escribir*.

¿Hay diferencia - y, si la hay, en qué consiste - entre discutir estos asuntos impactantes con *adultos*, con *niños* o con *adolescentes*? ¿Hasta qué punto son cuestiones *filosóficas* o *políticas*, (que podemos discutir entre adultos que *sabemos*, y que pueden plantear y resolver el problema) y hasta qué punto son cuestiones *educativas*? (*Casos*

²⁸ Comunicación a las I Jornadas Internacionales de Filosofía, “Infancias en la filosofía: experimentar el pensar; pensar la experiencia”. Buenos Aires, Novedades Educativas.

descafeinados que podríamos ponerle a los muchachos *para que aprendan a pensar, a discutir*, no para que piensen y discutan; parece que ellos *no pueden* entender bien el problema, que no tienen elementos para resolverlo... y capaz que se nos matan...).

¿Qué relación hay entre *permitir* que los espantos nos golpeen *personalmente, educativamente o políticamente*? Y, si quiero que mis clases sean *filosóficas*, tengo que hacer que golpeen, y que lo hagan *de verdad*.

Así que, si salen *educativas*, si permiten *aprender* algo, será de rebote, porque fueron *filosóficas* e impactaron en serio, personal y políticamente.

Las clases filosóficas no son nunca sólo *simulacros*: son *ejercicios* con armas cargadas.

La cuestión tiene que ver con los **cruces** con los conflictos reales que atraviesan en múltiples sentidos toda comunidad real de indagación; el vínculo entre cualquier *grupo humano* (cualquier "interior") y la realidad "exterior" que lo atraviesa.

¿Cómo, específicamente, en un aula con adolescentes?

Una pista importante la da un texto de Dussel en que dice (en referencia al mito bíblico de Caín y Abel) que cuando cada muchacho y cada chica nacen a la libertad, en la adolescencia, ya está el hermano asesinado, y ya está instalada una sociedad en que está bien matar al hermano, y en que es aceptado y propuesto el fratricidio. Esa interpretación del "pecado original" permitiría ubicar con precisión la cuestión de la diferencia entre filosofar con jóvenes y filosofar con niños, también entre pedagogía y otra cosa que algunos llaman andragogía: la diferencia está en el *nacimiento a la libertad*, en la posibilidad de participación en la "polis"; en la posibilidad de acción; en la necesidad de asumir responsabilidades.

Antes de eso, tal vez, *filosofar*, debatir, pueda ser un ejercicio inofensivo, un simulacro, un juego. Tal vez.

En la adolescencia, *filosofar* se hace *cosa de vida o muerte*, de sentido de la vida, de inserción en el complejo proceso de cambio del mundo. Y si es así, entonces, en el momento en que la *educación filosófica* toca a los jóvenes, lo hace en el *cruce* de la comunidad educativa con la

comunidad política. Eso transforma al *aula* en una muy peligrosa y asombrosa y filosófica *encrucijada*.

Dice San Pablo: “El amor nunca pasará. Algún día, las profecías ya no tendrán razón de ser, ni se hablará más en lenguas, ni se necesitará más el conocimiento. Pues conocemos algo, no todo, y tampoco los profetas dicen todo. Pero cuando llegue lo perfecto, lo imperfecto desaparecerá. **Cuando yo era niño hablaba como niño, pensaba y razonaba como niño; pero cuando fui hombre, dejé atrás las cosas de niño.**” (*I Corintios*, 13,8 -13)

A lo mejor de eso se trata al filosofar con jóvenes, de dejar los juegos de niños.

Ese texto paulino culmina el famoso himno al amor. Establece una jerarquía en que el amor aparece por encima de toda sabiduría, de todo conocimiento y acción, de la fe y de la esperanza. Se habla, piensa y razona “como niño” cuando aún no se (re)conoce la supremacía absoluta del amor, mientras se sigue necesitando fe y esperanza.

Quizás se podría plantear nuestro problema *filosófico* en términos de gente que quiere *amor* en un mundo que quiere *otra cosa*. En el fondo, quizás es el mismo problema de Pablo de forjar un *hombre nuevo*. Pero después de pasar por una experiencia histórica que muestra las limitaciones de la *fe* (de las convicciones) y la impotencia relativa del *amor* (en cuya base está, sin embargo, la *potencia*: su *capacidad de engendrar*), mantenidos ambos - fe y amor - por una *esperanza*; cansada pero insistente.

El problema sigue siendo el mismo de San Pablo: seguir actuando por fe, amor y esperanza, aun sospechando que ser *martys* (testigo) del amor te lleva a ser *mártir*.

“Entonces no seremos ya niños a los que mueve cualquier oleaje o cualquier viento de doctrina, y a quienes los hombres astutos pueden engañar para arrastrarlos al error” (Efesios, 4, 14), espera Pablo. Dejar de ser niños es dejar de ser barcas al garete arrastradas por cualquier oleaje; es pasar a ser capaces de fijar su propia ruta y capear temporales y evitar astutos engaños.

Es el punto de la educación filosófica en un momento de transición.

Cálicles le escupió a la cara a Sócrates:

“Es bueno conocer filosofía **en la medida en que sirve a la educación**, y no es vergonzoso filosofar cuando se es joven. **Pero el hombre maduro que sigue filosofando hace una cosa ridícula**, Sócrates, y los hombres que se dedican a filosofar se me hacen como esos hombres que balbucean y juegan como niños. Cuando veo un niño que balbucea y juega, es algo propio de su edad, me encanta, lo encuentro gracioso, muy conveniente a la infancia de un hombre libre; mientras que si oigo a un niño expresarse con precisión, eso me entristece, lastima mi oído y me parece tener algo de servil. **Un hombre hecho y derecho que balbucea y que juega es ridículo; no es un hombre, dan ganas de azotarlo. Es precisamente lo que siento respecto a los filósofos.**

En un joven me gusta mucho la filosofía; ella está en su lugar y denota una naturaleza de hombre libre: el joven que no se dedica a ella me parece un alma inferior, incapaz de proponerse una acción bella o generosa. Pero, Sócrates, un hombre de edad que sigue filosofando sin parar, merece ser azotado.”²⁹

Vamos, ¿no te da vergüenza ocuparte todavía de filosofía? Esas cosas son un jueguito para que se diviertan los niños, pero las personas adultas se dedican a cosas serias. A la guerra, por ejemplo. O a la política, que es su continuación o su antecedente. El planteo socrático no fastidiaría, no merecería ser perseguido y muerto, mientras fuera puramente un juego de niños, mientras charlara con jovencitos ociosos, mientras fuera un mero ejercicio retórico, una pura *di-versión separada* (o que hiciera *abstracción*) de la realidad político-social y de los efectos que en ella pudiera tener. El diálogo socrático no sería un enemigo peligroso mientras se mantuviera al margen de las cosas serias, de las “cosas de hombres”. Mientras no se desubicara y nos descolocara.

Pero el filósofo es un desubicado y le encanta descolocar. La reivindicación socrática es no hacer sólo “filosofía para niños”, filosofía como instrumento de la educación, sino seguir preguntando, cuestionando, criticando, aún de viejo, aun muriendo.

Y sembrando siempre y hasta lo último el virus crítico, también en quienes están en condiciones de asumir responsabilidades políticas, en quienes pueden realizar acciones que afectan la vida de la “polis”, en

²⁹ Platón: *Gorgias*, 485 a-d; versión propia.

quienes la pueden efectivamente cambiar.

Con el peligro de muerte que implica. La muerte de Sócrates no difiere mayormente de la de León...

He aquí la gran dificultad del *filosofar* con adolescentes: en pasar de la teoría a la práctica, a las decisiones, a la responsabilidad; en pasar de la niñez a la adultez. También de las tutorías a la libertad.

Pero, en realidad, M. Lipman es tanto o más *peligroso* en el mismo sentido: vio muy claro que difícilmente pueden salir adultos capaces de asombro, cuestionadores, democráticos, filosóficos, insatisfechos, buscadores, de niños acostumbrados a no preguntar y a acatar la autoridad (“- ¿Por qué?” - “Porque sí; porque yo digo. Si seguís preguntando te la ligás”. Y si te la ligás, quizás te matás).

De modo que ciertos "juegos de niños" (esa locura de intentar filosofar con niños) son "simulacros" muy serios; y el filosofar, una actitud que se va desarrollando durante toda la vida y sigue creciendo.

Claro que también crece la cicuta.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

En el texto expuesto anteriormente, Mauricio presenta como la filosofía adolece del saber, y de querer saber.

Deja ver la importancia de asombrarse, del papel que juega la duda en el proceso de búsqueda de la verdad. Presenta el rol que tiene el preguntarse en la vida del sujeto; que trascendencia tienen las cuestiones filosóficas en la vida del sujeto.

Plantea las diferencias entre filosofía con niños y con jóvenes... en su proceso formacional respecto de ella; en la posibilidad de participación en la sociedad, en la posibilidad de acción, en la necesidad de asumir responsabilidades.

El texto está atravesado por la idea de espanto, de conmoción, de impacto pero... también, por la idea “de amor”, “de compromiso”... conceptos que llevan a pensar en “lo uno”, y en “lo múltiple”.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

En los dos artículos que siguen “Buscando y creando nada... en el café”, y “Lo demás como uno, mismo” se ve la práctica del “filosofizar de Mauricio”, es decir la filosofía como un “ariete” de desarraigo.

Presenta a través de ellos una permanente oscilación entre la pertenencia y el extrañamiento.

Vattimo sostiene que: “vivir en este mundo múltiple significa experimentar la libertad como oscilación continua entre la pertenencia y el extrañamiento”³⁰, una libertad como posibilidad (quizás, no como realidad), debido a que el pensamiento posmoderno, brinda la oportunidad de replantearnos un nuevo modo de ser.

Las distintas “visiones del mundo” devela la sociedad no como transparente sino como caótica, pero regeneradora de identidades.

El potencial emancipador viene también de la capacidad de reflexionar y criticar esta realidad multinodal en relación con la transformación del mundo.

La posibilidad de pensar en un descentramiento, conforma las realidades de la posmodernidad en un ámbito de abstracción nuevo.

Sin embargo, el reverso de la diferencia, entendido como un discurso de forma cautelosa más que adherente, reconoce en el compromiso con la diferencia, ciertos atisbos que no pueden pasarse por alto a la hora de reconocer la otredad.

Arditi, descifra en este movimiento permanente entre pertenencia-extrañamiento, “un efecto potencial de esa oscilación (vattiniana)... que coincide con la idea del ‘arraigo dinámico’ de los individuos contemporáneos”³¹

Pero hay que "ser cautelosos en cuanto al alcance de la oscilación,

30 Vattimo, G. “Posmoderno: ¿una sociedad transparente?”. B. Arditi (ed.), *El Reverso de la Diferencia*, Nueva Sociedad, Caracas. 2000 p.22

31 Idem. Pág. 104.

pues no todos tienen la misma facultad o poder de escoger su estilo de vida”³², preocupación apremiante ante una homogenización e individualización en las relaciones intersubjetivas.

Así, Mauricio invita a pensar a discutir...

... ¿cómo se genera el extrañamiento?

... ¿cómo se renueva la pertenencia?

Si se piensa en cómo se genera el extrañamiento, la respuesta estaría en el transgredir; es decir, el rebasar el límite, el “ir más allá de...”, el pensar otras alternativas... el pensar lo impensable...

Si se piensa que es lo que renueva la pertenencia, la respuesta estaría en la necesidad de reafirmar la identidad.

El punto es, que si el sujeto se planta en una postura, niega lo otro, al otro... “solidificando” una posición, pretendiendo no caer en la vulnerabilidad de sus acciones como resultado de su relacionamiento con el otro. Una acción que impacta, exigiendo pensar en la certeza, pero al mismo tiempo en la incertidumbre, que desafía la capacidad de comprender la situación, de actuar con cierta confianza.

Sin embargo, Mauricio en estos textos “invita” a llevar adelante un ejercicio de extrañamiento, tomando distancia de lo solidificado. Presenta una acción de “fisuras”... incitando a un “desorden”... que lleve al lector a percibirlo como oportunidad, o en su defecto, si lo ve como impedimento, que sea capaz de captar la posibilidad de transformarlo en oportunidad; de ahí el valor de la fisura.

Hay un “toque sartreano” muy presente en estos artículos, llevando a pensar en esa oscilación ¿constante?... ¿necesaria?... del sujeto al enfrentarse a si mismo, al otro, al contexto... “en el café”... Una “invitación” (a través del impacto, de la conmoción, del ponerse en movimiento) a problematizar la realidad, así como a pensar problemáticamente el tema de la libertad, de la alteridad, del ser... del “ser en si”, y del “ser para si”... sin olvidar la trascendencia y la importancia de lo cultural.

32 Idem. Pág. 106.

Buscando y creando nada en el Café

Sí, ya sé: extraigo una paginita liviana de su contexto en un profuso tratado filosófico. El relato de Sartre es una ejemplificación literaria de una importante tesis: que “el carácter que me es propio y distingue mi modo de existencia del de la montaña (el *ser en sí* del *ser para sí*), es lo que llamamos nada (*néant*) y lo que hace que yo sea un hombre”.

La *nada* - para Sartre – permite distinguir y oponer *en-sí* y *para-sí*, las *cosas* y el *ser humano* que les da sentido. Ese poder nadificador (*néantisant*) del hombre es la libertad y es su vida: el hombre muerto se roca en plenitud de ser, es en – si definitivamente. En ausencia del hombre “queda (*reste*) el ser, sencillamente”.

Yo lo saco de ese contexto donde está protegido por un sólido caparazón conceptual y, simplemente, voy a *usar* el texto de Sartre. Con eso, - con no considerarlo muerto ni agotado, ni superado; con no tratarlo como un *en- sí*, sin relación *para- mí*, *neantizándolo*; con dejarlo que hable *pa' mi* – no hago otra cosa que seguir las indicaciones del propio Sartre que recomendaba a un alumno (y con él a toda su posteridad que, por ahora, somos nosotros): “¡Úseme!”.

Sartre se mueve de fuera a dentro del café. Fuera, el sujeto, autosuficiente, ya está constituido como *existente*. Nada le falta que pueda aportarle el café, Pedro o cualquier otra situación o persona. Con su “interior” previamente armado de filosofías, deseos, y expectativas, va al café a *realizar* su proyecto de encontrarse con Pedro.

Va al café a *pedirle* algo: que confirme su expectativa, que refute sus temores. Que lo redima de su culpable retraso: sabe que llega tarde y que Pedro es puntual. Lo imaginamos agitado, quizás sudoroso; cruza sus dedos, formula deseos en oraciones silenciosas: “¡Ojalá que esté Pedro! ¡Qué me haya esperado!”. Espera, pero sabe que es en vano: “Pedro es puntual” quiere decir “Pedro no espera”.

No dice: “Pedro no me esperó”, porque no le preocupa la decepción de esa espera, el fracaso del encuentro; porque le tiene sin cuidado que Pedro pueda haberse ofendido; porque no le interesa restaurar la relación; porque está decidido a no cuestionarse a si mismo.

Decide otra ruta. Dice: “Pedro no está”. Y lanza por caminos que se

empeñan en consolidar el sujeto ya constituido y autosuficiente, pese al fracaso fáctico de su proyecto, pese a la refutación d su expectativa. Mirémoslo más de cerca.

No es con mirada abierta que Sartre entra al café. No va ahí a ver qué hay, quién está, qué ocurre, qué asombro puede acecharlo, qué descubrimiento de lo nuevo puede estarlo esperando, con qué nueva verdad, con qué nueva pregunta, con qué imprevisto se encontrará.

Lleva ante si su idea previa a ser *realizada*, su hipótesis a ser *verificada*; es decir, su pre-juicio a ser hecho realidad, a persistir como verdad. A costa de irrealizar todo.

Si la presencia de Pedro se *verificara*, si Sartre encontrara lo que salió a buscar, si Colón hubiera llegado a Catay, entonces no habría problema: la idea *se realizaría* y el mundo se amoldaría mansa, sensata y tímidamente a sus proyectos. “Si yo *descubriera* a Pedro (...) todo el café se organizaría en torno a él en discreta presencia. Pero, justamente, Pedro no está”. El café solo sacude y moviliza al filósofo, solo lo lleva a pensar, cuando a idea no se da, cuando la hipótesis es refutada, Sartre, no encontró a Pedro a las cuatro y cuarto de la tarde en el café; Colón, no pasó en treinta y tres días a las Indias.

Pero no. También se puede filosofar al revés; vengarse de la realidad que se ha negado a confirmar nuestras esperanzas, sueños o ilusiones. El mundo se ha revelado, indecentemente al no amoldarse a nuestras ideas. Es preciso *domesticarlo*.

¿No era, ése, acaso, el proyecto cartesiano, *poner todo en duda para no tener que dudar nunca más*, y así “*llegar a ser como amo y señor de la naturaleza*”? Sartre *toma en cuenta la decepcionante realidad que no se amolda a su idea, para no tener que tomar en cuenta la realidad nunca más*.

De este modo, cuando, se bloquea el camino de la duda; reconociendo la fragilidad del propio proyecto, se cierra el camino al reconocimiento de la propia falibilidad, y se asume la insensata inmodestia de no admitir la posibilidad de errar, de ser refutado, de llegar con retraso.

Estrictamente, ese mismo “rostro” de Pedro que, según Sartre, en tanto *cosa-en-si* es inconmensurablemente distante del Pedro *existente*, ese “rostro de Pedro” cuya imagen antepone a todo el café, no fue nunca una hipótesis a ser confirmada o refutada. Fue siempre la única

realidad para el existente Sartre. Si ocurre que esa *realidad* no se da, que es nada (*rien*), entonces será necesario que todo lo demás se desvanezca como nada (*néant*), para que la idea siga siendo. El café nunca fue considerado como otra cosa que mero *fondo* al servicio de la *forma* que el filósofo trae en mente.

“Todo depende de la dirección de mi atención”, dice Sartre. Esta afirmación dogmática, que pretende ordenar al mundo, estrictamente ordena su pensamiento en la orientación de *neantizarlo* todo. Todo se desvanece, se borra: no solo los objetos son *nadificados* (mesas, banquetas, espejos, luz, atmósfera llena de humo, sonido de voces, de platillos que chocan, de pasos; olores, sonidos, colores, mesas, sillas), también los seres humanos son *ninguneados* (parroquianos, personas, rostros, hasta Pedro). Cosas y personas, Seiende y Dasein, en – si y para – si, fenómenos y seres transfenomenales, se indiferencian, se identifican como fondo (en la *imagen* de “fondo”), para que viva la forma de la idea invicta del filósofo, distinta y clara.

Las operaciones que acabo de nombrar como *neantizar* y *nadificar* (que imperfectamente “traducen” intraducibles términos franceses de Sartre) y *ningunear* (neologismo que creo de Octavio Paz y que empleé por su incorrección castiza que supongo intraducible al francés) son negaciones, quiero decir, operaciones del lenguaje.

Entonces, decir que “el poder *neantizante* del hombre es la libertad”, quiere decir que para ser libre hay que negar todo. Quiere decir, en concreto, que la libertad es el poder del individuo de *negar* la realidad de las cosas, de otros seres y de los ámbitos en que se desarrollan acontecimientos. Libertad que solo puede ejercerse a costa de renunciar a ejercerse efectivamente como *poder real*.

La impotencia de hacer real el concreto proyecto de encontrarse con Pedro, está lejos de hacerlo sentir y asumir la frustración de su proyecto, está lejos de llevarlo a modificar el proyecto (buscar a Pedro en otra parte, planear como reconciliarse con él, llorar otra cita, etc.), está lejos de abrirlo a la posibilidad de otros proyectos y realizaciones (estar con otros en el café, dejarse llevar por su ritmo, etc.). La frustración del proyecto que no puede *real-izarse* ni *verificarse*, lo impulsa a formas de negación de la realidad, a la invención de una libertad que sólo puede ejercerse irrealizando.

Y ese acto irrealizado es afirmado, sin embargo, como la única

realidad: “*Mi espera* ha hecho llegar la ausencia de Pedro como un *acontecimiento real* concerniente a ese café. Es un *hecho objetivo*, ahora, que yo haya *descubierto* esa ausencia”.

Es curioso: Sartre no estaba esperando, en todo caso, confiaba en ser esperado, sin merecerlo. Ahora ha invertido la situación con el lenguaje: lo suyo es una *espera*. Y *espera creadora* del único *acontecimiento real* que merece ser tomado en cuenta: la ausencia de Pedro. Acontecimiento que no concierne principalmente al filósofo, sino “a ese café”, es decir, la realidad. Ahora, el filósofo puede quedarse tranquilo: ha hecho un descubrimiento real y éste si es un hecho objetivo que nada ni nadie podría nadificar. La conciencia afectada, fracasada, negada en su expectativa, revierte sobre la realidad esa negación. Vuelto fondo permanente, el café es hecho insustancial para que el yo previamente constituido tenga sustancia. Pero, entonces, atado a su idea, fijado en la espera del rostro de Pedro, ya es *esencia* y no *existencia*; ya es incommovible, ya adquirió la dureza de la roca o del *rigor mortis*...

“*En ausencia del hombre queda (reste) el ser, sencillamente*”, dice Sartre. El hombre muerto es *plenitud de ser*, es en – si definitivo, y no *existe*. La mirada del individuo Sartre entrando al café, la plenitud de ser, de su idea, nivela a los hombres con las cosas, los fija como en-si en la indiferencia de un fondo nadificado, de un vacío pleno porque muerto, sin existentes, donde sólo vive *para si* la ausencia de la idea que *debería estar ahí*.

Reducir el escenario del café (del mundo) a fondo para una forma, es liquidar su carácter de escena. Y un café es una escena, un lugar donde se puede estar, donde existen personas y hay cosas que, en su coexistencia e interrelación, generan realmente, variados, conflictivos, inesperados y entrelazados acontecimientos.

Los demás como uno, mismo

Introducción básica

Los demás, los de más, los prescindibles, los que sobran, los que no se escriben con mayúsculas, sino con minúsculas, en tipos chiquitos, no el Absolutamente Otro, en singular, en absoluto, en di-stinción, sino los relativamente di-versos (las relativamente di-ferentes versiones, los relativamente di-ferentes versos, relatos o logros; relativamente divergentes y relativamente con-vergentes) que están demás, de los cuales uno mismo forma parte, uno como lo demás; uno, asumido como un autre entre les autres (Ricoeur, 1959) pero mejor: uno (de)más entre los demás, y los demás como uno mismo. (Igualdad). Cada uno de los demás, cada uno de nos(otros) con su ipse y su idem, ninguneados, cada uno hecho ning-uno, sobrante, prescindible, superfluo, reciclable como basura o descartable. Todos como innecesarios, como contingentes, no desde la incontingencia imprevisible de la historia que termina por hacer imprescindible lo humano y la humanidad, sino desde aquella necesidad determinada desde el dios mercado que – al revés de algún Dios que ya está de más y no es más ningún Dios porque se hizo hombre – ya no necesita hombres ni dioses, porque se hizo uno, único y necesario. Hay que ser uno, hacerse uno, pero solo se puede ser uno si se es lo demás que solo pueden ser los demás si son uno, de modo que “sean uno como tú y yo somos uno”, que seamos uno sabiéndonos demás, que seamos uno (ipse e idem), fundando nuestra necesidad (la necesidad de humanidad) fundido cada uno (ipse e idem) con las necesidades di-versas de los demás. Esta visión chiquita - politeísta y monoteísta – puede hacer estallar este Único Mundo inhumano, solo posible *sin los demás, solo posible sin los demás*, como uno, solo puede ser humanidad.

A

El título de este aparato es la evidente inversión de una traducción propia y dudosa de un título de Paul Ricoeur: *Soi – meme comme un autre*,³³ literalmente: “Si mismo como (un) otro”.

Paseándome como ente ruinas a través en sus obras y mi historia, repaso hitos puntuales del trayecto que lo lleva desde la comprensión, de la amenaza de destrucción de Europa por su descubrimiento de la alteridad cultural, que abre la posibilidad de ser “nosotros mismos otros entre otros”, hasta el reconocimiento de “si mismo en tanto que... otro”

33 Ricoeur. P. Paris, du Seuil -, 1990.

(Ricoeur, 1990, 14). Uso ese ciclo como apertura para algunas reflexiones, en dialogo prolongado, desde los lugares chiquitos de América Latina.

“Desde el momento en que nosotros (europeos) descubrimos que hay culturas y no una cultura, desde el momento en que, en consecuencia, confesamos el fin de una especie de monopolio cultural ilusorio o real, estamos amenazados de destrucción por nuestro propio descubrimiento, de repente se vuelve posible que no haya más que otros, que seamos nosotros mismos otros entre los otros”.³⁴

Tomo este texto como arranque, desde una reflexión previa³⁵. Para Ricoeur, el *descubrimiento* de otros “no es jamás inofensivo”; si somos “otro entre otros”, entonces desaparece... “toda significación y toda meta”, y se abre el peligro de “despaizarse”, de caer en “el escepticismo a escala planetaria”, en el “nihilismo absoluto”, peligro por lo menos igual y posiblemente más probable que la destrucción atómica”.

Para Bartomeu Meliá, es *encubrimiento* la involución hacia el yo moderno, el movimiento *per- verso* que – al encontrarse ante otros – los niega por temor a perder significaciones y metas, y pone la propia cultura como *uni-versal y absoluta, sin otro*.

Contradicción insuperable de Occidente, que, o bien identifica lo propio con el sentido y mata al *otro*, o bien reconoce al *otro* y todo se le hace in-diferente e insignificante. Por la verdad absoluta, o por el absoluto nihilismo se recae en el absoluto sin sentido. La idea de que di-versidad equivale a nihilismo, invierte la creencia en la propia universalidad, y la complementa en el mismo si-sentido.

Por el contrario, en la perspectiva de los *otros* descubiertos y encubiertos, para quienes la *civilización universal* es la muerte, el etnocidio, reafirmar la vida propia exige comprender la diversidad, dotarla de sentido. Porque en el reconocimiento de la terrible realidad del *otro* que lo niega y lo mata, se descubre encubierto y se reafirma. La diversidad se hace una necesidad de supervivencia humana.

El *mbya* Andrés abrió esta perspectiva para nosotros:

34 Ricoeur. P. ¿Civilización universal o cultural nacionales? En: Histoire et Vérité. Paris, du Seuil. 1959. (3era Edición. 1963. Pág. 293 – 294.

35 Langón. M.” Hay muchos dioses porque hay muchas lenguas”. En: Boletín de Filosofía. FEPAI. Bs.As. 1995.

“En tiempos de antes habían otros que eran muy malos. Porque los mbya tenemos una lengua diferente a los Chiripá. Y creemos que hay muchos dioses porque hay muchas lenguas. Si hubiera un solo Dios, como ellos creen, no seríamos distintos ni tendríamos dioses distintos.

No hay un Dios, hay muchos”³⁶

El peligro está en que algunos, poderosos, creen que hay (y quieren que haya) una sola lengua, un solo dios, una sola cultura, fuente de orientación uni-versal de significaciones y metas. Pero hay lenguas, dioses, culturas; fuentes di-versas de significaciones y metas posiblemente conflictivas. Se trata de comprender esa realidad *con otros*; los “muy malos” sólo encuentran sentido *sin otros*.

B

En algún momento del “camino largo” ricoeuriano de interpretación de ese “ser cuyo ser consiste en comprender”, los *otros* se radicalizan en lo *Absolutamente Otro*.³⁷

Las experiencias del *límite*, de la *culpabilidad*, se oponen a la afirmación ilimitada del *yo* moderno, pero no para perder su identidad como “otros entre otros”, sino para abrir a una diversidad radical, incomprensible, trascendente, que cristaliza en alteridad absoluta y libera sentido.

Lo Absolutamente Otro se manifiesta y proclama, en espacios de ruptura y sutura, exigiendo la interpretación de símbolos (hermenéutica de lo sagrado; lugares y tiempos) y palabras (hermenéutica de los textos sagrados) que remiten a reencontrar *sentido* en *génesis escatológica*, en los orígenes y en la promesa de liberación de liberación. Y, por esa vía, se hacen textos para la interpretación de la palabra de los otros y para la propia acción.

Pero la absolutez del Otro difumina el estatuto de los *otros*. La alteridad absoluta diluye la diversidad humana. En tanto los *unos* y los *otros* tienen un mismo Absolutamente Otro, resultan identificados. Frente a la radical exterioridad de lo Absolutamente Otro, todos los humanos somos *lo mismo*. Y somos *uno solo*, solidarios.

³⁶ Registro de Mabel Quintela. 25/7/ 92. Citado en Langón. 1995.

³⁷ Ricoeur, Paul: *Manifestation et Proclamation*. En: *Le Sacré*, Paris, Aubier. 1974.

Pero podría ser que descubriéramos, con Andrés, que ha Absolutamente Otros y no *un* Absolutamente Otro. Si cada *otro* tiene *su* Absolutamente Otro, entonces, el Absolutamente Otro *se relativiza*. Y volvemos a ser *otro entre los otros*.

De nada vale que desacralicemos la cuestión y nos proclamemos ateos. En el ateísmo negamos (o nos oponemos) a *un* dios; además encarnado en determinadas instituciones concretas. Somos ateos de *determinado Dios*, del Absolutamente otro de *nuestra* concreta cultura, del Absolutamente Otro... para nosotros.

Y no es lícito asumir el agnosticismo: *desconocer* estas cosas es uno de los modos de desconocer a los otros, a los demás.

Así que seguimos necesitando la palabra de Andrés (un chico de 14 años en ese entonces) para tratar de reencontrar sentido en la experiencia histórica; en sus lugares y momentos concretos; no antes o después de ella en lo ahistórico (origen, fin; génesis, escatología) que lo trasciende.

C

“**Si-mismo como otro** sugiere de entrada que la ipseidad del si – mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que una no se deja pensar sin la otra, que una pasa más bien a l otra, como se diría en lenguaje hegeliano. Al ‘como’, nosotros querríamos agregar la significación fuerte, no solo de una comparación (si-mismo semejante a otro) sino de una implicación; si- mismo en tano que... otro”. (Ricoeur, 1990, 14).

La referencia que hace Ricoeur a las raíces latinas de la identidad, *idem* e *ipse*, le permite aquí desarrollar una dialéctica “*du soi et de l'autre que soi*”, al descubrir la alteridad como “constitutiva de la ipseidad misma” y al “si mismo en tanto... otro”.

Aparentemente estamos muy lejos de las preocupaciones del primer texto que consideramos, en un plano de intenciones filosóficas” muy alejadas de la preocupación por la *civilización universal* y las *culturas nacionales*. Pero el eje de su trabajo se deja entender como un esfuerzo por superar la perspectiva moderna del “yo”, afirmando el “primado de la mediación reflexiva sobre la posición inmediata del sujeto” (id.11) a través del uso francés del “soi” y el “se”. De modo que su ensayo continúa en la línea de pensar *reflexivamente* a partir de la experiencia europea procurando una *comprensión filosófica abierta* que, lejos de

reducir lo *otro* a lo *mismo*, sea capaz de comprenderse dialécticamente como *otro*.

D

Mi intención es tomar estos aportes de Ricoeur para reflexionar *de vuelta* sobre una forma particularmente relevante de negación de los *otros*: aquella que los considera *superfluos*.

La *traducción* que aquí ensayo para comprendernos pasa en *castellano*.

“L’*autre*”, “les *autres*”: “lo demás”, “los demás”.

“Demás” (latin. de *magis*), como adjetivo refiere a “nombres en plural o colectivos”, no se usa con nombres masculinos o femeninos en singular. Se usa, en cambio como pronombre, refiriéndose a personas. “Los demás”: el próximo o la colectividad de que la persona de que se trata forma parte”³⁸.

Seguramente no cabe confundirlo con el adverbio “de más”. Pero ganamos “por demás” al traducir *otro(s)* por *demás*. Ganamos que necesariamente hay que usar el plural. Y ganamos que eso nos permite pensarlos también como los (que están) de más; no sólo como “los otros o los restantes” (Real Academia Española)³⁹, sino también como “*los superfluos, los sobrantes*”; los *demasiados* que comenten la *demasía*, el atrevimiento, *la insolencia*, de estar de más, en *exceso*, y seguir (r)estando.

Nuestros jóvenes emplean la expresión “estar de más”, no en el significado despectivo de “estar de sobra”; ser inútil” (RAE), sino por el contrario, invirtiendo su sentido original para otorgarle el sentido positivo de “estar bien en grado sumo”. Que algo “está de más” viene a querer decir algo así como lo que significábamos antes diciendo que algo “*está bárbaro*”. En ambos usos un término excluidor (“estar de más”, ser “bárbaro”) se transmuta en una alabanza.

Esta traducción *está de más*, *está bárbara*. Porque nos permite ganar una interpretación positiva: que los demás, los que están de más, están de *más*... están *bárbaros*...

Con esta traducción, *además*, nos obligamos a escribir en minúsculas:

38 Moliner, maría: diccionario de uso del español. Madrid. Gredos.s/f

39 Real Academia Española: Diccionario de la lengua española. Madrid. (En adelante: RAE)

lo demás, los demás y demás. Términos que conllevan cierta *impersonalidad* que no admite hipostasiarse en nombre propio de persona. No podría hablarse de los *demás*.

Y menos de lo *Absolutamente Demás*. No podría hablarse de una *demasidad incomprensible*, ni de una *demasidad absoluta*, como si podría hablarse de una otredad incomprensible o absoluta. Porque “demás” también implica cierta proximidad intrínseca, cierta *relación* entre la persona de que se trata y los *demás*. Con *los demás* de algún modo ya se está en relación y se los comprende: son los prójimos, o la colectividad que uno integra. De algún modo: *uno es lo demás y lo demás son uno*.

E

La traducción que ensayo donde dice “soi” pone “uno”; donde dice “Soi – m^e, e”: “uno mismo”. No ignoro que “uno” traduciría el “se” francés. Que “uno” es casi el colmo de la *impersonalidad*, por no decir el descompromiso o la irresponsabilidad. Que se usa para traducir el desprestigiado *das man* alemán, donde *uno* se esconde en la masa para pasar disimulado. Que es la palabra para la existencia *inauténtica*, lo más lejos posible de *si mismo*.

Si *uno* va al diccionario para desburrarse al respecto, *uno* se pierde en una maraña de significaciones y usos que no me da ganas de desentrañar. Así que sólo diré dos cosas para zafar rápidamente. La primera, que “*uno*” debe tener algo que ver con el número cardinal y con la unidad, de modo que viejos problemas filosóficos relativos a la unidad y la diversidad están aquí presentes cuando menciono al “uno” y *los demás* números. La segunda, que el uso que me interesa, el que utilicé en la primera frase de este párrafo, el que me está sureando desde el tango de Discépolo, como que no aparece muy clarito en el diccionario y se diluye en otros...

Pero me gusta *uno* justamente porque Ricoeur *no lo usa*. Y podría usarlo en francés. No dice (*no quiere decir*): *un comme autre; les uns autres* (uno como otro; los unos como los otros). En singular dice *soi-même* (si mismo), en plural *nous* (nosotros). De algún modo se mantiene, se afirma como *separado* de los demás. Quiero decir el “soi – même” de Ricoeur sólo me implica en tanto es una *abstracción* (un aspecto separado de la realidad) que, como tal, se aplica a todos. El

nosotros de Ricoeur directamente no me implica. No soy europeo. No tengo los problemas de esos *nosotros*. Mi *nosotros* es otro para ellos.

Y me gusta *uno*, reitero, en el uso que le da Discepolín. En ese tipo de juego que hace cuando se llama *otario* y dice que va a *ladrar* en el momento en que va a exponer sabiduría en palabras⁴⁰. En este caso, toma el indeterminado pronombre (diría *impersonal*) para exponer una experiencia radicalmente personal y estrictamente determinada:

“Uno busca lleno de esperanzas el camino que sus sueños prometieron a sus ansias”⁴¹ Algunas de las cosas que uno hace, según ese tango: busca, sabe, lucha, se desangra, va arrastrándose entre espinas, entiende, se queda sin corazón... Y, después de *tanta traición*... pasa al pronombre personal de primera persona:

“Si yo tuviera el corazón...” “Si yo pudiera como ayer...”

El uso de *uno* tiene claramente el sentido de invitar al escucha a sumir el punto de vista del autor, a (con)fundirse en su experiencia. Tiene también la intención de establecer una falsa distancia, una como objetividad de descripción, una mirada neutra o exterior en la que *uno* parece no estar comprometido...para poder pasar después, cuando *uno* ya no está solo sino identificado en el autor y la letra que ya se sabe más o menos de memoria, en la música, en la interpretación del cantor y de la orquesta, en el abrazo bailado con la compañera o el compañero, a utilizar el pronombre de primera persona, que ya no está dicho por Discépolo sino por cada *uno* que musita en condicional, al oído del otro con el que está entrelazado y fundiéndose: *Si yo... Si yo...*

De modo que sea un *yo* que no se separa...Porque cada uno siente y sabe que el otro es *como uno*, que los demás son “gente como uno”. Que los demás son uno; que uno es uno (unidad, identidad, ipseidad) con los demás. Que uno se integra en *nos-otros*.

Una unidad que incluye la diferencia, el conflicto, los opuestos, a través de la comparación, del “*como*” (los demás son *como uno*; los demás son uno; uno es los demás). Unidad en “*nos-otros*”. Conflicto irresoluble porque cada uno es insoluble en los demás. De ahí que, entre la promesa y la espera, está la acción cotidiana en cada *nosotros*. Acción constituyente de su integración y de su apertura a *los demás*. En

40 Discépolo. E. S. Yira... Yira...(tango)

41 Discépolo, E.S. Uno (tango). (Música de M. Mores)

tanto acción *constituyente* no viene de ninguna *necesidad* que la determine, y por eso mismo no es *superflua*, sino el irse haciendo de una con-vivencia humana que solo puede realizarse en la medida en que siempre estén *los demás*, lo exterior, lo que trasciende cualquier *unidad* lograda, los *demás* que siguen siendo tales en el interior de esa unidad, los demás que son constitutivos de la identidad de cada *uno*. Sin que haya nadie de más.

F

Volvamos ahora al primer texto de Ricoeur y juguemos con traducciones en declinación, sobre la idea de traducir *(les) autres* por *(los) demás* y *soi-même* por *uno*.

5. Francés:

Español rioplatense: ... se torna de repente posible que no haya más que *otros*, que seamos nosotros mismos otro entre los otros.

... que seamos nosotros uno entre otros

... que nos seamos otros

... que seamos *nos-otros*

6. Francés: ... il devient soudain possible qu'il n'y ait plus que les autres, que nous soyons nous-mè, es un autre parmi les autres;

Español rioplatense: ... se torna de repente posible que no haya más que *los demás*, que nosotros mismos seamos uno (de)más entre los demás.

... que *nosotros* seamos *los de-más*.

G

Y juguemos con el último texto considerado:

L'ipseité du soi – même implique l'alterité.

La *ipseidad* de si mismo implica la alteridad.

La *ipseidad* de uno implica los demás.

... *soi - même comme un autre; soi-même en tant que... autre.*

... uno mismo como otro; uno mismo en tanto... otro.

... uno mismo como los demás; uno mismo en tanto... los demás.

... uno como los demás; uno en tanto... los demás.

En estas traducciones traidoras, la *distancia* entre el primer texto de Ricoeur y el último se acorta notablemente. A la vez que se aleja.

Se acorta, porque la *sospecha* de que “*nosotros* seamos los *demás*” ya está implicando a *los demás* en *nos-otros*. En un *nosotros* preciso y concreto (nosotros, los europeos que creímos que *nuestra* cultura era *la* cultura y al descubrir *las culturas* perdemos nuestras significaciones y metas).

Pero se distancia, porque la *alteridad* implicada en la *ipseidad* en “*soi-même comme un autre*” no se deja traducir limpiamente por “*demás*”. No se deja poner así nomás en *plural*.

Pero yo lo pongo en plural. Uno: los demás. Los demás en uno; uno en los demás.

Ese “en” es una preposición de *lugar*. Lugar que establece exactamente el tipo de relación que estamos planteando entre cada *uno* y *los demás* de cada uno.

H

“*Soi-même comme un autre*”. “Uno mismo como demás”. “Uno mismo como uno (de) más”. “Uno como los demás”.

La *inversión* que aquí ensayo es pasar de “Uno como los demás” a “Los demás como uno”.

Los demás *en tanto uno*. En tanto lo incluyen a uno y en tanto *somos* uno.

Otra “comparación” en boca de un Dios: “que sean uno como tú y yo somos uno”. Que los demás sean uno como *nos otros* somos uno. Que los demás sean uno *en tanto* nos otros somos uno. Que los demás sean nos otros.

Unidad en la diversidad. Giovanni Advogadri me dió un texto de Nicolás de Cusa. No soy capaz de meterme con él para meterme en este discurso. Pero si, claro, es una cuestión histórica, *de pensar la historia*, de pensar el devenir, como historia, como tiempo, desde el movimiento, no desde la inmovilidad, la intemporalidad, la ahistoricidad. Y desde el *dia logos* en (y entre) espacios y tiempos concretos y tan distintos.

Nicolás de Cusa debería entrar al mismo título que Andrés. Buscando

uno que no sea *malo*. Uno como los demás.

A eso quiero contribuir con este apartado, pero invirtiendo la cuestión. “Los demás como uno” pone primero la multiplicidad para que puedan ser considerados *en tanto que* uno, sin perder para nada su diferencia. Lo fundamental no está en reducir la demasía a unidad; sino en comprender la diversidad en tanto unidad. Que sea condición de ser *nosotros ser intrínseca e inseparablemente otros*. Que sea condición se ser *uno*, ser *los demás*.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

En los tres textos que se plantean a continuación - ***“Bases para un marco teórico desde un diálogo intercultural”***, ***“Constitución de un espacio de diálogo”*** y ***“Constitución del sujeto de diálogo”*** - se destaca la importancia del diálogo, lo que determina la necesidad de entender las relaciones de alteridad.

El punto es pensar que pasa con el diálogo intercultural, y aún más... pensar en la necesidad de ese diálogo intercultural. Este determina un espacio de... encuentro... pero también de desencuentro, producido (entre varias causas) por la no superación de la conceptualización, así como también, por la instrumentalización del lenguaje, cayendo en una “sensación de lo inevitable” en cuanto a la diferenciación y a la desigualdad entre sujetos.

El punto es que ese espacio de encuentro, se convierte (a veces) en... “un espacio de vigilancia”... Aquí se impide el encuentro... se optura... pero... ¿cuál es la causa?... la creciente instrumentalización del lenguaje. Dicha instrumentalización abre la posibilidad de una incomunicación cada vez mayor, “augurando el fin de la visibilidad, pero también de la invisibilidad, así como de la autonomía”, debido a una “obediencia sistemática”, producida muchas veces por el contexto.

La importancia del lenguaje en la comunicación, en el diálogo intercultural, al igual que en la relación Hombre – Hombre, y en la relación Hombre – Mundo, llevan a dos conceptos: el de redes y el de sociedad.

El primero apunta a la idea de horizontalidad, de compromiso, de visualizar al otro, de rizoma.

El segundo apunta a la idea de status quo, de clases, de jerarquización, de construcción de espacios inevitables, a la idea de lo heredado.

Son conceptos donde se reconocen las diferencias, que se articulan gracias a la reflexión y al diálogo sustentados en una comunidad (dialógica) que exige intercambio y convivencia determinando un des –

cubrimiento.

Como dichas comunidades (dialógicas) obligan al sujeto a reordenar las relaciones, así como “nuestro modo de verlas”⁴² es que cabe la posibilidad de pensar el riesgo de convertirse en un “espacio de vigilancia”. Un riesgo que se sopesa gracias al rol que pueda cumplir la actitud o postura crítica en la relación que se establece entre filosofía y educación.

42 Langón. M. “Constitución de sujetos de diálogo en una comunidad dialógica”. En “Abriendo Puertas”. 2008.

Bases para un marco teórico desde el diálogo intercultural

Reflexiono sobre la experiencia de un diálogo intercultural para tratar de pensar el *dialogos* a partir de ese modelo de base empírica y concreta (y no a partir del modelo jurídico abstracto de la constitución de una sociedad a partir de un contrato entre individuos iguales), y para disponer de un modelo alternativo para interpretar las interrelaciones humanas, incluso la constitución de sociedades, desde la interculturalidad. Ensayo presentar los siguientes puntos:

1º) El diálogo (tanto interpersonal como intercultural) *es un hecho cotidiano*. Lo que es *excepción* (siempre debida a factores circunstanciales especiales) es el aislamiento;

2º) Estrictamente, no hay logos son diálogos; no hay palabras, razones, sin interlocutores diferentes. No hay humanidad en el aislamiento. En consecuencia, *las relaciones humanas han de ser pensadas desde el vínculo mismo*, y no desde el individuo abstraído de toda relación;

3º) Y, como la diferencia radical es la diferencia de palabras, de *logos*, de culturas, *el dialogos por excelencia es intercultural*; sólo allí se puede avanzar en dia-logos, a través de diferentes palabras, de diferentes lenguajes, de diferentes mundos;

4º) El desafío de la filosofía intercultural es *pensar desde el diálogo intercultural*. Desde el diálogo, no desde el monólogo.

Como ya dije más arriba, no parto de desconocer los conflictos ni de minimizarlos, Por el contrario parto de la consideración radical que entiende que cada cultura es, fundamentalmente, intraducible; que el diálogo intercultural es imposible. Parto de aceptar que cada hombre forja su acción desde una “*matriz cultural*” (Picotti), que opera como “*baluarte simbólico*” (Kusch) que lo separa radicalmente de otros. Que si cada uno se humaniza en un lenguaje, si cada cual se hace en la “*casa del ser*” que es su lenguaje, si cada cual habita y piensa desde su geocultura (Kusch), si cada cultura es un mundo (pannikar), entonces, “*no hay camino de casa a casa*” (Heidegger), es una ilusión etnocéntrica la idea de una comprensión extracultural desde algún lugar neutro o superior, y no es posible comprender al otro sin prenderlo, sin

agarrarlo, sin dominarlo, sin reducirlo a mi ámbito cultural. La posibilidad misma del diálogo intercultural – y por ende de todo diálogo - queda en entredicho de entrada.

Pero el hecho es la interrelación y convivencia de diversas culturas. Lo cotidiano es encontrarse con otros, necesitarlos, tratar de entenderlos y darse a entender. Intentar traducir y traducirse. Tal vez toda comunicación real sea así, siempre un intento de salir de una *clausura* hacia el otro; de construir un espacio real de encuentro (aunque sea también lugar de desencuentros); siempre un avanzar entre incomprensiones y malos entendidos; entre esfuerzos por entenderse y acercarse; un caminar a través de diversos modos de pensar, de sentir y de valorar.

Quizás sea importante tratar de *pensar desde la comunicación real*. La que se da cuando dos personas (dos culturas, dos modos de ver al mundo, dos pensamientos, dos palabras estrictamente intraducibles) de hecho, se encuentran. A lo mejor solo cuando cada uno se topa con alguien *incomprensible* surge la necesidad y la posibilidad de la apertura y la ruptura del aislamiento.

Son los intentos (no necesariamente los logros) de convivir y comunicarse que abren fecundos espacios de diálogo, que fundan la constitución de espacios inéditos, estrictamente interculturales. Es decir, *son los intentos de comunicación entre los que no se entienden y se saben esencialmente intraducibles los que abren el ámbito donde es posible un espacio de encuentro entre las culturas*; un espacio que no pertenece a la “clausura” de ninguna de las culturas y que tampoco es “supracultural”.

Un espacio de encuentro solo se genera, por la necesidad del otro y de lo otro. No tiene sentido (ni existencia) sin la radical diferencia, sin la opacidad de todo vínculo intercultural. Se define en una relación que no pasa por el *parecido* de los interlocutores, por su mutuo convencimiento, ni por su posible consenso. Sino por reconocerse distintos, por quererse distintos y por construir algo nuevo desde la distinción.

Si de hecho hay una humanidad plural, si de la conservación y desarrollo de tal pluralidad depende la existencia futura del hombre, ello ha de sobreabundar pese a las clausuras intraculturales y también gracias a las exigencias de apertura que provienen de esos mismos

encapsulamientos.

Cada interlocutor, se encuentra en ese “*vacío intercultural*” (Kusch) llevado por exigencias internas a su cultura. Ya se sabe, es imposible entenderse pues cada uno actualizará en el diálogo su cultura radicalmente intraducible a la otra. Pero es el propio desarrollo interno de cada una de esas culturas impenetrable para cada otra, que la induce a abrirse a la otra, a *intentar lo imposible*.

Son las voluntades de los interlocutores que fundan ese espacio. Se requiere de actos (actualizaciones de cada cultura) que inicien el diálogo y abran ese espacio. Estos actos surgen desde las necesidades de la propia cultura y la reafirmación de su valor e implican al mismo tiempo el reconocimiento del otro. De hecho, constituyen un espacio nuevo, que no existía con anterioridad a ese acto, que no pertenece al interior de ninguna clausura intracultural y que, una vez abierto, queda preñado de posibilidades.

Constitución de un espacio de diálogo

El espacio de encuentro no se abre por contrato entre partes. Alguien había establecido con los *mbya* y los demás fuimos llevados al diálogo.

Cuando uno decide dejarse llevar (a mi me costó decidirme), el contacto no se da solo en el lenguaje. Es antes *diapatía* que diálogo. Compartimos *pathos*, sentimientos; tomamos mate (una *aculturación* de origen guaraní, tan entrañablemente *nuestra* como de *ellos*); jugamos *mangá* (juego característico de los *mbya* que no tiene nada que ver con los nuestros, pero en el cual nos sentimos muy cómodos los que practicamos pelota vasca); jugamos fútbol (otra querida *aculturación* nuestra y de ellos de origen inglés); comemos asado.

En la aldea *mbya*, compartimos aculturaciones mutuas⁴³ y ritos alimenticios en el “asiento de los fogones”, sentados en sus banquitos, cerca de su permanente fuego. Quiero decir que este compartir se da, inicial y básicamente, en el espacio *mbya*⁴⁴ al cual nos trasladamos nosotros.

Y se da en *español*. Para dialogar con nosotros, los *mbya* han tenido que *traducirse* elaborando una conceptualización propia en nuestro idioma, o en variantes del *portuñol*⁴⁵. Ésta fue nuestra comunicación real: nosotros no sabemos su lengua, ellos manejan imperfectamente la nuestra, y quien sabe si la semántica es la misma. Puede ser, en el diálogo intercultural, que el lenguaje no sea una verdadera *atmósfera* (Gadamer), pues quizás sea necesariamente interior a cada “casa del ser”, a la clausura de cada lengua; puede que el lugar de encuentro real del diálogo intercultural no se dé centralmente en la *atmósfera* de una lengua, pues el diálogo *construye* también su propio lugar lingüístico

43 Empleo “aculturación” sin ningún sentido peyorativo en el sentido estricto de elemento cultural originario de otra cultura. Una mirada exterior puede distinguir diversos tipos de aculturación en los *mbya*; algunas destructivas de su identidad (el alcohol en alguno de sus miembros), otras exigidas por situaciones concretas y que son básicamente irrelevantes (uso de ropas, adornos “occidentales”, etc.), y aquellas que se incorporan a la identidad propia y la potencian, como el uso sagrado de la *mbaraca* (guitarra) y la *lavë* (de *ravel*, violín), o el labrado en madera de un *chechuita* (jesuita) en la puerta de la *opy* (casa de oración)

44 Bartomeu Meliá, en su visita al asentamiento del Parque Lecocq, nos indicaba cómo los *mbya* habían logrado construir su hábitat característico en una región geográficamente muy distinta al Guairá originario. Por supuesto, con el desarrollo de la relación la misma también se dio en nuestros espacios: en determinadas instituciones, en nuestras casas, en encuentros casuales en la calle o en un café... No en aulas, por cierto.

45 Algunos de estos conceptos, que consideramos en nuestro trabajo de investigación: nuestro sistema, nosso sistema, de antes, de ustedes, de los blancos, de nosotros, de agüelito... Debemos a B. Meliá la indicación de la importancia de este aspecto de la traducción hecha por ellos mismos.

donde es posible *entenderse*.

El espacio de encuentro puede empezar a caracterizarse apuntando a la superación de las conceptualizaciones que obligan al desencuentro, porque parten de una instrumentalización del lenguaje para la incomunicación y la dominación.

Aunque el espacio de diálogo se da en el espacio *mbya* y en nuestro idioma, es estrictamente un *lugar inter-cultural*, no pertenece al interior de ninguna cultura, es un espacio *entre culturas*. Ninguna cultura fija las reglas, condiciones o requisitos del diálogo.

En el espacio abierto por los *mbya* cuando se traducen para nosotros ya no es nuestra cultura la que fija el lugar del encuentro bajo la apariencia del lugar neutro. Ya no son ellos vendedores de sus ideas en nuestro mercado filosófico, como son vendedores de sus canastos en nuestros mercados.

El lugar del dialogo intercultural no es un lugar neutro, exterior a toda cultura (que no lo hay) no es la interpretación del otro desde el interior de cada cultura, que deja ser al otro a costa del mutuo aislamiento. Es el mismo que se abre de hecho en cada encuentro real y el camino que en él recorren los interlocutores.

El lugar de encuentro intercultural está *fuera de la filosofía*, si entendemos a ésta en un sentido estricto. Sin embargo es en los lugares de encuentro intercultural que se va forjando la transformación intercultural de la filosofía. Y, como dije antes, sólo hay filosofía en diálogos interculturales.

Constitución de sujetos de diálogo en una comunidad dialógica

El espacio de diálogo *genera una nueva identidad*, no como reducción de la diferencia o logro de consensos, sino como espacio de convivencia e intercambio, mediante el enriquecimiento y apertura - el crecimiento y maduración - de cada uno de los sujetos culturales diferentes gracias al descubrimiento que va haciendo del otro y a los aportes que este le acerca. Y mediante la *identificación* de ambos sujetos (por la vía de su aproximación) y su constitución como sujetos de diálogo (al menos como sujetos de *ese* diálogo), se va generando una comunidad dialógica. Es en el seno de comunidades de esta índole que puede irse generando un filosofar.

El desarrollo de estos diálogos es contingente. No hay garantía de continuidad. Las características fragmentadas del mundo de nuestra actual civilización inciden provocando hiatos, cortes, alejamientos. Mantenerse en diálogo, especialmente para los sujetos de nuestra cultura occidental, supone la decisión permanente de sostener el diálogo, implica una ética del diálogo. Y aun así, decae. De hecho, nuestro contacto con los *mbya* tuvo un final de ese tipo.

Este tipo de comunidades dialógicas golpean *demasiado* fuerte. Nos obliga a reorganizar todo nuestro ámbito relacional: reordena todas nuestras relaciones y nuestro modo de verlas, revoluciona nuestros modelos de comprensión del mundo (nuestro mundo); modifica nuestras solidaridades (nos aproxima al indio y al antropólogo, radicaliza nuestra percepción y rechazo de actitudes etnocéntricas). Nos obliga - a nosotros filósofos - a recuestionar toda filosofía desde este ángulo, si nos tomamos en serio la propuesta de Fernet - Bentancourt de hacer de este espacio “un nuevo lugar para el filosofar”.

Yo, por lo menos, no estuve a la altura del desafío. Me quedé - creo - con algunos elementos de esta experiencia para orientarme mejor en las cuestiones para mí acuciantes de la *filosofía* y la *educación* en la actualidad *globalizada*. Pero no tuve constancia en el fundamental trabajo *tópico* de ir desarrollando y manteniendo el espacio de diálogo. Por eso quedan *demasiado* en el aire de las *buenas intenciones* los aportes siguientes.

Capítulo II
EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

*Prácticas filosóficas en sociedad y pensamiento creativo*⁴⁶

*Mauricio Langón*⁴⁷

Resumen

Se puede entender Filosofía como una *actividad (hacer filosofía)* o como su *producto, obras de arte filosóficas*. Pero las *vidas de filósofos famosos* (actividad y producto aunados) son *obras de arte*. Que nuestros cursos de filosofía sean obras de arte.

Nuestros alumnos no son *productos*, son personas que comparten la experiencia de estar en escena en nuestras obras de arte. No buscamos *producir* discípulos, ni disciplinar. Basándonos en el absurdo de intentar *imprimir en la memoria* de nadie la *obra de arte filosófica*, procuramos abrir espacios y dar tiempos donde puedan irse dando experiencias propicias al filosofar.

En ese marco problematizamos el *pensar creativo* de seres criados, la *creatividad* en la educación, y específicamente, en las aulas de filosofía: *¿qué es lo creativo en el aula? ¿Qué crear en filosofía? ¿Dónde, cómo, en qué tiempos y ritmos pensar creativamente? ¿Podrían medirse los resultados del pensar creativo?*

46 Trabajo elaborado a partir de una conferencia en el III Seminario Internacional de Filosofía para niños: “Pensamiento Creativo y Sociedad”. Bogotá, UNIMINUTO (Corporación Universitaria Minuto de Dios), 8 de octubre de 2010.

47 Mauricio Langón Cuñarro, mLangón@gmail.com, Uruguay. Docente de posgrados e investigador en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES). Profesor de Filosofía. Trabajó especialmente en Pensamiento Latinoamericano y en Didáctica de la Filosofía. Profesor en la Universidad de la República y el Instituto de Profesores “Artigas” (Uruguay) y en las Universidades de Morón y del Salvador (Argentina); Profesor e Inspector de Filosofía en Educación Secundaria; Presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay; Premio Nacional “Morosoli” en Filosofía.

1. FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

a) **Filosofar y filosofía.**

Hay dos modos de entender la filosofía: en tanto *actividad* de hacer filosofía o filosofar y en tanto *producto* del filosofar u *obra* filosófica. *Obra de arte* que suele ser *escrita*, en variados soportes. También puede ser en otros *formatos*. Puede ser *oral*. Un curso o una clase de filosofía pueden ser *productos filosóficos*. Podemos proponernos *hacer, de las aulas de filosofía, obras de arte*.

En las *prácticas filosóficas en sociedad* (que, por cierto, no se limitan a las clases de filosofía) no se distingue la *actividad* de la *obra* tan netamente como entre el *escribir* y *lo escrito*. Nietzsche hablaba de hacer de nuestra vida una obra de arte. La obra de arte que Sócrates hizo de la suya, actuando públicamente en los escenarios de Atenas, es *trabajo* y *producto* filosófico, aunque no nos haya dejado ninguna obra escrita.

Para hacer de ellos una obra de arte, preparamos nuestros cursos, charlas, talleres, audiciones radiales, cafés filosóficos, programas televisivos, blogs... Son filosofía en acción, filosofía en curso. Son trabajo y producto al mismo tiempo, como la puesta en obra de una pieza teatral o musical, en que circulan textos, directores, actores y público, entrelazados en una experiencia actual.

Como otras *obras de arte*, las *prácticas filosóficas* tienen *intencionalidad*; buscan producir impactos y generar efectos en quienes participan de ellas, autores e intérpretes, maestros y discípulos. Constituyen *experiencia*: pasar peligros juntos; y salir de ellos transformados y transformando.

b) **Enseñar, aprender, educarnos.**

Con esto debe quedar claro que el alumno, el lector, el escucha, *no es producto* del *trabajo* del maestro, del autor, del actor, del profesor... No los hice yo a quienes participaron en la conferencia que di en Bogotá; no los hago yo a ustedes, que están leyendo esto. Tampoco hacemos a nuestros alumnos; no son nuestro *producto*, no son nuestra *obra de*

arte. No somos los seres humanos *arti-ficiales*, hechos por trabajos y técnicas de otros.

Esto no quiere decir que no nos eduquemos con otros, alimentándonos de sus actos y sus obras, que nos constituyen en nuestra lucha con y contra ellos. No quiere decir que nuestras acciones no tengan impacto en otros, ni que las suyas no tengan efecto en nosotros. Quiere decir que hay un *desfasaje* entre enseñanza y aprendizaje; que el aprendizaje no es *producto* de la enseñanza; que el maestro es *responsable* de su enseñanza; que el discípulo es *responsable* de su aprendizaje; que la *educación mutua* se da en el proceso creativo e impredecible de este desfasaje.

Si nosotros hacemos de nuestros cursos una obra de arte, eso no causará efectos mecánicos predecibles en nuestros alumnos. Tampoco es lo que buscamos, *producir* discípulos. Más bien lo que queremos es *liberarlos*: invitarlos a ser libres, mostrarles posibles caminos e instrumentos, acompañarlos y sostenerlos impulsando y discutiendo su marcha. El maestro es libre y responsable por su enseñanza, el discípulo es libre y responsable de los aprendizajes que haga de éstas y otras enseñanzas. Enseñanzas y aprendizajes juegan dialógicamente en la experiencia educativa.

c) **Educar filosóficamente.**

Se suele entender por *filosofía* las obras producidas por filósofos; y por enseñar filosofía, divulgarlas. Según esto, *enseñar filosofía* podría ser señalar las *Meditaciones Metafísicas* y ordenar su lectura: ¡*Léanlas!* (si quieren, si pueden); u ordenar minuciosamente su contexto en el tiempo y obra del autor, el método de su construcción y de su lectura, la información sobre los *efectos* que provocó. O poner en tiras cómicas alguno de sus filosofemas para que se los entienda y memorice. O *enseñar* un retrato de Descartes que destaca su posible peluca: “Este es un filósofo”. Entre los extremos de esos órdenes y esas órdenes se mueven esfuerzos por *enseñar modelos* de obras de filosofía y de filósofos.

Pero *enseñar a hacer filosofía*; enseñar a filosofar, sólo es posible practicando filosofía (filosofando) en clase. Haciendo del aula de filosofía (de ese escenario donde se congregan jóvenes, profesores, saberes, métodos, textos, currículos y autores, en diálogo vital con los

impactos de la realidad actual extra-aula) un espacio de experiencia compartida y de creación filosófica. Sin esto, un curso de filosofía podría ser antifilosófico.

Las *prácticas filosóficas* en sociedad no se dan sólo en la producción de obras de filosofía y en las clases de filosofía. Es posible abrir espacios de creatividad filosófica en múltiples ámbitos. La *educación filosófica* (la *función filosófica* que debería integrar toda educación) no es exclusiva de la asignatura llamada *Filosofía*. Tampoco admite limitarse a algunos niveles educativos, ni sólo a la educación en las instituciones formales. Hay *prácticas filosóficas* no educativas en marcha. Se inventarán otras. Muy distintos *espacios* de nuestro mundo podrían revitalizarse con su *transformación filosófica*.

2. PRÁCTICAS FILOSÓFICAS SOCIEDAD Y CREATIVIDAD

a) La problemática creatividad en las aulas

En este marco quisiera presentar y problematizar la cuestión de la *creatividad*.

No parece demasiado problemático reconocer la creatividad en la *obra escrita* de algún gran filósofo. Pero sí cuando se trata de reconocerla y desarrollarla en la actividad de filosofar, en las *obras de arte* que deberían ser las *prácticas filosóficas en sociedad*, y específicamente *el aula de filosofía*. Ahí entra en conflicto con otras exigencias.

El programa *Filosofía para niños* parte de lo absurdo que sería procurar *imprimir en la memoria* de los niños *obras de filosofía*. Este programa tiene la ambición de poner a disposición de todos los seres humanos, durante toda su vida, la posibilidad de *hacer filosofía*, no trata de poner en su conocimiento un canon de autores y obras. Esta perspectiva inficiona las demás prácticas filosóficas. Debería hacerlo, particularmente, con el resto de la enseñanza de la filosofía. Pero ocurre que, en sus niveles superiores, pasa por ésta más bien la mera transmisión de un *corpus* sedimentado de la *historia de la filosofía*, y la tarea rigurosa de hacer su autopsia. *Rigor* que suele pesar sobre los hombros de los profesores de educación media como una carga, que puede llegar a vivirse como enemiga del filosofar y en oposición al pensar creativo. Hasta de las obras filosóficas más creativas puede hacerse obstáculos para filosofar; cuando, justamente, esas obras deberían circular en las aulas como incentivo y sustento de creatividad.

El desafío en las aulas de niveles medios y superiores radica en la posibilidad de *mirar creativamente*, lejos de las ataduras de falsos rigorismos formales, a los filósofos y sus obras. Y en la no sencilla tarea de escuchar y dar lugar a la creatividad de los estudiantes.

b) **La problemática creatividad en sociedad**

Pensamos desde y en lo que ya somos: biológicamente, seres humanos; culturalmente, integrantes de determinado grupo lingüístico en cierto momento de su historia.

Pensamos en un contexto de *otros anteriores* más o menos parecidos a nosotros, que fueron conformando el ambiente cultural en que estamos y nos es previo. Estamos siempre *dentro* de grupos que nos configuran a su semejanza y como distintos de otros. Cada yo es ya *criado* por otros semejantes. *Depende* de eso para constituirse como humano y como libre. Somos *criados* (dependientes y sirvientes); esa servidumbre es condición de posibilidad de nuestra libertad y creatividad. Mi mismidad original e irrepetible, incluye los genes de mis progenitores, su lugar en el mundo, su idioma, su religión, su cultura...

En cada momento, el sujeto de una experiencia ya tiene una historia de experiencias anteriores que lo ha ido constituyendo.

Desde lo que somos en cada momento, con los recursos de nuestra herencia biológica y cultural y los de nuestra historia personal podemos desarrollar un pensar crítico (aunque limitado) y un pensar creativo (aunque miope) que, de algún modo, es continuidad de la vida de una cultura que arraiga en un pasado, es reiteración e innovación. Por ejemplo, puedo aprender desde pequeño a operar con los recursos del pensar matemático de mi cultura y tiempo. Puedo llegar a dominar sus métodos, encarar sus problemas actuales, demostrar nuevos teoremas, plantear paradojas, expandir los límites del conocimiento atisbando el futuro. Puedo formar a otros para que sean capaces de afrontar cuestiones irresueltas, y garantizar el desarrollo futuro de la disciplina. Un modo de continuidad, aunque siempre renovado, un modo de *vida*. Sería torpeza negar *creatividad* a estas rutas de *innovaciones*; sería ceguera no advertir sus límites. Es *des-arrollo* una identidad. No advertirlo es también no ver la *diversidad de identidades* y no percatarse que en esa multiplicidad residen las posibilidades de variaciones de futuro. La *creatividad* más radical depende de la

diversidad y del diá-logo intercultural e interdisciplinar.

Ahora bien, la filosofía, el filosofar, implica la ambición desmesurada de ir más allá de la propia sociedad de referencia y del propio tiempo. Si la filosofía quiere ser *radical*, no puede ser sólo des-arrollo e innovación. Tiene que entrar en diálogo con otros que le muevan el piso, que lo conmuevan, que lo pongan en movimiento.

Eso, exige *creatividad*; que es siempre en la inseguridad más radical. Viven en la creatividad tensiones entre lo dato y lo nuevo, entre lo propio y lo ajeno. Los instrumentos *críticos* con que contamos nos vienen del interior de nuestra cultura (*propiedad* que a la vez nos es previa y ajena), pero la capacidad más radical de *autocrítica* quizás sólo viene a condición de escuchar a otro. Lo más puramente *creativo*, nos viene de adentro, suele creerse; pero también se podría decir que lo creativo sólo puede provenir de afuera. La *creatividad* (es decir, la capacidad de *crear*) es un motor que está y no está en la interioridad de la persona, que está y no está en el exterior. “El afuera-adentro no pasa por un continente-contenido, si tal hubiera no pasaría nada que no fuera guionado, sino que pasa por pasarse del límite”.⁴⁸

c) **Crear de la nada**

Quiero plantar esta posición radical: Crear es crear algo nuevo; crear es crear de la nada.

Paradójica *creación de la nada*, hecha por seres que, desde *siempre*, son *ya criados*. La *nada* desde la que creamos los criados, es el *anonadamiento* a que nos conduce el haber *anonadado* a otros.

Esta paradoja nos identifica en el desconcierto mutuo que nos abre un *mundo nuevo*. Justamente, por el impacto que *anonada nuestro ser*, en esa circunstancia en que parece imposible *pensar*, es *necesario* pensar. Cuando nuestro *orden* cae en el caos y ya no es posible *re-construirlo*, obligatoriamente hay que crear.

La *creación* surge en la ruptura de la continuidad de nuestra *identidad* (de nuestro *ser* y *ser valioso*) que, anonadado por la negación del otro, ya no puede seguir siendo y valiendo en el modo del *ningunear*, sino *creando*.

Cierto que *yo soy yo y mi circunstancia* (Ortega y Gasset). Cierto que

48 Viscardi, R.: “El Estado-Orga” 30.10.10 <http://ricardoviscardi.blogspot.com/>

mi identidad incluye al otro *en lo más íntimo de mi intimidad* (San Agustín). Cierto que puedo considerarme a *mi mismo como otro* (Ricoeur). Pero, cuando uno se advierte *uno como los demás, mismo*, como esos que uno ha mirado como *demás*, como prescindibles, como nada; cuando uno se reconoce *no otro que* (Cusa) *los otros*, es cuando aparece la necesidad de *pensar creativamente*. Con las otras *nadas*, colectivamente, en *diá-logo* entre diversas *nadas ninguneadas*.

d) **Crear en el aula**

Quisiera dejar algunos problemas respecto a la creatividad en el aula. ¿Hacer crear a otros? ¿El aula es un lugar para impulsar la creatividad de otros, para liberarla? ¿O se trata de hacer en *mi clase mi obra de arte*? ¿O las dos cosas articuladas? O hacer de la clase una obra de arte en conjunto, entre mis alumnos y yo, construida en el momento.

¿Y si más que aisladamente “hacer de mi vida una obra de arte”, pensara en hacer entre todos, del *aula* una obra de arte; de mi familia, de nuestro grupo humano, de mi barrio, de mi Universidad, de la sociedad, una obra de arte? ¿De arte; un *arte-facto* construido *artificialmente*, creado por seres humanos?

Crear en la actividad filosófica, tiene otros desafíos. Porque cuando uno *crea* deja volar libremente la imaginación, habita otros espacios, goza conexiones que se establecen por *asociaciones libres*, vuela liberado de toda traba, juega lo inconsciente, lo irracional, lo infantil... Todo lo que *sacrifiqué* en este artículo: los retratos de Descartes;⁴⁹ la experiencia vivida en un taller con Leo Masliah, que relaté en mi conferencia.⁵⁰ La filosofía se suele ver como actividad *exclusivamente* racional.

¿Crear qué es filosófico? Para Deleuze: la filosofía es crear conceptos.

49 Estaba escribiendo lo de “enseñar un retrato de Descartes que destaca su posible peluca” y, tras haber encontrado el retrato de Weenix, di casualmente con este texto <http://carbonilla.net/2010/04/30/diario-de-clase-4-filosofos-con-peluca/>. Alejandro Sarbach relata que en una aburrida clase sobre Hume, con apoyo de PowerPoint de internet, “apareció una diapositiva con las imágenes de seis filósofos (...) con sus pelucas empolvadas”, que inmediatamente provocó en los estudiantes comentarios jocosos, buscando similitudes con la apariencia física de sus profesores. El autor dice que logró “construir sentidos próximos (...) sólo a partir de pelucas empolvadas y profesores calvos”, siguiendo el juego de sus alumnos, proponiéndoles establecer relaciones entre los retratos y las asignaturas curriculares. Le escribí al autor (ambos somos pelados) a ver si le gustaba mi foto para *encabezar* este artículo. Y no soporté la tentación de *crear* una secuencia de fotos mías, imitando los retratos de Descartes, que espero *ilustren* este artículo.

50 Participé de un taller literario con Leo Masliah. Nos hacía escribir creativamente. Incluso a una joven que *no podía* escribir su tesis, que produjo un breve texto explicando con brillantez su incapacidad de escribir. Claro, siguiendo alguna de las consignas de Leo, como no usar palabras en masculino.

Suena rígido; pero les atribuye *velocidad infinita*, sin límites. ¿O más bien crear *operadores seminales*, como sugiere Kusch, orientadores generales, semillas de sentidos abiertos, en el polo opuesto de lo *claro y distinto*?

¿O hay que crear *ambientes creativos* como sugería Félix García Moriyón? ¿O transformar los más diversos espacios (el aula, la institución educativa, el café, la plaza, el templo, el balcón, la manifestación, el sindicato, el parlamento, la radio, internet...) en lugares de creación conjunta, donde pueda circular vivo el *pensar de alto orden* en sus dimensiones críticas, creadoras y solidarias?

¿O hacer tiempos, crear tiempos, darnos tiempo, abrir tiempo? Que puede ser el de la creatividad inmediata del momento irreplicable. Pero también tiempos no lineales, no cronológicos, como la noción de *infancia* que maneja Walter Kohan: la infancia que todos tenemos y la infancia del niño. Darnos tiempo y espacios para que nuestra infancia dialogue con las infancias, del niño, del adolescente, del anciano.

¿O es cuestión de *ritmos*, de lograr *euritmias*, como querría Pascal Michon? ¿Tiempos de crear y tiempos de repetir? ¿Instantes plenos, y momentos vacíos que los hacen posibles? ¿La pequeña plenitud de la obra de arte efímera, a la vez inolvidable, traída a cada nuevo presente? ¿El lugar y la función de las *rutinas*, también llenas de sentido? ¿La *repetición* (que tanto valoraba Jean Guilton) en que yo vivo cada vez que *recito* la Leyenda Patria (que dice cosas distintas en cada versión) y otros versos y canciones con que aburro y divierto a los otros, cuando la ocasión y Dionisos lo hacen propicio?

Que nadie lea esta sarta de preguntas retóricas y repetición de “o” como disyunciones exclusivas.

Repito - dado el contexto actual de dominación conceptual donde las personas son vistas como productos y todo se mide por resultados -: *nuestras obras de arte son nuestros cursos, no nuestros alumnos*. Es un absurdo atroz (es una deformación radical de lo educativo, quizás el mayor *peligro*) *medir los resultados*.

¿Cómo los mediríamos? ¿Por tener alumnos brillantes y creativos? ¿Por los cambios que generen nuestros espacios y tiempos filosóficos y creativos en los otros, en mí (que de algún modo crecí y cambié *dando clases*, al mismo tiempo que me *deshice*, como en el desencantado poema de Nicanor Parra)? ¿Lo mido (¡pobre Colombia!) con esas pruebas objetivas al final de los cursos donde el juzgado es el alumno-producto, y de paso la institución-fábrica, y el profesor-apretador de

tuercas en *Tiempos Modernos*? ¿Qué tanto aceptaremos esas normas y regulaciones que nos “obligan” a todos a enseñar a pintar sólo flores y sólo de tales colores? ¿Terminaremos disciplinándonos para repetir la repetición en el momento mismo de la creación de nuestra obra de arte?⁵¹

Hagamos al revés no reduzcamos los seres humanos y sus relaciones a productos. Miremos nuestras obras de arte como experiencias para compartir con otros. Leamos al revés la obra de arte: no pensando desde el *producto* (obra de arte) y su vigencia en experiencias actuales o futuras el modelo con el cual ver las *experiencias de aula*, sino desde la *experiencia del aula* (obra de arte) y su vigencia en experiencias actuales o futuras, pensemos el sentido de los demás productos.

51 Tuve que cambiar completamente la planificación de un taller sobre “Enseñanza de la Filosofía” en la UPTC: los profesores estaban angustiados ante el temor de que a fin de año sus alumnos no fueran capaces de tener las competencias suficientes para llenar con éxito un formulario repetitivo de evaluación.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

En este artículo, Mauricio presenta a la filosofía como una actividad, no como un producto. Actividad que exige un pensar creativo; por ello diferencia a la Filosofía como actividad - de hacer filosofía o filosofar -, de la obra filosófica - o producto del filosofar.

El punto está en pensar en la intencionalidad que se persigue, esto implica pensar en el impacto que se desea, lo que determina (a su vez) ser consciente de que se es responsable, ya sea como maestro o discípulo en el proceso de enseñanza - aprendizaje; pues el proceso creativo determina una bidireccionalidad que produce una transformación. Esto conlleva a que los procesos enseñanza y aprendizaje jueguen dialógicamente.

Presenta el problematizar acerca de la creatividad.

Desde la óptica de Mauricio, la creatividad se da en el programa de Filosofía para Niños, y se pierde gracias al corpus y rigor en Enseñanza Media.

El desafío... la posibilidad de mirar creativamente.

Dicho desafío dependerá del contexto; (este es condición de posibilidad de la libertad y de lo creativo del sujeto), y de la formación del individuo. Jugará un papel fundamental la capacidad de trabajar con conceptos, de saber depurarlos, apoyándose en la duda, y en encontrarle el sentido significativo a la lectura. Apoyarse en los fundamentos éticos, será una técnica importante, pero sin olvidar cuestionar de una manera reflexiva.

El punto es utilizar el pensamiento complejo, teniendo que ver la dimensión cuidadosa, crítica, para que el pensamiento creativo tenga su andamiaje. Se parte de una apertura, de una búsqueda de espacios, entendiendo y viendo al otro, pero también al contexto.

La creatividad depende de la diversidad y del dialogo intercultural e interdisciplinar. Creatividad en relación a la necesidad de la contradicción, pero también creatividad en relación a la importancia del dato; y de lo nuevo.

Presenta el crear (de la nada) como resultado de la ruptura de la continuidad de nuestra identidad, que anonadado por la negación del otro, ya no puede seguir siendo sino es creando.

Se invita así, a repensar la idea de autonomía... de establecer criterios propios.

El filosofar y la filosofía determinan un ir más allá de la propia sociedad y del propio tiempo.

Plantea su función y su papel, como conmoción, como movimiento, como diálogo, es decir más que desarrollo e innovación. La importancia del ver y verse.

El punto es que no hay divorcio entre filosofía y filosofar - junto con "filosofizar" son dos conceptos que caracterizan el perfil langoniano -, sino que hay una recursividad entre el sustantivo y el verbo. ¿Qué pasa con el sustantivo?, ¿por qué la supremacía del verbo?

Hay una tendencia a "sacarle tensión" a la relación entre ambos, pero, hay que tener en cuenta que sin abordar la filosofía no es posible filosofar.

Un filosofar sin filosofía "no hace chispa", es mera repetición de lo ya pensado por otros.

Es el filosofar el intento de generar pensamiento creativo; pero... sin filosofía no se "prende esa chispa"...

¿Qué nos compete a los profesores que enseñamos filosofía en “nuestra América, la pobre”?

*Reflexiones para un diálogo en torno a una educación filosófica nuestro americana.*⁵²

Octubre, 2010.

Es la primera vez que vengo a Colombia, y quisiera dialogar, por eso usé esa palabra en el subtítulo. La convocatoria de este evento alude a un Bicentenario que se celebra. Eso me induce a comenzar con algo que me ocurrió hoy de mañanita, que estaba mucho más lluvioso que ahora, y peregriné a los Cojines del Zaque. Al bajar, me encontré con un anciano que subía ayudado por su bastón, y se había parado a recuperar aire. Lo saludé; le dije “Buenos días, señor”. Me contestó “Buenos días tenga usted, patroncito”. Y quedé preguntándome: doscientos años ¿de qué?

Y no querría comenzar con lo que tenía preparado, sin hacer una pequeña referencia a algunas cosas que dijo Wilson Valenzuela en su presentación. Cuando habló de la importancia que tiene la filosofía para la democracia, me trajo a la memoria un artículo de Richard Rorty que sostiene “la prioridad de la democracia sobre la filosofía”. Cosa que me chocó; porque parecería que la filosofía está siempre al servicio de algo; en este caso, de los procedimientos formales que llamamos democracia.

Me parece que Wilson Valenzuela planteó las cosas en otro plano cuando dijo que “la democracia necesita lo que estamos haciendo”. (Y lo interesante es que no precisó qué es “lo que estamos haciendo” cuando hacemos filosofía). Que no sólo la democracia (poder del pueblo y no sólo forma de gobernar) necesita lo que estamos haciendo, sino también la sociedad humana en general y cada persona humana en particular. Que las personas y las sociedades tienen derecho a la

⁵² Conferencia inaugural, 8º ENCUENTRO DE PROFESORES QUE ENSEÑAN FILOSOFÍA, *Tiempo, Filosofía y Sujeto*. Enseñar y aprender filosofía 200 años después en América Latina. *Perspectivas nacionales e internacionales*. UPTC, Tunja, Boyacá, Colombia, martes 5 de octubre de 2010. Texto fue redactado en base al documento escrito previo y a la grabación de la conferencia.

filosofía y al filosofar. Y mientras yo pensaba eso el Dr. Valenzuela decía, que Tunja, Boyacá, Colombia, todos los países, el mundo, *no pueden vivir sin la filosofía*. No sólo que no se puede vivir digna y humanamente sin la filosofía, sino, a secas, que no se puede vivir sin la filosofía. Eso que nosotros estamos haciendo sustenta la vida del mundo. Quizás - en el mismo sentido en que los *mbya* guaraníes dicen que cuando no haya más *mbya* no habrá más mundo y no habrá más nada - cuando no haya más filosofía, no habrá nada.

1.

Nuestra preocupación principal -la de *nosotros, los que profesamos filosofía*- es *meter filosofía en la educación*. Más, *filosofizar la educación*; hacer que nuestra educación sea *filosófica*.

Porque, la educación (en el sentido más amplio) *construye sujetos humanos en el interior de cada cultura*, es un proceso de *endoculturación*. La educación *nos hace humanos*, nos *hominiza*, al *transmitirnos* una cultura, que es siempre una cultura *determinada* (lenguas, saberes, modos de relacionarse con los demás y con las cosas, valores, sensibilidades...). Entonces, al mismo tiempo, la educación nos hace *humanos*, y nos hace *seres humanos en y de una cultura determinada*.

La educación nos hace “desde el pique” *diversos*: nos hace *seres humanos de culturas diversas*.

Y sólo nos propone como *iguales* en la medida en que admite la misma *dignidad* de humanos a quienes se hacen *igualmente* hombres en otras culturas, que son *igualmente* culturas.

Con esto se abren la *necesidad*, la *posibilidad* y las *dificultades* del *diálogo intercultural*. Es decir de avanzar *a través de (diá)* distintas sensibilidades (*pathos*), distintos modos de valorar (*ethos*) y distintos lenguajes o razones (logos). En esto está en juego hoy la posibilidad de continuidad de la *vida humana digna* (bios) y aun de la *vida a secas* (zoé).

2.

En este contexto, la endoculturación *filosófica*, la *transmisión* de la *filosofía*, es la transmisión de aquella dimensión cultural que incluye la

capacidad radical de poner en cuestión la propia cultura. Esta capacidad es condición de novedad, de creación, de solidaridad o fraternidad con otros, de diálogo.

3.

Entonces, una educación que se redujera a la mera *transmisión de saberes ya sabidos* (conocimientos, normas, valores, técnicas, aptitudes, actitudes...) y a su *continuidad o desarrollo*; una educación que no pensara las cosas *de vuelta*, cada vez, ante cada nueva situación que se presente; una educación que no se pusiera a sí misma en tela de juicio, a su propia cultura, a aquello que profesa; una educación que no se sintiera sacudida hasta lo más hondo ante cada nuevo impacto, que no incitara a sus educandos a *poner en movimiento su alma* para enfrentar sus problemas; una educación que transmitiera conocimientos sin abordar de nuevo cuestiones de principio; una educación que no se abriera al juicio de los demás y al diálogo igualitario con ellos; una educación que no admitiera la posibilidad de cambio y novedad radicales, sino sólo meras innovaciones; una educación, en fin, *sin filosofía*, sería una educación amputada de una *dimensión tal* que vaciaría de *sentido* a todo saber. Sería una educación *antifilosófica, antihumana, deshumanizadora*. Porque *transmitiría* de hecho una idea de *humanidad* relacionada a la *cohesión interna* de cada grupo humano, incapaz de *reconocer* en otros la misma *dignidad y derechos*. Tendería a generar una humanidad integrada por grupos aislados, o en oposición entre sí, o totalmente homogeneizados. Una humanidad *sin otros* y por tanto, contra todo otro. Una humanidad *deshumanizada*.

4.

¿Es *exagerado* lo que estoy planteando? ¿Es *tanto* lo que está en juego en la mera inclusión o no de determinada *asignatura* en el currículo de la educación (en cualquiera de sus niveles)? ¿Es *tanto* lo que nos perdemos, por ejemplo, en países como Uruguay, porque no haya todavía filosofía en el nivel primario y preescolar en la enseñanza de nuestros niños? ¿Es tanto lo que se pierde con que haya otros países - como Brasil- donde durante tanto tiempo la filosofía estuvo proscripta del currículo de educación media? ¿Es tan importante que en otros países no haya existido nunca o ya no exista más? ¿Es tan importante

que esté constantemente amenazada de extinción? ¿Que se entienda a menudo que sus *contenidos* (conceptuales, procedimentales o actitudinales) podrían disolverse con ventaja en el resto del currículo? ¿No será una mera cuestión *gremial* o *corporativa* la que nos lleva a los que profesamos filosofía a insistir en que *haya filosofía*, cuando ella siempre es cuestionada por su *inutilidad*, tanto quizás como otros *contenidos curriculares* hoy tenidos por obsoletos o de lujo, como el latín, la historia del arte, la música, la retórica, la teología, la literatura...? ¿Por qué habría que darle un lugar a la filosofía en un momento de indiscutida *vigencia* de otros saberes: las matemáticas, el inglés, las ciencias (especialmente las fácticas “experimentales”); y también la formación cívica? ¿Por qué habría que darle un lugar a la filosofía cuando actualmente merecerían su propio espacio en el currículo otros saberes (economía, computación, antropología, psicología) que no lo tienen, o lo tienen apenas? ¿Entonces, por qué sería importante afirmar que la filosofía tiene que tener un lugar? ¿Es exagerado decir que una educación sin filosofía *transmite deshumanización*? Yo creo que no. Creo que una educación sin filosofía transmite deshumanización y, en última instancia, transmite muerte.

5.

Más, creo que la educación filosófica debe fundamentarse en esa línea, preferentemente a la de buscarle utilidades secundarias. Esas utilidades (que sin duda las tiene) son inseparables de una concepción radical de la filosofía. De lo contrario podríamos caer en algunos riesgos *filosóficos* y *educativos*.

Un primer riesgo que veo (para mi es un *riesgo* que hace perder lo filosófico; sé para otros puede ser una *virtud* o una *ventaja*) es caer en ciertas *reducciones de la filosofía*.

La más general, es *reducir la filosofía a un medio o instrumento al servicio de otra finalidad*. Eso que Eduardo Piacenza ha llamado una *concepción ancilar de la filosofía*⁵³, la filosofía sería *ancila*, *esclava* o *sierva* no ya sólo de la *teología*, sino también de las ciencias, de la política, de la educación, de la vida en sociedad... La filosofía, en tanto tal, en sus *funciones radicales* (no en todas sus funciones), no puede estar al servicio de nada; no puede ser un *mero* instrumento, porque, si

53 Filósofo uruguayo radicado en México para quien, creo, ésa es la concepción adecuada de la filosofía.

lo fuera, dejaría de ser radical. La filosofía no es *therápaina* (sirvienta, esclava, en griego) ni es *therapéutica*. Porque parte de los *límites* humanos (simbolizados en la muerte). Y parte por tanto de la importancia de la convivencia entre los que somos limitados; un convivir humano *-siempre en riesgo de fracaso, siempre problemático-* que apunta a la *vida humana* plena, de todos.

Aunque, *al cumplir sus funciones propias*, la filosofía genera y provee herramientas valiosísimas para muchas cosas, son *herramientas filosóficas* cuyo uso, al decir de Lipman, no puede enseñarse *desligado* de la dimensión radical de la filosofía, por las mismas razones que no se enseña técnica quirúrgica *desligada* de la medicina.

Una segunda reducción es que la filosofía se suele *reducir a un determinado conocimiento, exclusivo de la cultura occidental*, que surge en determinado lugar y momento histórico, que retoma constantemente la tradición de esa cultura, constituyendo determinado *canon* de autores, obras y recursos metodológicos que constituyen la *historia de la filosofía*, el *corpus philosophicus*, dentro del cual habría que seleccionar qué y cómo enseñar en cada nivel educativo. Esta reducción *etnocéntrica* no es menos nociva que la *ancilar*, a la que está ligada por fuertes vínculos.

En el interjuego de ambas reducciones crece la posibilidad de una *filosofía reducida* al servicio de la dominación.

Veo el peligro de ambas reducciones aun en el valioso texto de las “Orientaciones Pedagógicas para la Filosofía en la Educación Media” del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, cuando dice: “El principal *propósito de la filosofía* ha sido, *desde la edad de la Grecia clásica* hasta hoy, la *formación integral de la persona para la vida en sociedad*”.

Ese *propósito* general supone ser discernible mediante dos reducciones de las que entiendo que habría que apartarse. Por un lado, la reducción histórico-cultural (es decir, espacio-temporal) al terreno y tiempo “Occidentales” (la continuidad de un origen mítico en la Grecia clásica y su expansión hasta la “globalización” actual), que niega a la vez todo tiempo anterior a ese origen y todo tiempo futuro a este “hoy”, así como toda exterioridad espacial y cultural. Por otro lado, la reducción del pensar en su sentido más radical a mero medio para el logro de una única o privilegiada *finalidad*, forjada al interior de la primera

reducción.

Una concepción no reductiva de la filosofía, abriría en la educación los caminos del diálogo *intercultural e interdisciplinar*.

Un segundo peligro sería que nos conformáramos con que existiera una asignatura “filosofía” *descolgada* en un currículo *antifilosófico*. Más bien habría que buscar que en todo el currículo esté presente la *función filosófica* radical.

Un tercer riesgo, me parece ser el de *que incluso la enseñanza de la filosofía se haga antifilosófica*. Quizás sea el mayor riesgo. Que enseñando filosofía transmitamos la repetición memorística de lo que dicen algunos grandes autores a los que rendimos pleitesía. La filosofía sólo es radical, sólo es tal, *en el aula, cuando está en diálogo educativo cuestionador en profundidad*. En ese sentido me parece excelente que el mismo documento que acabo de citar hable de la “enseñanza de la Filosofía basada en problemas”, en su propuesta curricular, didáctica e implementación.

6.

En este marco voy a presentar de la investigación que estamos haciendo. Marisa Bertolini, Isabel González y yo estamos *desarrollando y poniendo en cuestión* en una línea de investigación a partir de una base empírica. Nuestra investigación es *didáctico-filosófica* y se centra en *el aula*, para desde ahí, elaborar conceptos que permitan pensar e incidir, por un lado en *la mejora de la enseñanza de la filosofía* y, por otro, en desarrollar *aportes que, desde las prácticas filosóficas de aula*, podrían incidir positivamente en la enseñanza de otras disciplinas y en la educación en general.

Nuestro pequeño equipo de investigación trabajó con un grupo de “buenos” profesores de filosofía de educación secundaria con una estrategia que incluyó observación de clases, historias de aprendizaje, entrevistas y grupos de discusión, a fin de detectar puntos de *intensidad teórica y práctica*, que nos ayudaran a pensar en qué consiste el aporte específicamente *filosófico en el aula* y su eventual potencia de *diálogo* más allá de nuestra disciplina.

A partir de los datos recabados en una primera instancia de nuestra investigación, decidimos trabajar problematizando en torno a tres categorías o conceptos que aparecieron en el trabajo empírico: el *rigor filosófico*, el *vínculo pedagógico* y el *texto* filosófico, aspectos

profundamente imbricados. Después de un trabajo de discusión y afinamiento conceptual redujimos esto a preguntas sobre el *rigor*, el *interlocutor* y el *texto* que puedan ser *filosóficos* y *enseñables*. Nos preguntamos:

¿Es asimilable lo filosófico al rigor científico? En nombre del rigor, ¿no se corre el riesgo de “normalizar” la filosofía, socavando la condición de “mala conciencia de su tiempo”? ¿Hay un *rigor filosófico*? ¿En qué consistiría en el aula?

¿Quiénes pueden ser interlocutores del diálogo filosófico? ¿Qué significa que tenga lugar lo filosófico en el aula? ¿Puede suceder hoy el encuentro filosófico en las aulas de educación media? ¿Cuáles son los obstáculos? ¿Cuáles son las condiciones de posibilidad?

¿Qué es un texto filosófico? ¿Qué es una lectura filosófica de un texto?

En los tres casos, lo problematizado es *qué es lo filosófico*, y más específicamente *lo filosófico en el aula*: ¿Hay *rigores* y *textos* distintivamente *filosóficos*? ¿Cómo *hacerse* y *hacer a otros* interlocutores en un diálogo *filosófico*? ¿Acaso todo texto no es susceptible de ser tratado *filosóficamente*? ¿Acaso toda persona no puede, debe ser, o necesariamente es *interlocutor* en un diálogo filosófico? ¿Qué *rigor* es *filosófico*, distinguiéndose nítidamente de rigurosidades no filosóficas?

7.

Ahora quisiera proponer a la discusión algunos *rasgos propios de lo filosófico*, que fueron surgiendo en la investigación y que quizás nos permita concebir a la filosofía en el aula, no como sierva del saber del saber acumulado en la historia de la filosofía, ni sierva de finalidades sociales o de otros saberes, sino como el aporte específicamente filosófico que consiste en entrar en diálogo con todos los saberes (incluida la filosofía) y finalidades, exigiéndoles y aportándoles capacidades de problematización y diálogo radical.

Nos interesó particularmente pensar los rasgos propios de lo filosófico *en el aula*, considerando que lo filosófico es comunicacional. Lo filosófico abarca a la vez modos de *investigación*, de *diálogo*, de *producción de obras* y modos de *transmisión* que tienen las mismas características (de educación filosófica). Desde sus inicios, la filosofía

es *en diálogo*, en sus prácticas, en sus productos y en su transmisión. De modo que no es rigurosamente filosófico considerar la *filosofía* (procedimientos y productos) como previa y separada de su *transmisión*; así como tampoco separada de modos de vivir. La filosofía es un movimiento imperecedero en diálogo.

No concebimos a la filosofía como una *cosa*, separada de un modo de vida, ni separada de su transmisión. La filosofía no está en un libro filosófico, no está en contar qué dice un libro filosófico: la filosofía es un proceso dialógico. Enseñar filosofía es hacer filosofía; hacer filosofía es enseñarla (ponerla en discusión) con otros.

En nuestra investigación observamos cómo pesa el rigor en los hombros de los profesores que tienen la carga de enseñar la filosofía y de enseñar a filosofar. Percibimos una fuerte *tensión* entre la *construcción de la clase como diálogo filosófico*, como espacio para filosofar, y la *exigencia del rigor filosófico*. Esa tensión aparece como dilema en la toma de decisión de los profesores antes, durante y después de una clase o curso de filosofía. Al preparar su curso, al desarrollarlo, al evaluarlo, el profesor no sólo se pregunta *¿Será filosófico? ¿Habrá filosofía en mi curso?* Sino que se pregunta *¿Seré suficientemente riguroso?* En ese sentido el docente parece sometido a mandatos que se viven como incompatibles: La *academia* les exige *rigor*; pero la educación les exige códigos comunicantes, diálogo.

Este conflicto no es de siempre, se instala a partir del desarrollo de nuevas concepciones sobre la enseñanza de la filosofía, a partir de la demanda pedagógica de *filosofar* en el aula, de convocar en los alumnos la actividad del pensamiento. La tensión comienza en un plano teórico-práctico, pero compromete registros éticos y políticos, porque pone en juego el sentido mismo de la profesión e involucra el *autoreconocimiento* del profesor como *intelectual*. Así, los profesores más dispuestos a instalar en el aula la pregunta, el problema y el diálogo viven esa disposición como si fuera un *defecto*, con *culpa*. Dicen respecto a la clase que acaban de dar, que en ella *pasó filosofía, que fue fermental, que fue una importante experiencia filosófica vital para estudiantes y docentes*. Pero inmediatamente quedan preguntándose: *¿Fue rigurosa la clase?* Y quizás preparen su próxima clase de modo que un falso rigor haga que la filosofía no viva en ella.

El *rigor* se identifica pragmáticamente por los docentes con:

a) la precisión técnico-conceptual,

- b) la circulación de la historia de la filosofía en textos fuentes,
- c) el trabajo sistemático,
- d) el esfuerzo intelectual doloroso,
- e) la exposición ordenada por parte del docente del saber filosófico acumulado.

Bajo el mismo rubro de *rigor* se engloban asuntos notoriamente diferentes.

Así algunos docentes están orgullosos de ser *rigurosos*, otros temerosos de no serlo suficientemente, otros llegan a ver al rigor como “enemigo del pensamiento” y por eso, invirtiendo la fórmula kantiana, dicen que “es posible aprender filosofía, pero no a filosofar”.

8.

Trabajamos con algunos *criterios de rigor filosófico* que propone Alejandro Ranovsky, que asumimos *con beneficio de inventario*, y cito textualmente:

“*Si un trabajo intelectual no aborda nuevamente las cuestiones de principio, no es filosóficamente riguroso*”. Nos parece muy interesante la referencia al “trabajo intelectual”, porque así ese criterio es aplicable a la escritura de una obra filosófica y a su lectura, al trabajo de leer y de escribir; al trabajo de debatir o discutir; al trabajo de preparar una clase o curso, y al que desarrollan en el aula estudiantes y profesores. Todos esos trabajos intelectuales no son *rigurosamente filosóficos*, si no vuelven a reconsiderar en cada nueva circunstancia “las cuestiones de principio”, las raíces, los fundamentos.

“*Si una producción intelectual no admite su apertura al juicio permanente del tribunal de la historia de la filosofía y no traba el diálogo en el que conviven las teorías filosóficas que la historia va legando, no es filosóficamente rigurosa.*”

Ninguna obra es rigurosamente filosófica si no admite entrar en un diálogo filosófico *permanente* en un espacio de *convivencia* que atraviesa el tiempo. A nosotros no nos satisface del todo esta fórmula del filósofo argentino, por su alusión a un *juicio* y a un *tribunal*, y por su referencia –digamos, endogámica- a la “historia de la filosofía”. Preferimos entender el *espíritu* del planteo en un sentido más amplio: como la apertura franca a la discusión en un espacio de convivencia actual de todo lo humano, en sus niveles de mayor profundidad o radicalidad.

La fuerza de la propuesta de Ranovsky consiste en oponer lo que llama *pluranimidad en las cuestiones de fondo*, a la *unanimidad en las cuestiones de forma* que caracteriza el más manido *rigor científico*; y, en consecuencia, *centrar el rigor filosófico en los niveles de mayor profundidad*, donde las posiciones irreductibles no pueden ser laudadas definitivamente; y donde, por tanto, es una exigencia ineludible *el diálogo*, en su mayor radicalidad, a través de todos los tiempos y las culturas, sin fin.

Por otra parte, este autor visualiza (para Argentina, pero creo que su observación es extensible a muchas otras partes del mundo) que es el aula de educación secundaria el lugar donde actualmente sigue viviendo el verdadero rigor filosófico.

Además aclara que “el rigor propiamente filosófico se sustenta en un comportamiento incondicionado del filósofo, no en un conjunto de reglas exteriores o pautas metodológicas,” distanciándose netamente de los criterios de *rigor intelectual* habituales en los espacios académicos, más bien preocupados por los aspectos formales y procedimentales.

Otro aspecto importante es que propone que “el problema mismo se constituya en el canon de rigor de quien lidia con ellos”. No el autor, no la obra, no el profesor: el verdadero criterio del rigor filosófico es encarar a fondo el problema.

Otro criterio que nos propone sería que, si *la filosofía, se reduce a una asignatura o disciplina académica y no contamina al resto, no es rigurosa*: “El correlato de que la filosofía esté disciplinada, acotada como materia, es el hecho de que el resto de la vida y del conocimiento no tiene apetito de sentido, no encuentra un motivo integrador. En la complicidad con la fragmentación la filosofía se vuelve no filosófica”.

9.

Sobre estas bases esbozamos algunos rasgos de un rigor propio de la filosofía, vigentes en su práctica de aula:

La no obsolescencia de las obras filosóficas. Una obra filosófica no es nunca *obsoleta*. Los productos humanos, suelen quedar obsoletos con el paso del tiempo, cayendo en desuso, superados y sustituidos por nuevos productos. No ocurre lo mismo con los *productos* filosóficos, ya se trate de obras o de instrumentos lógicos o argumentales. Las prácticas del filosofar de cualquier actualidad se construyen y sostienen revisitando las obras de un pasado que, estrictamente, no ha pasado y

que, presumiblemente, no pasará. Porque en el aula pueden estar juntos, por ejemplo, Marx y Aristóteles (como hoy se dijo), porque es hoy que los hacemos vivir en el aula, o que los matamos. La *polémica* ratifica la *contemporaneidad* de la obra filosófica, garantizando la continuidad de diálogos vivos, que trascienden etapas históricas y culturas, para seguir *haciendo filosofía* dialogando en la discrepancia más profunda... Es eso lo que le da su carácter *imperecedero*: que es un *imperecedero debate*.

La originalidad de la obra filosófica. *Producto* de un autor (de su tiempo y de su cultura), no se agota en ella. Porque, aparte de ser un *producto*, *produce* nuevas lecturas, debates y enseñanzas, discípulos y herejes, que no son parte de la obra del autor, aunque sean incomprensibles sin ella; que pueden ser contra el autor, o tergiversándolo. Hay que considerar a esos nuevos productores, como igualmente *originales*. En el mismo sentido en que Lévi- Strauss⁵⁴ plantea que toda *versión* de un mito es *original*. No sólo la *durabilidad* del “producto” es un rasgo *filosófico* también la capacidad crítico-creativa del *lector-filósofo* que *revitaliza* lo olvidado. Y lo hace quizás sabiendo la voluntad del autor de *crear* no sólo una obra sino *sus* lectores, *sus* discípulos; lo hace peleando con su maestro. Es original también la *docencia*. Lo que hacemos todos los días, cada clase, es un *original*. Por eso *origina* experiencias. Por eso es *irrepetible*. Para negar la originalidad del aula, por ejemplo, habría que negar la *originalidad* de los 25 tomos de las *Obras* de Vaz Ferreira –el más potente y original filósofo uruguayo- que son en su casi totalidad *clases, conferencias, proyectos, apuntes...* ¿Acaso no son *originales* esas irrepetibles experiencias de aula que cada uno de nosotros seguramente tuvimos alguna vez, como alumnos o como profesores, y que llamamos *fermentales* o *filosóficas*?

La fermentalidad de lo filosófico, es el tercer rasgo que resaltamos y que quizás permitiría conceptualizar juntos los dos rasgos anteriores. Lo que hacemos es utilizar un concepto de Vaz Ferreira que alude a que tanto en las obras como las interpretaciones, las exposiciones, las discusiones o las clases hay elementos que actúan como fermento de otras cosas; que están en constante ebullición y procesos químicos que abren a futuros imprevisibles. Mejores no porque sean continuación de lo que hay, sino porque se abren a nueva vida. Si una obra o un aula no

⁵⁴ Lévy-Strauss, en *Antropología Estructural* dice que todas las versiones de un mito deben ser consideradas como *originales*. Más o menos como cualquier obra de un canon *filosófico*.

es *fermental*, no es *rigurosamente filosófica*.

La filosófica exigencia rigurosa de un permanente diálogo sin tribunal. “No habrá, frente a obras rigurosas, ningún árbitro posible para corroborarlas”, dice Ranovsky. Para nosotros no puede haber un tribunal de juicio; alguien que nos ponga nota, que nos acredite como investigadores filosóficos de tal o cual categoría y nos extienda la certificación (o *patente de corso*) correspondiente. La inseguridad y la falta de garantía son condición y rasgo de lo filosófico. Si una obra o aula es filosófica, carece de garantía, se puede desconfiar de ella. No hay requisito, normativa, ni proceso de producción que pueda asegurarla. Es siempre en riesgo. Siempre está en discusión con otras. Y siempre se sigue en otras totalmente distintas.

Las filosofías entran en diálogo *porque* son inconmensurables: no se pueden medir una por otra ni hay tribunal *neutral* que pueda hacerlo. Este diálogo que no abarca sólo a los *filósofos*, sino a *todos*. No solo a la historia de una *cultura* (que se postuló como *universal*), sino la universalidad de todos los tiempos y culturas. Toda filosofía es *contemporánea*. No hay *pre* ni *post*. Se da en la intemperie en un presente inseguro, permanentemente recurriendo a la historia e interpelado por el futuro. Sabiendo que no hay *juicio final*. Porque es cuando encontramos a *otro* radicalmente *otro* (en sus sentimientos, en sus valoraciones, razones y lenguaje), cuando nos resulta *incomprensible*, si a la vez lo reconocemos como *otro como uno*, si lo reconocemos como igual justamente porque no se parece a mí, entonces, en esas condiciones, es cuando nos damos cuenta que mi modo de sentir, valorar y pensar, es *igualmente limitado*, que no es *absoluto*. De ahí el radical rigor de lo filosófico, que incluye la *necesidad* de diálogos, en el sentido de avanzar comunicándonos a través de distintos logos. Esto encarna en el aula en:

La rigurosa exigencia de no seleccionar interlocutores filosóficos. Cualquier texto puede ser pretexto para la interlocución filosófica. Un trabajo intelectual no es rigurosamente filosófico si el filósofo, el maestro, el profesor de filosofía, se atribuye la tarea (el deber y el privilegio) de *seleccionar* el “*alma apropiada*”⁵⁵ para la interlocución filosófica, si se atribuye la tarea de determinar quiénes son *competentes* en cuestiones que, por su esencia, involucran a todos (*hombre soy y*

55 Cfr. Platón: *Fedro*, 276e-277a.

nada de lo humano me es ajeno); la tarea de definir quiénes son (y quiénes no son) los *interlocutores* del diálogo *imperecedero*. La tarea filosófica no es reducir la *diferencia*, hacer que los otros *sean como uno*, sino entrar unos y otros en un diálogo en que se avance cuestionándose mutuamente.

Toda persona humana es interlocutor filosófico. Al decir *toda* me refiero al alumno insoportable que se duerme en clase; me refiero al que está prisionero en la cárcel por haber cometido un crimen; me refiero al ricachón; me refiero al político que tapa sus oídos para no escuchar el clamor de los demás; me refiero al que pasa hambre; me refiero al niño que apenas sabe balbucear algunas palabras; me refiero al recién nacido y al nonato que dependen del tratamiento que les demos para llegar o no a tener una vida humana plena y en diálogo con los demás.

Es interlocutor filosófico el anciano con que me crucé esta mañana, que me dejó pensando... por qué no me hice su interlocutor, por qué no me quedé a conversar con él, y seguí mi camino hacia abajo, mientras él continuaba su camino para arriba, que como dice Heráclito, es uno y el mismo.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

*Presenta en este artículo, la principal preocupación, o unos de los rasgos más sobresalientes del pensamiento langoniano: “**filosofizar la educación**”, es decir, hacer que nuestra educación sea filosófica.*

“La educación nos iguala... nos hace diversos...”, este enfoque lleva a pensar en la necesidad, en la posibilidad del diálogo, lo que determina visualizar el proceso de endoculturación filosófica; es decir, poner en cuestión la propia cultura, replanteando la educación.

La educación como:

¿Trasmisión de saberes ya sabidos?

¿Continuidad?, o, ¿desarrollo?

¿Direccionada?

¿Sin movimiento?

¿Sin abrirse a la problematización, y al diálogo?

Sin filosofía...

“... una educación sin filosofía trasmite deshumanización... trasmite muerte...”, sostiene Mauricio.

Plantea “la reducción de la Filosofía como instrumento, como un determinado conocimiento”. La visión no reductiva implica abrir caminos de diálogo intercultural e interdisciplinar...

Los peligros... que quede descolgada como asignatura del curriculum, que se convierta en antifilosófica.

El trabajo didáctico - filosófico a la hora de la problematización se plantea en base a: el rigor filosófico, el vínculo pedagógico y el texto filosófico. Gracias a ellos, se abre el camino para instalar en el aula; la pregunta, el problema y el diálogo. Vías que impactan o que deberían impactar en el sujeto generando una actitud de búsqueda gracias al estado de insatisfacción. La significación que esto provoca se da gracias a la capacidad de inquietarse frente a los acontecimientos, de vivenciar cierto desasosiego, de re-vivir la percepción de la situación, aun de la cotidianidad, como si se presentara por primera vez. Así el asombro impulsa a la reflexión,

adquiriendo un papel preponderante la pregunta a la hora de establecer la dialéctica entre saber y no saber. La pregunta se presenta frente a lo no sabido, quebrando el carácter concluido de un determinado saber, abriéndose un proceso de búsqueda, de investigación. Se trata de aclarar, o resolver aclarando, ahí surge el problema, como una cuestión a clarificar, una cuestión que “está frente a mí”, “que me encuentro, y me enfrenta”, visualizando el carácter de problematicidad que adquiere para alguien. Es a partir del carácter de problematicidad donde la acción comunicativa se hace necesaria, generando una relación dialógica donde el pensar crítico toma un papel preponderante.⁵⁶

Estas tres vías, a su vez, determinan la posibilidad de generar pertenencia y extrañamiento en una América Latina que no es pobre, amén de ser considerada como tal. Sí, es diversa. Una diversidad que no sabe (o no le interesa) cuidar; a diferencia de Europa, que no solo se sabe diversa, sino que sabe cuidar de dicha diversidad.

Seguir fomentando la pertenencia, pero estando atento al desarraigo para poder cuidar la diversidad, al igual que la tolerancia (tiene que ver con el saber operar racionalmente - no de manera escéptica, ni relativa, sino con respeto, por el otro y en plena pretensión universal de verdad; pero sin alcanzar el consenso con él - en el trabajo de argumentar en cuanto a la relación con el otro, como otro. Buscar acuerdos desde las diferencias, esto implica dar tiempo” al otro para entender el proceso) y la hospitalidad (admitir al otro en cuanto otro, y por ser otro, analizar las cuestiones de derecho, entender lo heterogéneo exige una apertura, lo que determina ver riesgos, calcular lo incalculable, entender las diferencias - reconocer al otro como otro - jugando un papel trascendente lo lingüístico), en una América Latina que aún le cuesta fomentar éstas fisuras ante la vida...

¿Será por eso que seguimos siendo pobres?

⁵⁶ M. Bertolini, M. Langón y M. Quintela: “Materiales para la construcción de cursos de Filosofía”. Ed. Dislar. Montevideo. Uruguay. 1994.

¿Para qué formar docentes?

Noviembre, 2007.

Mauricio Langón⁵⁷

Comunicación al IV Coloquio sobre Pensamiento y Actualidad: “Teoría de la Universidad”

(Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 6 al 8 de Noviembre)

Introducción

Sostengo que **hay que formar a los docentes de nuestro sistema educativo en una institución universitaria pública, autónoma y cogobernada, que preserve la identidad de la formación en las profesiones docentes, en que se ejerza la docencia en todos los niveles de grado y postgrado, enseñando, investigando y participando crítica y creativamente en la vida de la sociedad.**⁵⁸

La discusión de esta tesis no debería ser eludida o pospuesta, como si se tratara de una cuestión superflua o secundaria que pudiera postergarse indefinidamente; como si se pudiera impunemente alzarse de hombros y formular retóricamente la pregunta: “¿Para qué formar docentes?”

Por eso me parece importante discutir aquí la cuestión de la formación de los docentes, aunque no esté expresamente prevista en la convocatoria a este Coloquio. O por eso.

1. Docentes

57 Profesor de Filosofía egresado del IPA; docente en la Maestría en “Psicología y Educación” de la Facultad de Psicología y miembro honorario del Instituto de Historia de las Ideas de la Facultad de Derecho de la UDELAR; ex-Inspector de Filosofía de Educación Secundaria, ex-Presidente de la Asociación Filosófica del Uruguay, ex-profesor del IPA.

58 Cfr.: Langón, M.: *Hacia una Universidad Pedagógica Nacional*, Exposición en la Asamblea Técnico-Docente (ATD) Nacional de Formación Docente, reunida en Termas del Daymán, Salto, 5 de junio de 2006, (disponible en www.uruguaypiensa.org.uy); Langón, M.: *Una Universidad para la formación docente*, en: **Brecha**, 7/8/2006, (disponible en http://www.lpp-uerj.net/olped/exibir_opiniao.asp?codnoticias=17066); Langón, M.: Participación en *Mesa redonda y debate “Formación docente: Su lugar en el sistema nacional de educación pública; ¿terciaria y/o universitaria?”*

Docente es “el que enseña”; el enseñante, el enseñador. El que nos cuenta lo que sabe para que lo aprendamos, para que lo repitamos, para que lo acrecentemos haciendo lo que él hace. Para algunos basta con saber algo (basta ser profesional en determinado ámbito) para ser docente de ese algo. “¿Para qué formar docentes?: Formemos sabios, profesionales, investigadores excelentes en cada fragmento del conocimiento, que cada uno de ellos sabrá enseñar lo propio y de la suma de todos saldrá la enseñanza de todo. La enseñanza no es una profesión; la formación docente es prescindible, es un derroche innecesario”.

Docente es “el que enseña”. Es, entonces, también y principalmente, el que instruye, doctrina o amaestra “con reglas y preceptos”; el que da “advertencia, ejemplo o escarmiento que sirva de experiencia y guía para obrar en lo sucesivo”. Todavía más, el que señala, el que indica, el que sugiere orientaciones y caminos; el que muestra o expone algo para que sea visto y apreciado (y que básicamente, se muestra como modelo). Y, en eso “enseña” también otras muchas cosas, aquellas que -quizás involuntariamente- deja aparecer, deja ver.⁵⁹ Manejar todo esto parece que no sólo requeriría maestría en determinada disciplina, sino también (y principalmente) cierta *profesionalidad*: cierta capacidad específica para desarrollar *prácticas* que no apuntan a formar especialistas, sino seres humanos en (de)terminada época, cultura y sociedad. *Prácticas* que exigen también cierto dominio específico de la *teoría* respectiva y cierta capacidad de relacionar lo teórico y lo práctico en la *producción de conocimiento* (pedagógico, didáctico).

Profesionalidad situada, además, en un espacio de tal peculiaridad que podría y debería operar como bisagra o punto de relación entre los distintos “lugares donde se investiga y discute el conocimiento”; entre los ámbitos académicos y los espacios sociales donde impactan; a la vez que insinúa un posible sitio para miradas metateóricas sobre cada uno de esos “lugares” (que querríamos instalados en instituciones docentes...)

Nuestra Universidad incluye en su concepción de la docencia aquello que llama *investigación, enseñanza y extensión*.⁶⁰ No le debería ser

59 Definiciones de “docente” y “enseñar” según el Diccionario de la Real Academia Española.

60 Términos clásicos que habría que revisar. Al menos el último -que fue discutido desde sus propios inicios- hoy resulta inaceptable. Puede verse una interesante propuesta al respecto en la ponencia a este mismo Coloquio de, Kaplún, G.: *Rearticular la Universidad*.

difícil, entonces, entender la *formación docente* en ese marco.

(“Extensión”) La docencia adquiere sentido en la sociedad en que está y la constituye y sobre la cual -a su vez- actúa. La formación de los docentes debe incluir teoría y práctica de los “modos de relacionarse” con la sociedad. Considerando particularmente que sus egresados serán formadores de seres sociales.

(“Investigación”) Es a través de la relación con el conocimiento que la docencia forma. Con el conocimiento *de verdad*, aquel que no puede separarse de los problemas reales e incluye “reír, llorar y detestar”⁶¹; aquel que no puede separarse de la “investigación de punta”; ni de su crítica, su apropiación, su transformación, su creación... La formación de los docentes debe incluir los modos de relación con el conocimiento, con los saberes propios y ajenos, y con la producción de conocimiento pedagógico y didáctico. Debe reflexionar la relación entre el saber “sabio” y el enseñado.

(“Enseñanza”) La formación de los docentes debe profundizar, principalmente, la relación entre enseñanza y aprendizaje, entre maestro y discípulo. De lo contrario, seguirá transmitiendo, a través de la enseñanza que dé a las nuevas generaciones modos de relacionamiento dependientes y autoritarios. Aquello que se *transmite* en la enseñanza no es el mero “contenido” de un saber dado. Ni es la *suma* de lo conocido; ni su compendio o resumen (su *summa*), ni el *en suma* en que podría sintetizarse.

De la formación docente, de los *modos de relación* en que los docentes se formen, depende en no poca medida de cómo ellos formen, es decir, el futuro...

Es necesario reconocer la “centralidad del problema de la formación docente”.⁶² Sin embargo...

2. Nuestra formación docente

No es del caso historiar ni menos entrar en detalles de los problemas de

61 Nietzsche, F. *La gaya ciencia*, # 333.

62 Markarian, R.: *Exposición en la Mesa Redonda “Formación docente; Su lugar en el sistema Nacional de Educación Pública; ¿Terciaria o universitaria?”*. Unidad Temática de Educación del Frente Amplio, Montevideo, 22-06-07. En la misma ponencia el autor considera que es suficiente ser profesional en una disciplina para poder formar enseñantes de esa disciplina, que a su vez puedan enseñarla. También es consciente de que habla desde su experiencia de matemático que “puede que me haga (...) mirar bizco algunos problemas”; y entiende que “en el juego de las visiones diferentes es que se enriquecen las cosas”.

la formación docente en nuestro país. Ni tampoco describir su situación actual.⁶³ Sólo voy a indicar algunas de sus “ventajas” e “inconvenientes”, apuntar algunas tendencias actuales y subrayar los aspectos sustanciales de una propuesta. En el entendido de que, a mi criterio, cualquier proceso de transformación y mejora de la formación docente debe procurar conservar todas sus ventajas y superar sus inconvenientes.

Ventajas

- ✓ Las instituciones de formación docente son de larga data en nuestro país, configurando una tradición y una experiencia que debe ser tomada en cuenta;
- ✓ Actualmente contamos con unos 35 Institutos que forman docentes, ubicados en todo el país;
- ✓ En las últimas décadas constituyen una unidad en el ámbito nacional.

Inconvenientes

Los principales inconvenientes de la formación docente derivan de su inserción no-universitaria.

- ✓ No-autonomía. Lo que provoca su dependencia de los avatares políticos que no le permiten desarrollar una propuesta suficientemente consolidada y duradera;
- ✓ No-cogobierno. Que, además de otros inconvenientes peores, tiene como consecuencia el insuficiente desarrollo de las instituciones de participación (que generalmente hay sido desconocidas por los gobiernos de turno) y poca experiencia de autogobierno;
- ✓ Escasas o nulas estructuras que posibiliten la investigación, y discontinuo desarrollo de actividades académicas de producción y postgrados;
- ✓ Todo ello coadyuva (junto con cuestiones conexas como la carencia de escalafón propio, las remuneraciones insuficientes y sobre la base de horas-aula, el no-reconocimiento universitario de sus estudios, etc.) a problemas de calidad. Que, a veces, se utilizan como coartada para seguir manteniendo la formación docente en el mismo tipo de

⁶³ Sobre este punto puede verse en este mismo coloquio la ponencia de Núñez, C. y Marrero, J.: *¿Hacia una Universidad Pedagógica?*

estructura que es en gran parte responsable de esos problemas de calidad, generándose así un círculo vicioso que es imprescindible romper.

Evolución de los últimos tiempos

- ✓ La tendencia al desarrollo de investigación, postgrados y producciones, ha sido fluctuante con marchas y contramarchas. Aunque incipientes, hay esbozos promisorios en estos campos;
- ✓ La tendencia de los últimos años ha profundizado la unidad de la formación docente que acaba de cuajar en la aprobación de un “Plan nacional de formación docente”, empezando a superarse los efectos de un proceso anterior fuertemente fragmentador;
- ✓ Si bien el grado de autonomía de la formación docente es muy limitado, la tendencia ha sido a ampliarla dentro del marco legal vigente;
- ✓ Si bien la formación docente no goza de cogobierno, se viene consolidando una tendencia hacia mayores formas de participación (sobre todo de los docentes: los órdenes estudiantil y de egresados tienen todavía participación muy insuficiente en sus estructuras de gobierno; y sus funcionarios no la tienen).

Aspectos sustanciales de una propuesta

En la actual circunstancia tiene sentido la propuesta sintetizada en la introducción de estructurar la formación de los docentes en una institución universitaria pública.

Lo sustantivo es:

- a. Mantener la unidad de lo que hay, sin perjuicio de la integración de otros servicios existentes o a crear;
- b. Darle la estructura de nivel universitario propia de nuestra universidad pública (autonomía, cogobierno; enseñanza, investigación y extensión; grado y postgrado);
- c. Desde ahí, habría que promover:
 - ✓ El desarrollo de la investigación pedagógica, en estrecho vínculo y colaboración con la ya existente (o integrando a ésta en una misma institución);

- ✓ El desarrollo de la formación e investigación didácticas (ya iniciado);
- ✓ El establecimiento de relaciones estrechas con las instituciones de investigación y producción de conocimiento en las diversas disciplinas que se enseñan en nuestro sistema educativo público, particularmente con los institutos y facultades de la Universidad de la República en que éstas se desarrollan;
- ✓ El desarrollo prioritario del perfeccionamiento de los docentes en un marco de producción de conocimiento en el seno del IPES.

La Asamblea Técnico-Docente de Formación Docente (organismo asesor que integra actualmente a la totalidad de los profesores de ese “subsistema” de la ANEP) sostiene esta propuesta con el nombre de “Universidad Nacional Autónoma de Educación”, así como también lo han hecho las autoridades actuales de la Administración Nacional de Educación Pública. Más allá del nombre y hasta de su precisa inserción institucional⁶⁴ lo imperioso es crear por ley este tipo de institución, incluyendo la previsión de disposiciones transitorias que regulen el paso de la institucionalidad actual a la nueva.

3. Modos inconvenientes de institucionalizar la formación de docentes

Hay propuestas de organización de la formación docente que no conservan alguna de las características esenciales indicadas y por tanto resultan inconvenientes. Podrían sintetizarse en:

a) Propuestas basadas en la fragmentación de la estructura actual de Formación Docente

Se trata de ideas que generalmente toman en cuenta una sola variable (por ejemplo, la conveniencia de mejorar la formación disciplinar de los profesores de educación media, o la de “descentralizar” el sistema dando autonomía a cada uno de sus institutos, o la de dar un tratamiento distinto a la formación de profesores de secundaria y a la de

⁶⁴ Desde hace tiempo se oye decir que esta institución podría ser una “parte” (¿una facultad?) de la Udelar. Sin embargo, no hay ninguna propuesta articulada en ese sentido. No veo razones para mantener la actual situación de la formación docente, consolidada en una ley, en “espera” de una eventual solución de ese tipo. Por el contrario, la tendencia existente de “disolver” la FD en la UDELAR parece ser dominante en el seno de esta última. Por eso creo imprescindible que la ley actualmente en discusión cree un organismo con las características indicadas, con el nombre de UNAE o el que correspondiere.

maestros de primaria) y, por ende, varían considerablemente entre sí.⁶⁵ Los puntos en que coinciden consisten en: a) negar la identidad profesional de la docencia; b) desconocer la tradición y experiencia uruguaya en la materia; c) destruir, en consecuencia, la estructura actual (su carácter nacional o su carácter de abarcar diversos niveles o especialidades); d) reorganizarla en una estructura fragmentada (localmente, por niveles o por especialidades), sin características ni títulos universitarios.

Estas propuestas a veces están motivadas en problemas y limitaciones reales de nuestra formación docente actual cuya superación es necesario encarar.⁶⁶ Pero, generalizadas, serían de efectos nefastos que significarían un fuerte retroceso en la formación docente del país.

En la actualidad parece improbable que este tipo de ideas (que no han logrado una propuesta articulada) forme parte de la Ley de Educación en discusión. Sin embargo, en un futuro no muy lejano podrían reverdecer.

b) Propuestas basadas en mantener la formación de los docentes en instituciones no autónomas

Dos posiciones diversas y hasta contrapuestas, formuladas articuladamente por actores claves que se reclaman herederos del Debate Educativo realizado en 2006 y que culminara en el Congreso Nacional de Educación, son: el *Proyecto de Ley para la Educación* presentado por la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FENAPES), notoriamente defensor de la autonomía de la educación respecto al poder ejecutivo, y el *Anteproyecto de Ley General de Educación* del Ministerio de Educación y Cultura (MEC)⁶⁷, que reduce sensiblemente la autonomía de la educación y amplía las

65 Por ejemplo, en un artículo de prensa no desmentido se informa que la Udelar entiende que “en los aspectos disciplinares, los docentes de educación media deberían formarse en lugares donde se investiga y discute el conocimiento”, en el supuesto que tales son las Facultades de nuestra Universidad. (Cfr. Porley, C.: “Aprueban plan nacional de formación docente; El Codicen responde a los Cerp”, *Brecha*, Montevideo, 19-10-07). De acuerdo a esto, en vez de procurar desarrollar la producción de conocimiento en las instituciones de formación de docentes, en estrecho vínculo y colaboración con otros “lugares”, habría que desmontar su estructura y disolverla en la de la Udelar...

66 Por ejemplo, es evidente que sería importante que el estudiante de formación docente tenga contacto asiduo con la producción de conocimiento en el área del saber en que enseñará. Una institución universitaria de formación de docentes debería tener en cuenta esa idea para establecer puentes concretos en ese sentido. Pero no parece razonable desestructurar la formación docente, generando problemas posiblemente insolubles en todos sus aspectos y niveles, en función de esa idea.

67 Ambos documentos son accesibles en: *La onda digital*, www.laondadigital.com/, respectivamente en los números 361 y nº 360, ambos de octubre de 2007.

atribuciones del MEC. Ambos proyectos, sin embargo, coinciden en mantener la formación de los docentes en instituciones no autónomas, subordinadas a otras.

El Proyecto de FENAPES,⁶⁸ mantiene la actual estructura unitaria de formación docente, pero no la considera como “ente autónomo”, sino que continúa sometiéndola a la dependencia jerárquica de la ANEP.⁶⁹ Establece avances en lo que tiene que ver con la integración cogobernada del “Consejo de Formación Docente” y con la posibilidad de desarrollar postgrados y actividades de investigación y extensión.

La mencionada dependencia jerárquica del Codicen implica otras carencias de autonomía que se expresan principalmente en la *obligatoriedad* de “coordinar” todas las de formación, investigación y extensión con los demás Consejos, en que sus títulos no tendrán carácter universitario y estarán sometidos a la “homologación” del Codicen de la ANEP. Si bien este proyecto marca significativos avances, es difícil encontrar razones e imaginar posibles efectos positivos de las cortapisas que el Proyecto impone a la formación de los docentes.

El Anteproyecto de Ley General de Educación del MEC propone la creación de un “Instituto Universitario de Formación en Educación” (IUFE),⁷⁰ que “funcionará en la órbita de la ANEBG”.⁷¹ Tendrá un “Consejo Directivo” integrado por 3 docentes, 2 estudiantes, 2 egresados, 3 “representantes” de otras instituciones⁷² y un Director General “designado por el Poder Ejecutivo (...) previa venia del Senado”, que “permanecerá en su cargo hasta tanto haya sido designado quien vaya a sucederlo”.

Este Anteproyecto también conserva la unidad de la formación docente y además la ubica en el nivel universitario. Sin embargo, el IUFE a)

68 Este proyecto recoge un borrador realizado por la Mesa del Congreso Nacional de Educación “Julio Castro”, que se basa en las resoluciones aprobadas por en el Plenario de ese Congreso.

69 La ANEP tendría menos atribuciones que la actual y su Consejo Directivo Central estaría integrado por representantes de los distintos Consejos (entre otros el de Formación Docente).

70 El MEC recoge la terminología propuesta por la Comisión Sectorial de Educación de la UDELAR, que se hace eco de la normativa que rige los requisitos para la “autorización” del funcionamiento de “instituciones de enseñanza terciaria universitaria” privadas (decretos 308/995 y 33/997, que reglamentan el Decreto-Ley n° 15.661) y se distancia de la designación actual como “Institutos” de las entidades de formación docente de todo el país.

71 Administración Nacional de Educación Básica y General, organismo que reemplaza a la ANEP, con importante merma en sus atribuciones.

72 UDELAR, ANEBG e INAU.

dependerá de un Consejo de nivel inferior (“Educación Básica y General”); b) de su Consejo Directivo participarán otras instituciones públicas; c) su “Director” no será electo sino designado por el poder ejecutivo, y específicamente expuesto a las veleidades de la política partidaria, que pueden llevar a la prolongación de su mandato por tiempo indefinido.⁷³ Esta falta de autonomía y esta curiosa organización de su Consejo no son convenientes para una institución universitaria pública.

La cuidadosa “tutela” sobre la formación docente que este Anteproyecto implica se agrava si se toma en cuenta que prevé también que la reglamentación del IUFE sea competencia del poder ejecutivo y que la elaboración de una propuesta de estructura y funcionamiento del mismo esté en manos de una “comisión de trabajo”, integrada por delegados de la ANEBG, la UDELAR y del MEC. Los órdenes involucrados en el nuevo Instituto, no tendrían parte en su reglamentación que quedaría también fuera de las atribuciones de su futuro Consejo.

Ninguna de las dos propuestas referidas incluye fundamentación o exposición de motivos. Parece ser que entre ellas, que coinciden en mantener la formación de los docentes unificada en una institución no autónoma, se definirá la Ley de Educación. Conservo, sin embargo, la esperanza que finalmente el Parlamento institucionalice la formación de los docentes tomando en cuenta todos los criterios mínimos que aquí expongo.

Lo que está en juego respecto a la formación de los docentes - en cuya importancia clave todos los actores relevantes parecen estar de acuerdo - es:

- ✓ ¿Destruiremos lo que hay actualmente?
- ✓ ¿No nos atreveremos a organizar la formación de los docentes en un nivel universitario, superior, manteniéndola en espacios limitados, coartados, inferiores?
- ✓ ¿Insistiremos en la formación dependiente, no autónoma, no cogobernada, tutorizada, de los docentes, aquellos que han de ser profesionales en la formación de seres humanos que querríamos

⁷³ Situación que actualmente ocurre con otros organismos públicos que mantienen indefinidamente su constitución al no lograrse acuerdos del Senado en sus sucesores.

autónomos, libres, críticos, creativos, solidarios?

4. ¿Propuesta?

Ya hay una propuesta: la de crear una institución universitaria pública (con todas las características que debe tener) para la formación de los docentes sobre la base de los institutos que actualmente están en la órbita de la Dirección Nacional de Formación y Perfeccionamiento Docente. La de darle todos los instrumentos que sean necesarios (legal, académico, económico) para que llegue a ser -en un plazo no demasiado extenso y debidamente planificado con participación de todos los actores- la institución universitaria para la formación de los docentes que el país necesita.

¿A qué se debe que, en general, se desconozca esta propuesta, que no se argumente contra ella, que no se la someta a discusión en serio, pese al apoyo que recibe de sus actores? ¿A qué se debe que nuestra “academia” no se remangue y se ponga a trabajar junto con los actores de la formación de nuestros docentes para enriquecer esta propuesta y colaborar en su puesta en marcha exitosa? ¿A qué se debe que, en cambio, se presenten propuestas más o menos tímidas, débiles e inconsistentes, y que se lo haga sin la debida fundamentación?

No quisiera especular aquí con probables respuestas a estas preguntas. Pero sí indicar la tendencia a cierta necesidad de *tutelar* (a la que hice referencia más arriba) fundada en la *desconfianza* en los actores de la formación docente: sus docentes, sus egresados, sus estudiantes. Desconfianza que supone (y a veces alega) la *incapacidad* o al menos la *inmadurez* de esas personas de regirse a sí mismas en instituciones cogobernadas y autónomas. Hace más de dos siglos que el país forma sistemáticamente a sus docentes en Institutos especializados. Pero se sigue pensando que son *inmaduros*. Quizás por razones fácticas: instituciones nacidas para la formación de *funcionarios del Estado*; “isomórficas” de los niveles educativos en que se espera ejerzan sus egresados; en tensión irresuelta con algunos servicios de nuestra Universidad. Yendo un poco más a fondo podría entenderse que, aunque la autonomía relativa de estas instituciones le permitió durante décadas formar a los educadores de nuestro país más allá de los avatares de la política partidaria y establecer una diferencia positiva respecto a otros sistemas educativos de la región, su falta relativa de autonomía y su carencia de cogobierno la mantuvo oprimida,

condicionando fuertemente las posibilidades de su desarrollo propio.

Si así fuera, si entre las causas de las carencias de nuestra formación docente se contara su institucionalidad no universitaria, no cogobernada, dependiente; si entre las causas de sus defectos se contara el hecho de haber sido y ser aún tutorizada, acotada, limitada, topeada; entonces no sería lícito sino iatrogénico mantenerla en ese estado de dependencia so pretexto de liberarla de sus taras.

El problema de fondo es que considerar *inmadura* la formación docente condiciona seriamente las posibilidades reales del desarrollo liberador de nuestra educación en general. En efecto, si la formación docente fuera considerada como incapaz de regirse por sí misma y desarrollarse endógenamente (en diálogo creativo y respetuoso, claro está con las otras instituciones educativas y con la sociedad nacional y sus diversos actores), entonces la plenitud de sus capacidades dependería, no de su esfuerzo, sino de la obra meritoria de *tutores* que la *emanciparían* de su *minoridad*. En un futuro más o menos lejano, esos mismos tutores dictaminarían -quizás- el momento en que los estudiantes, egresados y profesores de formación docente llegaran por fin a ser considerados dignos de desarrollar enseñanza, investigación y extensión, de grado y postgrado, en una institución universitaria pública, autónoma y cogobernada. Entonces proclamarían -quizás- que están dadas las condiciones para que tal *autonomía* no sea dañina (para el país, para el gobierno o para la universidad pública...) Pero, entre tanto, los *tutorizados* habrían internalizado la creencia en su impotencia para vivir sin tutela y la convicción en la necesidad de tutores. Habrían aprendido a valorar positivamente la dependencia y a renegar de la autonomía y la libertad; habrían aprendido a ser tutores; enseñarían oprimiendo, formarían en la *servidumbre voluntaria*.

Quiero decir que hay un serio problema en formar docentes en instituciones no autónomas ni cogobernadas. Que eso genera una “espiral viciosa descendente” difícil de romper. Es que instituciones de educación superior privadas de las características propias de las universidades públicas, resultan medios aptos para desarrollar actividades capacitadoras, más que de formación; repetidoras, más que productoras de conocimiento; moldeadoras de subjetividades enseñantes dependientes, desprofesionalizadas; adecuadas a su vez para conformar en sus futuros discípulos subjetividades sumisas. La formación de los docentes en instituciones dependientes y de calidad

topeada posibilita que toda nuestra educación tienda a modelar seres humanos dependientes y limitados.

¿Una propuesta concreta? Sí, claro. La creación de un Grupo de Trabajo de este Coloquio. Un grupo académico que integre actores. Que se ponga a trabajar en la concreción de esta propuesta. Un Grupo de Trabajo que discuta, que produzca, que asesore...

¡Qué ilusión!

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la necesidad de pensar en el “sentido de la formación docente”, es por ello que parte del “ser docente”. El “ser” ... determina pensar en el rol... en el papel, pero también en la acción. Dichas determinaciones se correlacionan con la capacidad - del sujeto interactuante - para desarrollar prácticas (que exigen cierto dominio específico de la teoría, y cierta capacidad de relacionamiento teórico y práctico en la producción de conocimiento); pero también se correlacionan con la extensión, la investigación y la enseñanza. Estas líneas en relación a la formación docente, exigen pensarse mancomunadamente debido a la actual fragmentación. Una fragmentación que “invita” a discutir, a producir, a actuar...

No ve mecanismos institucionales para un co-gobierno. Insiste en una intervención heteroeducativa, no insiste en procesos de autoformación...

Pero... a través de la pregunta, invita a una problematización del enfoque.

¿Si hay una institucionalidad que todavía no logre liberarlo del tutelaje de las políticas de gobierno; no se puede crear?

¿Qué pasa si no se trabaja a partir de la participación que da el gobierno o el co-gobierno?

¿Qué pasa con la emancipación?

¿Qué pasa con el docente al delinear su camino, su propio proyecto... con una institucionalidad acorde?

Apuntes para la Democratización de la Escuela y el Aula

Introducción

En este texto - realizado con muy poco tiempo - retomo algunos trabajos anteriores, apenas modificado, como anticipo de la comunicación que estoy preparando para la conferencia “Educação Cidadã e Inclusão Social”.

En lo puntos 1 y 2 retomo una fundamentación de los espacios “microdemocráticos” que entiendo importante tener presente y que podrían servir de base para el desarrollo de espacios “microdemocráticos” de “aula” y de “autoformación docente” (que apenas apunto aquí).

En el párrafo 3 retomo una propuesta elaborada para la organización democrática de los centros educativos. Espero que puedan ser de alguna utilidad para ayudar a gestar democráticamente la escuela y el aula.

Las cuestiones *macrodemocráticas*, que tienen que ver con la organización democrática del sistema educativo (pero también de la sociedad, la economía y la política) no la considero en este trabajo. Los espacios que propongo desarrollar y articular – que suponen decisiones de cada “actor” concreto (personas, pequeños grupos) – pueden irse ampliando hasta alcanzar niveles “macro”. Sin embargo entiendo que las cuestiones *macro* deben ser pensadas por si mismas y que el desarrollo de acciones concretas a nivel *micro* y el de acciones políticas a nivel *macro* se potenciarán mutuamente. Del mismo modo, se *depotencia* el desarrollo de un nivel sin el otro.

Espacios microdemocráticos. Un fundamento en Platón.

En un dialogo que incluye Platón en el **Fedro** (274 c – 277), rechaza la escritura porque ésta, al permitir recordar por *marcas exteriores* no *desde adentro*, destruye la capacidad de construcción de la memoria (*hace a las almas olvidadizas*). Lo que rechaza es, pues la imposición exterior que impide la constitución de la subjetividad desde la memoria propia. Destruye también la capacidad de diálogo (y por ende, de humanidad, de vida social): los escritos, como los hombres pintados,

“*parecen seres vivos*”, pero “*si se los interroga, llenos de dignidad, callan*”. Para Platón, la escritura destruye la posibilidad de ser interrogado; y con ello la posibilidad de *interrogar* (la capacidad de indagación y de crítica) y la de *responder* (ser capaz de defenderse, de dar cuenta de su decir y de su hacer *responsablemente*).

Lo que interesa para nuestro tema es la argumentación que pone a la *memoria* en el centro de la constitución de la subjetividad, y al *diálogo* (al debate público, democrático, de las ideas) en el centro de la constitución de la convivencia humana. Los discursos rígidos, incapaces de escucha, imposibilitan ambas condiciones de humanización.

El Sócrates platónico atribuye características a los *discursos legítimos* 276, 276e, 277: son vivos y animados, acompañados de saber, capaces de defenderse a sí mismos. Y fecundos: sembrados en el “alma del que aprende”, generan *otros* discursos también legítimos. En esa capacidad de diálogo de *generar discursos distintos que se lanzan a su vez* “imperecederamente”, en diálogo, pone Platón “*el más alto grado de felicidad que sea posible para un hombre*”.

Ese discurso surge construido desde la subjetividad y constituyéndola; se expone públicamente y se planta en el “*alma adecuada*”. De este modo resalta que todo discurso *educativo*, es decir, que procura la autoconstrucción y autodesarrollo de otro necesariamente *excluye*. Es sólo lo que procura es *habilitar la palabra del otro* que da origen a un movimiento *ilimitado* que *incluye* a todos los diferentes justamente por la *limitación* de cada “discurso”.

La *legitimidad* (la democracia) del discurso no radica en que *no excluya* (es materialmente imposible - en la época de Platón y en la nuestra - *un diálogo entre todos*) sino en que sea capaz de *generar plurales espacios de diálogo* incluyentes y siempre *abiertos* a otros.

Esto explica que el propio Platón use la escritura (la técnica) para ampliar (siempre limitadamente) el ámbito de lo *público* y de la *responsabilidad* en el tiempo, hacia el *futuro*. Así abre una nueva posibilidad de *inclusión*: hoy podemos entrar en diálogo sus escritos.

Dos modelos contrapuestos, hoy.

Algunas propuestas de “reformas” educativas de hoy, no se preocupan

de sembrar en el alma de los estudiantes la capacidad de generar *discursos propios* y la necesidad del diálogo democrático entre los *diferentes*, sino que se conforman con *producir un aprendizaje* cuyo resultado arriesga ser un *simulacro*: “*rebozarán los conocimientos sin haber recibido enseñanza, parecerán buenos para juzgar mil cosas, cuando la mayor parte del tiempo estarán desprovistos de todo juicio; además serán insoportables, porque parecerán sabios sin serlo*”. (Fedro: 275 a-b)

Discursos “educativos” que se presentan como *indiscutibles productos de técnicos* (sin alternativa posible, sin discusión pública) constituyen un *paquete* cuyo conjunto podría representar un modelo del discurso *ilegítimo*. Se sustraen a la crítica, no contestan. Difícilmente quienes sean *capacitados* con tales criterios serán capaces de *crecer*, de desarrollar *desde adentro* su propia subjetividad autónoma, de generar actitudes *críticas, creativas y responsables*; de convivir en una sociedad humana dialogal.

El planteo de Platón mantiene vigencia hoy como la necesidad y el desafío de ir generando espacios de discusión democrática, de generación de “discursos legítimos”.

En lo *macro* esto es un serio problema en el que no entro ahora. Pero en lo *micro* (quizás condición o al menos ensayo de modelos más amplios) es posible ir constituyendo nuestra identidad desde lo que somos en cada pequeño grupo en el que intervenimos. Específicamente, los docentes, en las *escuelas*, y en el *aula*.

La práctica docente, considerada como *práxis*, como *tejné* debería ser práctica de la *democracia*, de espacios donde se pueda dialogar a partir de *discursos legítimos*. Si bien es cierto que en algunos ámbitos se han desarrollado considerablemente modos educativos dialogales (por ejemplo en la *educación popular* o en actividades en *comunidad de indagación* como se suele en “filosofía para niños”), no es menos cierto que la *práxis* educativa habitual en el ámbito de educación formal dista mucho de acercarse a un modelo dialogal. Incluso es común entre los profesores de muchas disciplinas considerar como la mera *transmisión* de contenidos (generalmente expuestos en “clase frontal”, o, cuanto mucho, recurriendo a formas más “activas” consideradas solo como *técnicas* de transmisión de contenidos), sin advertir que la tarea docente es fundamentalmente, siempre, y en todas las disciplinas, *formación de*

subjetividades y constitución de modelos de sociedad. Siempre estamos *individuoando y socializando*, de una manera, en uno u otro sentido.

Me parece posible también desarrollar la *autoformación docente* en grupos de colegas en discusión y autocrítica permanente. Tanto el aula como los equipos docentes son necesariamente *grupos cerrados*. Es importante tener clara esta limitación, pero también lo es procurar la *apertura* articulándose en *red* con otros grupos, *publicando* resultados, etc.

Para democratizar los “centros”.

Las propuestas educativas que se desarrollan en torno a la idea del fortalecimiento de la cuestión de los centros educativos y su inserción en el medio procuran el mejor logro de los fines de la educación pública, apuntando a disminuir la brecha escuela- sociedad mediante la constitución de cada centro educativo en un núcleo dinámico integrado en torno a un proyecto estrechamente vinculado a la cultura del medio en que se está inserto.

De este modo se atribuye al centro educativo un papel articulador entre dos culturas⁷⁴ *igualmente* esenciales: la del arraigo concreto en cada zona y la de alcance general de la educación *pública*. Ambas culturas se quieren hoy complementarias y parecen imprescindibles pero no es así sin conflicto.

A nivel de discursos y de hechos se contraponen *centro educativo a educación nacional* en una típica *falacia de falsa oposición* (como si fueran sinónimos de *centralización y descentralización*). Esta falacia puede consistir en identificar la defensa de un sistema nacional de educación pública con valores negativos (centralismo, autoritarismo, conservadurismo, burocracia...) y el fortalecimiento de los centros educativos como su opuesto ligado a valores positivos (descentralización, autonomía, responsabilidad, innovación...).

Esta propuesta procura colaborar, desde aportes específicos de la filosofía, a que la organización de los Centros y el desarrollo de sus proyectos se articulen de manera positiva y creativamente con el fortalecimiento del sistema de educación nacional y el logro de sus

⁷⁴ Empleo **cultura** no tanto como un acervo que se transmite de generación en generación, sino como los elementos simbólicos internalizados que permiten enfrentar, rechazar o asimilar lo nuevo sin destrucción de la propia identidad, y que constituyen los modos de un grupo humano de ordenar el mundo, orientar la acción, valorar, sentir, producir...

finés. Procura proyectar la constitución del Centro en comunidad de convivencia; articular dicha comunidad en las comunidades más vastas como la *sociedad zonal*, la *comunidad educativa nacional* y la *sociedad nacional*.

Desde la perspectiva de quienes trabajamos en *filosofía* queremos brindar algunos elementos que puedan ser de utilidad para los colegas que abordan la difícil tarea de crear y recrear en materia educativa. Queremos ayudar a construir sistemáticamente una propuesta interdisciplinaria, con un fundamento ético consensual y coherente, que desde el punto de vista epistemológico logre la máxima plausibilidad.

Estas ideas están dirigidas básicamente por un lado, al personal de supervisión y dirección de los -centros, y por otro a los filósofos y profesores de filosofía. Procura mostrar a los primeros en que la filosofía puede ser útil a sus Centros, intenta dar a los segundos algunos lineamientos para poner el filosofar al servicio de la comunidad.

Esta propuesta tiene básicamente un carácter *metodológico o instrumental* para que cada Centro pueda lograr que en su constitución y proyectos se incluya:

- a) Un nivel filosófico teórico. Es decir, que abarque la reflexión crítica y el debate sobre los aspectos metafísicos, gnoseológicos, epistemológicos e interdisciplinarios implicados.
- b) Un nivel filosófico práctico. Es decir, que abarque el análisis cultural del medio y la institución, particularmente a nivel del pensamiento y axiológico, así como los elementos lógicos y éticos implicados en los procesos de elaboración y gestión de los proyectos, incluyendo una constante autoevaluación y autocorrección de los mismos.

Desarrollamos esta propuesta en dos ámbitos: el primero se refiere a la constitución y funcionamiento del Centro como tal, el segundo a la elaboración y seguimiento de cada proyecto.

A) El filosofar en la constitución del Centro

1. En la integración del Centro al medio

El primer paso es el *análisis cultural* de la zona y del Centro.

Se trata de considerar el medio como una cultura y aplicar a su conocimiento métodos cualitativos antropológicos culturales (escucha

directa, entrevistas en profundidad, cuestionarios, historias de vida, mitos y relatos, etc.), con el fin de conocer el *pensamiento* de los habitantes de la zona, particularmente su sentido de vida, sus modos básicos de valorar, sus necesidades.

Un análisis del mismo tipo referido al sistema educativo permitirá detectar sus valores y aspiraciones considerando su historia así como la legislación, elaboración teórica y experiencias prácticas realizadas en su seno. Ello permitirá comparar nuestro sistema con otros de la región y el mundo, valorándose características, logros y limitaciones de nuestra tradición educativa.

La misma metodología es aplicable al *Centro* considerando como *cultura*, a partir de la constante confrontación dialogal entre los puntos de convergencia y divergencia de la cultura local con la educativa institucional, de modo que de ese diálogo surja consensualmente un proyecto propio.

2. En la constitución del Centro como comunidad de convivencia y trabajo

Debe ser preocupación básica de los integrantes de un Centro generar un ámbito de diálogo en que pueda procesarse el debate entre las tres instancias señaladas en el numeral anterior. Este espacio de discusión interna a la comunidad educativa debe ser abierto a la sociedad, pues la educación la afecta como un todo. El Centro debe ser vivido como espacio de todos para ello es esencial su organización participativa y democrática.

Constituir espacio de diálogo de este tipo requiere el conocimiento de teorías de la argumentación, de la acción comunicativa, de toma de decisiones, e racionalidad colectiva. Pero particularmente exige la aplicación práctica de sus principios y el logro paulatino de las destrezas y habilidades requeridas para el funcionamiento fluido y eficaz del Centro así constituido en comunidad de convivencia y trabajo; cosa que solo puede hacerse en la constante auto reflexión sobre la propia práctica.

El análisis de las relaciones de comunicación y diálogo, así como el análisis de las relaciones interpersonales en el Centro y de este con la comunidad zonal es tarea constante. En base a ella será siempre enmendar errores y reformular y recrear constantemente las

condiciones que posibiliten un ámbito querido y compartido de convivencia y trabajo. El seguimiento y evaluación de estos aspectos es clave para una acción eficaz realmente integrada al medio en ágil comunicación con la comunidad educativa nacional e internacional.

B) El filosofar en cada Proyecto de Centro

En cuanto a los aportes que podrían hacer los profesores de filosofía, pueden darse:

- a) A nivel de la organización como *comunidad(es) de búsqueda, diálogo y comunicación* (en la constitución de las distintas instancias organizativas, resolutivas, deliberativas, evaluativas, etc., en el análisis lógico - argumentativo y psicológico - social de las instancias de comunicación, debate y resolución; en la elaboración de propuestas de mejora en la práctica).
- b) A nivel *teórico* del proyecto (en la articulación coherente y consistente de los proyectos con la cultura del Centro, con los grupos implicados y con los fines y objetivos de la educación nacional; en el análisis de los supuestos, marcos teóricos, límites, coherencia, consistencia, etc. de los *proyectos*; en el análisis de los elementos estrictamente filosóficos implicados en el tema de cada proyecto).
- c) A nivel *ético* del proyecto (en la crítica de valores; en el desarrollo de la capacidad de análisis ético creativo y crítico de la comunidad; análisis de los supuestos y consecuencias éticas del proyecto).

Todos estos aspectos tienden a:

- ✓ *Proyectar la constitución del Centro en comunidad de convivencia;*
- ✓ Articular la comunidad educativa con: la sociedad zonal, la comunidad educativa nacional y la sociedad nacional;
- ✓ Construir proyectos de Centro en comunidad de diálogo, comunicación, búsqueda y trabajo;
- ✓ La evaluar, seguir y mejorar los procesos implicados en lo anterior.
- ✓ Para ello sería importante elaborar:
- ✓ Pautas para posibilitar métodos de análisis cultural aplicados a sus objetivos;

- ✓ Pautas para posibilitar generar, preservar, desarrollar y comunicar ámbitos de diálogo;
- ✓ Pautas para posibilitar el aporte filosófico teórico y práctico a cada proyecto de Centro.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Al pensar en la democratización de la educación parte de micro y macros espacios en el sentido de potenciar las acciones.

Dentro de los espacios microdemocráticos plantea la necesidad de la argumentación, del diálogo y del debate a la hora de pensar en la democratización propiamente dicha. Esto implica tres instancias que procuran la autoconstrucción y el autodesarrollo del otro.

Desde lo macro; la generación de discursos legítimos donde la práctica docente sea considerada “praxis” y no “tecné”; esto implica no transmitir contenidos, sino formar subjetividades. Por otro lado lleva a preguntarse si tiene que haber un divorcio entre “praxis” y “tecné”.

Pero... ¿Cómo potenciar la acción sin ser “una acción proteica”?

Las certezas generan “prótesis” ...pero...nada más, el punto no es tratar de suprimir esas “prótesis”, ni integrarlas a un mundo sin pensamiento; el punto es como reintroducir la heterogeneidad (pensamiento – acción) en un mundo complejo.

Desde las relaciones pedagógicas y/o las acciones didácticas, según el uso de las herramientas que se generen en el aula, en la escuela; pueden ser consideradas prótesis: “algo que prolonga, amplifica o potencia alguna cualidad física o síquica del cuerpo o la máquina humana”.⁷⁵ “Las prótesis son una prolongación del cuerpo, algo que hace máquina con la máquina de otro cuerpo”.⁷⁶

Es importante pensar como la acción pedagógica tiende a generar relaciones proteicas, como correlativamente lo hace el mercado. Es interesante reflexionar sobre dicha relación, viendo como pensar y conceptualizar sobre ella; así se puede introducir “un corte” en la relación cuerpo - prótesis, en la relación prótesis - prolongaciones, y en los conceptos y relatos que permiten pensar y reflexionar sobre ellas. El problema no es destruir las relaciones proteicas, ni incorporarnos pasivamente a ellas, o a “un mundo sin pensamientos

⁷⁵ S. Nuñez. Art. “Protesis”. Revista “Caras y Caretas”. N° 44. Montevideo. Uruguay. Enero 2013.

⁷⁶ Idem.

propios”, el problema es como reintroducir la heterogeneidad pensante, generando un pensar crítico en un mundo proteico.

¿Cómo se trabaja el problema del reconocimiento a partir de los microespacios cuando el proceso formacional del sujeto no apunta a una perspectiva que supere las miradas binarias?

¿Cómo reintroducir una heterogeneidad pensante en un mundo de prótesis?

Una alternativa que invite a pensar en una posible respuesta (o por lo menos a discutirla) sería pensar en la importancia y en la necesidad de la relación entre Filosofía y Educación, ya que en ella se instala la necesidad de búsqueda de caminos, de sentidos alternativos.

Un futuro contingente debe “ser encarado con perspectiva filosófica sin perfilar una acción mesiánica para un conjunto de futuros ciudadanos de un polis en declive”.

El punto es: ¿educación para un formato de adaptación?, ¿filosofía para una postura de sentidos alternativos? ¿Contribuir en la formación de sujetos que pueden caer en miradas binarias, simplificadoras de la educación institucionalizada?

Hay que tener claro que no somos sujetos en el juego del mercado y del consumo, somos máquinas, cuerpos hipnotizados por las más variadas anomalías.

Reina Reyes sostenía: “entendemos por sujetos en clave emancipadora no al rebelde en el campo político, sino al que es capaz de independizarse de la forma de vida que le ofrece el medio en que nació, para poder juzgarla...”⁷⁷ La autora plantea la necesidad de independizarse de una educación que se limita a la transmisión de contenido y a la aplicación de métodos favoreciendo su funcionalidad a un orden instituido. De ahí que su planteo: “¿Para qué educamos?”, se pueda pensar no solo desde los procesos, métodos, contenidos que requiere la sociedad - que a su vez vive cambios -, sino también desde una teoría social y de los procesos de incertidumbres que el mercado plantea. Más allá que la educación no puede estar distanciada de los requerimientos sociales tampoco puede tomar una posición adaptativa a las exigencias del mercado. “Educar para el presente es educar para

⁷⁷ Reina Reyes. ¿Para qué futuro educamos? Ed. Marcha. Montevideo. Uruguay. 1971.

un pasado que nunca volverá”⁷⁸

Para pensar en “la democratización de la escuela y el aula”, es necesario concebir ideas que orienten una educación dirigida a la superación de la sociedad presente. Así será posible pensar estrategias educativas no proteicas, gestadas a la luz de la comprensión del proceso histórico y del contexto presente.

Sin comprensión del presente, la educación es abstracta e inútil... y... sin utopía se vuelve una práctica estéril y reproductiva.

Vivimos en un mundo global, inmanente de cuerpos, prótesis y máquinas. El propósito no es destruirlas, ni tampoco integrarnos pasivamente a un mundo alucinatorio y sin pensamiento creativo o crítico; de ahí que la educación institucionalizada ya no es un instrumento clave, y si lo es una filosofía en estado de alerta y conmoción.

El punto es estar dispuesto a promocionar la emergencia del sujeto; a enfrentar un futuro contingente sin misión ni misioneros, sin obsesión por corregir anomalías, estar dispuestos a superar las miradas binarias y aceptar la heterogeneidad del mundo.

¿El camino?... Lo marca Mauricio en el artículo cuando habla de la democratización y constitución de los centros.

Planteamos otras alternativas... le sumamos la necesidad de generar procesos de desestructuración sin desconocer lo institucional; de resignificar las huellas humanas, tener la capacidad de leer crítica y reflexivamente desde las huellas de nuestras experiencias, crecer desde las incertidumbres, y actuar desde las fisuras, estar dispuestos a superar las miradas binarias y “producir nuestro propio texto abriéndonos a la búsqueda de la intertextualidad”.⁷⁹

78 Idem.

79 Marco Raul Mejia. Art. “La refundación de la escuela y la educación”

Ética y prácticas pedagógicas: docencia y violencia

(Conferencia en el I SEMINARIO INTERNACIONAL EN PRÁCTICA PEDAGÓGICA: “De la teoría a la práctica. Cúcuta, Universidad Francisco de Paula Santander)

Setiembre, 2011.

1. Introducción

Ver, pensar y discutir las prácticas didácticas. Ir de las prácticas a la teoría. Comprender y sopesar desde las prácticas los alcances de las teorías, poniendo de manifiesto las dimensiones antropológicas, éticas y políticas que se juegan en los ejercicios de poder y las prácticas de libertad de las profesiones docentes. Particularmente en los espacios de aula.

Esta perspectiva para encarar los problemas de la educación, que queríamos *filosófica*, viene ocupando al equipo de investigación que integro con Marisa Bertolini e Isabel González. Personalmente, el tema me viene obsesionando. Cada vez que veo, leo o escucho algo que tiene que ver con el ejercicio de nuestra profesión docente, lo retuerzo hasta que apunte en el sentido de nuestro desvelo. Por eso lo que acabo de decir; que es casi una inversión en los temas propuestos para este evento.

Y es un anuncio de lo que *quiero decir*. No esperen soluciones, recetas, normas; más bien problemas, dudas, inseguridades... quizás sugerencias. Tímidamente sostenidas ética, política y antropológicamente; cultural e históricamente. Quiero decir, sostenidas en la finitud y labilidad de nuestro endeble estar siendo *humanos*, es decir, *in-firmus*. Sostenidas en nuestro estar siendo éstos que nos vamos construyendo en grupos situados en cierto espacio y tiempo, relacionándonos con los *demás* de varios modos. Sostenidas con palabras; con nuestras pobres conversaciones y razones siempre problemáticas, siempre conflictivas, siempre prontas a pasar a las manos; siempre abiertas, nunca cerradas en un *principio* o un *fin* que

permitieran trazar un sólido y estóolido camino mirando la historia desde lo ahistórico, la cultura desde lo acultural, el tiempo desde lo intemporal, el sentido atribuido y dejado en las manos (todopoderosas, naturales, invisibles, ocultas o negras) de alguna racionalidad no humana que nos libere de problemas, responsabilidades y trabajos.

Quise decir en pocas palabras estos supuestos y juicios previos, y seguramente no quedó claro. Si algo no lo digo con claridad –diría Mario Silva García- es que tampoco está del todo claro para mí. Así que quisiera aclarármelo en voz alta con ustedes.

No lo haré contando las investigaciones que realizamos trabajando con profesores de filosofía, (Bertolini, González, Langón, 2009, 2010, 2011) ni lo que estamos comenzando ahora, centrándonos en la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación. Ensayaré otro camino. Porque estoy impactado por algunos aspectos de nuestras investigaciones, y porque argumentar parece ser la única alternativa a la fuerza bruta, voy a centrar estas reflexiones en las relaciones entre *violencia* y *docencia*. O, más exactamente, entre *violentar* y *enseñar* o *educar(nos)*.

2. Planteo: San Pablo

Quisiera presentar aquí un problema *ético* (no *moral*) ligado estrictamente a la *práctica*, que hunde sus raíces en lo *antropológico*. Está planteado así por San Pablo:

“No entiendo lo que me pasa pues no hago el bien que desearía, sino más bien el mal que detesto. (...) Puedo querer el bien, pero no realizarlo. De hecho no hago el bien que quiero, sino el mal que no quiero. (...) Descubro entonces esta realidad: cuando quiero hacer el bien se me pone delante el mal que está en mí.” (Romanos, 7, 15-21)

Por esta realidad, por este peligro, por esta *experiencia*, pasan a diario nuestras prácticas docentes. Ésas que queremos *liberadoras*, *cuidadosas*, *protectoras*, *terapéuticas*, *pacíficas*. Ésas que desplegamos como *respuesta* a los *shock*, a los *impactos*, a los *espantos* del “mundo” actual, que nos golpean con fuerza bruta; a los que nos esforzamos (inútilmente) por cerrar las puertas y ventanas de nuestras escuelas; a los que queremos *resistir*; a los que queremos *enfrentar juntos*.

3. Mirar las aulas de afuera: Cros

Mirar las aulas “de afuera” permite de algún modo “objetivar” qué es lo que “se hace”, qué es lo que realmente *hacemos*, en nuestras prácticas docentes. A ver si así podemos desplegar una mirada “interna” a nuestras prácticas que nos habilite a reflexionar sobre ellas, a compartirlas, a ponerlas en discusión con otros.

Una de esas miradas “de afuera” es la Anna Cros (2001, 2003) en la Universidad Autónoma de Barcelona. Centra su estudio en los *componentes argumentativos* del discurso de una decena de docentes universitarios en la primera clase de sus cursos. Advierte que las “estrategias argumentativas” observadas tienden a controlar la distancia social que separa profesores de estudiantes, mediante un doble movimiento de aproximación y distanciamiento. Por el primero, presenta una imagen accesible para los estudiantes, que habilita la fluidez y continuidad de la *comunicación*; por el segundo, consolidando su autoridad ante ellos, se pone en condiciones de *producir convencimiento*.

Al focalizarse en los *componentes argumentativos*, cae fuera de la mirada de esa investigación lo que pueda haber (o no) de “fuerza bruta” en el aula, y su articulación con lo argumentativo. Seguramente, si hubiera algún *violentar* interno al *argumentar* de esos docentes, este no se podría *asimilar* –por ejemplo- a las torturas que acompañaban habitualmente las clases en muchas escuelas del siglo XIX. Pero tampoco sería lícito confundir, en esos tiempos y lugares, *disciplinazos* con *lecciones*. Aunque se dijera que aquellos “daban una buena lección”; y aunque sigamos amenazando: “¡Ya te voy a enseñar!”⁸⁰

Laborda Gil (2003) hace una observación inquietante en su comentario al libro de Cros al aproximar docencia a propaganda. Señala que esas “primeras clases” aparecen “como una representación y actualización del ‘contrato de curso’, en la que el profesor realiza una propuesta con un itinerario temático, procedimental y evaluativo”; pero “ese contrato no está sujeto tanto a un acuerdo de las partes como a una adhesión de los alumnos al programa y sus requisitos”. Es un “contrato de adhesión” que no puede ser negociado, como el que ofrecen a sus clientes empresas de suministros. De modo que “el discurso docente de

80 “¡Bandido! ¡Te va enseñar / andar reclamando sueldos!” (Martín Fierro)

esa ocasión inaugural tiene unos recursos argumentativos y una intención persuasiva que puede compararse, en su medida y lugar, con aquellos de las empresas de servicios y sus campañas publicitarias”.

Más inquietante aún – digo yo – es que los “clientes” generalmente pueden optar por contratar los servicios de otra empresa (quizás por una publicidad más seductora), pero los estudiantes habitualmente no sólo no pueden “negociar” el paquete que les ofrece el docente el primer día, tampoco les es dada la alternativa de optar por otro curso o por otro profesor. De modo tal que la *argumentación* de los profesores universitarios que estudia Cros maquilla de *convencimiento* y *comunicación* lo que es mera *imposición física* de contenidos y procedimientos de un curso que el estudiante ya ha “comprado”. El alumno no tiene otra alternativa que *acatar* la propuesta docente, ya esté fundada en *buenos* o en *malos* argumentos.

Y habría que repensar en las prácticas educativas, por ejemplo, los variados argumentos *ad baculum* (el *infierno* tan temido, la *disciplina* o el *puntero* reales agitados en el aire, análogas a las preguntas y propuestas en tortura después de un *shock eléctrico* y antes del próximo, en tanto procuran *obligar* a ceder, a quebrar la resistencia de una voluntad autónoma, mediante una amenaza) en relación potenciada con los variados argumentos *de autoridad*, para enseñar, consolidar, internalizar, profundizar, hacer perdurables, la *dependencia*, las *distancias sociales* existentes, la *desigualdad* entre los seres humanos, la *impotencia* para modificarlos. Habría que pensar la mutua *potenciación* entre la violencia física y la “simbólica”; incluso entre la *fuerza bruta* y el *discurso* sutil, persuasivo, dulce, comprensivo, compasivo, acariciante, cuidadoso.⁸¹ Habría que ver en qué medida aparecen el *baculum* y la *autoridad* a través del discurso y la acción docentes. Cuando se supone que se trata de *liberar*, no de repetir relaciones disímiles.

No es una simple dicotomía, como veremos dentro de un rato cuando *entremos en los discursos y prácticas docentes que trabajamos en nuestra investigación*. Pero permítanme antes tocar un punto relacionado con *teoría de la argumentación*.

81 Estoy pensando en el oficial de “inteligencia” que sacaba a pasear por la calle en coche a un detenido que había denunciado a un compañero o un lugar bajo tortura, le mostraba el sol, los árboles, la libertad; le convidaba con un cigarrillo o un trago fuerte, le explicaba que sería considerado traidor por otros, que si los denunciaba le sería garantizada una vida nueva y libre en otro país, con otra identidad...

4. Violencia argumentativa: Pereda

Lo que está en juego no es poco. Para Carlos Pereda la “conversación”, la “argumentación” es la alternativa opuesta a la “fuerza bruta” (Pereda, 1994, Harada, 2010). Se pregunta: “¿qué queremos ser, dónde queremos vivir: en una sociedad dominada por la barbarie o en una autorregulada gracias a la argumentación?” Pero no considera a la argumentación como ajena a la violencia, sino *distinta* que la “violencia externa, la que recurre directamente a los golpes o a la guerra”. Hay “argumentos violentos” que producen la aceptación “de manera forzada”. No serán fuerza *bruta*, pero sí “vértigos argumentales”, porque ejercen “una atracción feroz e irresistible”. Todo punto de vistas tiende a “absolutizarse” y conducir a la anulación de otros puntos de vista: “La violencia argumental generalmente *conduce* a la violencia directa o externa o sirve para justificarla: anular las otras razones es el primer paso para intentar anular al *otro*, al otro en los demás y en uno mismo” (Pereda, 1994).

Para prevenir caer en estos *vértigos* la IV “regla prudencial argumentativa” de Pereda reza así: “Atiende que tus argumentos no sucumban a las tentaciones de certeza o ignorancia, pero tampoco a las de poder e impotencia”.

Esos dos pares de tentaciones opuestas quizás puedan servirnos para pensar *vértigos educativos*; discernir formas de violencia en el aula; pensarlas como *excesos* dogmáticos o escépticos, de omnipotencia e impotencia. Advertirlas en nuestras prácticas. Pensarlas, discutir las, modificarlas.

5. Violencia en el aula: la agresividad docente en nuestra investigación

Seleccioné dos casos de nuestra investigación con profesores de filosofía (Bertolini y/o 2009, 2010, 2011). Voy a leerlos.

El primero, es la descripción y valoración que una colega hace, en un grupo de discusión, de su experiencia como alumna de profesorado (a mediados de la década del 60) con uno de sus profesores.

Dice:

“Es rara la experiencia. Yo a X lo tuve en primero del Instituto de

Profesores Artigas. Era su primera experiencia como docente y nosotros recién entrábamos. Muy ambivalente lo que me pasó con X: era un tipo al que yo odiaba y me seducía terriblemente. Odiaba porque era un clima tenso, casi violento. El tipo hacía un ejercicio de poder terrible y de desprecio al otro. Pero algo me movió y me permitió descubrir una exigencia intelectual, un goce frente a la exigencia intelectual que de alguna manera tenía que ver con la cuestión filosófica. Como que ahí se instaló lo propio del desafío filosófico y de pensar filosóficamente. Y algo que ver también con cierto éxito. Porque en ese clima terrible que, si decíamos algo mal para él, hacía borrar el pizarrón a un compañero para humillarlo, alguna cosa que yo dije fue acertada para él. Aparece (...) un cierto reconocimiento... En situaciones de mucha exigencia pero que de alguna manera como que nos templaron. Era políticamente incorrecto, éticamente incorrecto, era terrible; pero era el tábano, también. Quiero decir, no es como antimodelo; no era un profesor horrible que me enseñó a no ser como él. Él tenía claro que así no había que ser. Pero había algo, desde otro nivel, que me parece interesante, desde otro lugar y otro vínculo, que tenía que ver con la exigencia intelectual. Te promueve pensar desde otro lugar. A mí me sacó de la comodidad. Por supuesto, psicológicamente también: yo volvía a mi casa y despreciaba todo. Después llegué al justo medio. Era como otro mundo. Estaba descubriendo un mundo que cortó con un mundo del pasado”.

El segundo ejemplo tiene dos partes, la primera está tomada la “historia de aprendizaje” escrita por otra profesora de filosofía; la segunda, de una de las “entrevistas en profundidad” que tuvimos posteriormente.

Escribe en su “historia de aprendizaje”:

“/Voy a/ intentar centrarme en el vínculo a partir de la filosofía, creo que cuando se da sanamente, de forma desinteresada, permite aprender a todos los involucrados en él (que a mi entender no son Todos), a veces se da a veces no y no me siento culpable por eso, no me siento obligada a morir ni a sacrificar nada en pro de la motivación, muchas veces es necesario forzar al principio”.

Anuncia que mencionará dos situaciones:

La prima situación: clase común y silvestre, comentarios sobre algún planteo ya trabajado, un alumno entre tantos: ‘¿Entendiste Pascualito?’, responde – ‘¡¿Yo?! ¡A mí no me pregunte, yo toy acá

tranquilo, no hice nada!'. No pude evitar reírme ¡¡ay!! ¡¿La integración?! Bastante que viene ¿no?

La segunda tiene que ver con una experiencia que hice con dos sextos⁸² a los que “forcé” a leer dos novelas durante el curso, como excusa para problematizar y analizar diferentes teorías: “1984” o “Rebelión en la Granja” (una de ellas), y “Crimen y Castigo”, Orwell y Dostoievski, respectivamente. La tarea consistía en entregar un informe (...), pero además hubo una instancia de diálogo sobre cada una de ellas en donde esos alumnos que habían protestado hasta el cansancio parecían niños contando un paseo, lo digo por la emoción que tenían o debo decir teníamos, pero además algunos habían investigado otras cosas para entender, o se habían indignado, algunos estaban realmente confundidos. La experiencia me emocionó porque yo era un niño más, pero, sobre todo, porque sentí que yo podía dejarles algo, no les pedía que tomaran una postura, ni que defendieran tal o cuál situación, algún día formarán una opinión o no, pero hay cosas, herramientas previas, eso es lo que yo quisiera dejar.”

Dice en una entrevista:

“Primero que nada, para que alguien pueda aprender algo, como dijimos antes, se tiene que sentir un poquito humillado e ignorante. O sea, te pongo el ejemplo de la mujer; la tipa se está peinando y se le cae el espejo en la clase; a mí no me importa, problema tuyo. Pero para esa persona... ¡yo que sé! Yo no la voy a obligar:

“Nena, no tenéis cuaderno”. Reconozco que yo debería, pero sinceramente no me importa: “Si preferís mirarte al espejo, hacelo, eso sí, no me molestes”. Si queréis mirarte al espejo, mirate. Quizás en algún momento te involucres, quizás no. No es que yo decida para quién es la Filosofía, es que ellos decidan para quién es la Filosofía. Eso en un contexto de gente que tenga determinados medios para hacerlo, o sea determinadas capacidades. Yo trabajaba en el nocturno, donde el universo es absolutamente diferente, y que yo todo esto que estoy hablando no lo puedo hacer. Porque me movilizan otras cosas. Gente que va sin comer, cómo voy a poner a ese tipo en el estado de “soy ignorante, no sé”. Yo eso no lo puedo hacer, no me da el cuerpo para eso, ni las ganas. O sea yo trabajo otras cosas. Me preguntas qué es la Filosofía o qué crees que es dar una clase de Filosofía o si lo haces

82 Último año del Bachillerato secundario en Uruguay, estudiantes de aproximadamente 17 años.

ahí. No, yo ahí hago otra cosa. Yo converso con ellos, ahí sí trabajo con ellos el filosofar en el pequeño sentido del que hablábamos. Discutimos cosas, tratamos de entender... La rigurosidad de repente la pongo más yo, y después trato de bajar, y dar ejemplos. Es otra forma, es otra cosa. No es para que ellos hagan, no sé si les puede servir de algo la Filosofía. Pensando ahora en este otro universo, liceo de Solymar, cuarto año, nenes “bien”, digamos. Ahí son ellos los que deciden si les va a servir o no, si la clase es para ellos o no. Es un poco así. Por supuesto yo juego, trato de hacerlos sentirse un poquito mal para que traten de volver. Una vez a una nena se le cayó el espejo: “¡Qué lástima!, ¿qué vas a hacer ahora? Vas a atender la clase porque no te queda otra”. Tratar de hacerlos sentir un poquito en ridículo, para así, de repente... pero no sé. En realidad son ellos los que deciden”.

No voy a comentar largamente estos textos sino dejarlos para la reflexión. Ahí aparece la idea educativa de *forzar*, hacer fuerza; *forjar* golpear lo blando. Para *endurecerlo*, para hacerlo más *resistente*, más fuerte. Está el recurso consciente a la *humillación* para ver si *reacciona*; está la espera de una reacción positiva frente a la *agresión*.⁸³ Pero sobre todo está la *ambigüedad*. Y el *desfasaje* entre enseñanza y aprendizaje; entre la *intención* del docente y los diversos *efectos* que produce (atracción/rechazo; estímulo/inhibición; humillación/autoestima; indiferencia...).

Y está –en hueco- la necesidad y carencia de un *control interno*, colectivo, del aula; la insuficiente *conversación*, las mutuas *incomprensiones*, la cierta *incomunicación* entre *interlocutores*... que no siempre se *reconocen* como tales. Necesidad de *cuidar la relación*. De *liberar al interlocutor*... De mantener la tensión, el conflicto, el problema. De pensar siempre; de reflexionar. De discutir constantemente las prácticas. Porque, justamente, son *prácticas*, no *técnicas*.

Quisiera resaltar que, en una ocasión, hice un taller con colegas en base al texto que leí en último lugar. Y surgieron discursos *violentos* o *despreciadores* en otro sentido: La *indignación* con esa profesora que – se dijo- *terminaba por no enseñar a nadie* (ni a los que tienen hambre ni a los que se miran al espejo), a unos por una razón y a otros por otra.

83 Después de realizada la exposición oral de este trabajo vino a mis manos el “Primer apólogo chino” de Marechal. En él, el Maestro Chuang aplica una *didáctica del golpe y del premio*, quizás (sólo quizás) para que el discípulo piense por sí mismo...

En seguida, encarnamos nuestros demonios en la colega satanizada... y la *quemamos*... Pero claro, yo conozco su esfuerzo por enseñar a todos, su frustración cuando no los mueve (y su angustia y preocupación, aunque la desmientan sus palabras), su alegría cuando los toca y los entusiasma. Reconozco que ella somos cada uno de nosotros.

Y que cada uno de nosotros tenemos que hacernos cargo del problema...

6. Problematizar nuestro modo de enseñar; problematizar nuestras prácticas docentes

Lo que sigue lo escribí recientemente respecto a la enseñanza de la filosofía (Langón, 2011), pero posiblemente valga también para las prácticas pedagógicas en general, por eso lo repito de modo resumido; no para resolver las tensiones y conflictos, sino para mantenerlos.

La *práctica docente*, enseñar, enseñar filosóficamente, éticamente, (que no es lo mismo que enseñar “filosofía” o “ética”) *implica problematizar nuestra propia enseñanza*. Someterla constantemente a *análisis crítico*.

Si enseñar no es *problemático* para el docente, entonces su aula no será filosófica, no será ética, porque *enseñaría a no ver los problemas propios*, a ignorarlos, a ocultarlos. Aunque pueda en el aula *transmitir conocimientos*, y hasta *ver y hacer ver* a mis alumnos algunos *problemas* que ese conocimiento y ese transmitir implican, si para mí no constituye *problema* mi práctica docente, si no me cuestiono mi práctica (los métodos, ritmos, recetas, violencias, argumentos, afectos que *uso* para enseñar), si mis recursos de enseñanza no los siento inútiles o nocivos en ciertos casos, si la sabiduría acumulada en los contenidos de mi cultura no es puesta en *crisis* en el *diálogo* con los estudiantes, si ellos y sus problemas no son problema para mí, entonces, mi clase no será *rigurosamente filosófica*. O rigurosamente pedagógica, porque no será *ética*. No será capaz de encarar los problemas de fondo y mucho menos de enseñar a enfrentarlos.

Porque no puedo enseñar a problematizar si no me problematizo. No puedo enseñar a otros a *ver sus problemas* si no me *muestro* (me enseño) como teniendo problemas yo también. Soy un profesional que *practica* la docencia, que la *profesa*: no soy un *solucionario* o un

recetario.

Ver un problema es *reconocerlo* como problema *también para mí*. Mis recursos no son mecánicamente valiosos: valen en la práctica, con sus tensiones y limitaciones.

Procedimientos y conocimientos resultan *inestables*; porque son inseguros y no garantizan éxito futuro, sirven para poder *enseñarle* al otro a descubrir sus problemas; para *mostrarle*, lo que es *ver* problemas, *reconocer* problemas, *tener* problemas. E intentar *resistir*. Juntos.

Enseñar filosóficamente es, por supuesto, buscar constantemente recursos para poner en movimiento al alumno, sabiendo también que cada uno aprenderá a su modo. El aprendiz es responsable de su aprendizaje; el enseñante, es responsable de su enseñanza.

El aula es lugar de tensión y de diálogo, no de propaganda.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea como las prácticas docentes deben problematizarse desde el pensar crítico, sino se convierten en “prótesis” que dan comodidad. Esta provoca un alejarse “del extrañamiento”.

El punto es:

¿Miramos “desde afuera”, o miramos “el afuera desde adentro”?

¿El problema es ver al otro?

¿Por qué para ver al otro, primero el sujeto debe verse?

Aquí aparece el problema antropológico “del temor al propio espejo”; y con dicho problema, otro planteo: ¿el sujeto “ve el espejo” gracias al otro, o gracias a él?

El autoconocimiento no se asume fácilmente, miramos hacia afuera y nos olvidamos de nuestro propio significado en ese “fuera” que nos abarca, nos acoge, nos amenaza o nos protege a la vez, o alternativamente. La idea que el hombre no es solamente un simple ser, como los otros seres, sino que se pregunta y se interpreta a si mismo, construyéndose, por eso necesita una imagen rectora sobre la cual erigirse. Ambas cosas se enlazan, la imperfección del hombre, es la que en compensación empuja a la anticomprensión, que le dice que puede perfeccionarse. La interpretación que se da de si mismo no queda desligada a la realidad, sino que se engrana de modo formativo en aquello de lo que quiere ser la interpretación. La autointerpretación del hombre es un principio extremadamente responsable, esa responsabilidad debe ser siempre consciente.

Dichas problemáticas dan al sujeto la posibilidad de tener “otra mirada”...

Ese sujeto, aquí; es el docente...

“... Educar ya no es una tarea acotada al primer tiempo de la vida y a un espacio sin cambios. Es necesario integrar en el sistema educativo las diferentes lecturas y necesidades de conocimiento que surgen a lo largo de la vida, la diversidad de realidades, la mutación de los paradigmas, la complejidad de los procesos. Porque habrá que

*entender las nuevas, complejas y mutantes realidades para poder construir futuros. Ya no es más posible leer la realidad como una sucesión concatenada de eventos organizados de forma lineal. La educación debe integrar el aprendizaje del método que permita observar e integrar los diversos grados de libertad de cada componente de una secuencia de hechos, contribuyendo de esa forma a elaborar escenarios diversos, probables, flexibles, menos dogmáticos...”*⁸⁴

*“... El modelo social impulsado por las políticas neoliberales privilegió la competencia entre los individuos, aislando a los más frágiles, excluyendo a los más necesitados. Esas ideologías no construyeron sociedades maduras, estructuraron pirámides sociales basadas en la rivalidad entre los individuos, incentivaron la acumulación de riqueza, las pulsiones de consumo, generaron desigualdad, desinformación, violencia y exclusión. Despreciaron el sentido común de la especie, suprimiendo la solidaridad, única red de sostén social en las situaciones adversas, aplastado por la arrogancia y la violencia del más fuerte. Lo remplazaron por la competencia entre los individuos. Esta población de capacidades diferentes necesita otros educadores, otro contexto social y educativo, otros recursos, otros métodos, para ayudarlos a crecer, para incluirlos con posibilidades en la sociedad democrática, participativa y responsable que hay que construir...”*⁸⁵

*“... En la sociedad que emerge el alumno ya no tiene que aprender y el docente enseñar. El alumno está en el centro del proceso educativo de un nuevo paradigma social construido en torno a la masiva información binaria disponible. Ya no es necesario memorizar, hay que aprender a elegir. La información no la aporta el docente, está en la red. Pero la formación hay que adquirirla, eligiendo, seleccionando, estructurando el conocimiento, los valores y su interacción con el individuo y con la sociedad. Pero sobretodo generando capacidad de análisis, elaborando métodos para decodificar la realidad, desarrollando el pensamiento crítico. El alumno es uno e indivisible sin embargo el sistema educativo es discontinuo y se encuentra fragmentado entre sus diferentes compartimentos...”*⁸⁶

84 Fernando Lema. Grupo GRE. Art. “Educación y crisis”. Presentado ante el PIT-CNT. Montevideo. Dic. 2014.

85 Idem.

86 Idem.

“... Si la educación tiene como objetivo generar autonomías y estas se construyen en el marco de equilibrios neurobiológicos, de equidad social e igualdad de oportunidades culturales, económicas y sociales, ¿todos los educandos pueden alcanzar los mismos objetivos cuando los puntos de partida son tan diferentes? Seguramente sea necesario entender y aceptar que las diferencias sociales y culturales que castigan a los niños desde su nacimiento deben suprimirse, que los daños evolutivos hay que repararlos, cuando aún hay tiempo para hacerlo. Hay que asumir que la reparación de la injusticia social es mucho más costosa en recursos humanos y materiales que construir la equidad para todos desde el nacimiento. Quizás sea necesario entender que hay que educar desde las diferencias, otorgando más recursos allí adonde son necesarios. Y que el ejercicio por la autonomía pasa por el desarrollo del pensamiento crítico.

Si el panóptico que gobierna el mundo es consecuencia de una cultura, de una ideología, de una mirada religiosa que se arrastra en occidente desde hace milenios y se plasma en la masificación homogénea de los medios de comunicación, el control y el manejo de la información mediante nuevas herramientas informáticas, ¿no será necesario enseñar a leer la realidad desde otra perspectiva, ayudar a construir la resistencia a este modelo, desarrollar el espíritu crítico y proteger a los niños de la violencia de las imágenes? La restricción de la libertad que representa el control de los individuos constituye una seria limitante para la expresión creativa necesaria para la búsqueda de innovación y de alternativas políticas y sociales. Proteger a los individuos de las acciones del panóptico, de la manipulación de la información y facilitar la expresión plural de los diversos sectores sociales y culturales en los medios de comunicación es una condición básica para la libertad. Si los espacios y los tiempos se han transformado, desde la digitalización de la información, a través del aumento de la velocidad de transmisión de datos, por el impacto del conocimiento científico y esto ha cambiado la percepción del mundo, del tiempo, del espacio o de la comunicación entre las personas, ¿no será necesario revisar los métodos de aprendizaje y sobretodo aumentar la posibilidad de escoger el conocimiento necesario para cada etapa de la vida?..”⁸⁷

87 Idem.

*“... Quizás el eje medular del sistema educativo deba centrarse en la construcción de pensamiento crítico, en el análisis de la complejidad, en la dinámica de los procesos, en la gestión del conocimiento, en la reinstalación del sentido común de la especie, para construir seres humanos solidarios, conscientes de su fragilidad individual, de su responsabilidad medioambiental y social para construir escenarios alternativos de futuro...”*⁸⁸

88 Idem.

Juventud: Realidad, identidad y protagonismo

*Revista Diálogo Filosófico.
Madrid. España.
Mayo / Agosto, 2009.*

*Juventud, divino tesoro,
¡Ya te vas para no volver!
Cuando quiero llorar, no lloro...
Y a veces lloro sin querer...
¡Mas es mía el Alba de oro!*

*Rubén Darío, “Canción de otoño en primavera”,
Cantos de vida y esperanza, VI.*

Posiciones iniciales

Trato de pensar las cosas a partir de problemas, de plantear - lo mejor posible - problemas. Es un método para pensar, para investigar. Y es un método didáctico.

También trato de pensar conceptos; que siempre es cuestionar los conceptos que no nos dejan pensar y tratar de inventar conceptos que sirvan para habilitar el pensamiento de modo de tratar de abrir caminos o de producir las condiciones para que sea posible solucionar los problemas.

¿Qué problema y para quienes es problema?

Pienso el concepto de “problema” a partir de la noción griega de aporía. Poros es algo que se atraviesa fácilmente, un paso abierto que permite caminar y seguir avanzando sin dificultades, como los “poros” de la piel, como la riqueza. Aporos es lo que no deja pasar, un obstáculo – quizás insalvable -, que obstruye el paso, una piedra en el camino que impide seguir avanzando, algo que traba o dificulta los movimientos.

Cuando surge un problema hay que preguntarse por dos asuntos fundamentales:

Primero, ¿para quién algo es problema? Es un problema... ¿de quién

es? O sea: cuál es el sujeto del problema. Algo, que digo que es un problema, ¿el camino de quien está trabando?, ¿el deseo de quien obstaculiza?, ¿a quién le impide avanzar o le dificulta realizar su proyecto?

No todos tenemos los mismos deseos y proyectos, por eso no todos tenemos los mismos problemas. Y, cuando tenemos los mismos deseos y proyectos, el problema no sólo es que haya otros que tengan distintos proyectos y deseos; puede llegar también a ser que el otro quiera lo mismo que yo. Como aquellos dos príncipes hermanos que querían lo mismo, apropiarse de la ciudad de Milán, y por eso estaban en guerra.

Tanto si queremos cosas distintas como si queremos las mismas, cada uno puede ser un problema para otro...

Entonces, ¿para quién es problema - para quién es obstáculo - la juventud? ¿Para quienes son problema - son un obstáculo - los jóvenes?

Probablemente, el sujeto de ese problema no sean “los jóvenes”, o “la juventud”. Los jóvenes (o la juventud) no son un obstáculo para si mismos. Más bien, la juventud es un problema que se plantean quienes no son o no se consideran jóvenes.

En otros términos: seamos concientes que, cuando nos planteamos el problema de “la juventud”, nos planteamos un problema de viejos...

Y esto abre otra serie de interrogantes porque... ¿Cuáles son los problemas de los jóvenes? ¿Cuáles son los obstáculos que les impiden seguir su camino? Por ejemplo, que no les abren perspectivas de conseguir trabajo; que los hace sentirse incómodos con la escuela; que le dificultan orientarse éticamente; que les “cierran” el futuro...

Segundo, ¿cuál es el problema? ¿En qué consiste exactamente el (o los) problema (s) de la juventud?

Conceptos: La Juventud

Antes mismo de plantear un problema (e plantear este problema) ya recurrimos a palabras, a conceptos ya hechos por otros, para pensar problemas de otros en otros tiempos. Por eso empecé re-citando un poema del poeta nicaragüense Rubén Darío, publicado hace 103 años.

La Juventud. ¿Es una categoría, es un concepto, es una palabra vacía? ¿Es una realidad? Si lo es: ¿de qué tipo: fisiológica, social, cultural,

lingüística? ¿Cómo pesar la juventud? ¿Cómo pensar usando la palabra juventud y usándola en singular, “la juventud”?

Empecemos por notar que se trata de una palabra, un constructo, una fabricación humana. No es un mero sustantivo “común” o “colectivo-2 como sería “los jóvenes”, que es sustantivación de un adjetivo (los hombres jóvenes).

Juventud, en cambio, es un sustantivo abstracto. Que pierde la característica de poderse predicar de algo y pasa a ser directamente algo... Que se dice en femenino sin necesidad de ninguna reivindicación feminista. Que se dice en singular, como si fuera una única cosa que todos o algunos poseen, poseyeron o poseerán; como si no pudiera haber distintas “juventudes”. Más o menos la Belleza, o la Solidaridad o la Pobreza. Que también funcionan como ideales (positivos o negativos) para siempre inalcanzables, en “estado puro”. Y cada uno tiene su contrario.

Se puede establecer grados o comparaciones entre los adjetivos de referencia: por ejemplo, algo o alguien puede ser más o menos bello, solidario, pobre o joven que otro. Grados que, por otra parte, son siempre cuantitativos y nunca cualitativos, porque los sustantivos abstractos, justamente, nombran una cualidad o un valor. No hay grados de “la juventud”.

Este tipo de sustantivos tienden a ser “ahistóricos” y “aculturales”, pueden hablar de “la juventud” en referencia a cualquier época y a cualquier pueblo, sin variación.

Por eso no es mal ejercicio tratar de poner esos sustantivos en plural y empezar a hablar de distintas fealdades, egoísmos, riquezas o vejeces. Y siempre en referencia a los seres humanos concretos a que se refieren.

“La juventud”, seguro, no es una “realidad” en el sentido de que no es ninguna cosa que se encuentre en el mundo. Si se la encuentra en el lenguaje. Es, entonces, una realidad lingüística. Para no perdernos es imprescindible distinguirla de otro tipo de realidad, De la que tienen cada uno de los muchachos, de los jóvenes de carne y hueso que son nuestros alumnos. Que pueden tener características en común y características diferenciales, que a su vez algunas les vienen seguramente por tener cierta edad, pero otras les vienen por vivir en

cierto país, en cierta cultura, en cierta geografía, en cierta familia, en cierto barrio, o por padecer ciertas enfermedades, o por haber pasado por ciertas experiencias, o por tener cierta estatura, cierta fuerza, cierta capacidad intelectual o de trabajo, etc.

Es desde el lenguaje – como palabra, noción o concepto – que “la juventud” rige el pensamiento. Nos desorienta para pensar la realidad o los cambios que nos impactan y no generan problemas. De modo que la palabra o concepto se nos puede transformar ella misma en un problema, en un obstáculo específico que consiste en hacernos ver de determinado modo los problemas o en ocultarlos, o en mostrarlos solo a cierta luz, en cierto ángulo, con cierta deformación.

Pero también los conceptos pueden ser buenas herramientas que nos ayudan a entender mejor los problemas y a pensar posibles vías de solución.

✓ **La Juventud, problema de viejos.**

Los viejos son los que hablan de la juventud. Y son los que le hablan a la juventud para decirles que tienen que hacer. Claro, es para ellos que la juventud es un problema.

Primero es un problema, en el sentido en que lo plantea el verso de Rubén Darío: una tapa pasada de la vida que se fue y que se sabe que no volverá.

Ante el conjunto de hechos biológicos (no uno solo) que permiten descubrir que uno cambia y el tener la firme certeza de que uno morirá, hay que construir el sentido de la vida y la muerte.

Como al final del proceso está la muerte, la tentación, de concebir la vida como siendo para la muerte, como un inexorable proceso de desgaste y decadencia (como un proceso entrópico) lleva a idealizar las etapas pasadas de la vida personal y específicamente, la juventud que es inventada como una etapa de “plenitud” (en desmedro, por ejemplo, de la infancia). Tanto que, cuando queremos hablar de las reales carencias, angustias y problemas de los jóvenes (incluidos los de nuestras etapas juveniles), los viejos inventamos otro concepto y hablamos de la adolescencia... Los adolescentes dejan de ser los que poseen el tesoro de la juventud y pasan a ser los que adolecen, aquellos a los que les falta algo, y hasta aquellos que tienen el dolor metido

adentro.

En este primer sentido el problema, la juventud inventada como tesoro es un concepto que apunta a un tipo de soluciones ante el problema de la vida y la muerte. Busca la solución en la nostalgia de algún paraíso perdido, no necesariamente para quedarse en el recuerdo y la queja, sino tal vez, en la búsqueda de infinitas variantes de la fuente de la eterna juventud, variantes que incluyen no solo avances cosméticos y quirúrgicos, sino los avances biotecnológicos en general y genéticos en particular.

También habilita otros caminos de solución... que implican cierta ruptura con la construcción idealizadora de la juventud como tesoro. Caminos tales como el que apunta el último verso de Rubén Darío: “Más es mía el Alba de oro”, que pone el “oro” en un futuro que se inicia en un presente pos juvenil; o como los que proponen las creencias en la “inmortalidad del alma” o en la “resurrección de los muertos y la vida perdurable”. O caminos con los pies más en la tierra como los que apuntó desde el título de un libro que se hizo célebre (y que era el libro de cabecera de mi madre en sus últimos días) del biólogo Rodolfo Talice que tituló “Juventud, divino tesoro”, para enseñarse a si mismo y a los otros un modo de encarar la vejez como una etapa vital tan valiosa como cualquier otra.

Pero seguramente no es esto que ustedes querían que yo hablara cuando me invitaron a hablar de la juventud...

Hay un segundo modo en que “la juventud” aparece como problema de los que no son jóvenes y que yo aquí generalicé como “viejos”. Es más o menos cuando los ricos ven a la pobreza como problema y se preocupan por su erradicación o disminución (y no les resulta problema la riqueza, y no quieren la erradicación ni la disminución de la riqueza). Entonces uno sospecha que, en realidad, el problema de los ricos son los pobres..., no en tantos éstos sean sus trabajadores, sino en tanto estén desocupados, marginados, y constituyan una masa sobrante que podría rebelarse y estallar. De modo análogo, cuando los viejos dicen que el problema es “la juventud”, quizás es porque ven como problema a los jóvenes, que no son como ellos querrán que fueran, que quizás no sean la “continuación” de sus proyectos y deseos, es decir, que porque son distintos, porque son otros.

Mi abuela me contaba que, cuando ella era niña o muy jovencita

(digamos, hacia 1890), había un viejo verdulero italiano que llevaba su mercadería de casa en casa pregonando “Durazno, manzana, pera, anda el Tano en la vereda”, y los gurises le hacían bromas o le robaban alguna fruta, entonces él, indignado gritaba: “*¡La giuventú está tutta corrrompita!*”. El problema es la juventud. Y si, para los viejos de siempre, el problema son estos jóvenes, que no son nunca “como los de antes”, como los “de mis tiempos”. Como dice un viejo tango que debe tener más de 80 años: “No se conocía coca ni morfina, los muchachos de antes no usaban gomina”.

Creo que es ese segundo problema que nos tiene a mal traer a los viejos de ahora: que los jóvenes de hoy (nuestros hijos, nuestros nietos, nuestros alumnos) viven un mundo considerablemente distinto del que vivíamos nosotros en nuestros años estudiantiles. Y tienen algunos deseos, proyectos y problemas que son distintos de los que teníamos y seguimos teniendo nosotros.

✓ **La educación de la juventud.**

En nuestros países la educación siempre les llegó a las nuevas generaciones desde las viejas generaciones y sus instituciones más cercanas (como la familia, la iglesia, el barrio...) y recién después más lejanas (la escuela, los libros, el club...), de modo que las estructuras básicas de cada cultura (modos de relacionarse los seres humanos entre sí, con las cosas, con los valores, con el trabajo, con lo trascendente...) se iban asentando considerablemente, y llegaban a ser fuertes y capaces de soportar a alimentarse de los impactos de lo nuevo, lo distinto, y podían relativamente responder a los problemas de su realidad insertando acciones e ideas de cambio e un mundo relativamente estable, pues – aún en su fracaso – conservaban su valor y daban sentido a su vida...

Este relato me resultó demasiado bello y lírico, demasiado lineal; demasiado falso.

En realidad, repetidas veces los hijos de indígenas y de negros fueron “criados” en otras familias, llevados a otras iglesias, sacados de sus territorios y transportados a otros lugares. Hay mitos andinos que explican muy bien “por qué los niños no quieren ir a la escuela”: porque en realidad “se los quieren comer”. Y los *mbya* dicen que si mandan a sus hijos a la escuela, dentro de doscientos años no hay más

guaraní, no hay más *mbya*, no hay más nada. Demasiadas veces la escuela homogeneizó dando una oficial cultura a los hijos de los inmigrantes, borrando las tradiciones de sus padres.

En un proceso ambiguo, diferenciado y conflictivo, esa misma escuela acercó también a cada nueva generación, elementos de pensamiento e instrumentos para interpretar la realidad, para insertarse en ella dignamente y para transformarla.

Todos rendimos en el conflicto de enseñanzas y aprendimos de él y gracias a ellas. Más bien sin darnos demasiada cuenta de lo que nos estaba pasando. Y en medio y por medio de contradicciones y aporías que no pudimos resolver satisfactoriamente y que a veces podemos considerar fracasos, construimos el sentido de nuestra vida y muertes, nuestra autoestima, nuestra dignidad, nuestra capacidad de continuar esta lucha que es la vida.

Y ahora los viejos nos preocupamos porque los jóvenes tienen que lidiar con un mundo también aporético, contradictorio, bivalente. Pero diferente en varios aspectos. Tomaré en cuenta solo los que mencioné arriba.

Las instituciones más cercanas a los niños (las familias, las iglesias, los barrios) están dañadas - cuando subsisten - y a duras penas educan, mientras desde los primeros años la TV es lo más próximo al niño, pasa más tiempo con él, lo forma y lo marca.

La escuela tiene gran dificultad para lidiar con esa influencia que, además, tiende a ser homogeneizadora.

El cine que se puede ver está dominado por una industria que más bien es un instrumento de dominación. Esa industria alcanza a los libros, aunque éstos resistan la competencia audiovisual. Y la escuela se encuentra en competencia también con el internet, con las “tribus” juveniles, con la droga, que son potentes instituciones educativas. De modo que en las estructuras básicas culturales que reciben los niños y jóvenes (los modos de relacionarse los seres humanos entre sí, con las cosas, con los valores, con el trabajo, con lo trascendente...) ya se inserta una cultura no solo homogeneizadora, sino también acrítica y regida por valores básicos insolidarios, por la imagen futura de ganadores y perdedores, con su ansia de triunfo y su terror a fracaso; en duro conflicto con la imagen del “mundo” que queremos los “viejos”.

Este “nuevo” mundo, por ahora, sigue funcionando aunque sea más bien patente su potencialidad suicida. Y para seguir funcionando

necesita formar subjetividades capaces adaptadas a ese mundo. Es decir, subjetividades que no lo sometan a crítica sino que se sometan a sus valores; que lo den por bueno y eterno, puesto que es el que existe; que se preocupen no de como cambiarlo sino de como insertarse en él como triunfador. Como insertarse en este mundo, cada región, cada país, cada zona, cada individuo.

Cada uno, entonces, espera que la escuela lo provea de habilidades para conseguir buenos trabajos, para llegar a ser un triunfador, espera que la escuela garantice su éxito. Cada país le exige que forme el potencial humano que le permita ser productivo e insertarse competitivamente en este mundo.

Se le exige, en suma, dos cosas: por un lado, que dé por bueno el mundo actual y colabore en su conservación y reproducción acrítica; por otro lado, se le piden resultados imposibles.

Imposibles porque el orden actual del mundo requiere maximización de ganancias. Y la máxima ganancia de algunos exige la máxima pérdida de otros. Una escuela que prepara estrictamente “para el trabajo”, producirá desocupación. Colaboraría con la reproducción del actual orden del mundo. Y tendría que ser extremadamente acrítica y no problematizadora. Al menos tanto como para que sus alumnos tampoco se den cuenta. Tanto como para no advertir que será siempre escuela fracasada (pues no estará nunca en sus manos proveer trabajo a sus egresados).

Este tipo de reflexiones puede aportar a la comprensión de por qué los jóvenes se sienten incómodos con la escuela, espero. Pero nos deja solo en la puerta de la necesidad de cambiar la mirada para preguntarnos qué escuela es, hoy, necesaria.

✓ **La juventud, su identidad, lo por venir.**

Los viejos piensan la juventud como el futuro. Cifran en lo jóvenes sus esperanzas de porvenir. Para eso, la escuela.

Yo, viejo ¿les pudo hablar a los viejos para que no miremos en los jóvenes lo que fuimos y lo que no pudimos ser y lo que queremos ser “en ellos”? ¿Y les pudo hablar a otros jóvenes?

Yo, cuando era joven (según Real de Azúa, no era un “joven rebelde” sino “la rebelión de la juventud”) escribí un libro “Acercas de la cultura, los estudiantes y la revolución”. Quiero decir que pensé y escribí sobre

“la juventud” del “68 en el 69”. Fui un joven que pensó a los jóvenes.

También fui un joven que tuvo una visión “generacional”, que apostó por una cierta identidad juvenil. Que apostó a la capacidad de las nuevas generaciones de llegar a ser revolucionarias.

Si hay resentimiento ético y hasta maldad, en el padre que le dice a la hija que piensa y actúa de cierto modo ahora, porque es joven, pero que, cuando tenga su edad, pensará como él; también hay cierta ilusión ambiciosa en el joven que quiere todo de ero y piensa que el problema son los viejos.

Por el ‘68 escribía Enrique Puchet que “lo que amarga es (...) ‘la antigüedad del mundo’ – eso de que en ningún momento se esté en condiciones de promover un comienzo radical”. Establecía así una íntima hermandad entre el joven que quiere comenzar todo de nuevo (lo que es imposible) y el viejo amargado que es el mismo joven que, algunos años después, ha constatado una obviedad: “la antigüedad del mundo”. Descubre que el “temor arraiga en una creencia de que, a menos de ser un demiurgo, no vale la pena emprender nada”. La conclusión que extrae “es dura pero necesaria”: “Difícil y honda es, por definición, la actuación en el mundo”.

Yo, simplemente, repetiría ahora, para los viejos y jóvenes, esa conclusión del querido Maestro Puchet: que actuar en el mundo exige profundidad y que es difícil; que requiere pensar a fondo y que es problemática da trabajo.

Sobre Protagonismos.

La vida puede entenderse como agón, es un clásico. Es reunión y palestra o arena. Es lucha, contienda, peligro y crisis. En ese sentido todos somos agonistas en el agón que es la vida.

En una misma visión, pero representada, verla como teatro y escena donde se actúa. En ese sentido seríamos actores en el escenario de la vida.

Pensar la vida en términos de protagonismos (como viene sugerido desde el título de este panel) y no de participación, deforma la mirada ética sobre la misma, pues nos lleva a pensarla en términos de determinar quién es el 'actor principal'. Porque produce un deslizamiento de significados según el cual la competencia es entre

unos y otros y por ocupar el lugar de privilegio ante las luces de un escenario que será cualquier cosa, excepto lugar de reunión y asamblea.

Más bien la cuestión es hacer de los espacios humanos lugares de convivencia y de los seres humanos agentes de su vida y no meros pacientes.

Así que la invitación a la juventud no es a que sea protagonista sino agonista, a que asuma un lugar, a que lo asuma activamente. Y... ¿la escuela servirá de ayuda en eso?

Más arriba nos quedamos en la puerta para preguntarnos qué escuela es, hoy, necesaria. Se entiende: necesaria para todos; porque hoy sabemos que la educación es un proceso que dura toda la vida.

Entonces, deberíamos empezar a preguntarnos entre todos, no ya si “la escuela” (es decir, una institución para la educación de todos) es necesaria, sino qué escuela, para que educación. En palabras de Graciela Frigerio: problematizar el formato escuela.

Si la escuela es un problema habrá que plantearse: problema de quién; y habrá que determinar claramente en qué consiste el problema. Posiblemente no sea el mismo problema para los jóvenes, que para los profesores, que para los padres, que para la sociedad en general... Si, claro, es problema de todos, es un problema que hay que pensar entre todos y discutir en público y en uso de la razón pública.

Fácil de decir. Difícil de hacer. Cualquier discusión sobre la educación está atravesada de distintas concepciones, intereses, etc. El mundo es antiguo. La escuela es antigua. No se puede inventar de la nada.

Una educación pensada desde los sujetos de la educación. Claro. Pero todos somos esos sujetos. Parecería que es poco avance. Sin embargo, ya es un paso. Al menos no pensaremos una educación para... los proyectos sociales; o para... el futuro deseado...

Al menos la estaremos pensando desde adentro, desde sus contenidos y no desde cómo haremos para meter a todos dentro. Porque toda la sociedad es educativa y ya estamos todos adentro. El problema es básicamente, entonces, qué y cómo educar, que quiere decir qué y cómo enseñar y qué y cómo aprender. Que son cosas distintas, lo que se enseña y lo que se aprende... Quiero decir que se educa a través de todo lo que pasa en las instituciones educativas es decir, a través de

todo lo que pasa en la sociedad... Todo enseña algo; apunta o señala... lo que hay que decir, lo que hay que saber, lo que hay que pensar, lo que hay que hacer, lo que hay que comer, lo que hay que leer, lo que hay que... Y, sobre todo, cómo hay que decir, saber, pensar, hacer... En qué tipo de relación con los otros, con los saberes, con los valores, con la naturaleza...

La clave está, entonces, en orientar la educación; definir líneas de sentido... Y esas cosas son las que se dan por hechas, las que no se discuten habitualmente.

Simplemente esto: si orientamos la educación según las “demandas”, el efecto será que transformaremos la educación en un “mercado”. Creo que este proceso ya está en marcha y tiene que ver con hacer de la educación; la educación que necesita el actual orden mundial para subsistir y reproducirse. La educación “ofrecerá” lo que se le “demanda”; y lo que se le “demanda” es aquello que está instalado (o que se vaya instalando) como valioso por la “publicidad”, es decir, por lo que enseñan los medios de comunicación. En el mejor de los casos, por lo que la escuela enseñó tradicionalmente como valioso.

No se trata de atender “demandas”, sino de enseñar “satisfactores” para las necesidades reales de todos los seres humanos. Que no son las de ser ricos; ni las de conseguir empleo, ni las de triunfar, ni las de meramente sobrevivir. Sino la que tienen que ver con la reproducción de la vida y su potenciación como capacidad de producción abierta de don, y esfuerzo, y amor, y comunidad.

Para esto hay que enseñar el valor de aquello que es inútil al actual orden del mundo; en primer lugar, el valor de todos los seres humanos que son prescindibles o superfluos para el actual sistema- mundo. Porque la educación tiene que fundar y sostener las condiciones de posibilidad de otro mundo, para que todos puedan ser sujetos.

Trabajo e incompletudes

Ya sé. Esto está muy incompleto. Apenas de rebote me referí a la incomodidad de los jóvenes con la escuela y a la falta de relación entre escuela y trabajo; apenas de rebote hablé de lo incómodo de los profesores con los jóvenes, y de la falta de relación entre el trabajo y la escuela.

No hablé del trabajo. ¿O del empleo? ¿O del oficio? ¿No convendría aquí también cambiar algo la mirada? Porque el trabajo, cambió. Antes, el trabajo era la esencia del hombre; ese trabajo que de algún modo se parece al que yo estoy haciendo ahora; que uno piensa y después lo realiza con los utensilios de que dispone; y uno se dice con ese trabajo; se construye haciéndolo, se realiza como ser humano. Da gusto trabajar así; trabajo en lo que me gusta; trabajar me gusta. Y es claro que ese trabajo no lo puede hacer un animal, ni una máquina. Y es mi trabajo, mi obra, el trabajo que exactamente así no puede hacer ningún otro; porque cada otro hace su propio trabajo, su propia obra; como la de Leonardo, o la de Cellini, o la de Aleijadinho, o la de Pessoa, o la de Platón, o la de Pasteur, o la de Mário Quintana, o la de Le Corbusier, o la de Sartre. Y hasta se puede concebir cada vida humana como una obra de arte.

Claro, junto con este trabajo plenamente humano de artesanos y artistas, oficios y profesiones liberales, de literatos y filósofos, de políticos y estrategas, de científicos y descubridores; hubo también el trabajo esclavo y el abajo servil, trabajo deshumanizante que posibilitó al primero y denuncia, por eso, la inhumanidad.

En el capitalismo industrial, el trabajo obrero alienado ponía de manifiesto la explotación del hombre por el hombre. Parecía que, junto al obrero alienado en su trabajo y dominado ideológicamente en su mente, se podía alienar una “vanguardia intelectual” que, realizando su trabajo humano libre, podía pensar la explotación de los obreros, denunciarla ética y antropológicamente, concientizar al proletariado y proponer las vías de la revolución que culmine en una sociedad sin clases y sin división del trabajo. Pero actualmente, la evolución del sistema capitalista mundial, ha hecho del “intelectual”, de aquel trabajador libre y creador, del innovador, del inventor, del científico, una pieza más en el proceso de producción y de maximización de las ganancias. Una pieza privilegiada, sin duda, que incluye casi todas las características propias del pensamiento de alto orden que presuntamente es la máxima realización del ser humano. Así aparecen los *think tanks*, las máquinas de guerra pensantes del sistema.

De modo que ese “intelectual” (tal vez renombrado premio Nobel que vive en la fama y la riqueza, que ha inventado algo nuevo que ya no le pertenece a él y menos a la humanidad porque alguna industria le ha

puesto la “marca” y lo ha lanzado al mercado) resulta aún más alienado que el obrero clásico, porque piensa para otros y con la cabeza de otros, piensa con la cabeza del sistema inhumanizador. Y su alienación aliena.

A la juventud los medios de propaganda del sistema le muestran ese modelo de estudio y desarrollo intelectual; esa cúspide de la educación. Se le propone ser parte de esa elite, poseer títulos que acrediten su educación en las más célebres Universidades del mundo globalizado; contratos de trabajo en las investigaciones “de punta” que garantizan la continuidad del sistema; formar parte él mismo de la máquina pensante del sistema.

A la juventud nuestros países dependientes le proponen el ideal del desarrollo científico - tecnológico en la misma línea; pero con la variante (relativamente ilusoria) de que se quedará en el país, de que aportará al desarrollo nacional. Claro que en competencia con otras naciones, y claro que aceptando como reglas de esa competencia las del actual sistema; o sea, consolidando la situación actual, solo con la esperanza de que nuestros países se cuenten entre los “ganadores” y no entre los “perdedores”.

Claro. Ese modelo educativo no es para todos. Pero hay también “oferta” educativa para los demás, para aquellos que saben que no pueden integrar la “cabeza” del sistema, aquellos que apenas sobreviven marinados y excluidos del sistema, y querrían, simplemente, conseguir un empleo que les permita vivir y ser explotados, al menos como los obreros del siglo XIX. Pero, hoy, el sistema ya no necesita el “ejército de reserva” de los desocupados. Los desocupados, simplemente, sobran.

Entonces, dos propuestas “educativas” para ellos: la primera, prepararlos rápidamente para que puedan conseguir un empleo, cualquiera; es decir, para que puedan insertarse en el sistema y no formar parte de la gran mayoría que queda fuera condenada al hambre; la segunda, para los más pobres, para los que están en la pobreza absoluta, también hay una propuesta: enseñarles a sobrevivir con escasos recursos. ¿Puede extrañarnos que los jóvenes rechacen la escuela?

Al mismo tiempo y paralelamente, se proponen a los jóvenes modos no escolares de éxito. El fútbol en primer lugar. Luego, todas las variantes del delito. Por último, el consuelo de las drogas. ¿Puede extrañarnos

que los jóvenes rechacen la escuela?

A la maquinaria de guerra ideológica del sistema, sólo se le puede oponer una resistencia filosófica que conciba la filosofía, como Alcmeón de Crotona, como “una máquina de sitio contra la ley y el hábito, reyes hereditarios de la polis”, es decir, contra las normas de base que construyen y sostienen el actual sistema.

La educación tiene que cambiar la mirada sobre el trabajo. En un trabajo reciente me referí a los “oficios”. Partí de los oficios esclavizantes y de la esclavización en los oficios; incluyendo los oficios intelectuales esclavos. La educación, en mi artículo, aparece en oposición a los oficios. Como incluye aprendizaje (y no solo enseñanza) no es un oficio... sino aquello que se hace en vez de un oficio inhumanizador. El oficio de enseñar debería colaborar a liberarse de los oficios esclavizadores, de los trabajos alienados, que piensan con cabeza de otros.

Es imprescindible pensar con cabeza propia, enseñar a aprender a pensar con cabeza propia; a pensarlo todo. A pensar de vuelta los problemas que afectan gravemente las condiciones de posibilidad de seguir viviendo vidas humanas.

Hay que aprender a filosofar, hay que enseñar a filosofar, hay que filosofar. Hay que inventar una educación filosófica.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la importancia de pensar (críticamente) la realidad, y la importancia de pensar por problemas, esto implica ir creando conceptos y pensar en conceptos... Pensar con “cabeza propia” y aprender a pensar críticamente. Pensar aquellas situaciones que generan condiciones de posibilidad.

Pensar en una educación donde la puesta en práctica de los medios asegure la formación y desarrollo del ser humano, y una enseñanza que se centre en lo cognitivo. Pensar en una enseñanza educativa, donde lo fundamental es transmitir una cultura que comprenda nuestra condición - de ser humano - y nos ayude a vivir, junto a un pensamiento abierto, libre. Este punto lleva a plantear la relación entre complejidad y sujeto, ya que este depende del contexto, del entorno, determinando un abordaje sistémico. Este abordaje alude a un todo unitario y organizado constituyendo una complejidad organizada. Haciendo referencia a la educación, los procesos no ocurren en forma aislada, sino que “todo está relacionado con todo”, la situación contextual otorga significado más pleno a los problemas proporcionando una mayor posibilidad de acción, configurando redes de interacciones. Así el sujeto o el grupo actúan en una multiplicidad de marcos, determinando un modelo dialéctico en cuanto se procura captar el movimiento mismo de la realidad. Esto exige pensar críticamente, ya que la realidad no solo es “lo dado”, sino también “lo posible”. Se trata de trascender la realidad en su forma histórica, concreta de existencia social para ser capaces de pensar un futuro diferente, conforme a la capacidad innovadora y creativa del ser humano.

Aprender a filosofar... enseñar a filosofar...

Inventar una educación filosófica... filosofizar la educación...

Se invita a pensar desde una pedagogía crítica, donde no solo la preocupación está en que el estudiante piense por si mismo, sino que asuma en cierta medida sus elecciones; lo que significa ser responsable de sus propias acciones a la hora de pensar en la

construcción de una ciudadanía responsable. En cuanto al docente; una pedagogía crítica, una educación filosófica “lo invita” a concebir y construir una educación como una forma de práctica de la libertad, lo que supone poder abordar las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder, proporcionando al estudiante capacidades que favorezcan el logro de la autonomía. El concepto de juventud, es un “concepto de reducto”, porque es mirado desde el adulto... es construido desde la adultez... El punto (para el adulto en relación a la juventud) es des-ajustarse, implica, lograr un proceso de autonomía creciente, sin dejar de construir vínculos.

La convivencia es un espacio de diálogo... si hay protagonismo, se genera un obstáculo para el diálogo, pero, sino lo hay, se diluye la vinculación en un “pasatiempo cómodo”. El punto es que: “actuar en el mundo, exige profundidad... requiere “pensar a fondo” (y...esto... es problemático; da trabajo...), cambiar... mantener una idea.

Un punto a pensar es: ¿cuál es la distancia óptima entre “ser protagonista” y no serlo?

El protagonismo exige un esfuerzo intelectual compartido, exige problematizar la educación, lo que implica la necesidad de relacionarlo con la realidad; exige ver, “una mesa colectiva”, y no... “un banco fijo”.

“El banco fijo” exige un criterio del “deber ser”, un orden sistemático, normativo. La “mesa colectiva” invita al dialogo, a visualizar la heterogeneidad, a la necesidad de pensar en el otro, en el nacimiento de la libre actividad, exige la transformación de diversas formas de enseñar... y de aprender...

Capítulo III

MIRADAS...

ENFOQUES INTERDISCIPLINARIOS...

La cultura de la paz en el nuevo escenario mundial desde la visión Latinoamericana

*Maldonado. Uruguay.
Setiembre, 2009.*

I

Empezaré por traer aquí una tradición oral magisterial, que me llegó en la interpretación emocionada de un querido maestro, que reencarnó con fuerza la magistral intervención de una maestra, en una escena que data de 1918, y que él debe haber conocido por el relato admirado de alguien que la vivió; seguramente otro maestro.

Días pasados, en el IPES, el Maestro Hugo Rodríguez nos contó que, en el acto de inauguración del Monumento a José Pedro Varela, en Montevideo, en tiempos de la Primera Guerra Mundial, la maestra Enriqueta Compte y Riqué, ante el Presidente de la República, Feliciano Viera, levantó su mano y señalando con el dedo, le dijo:

“Señor Presidente: ¿Ud. sabe por qué hay guerras? Porque todavía existen países donde se enseña que algunos hombres nacen para mandar y otros nacen para obedecer”.

II

La paz, en esta tradición que compartimos, tiene que ver con la enseñanza; que reproduce y produce culturas de paz o de guerra; que rinde culto a la paz o a la guerra; que cultiva paz o cultiva guerras. Y según lo que cultive será lo que coseche. (Aunque se sepa que siempre habrá alguna mala hierba creciendo junto con el buen grano, y que habrá que separarlos, después).⁸⁹

Que la paz tenga que ver con la cultura y con su transmisión por una tradición de enseñanza, no deja de ser problemático.

⁸⁹ Una pregunta en la discusión posterior a la lectura me lleva a aclarar esta referencia algo “criptica” y que puede llegar a entenderse al revés. Quise aludir a un texto evangélico (Mateo, 13, 24-31): “Los obreros le preguntaron al patrón: - ¿Quieres que arranquemos la maleza? - No, dijo el patrón, no sea que al arrancar la maleza arranquen también el trigo. Dejen crecer juntos el trigo y la maleza. Cuando llegue el momento de la cosecha yo diré a los segadores: 'Corten primero la maleza y en atados échenla al fuego, y después guarden el trigo en las bodegas.'” Aunque se enseñe y siembre bien, siempre crece maleza: que crezca junto al trigo, sin segregaciones. Si hay juicio y separación, no depende de los hombres y es transhistórico.

III

En la tradición educativa uruguaya, luchamos por la paz. José Pedro Varela fundó el periódico “La Paz” para combatir el primer gobierno batllista.

Esto nos pone frente a una antigua paradoja que en latín se decía: “Si vis pacem para bellum” (Si quieres la paz, prepara la guerra). Y que culmina, creo, con Karl Schmitt, para el cual la más cruel de las guerras es la guerra por la paz; la que se quiere como la última guerra, aquella en que sea derrotada la guerra e instaurada definitivamente la paz; porque en esa guerra es necesario exterminar hasta el último enemigo de la paz, que previamente ha sido desinvestido de toda dignidad humana, puesto que quiere la guerra, y por eso es malo e inhumano y, por tanto, puede debe ser muerto. Así que, “si vis bellum, para pacem” (... si quieres la guerra, prepara la paz...)

No olvidemos que la ambición de nuestra escuela fue también “exterminar al gaucho” de nuestra tierra purpúrea, para que haya paz, final y definitivamente.

IV

El título de un famoso opúsculo de Kant, recoge el nombre de una taberna, donde había un cuadro titulado: “La Paz perpetua”, que representaba un cementerio.

Heráclito decía que: “La guerra es rey y padre de todas las cosas” y algo así como que Homero oraba por la paz, ignorando que así pedía muerte de todas las cosas.

Es que, en efecto, sin conflicto, sin tensiones, no hay vida, ni movimiento, ni cambio: la violencia es la partera de una nueva y mejor humanidad.

V

Pero escuchemos de nuevo y atentamente a nuestra Maestra:

“Señor presidente: ¿Ud. sabe por qué hay guerras?”.

No es a un niño a quien se dirige la Maestra: es a un Presidente al que enseña con su dedito en alto. Un Presidente al que no tiene tapujos en

tratar de ignorante, con su pregunta que no espera respuesta, pues ella sabe, y sabe que él no sabe. Que no sabe de guerras, es decir, de política; es decir, de aquello que se supone que un Presidente debe saber. Si no sabe el “por qué” de las guerras, si no sabe sus causas, no podrá evitarlas, no podrá gobernar en paz.

La Maestra sabe y enseña como gobernar. Y todos nosotros, docentes, seguimos haciendo nuestras políticas y ejerciendo nuestro poder. Seguimos proponiendo que el que sabe debe gobernar. Y que la paz se logra sabiendo que es o que hay que enseñar.

Nada nuevo. Platón decía que el sabio debe ser rey o que el rey debe ser sabio. Si el rey sabe no podrá querer ni hacer el mal. Más cerca nuestro, Sarmiento dice que “*gobernar es educar*”: si el soberano es el pueblo, los que saben deben enseñar al pueblo (o darle educación, que suena más generoso y menos impositivo). Si el pueblo sabe (si sabe lo que saben de la paz y la guerra los maestros), entonces querrá la paz y no la guerra, y hará el bien y no el mal. Y ese saber seguirá siendo sordo a la angustia de San Pablo cuando dice: “¿Quién me liberará de este cuerpo de muerte?”.

VI

Pero volvamos a la maestra que nos dice que hay que enseñar:

“...Porque todavía existen países donde se enseña que algunos hombres nacen para mandar y otros nacen para obedecer...”

Todavía, dice. Con esa cándida confianza en el progreso en un futuro sin guerras en que “no habrá más penas ni olvido”. Confianza quizás sostenible antes de Auschwitz y Nagasaki (por ejemplo) las demolieron definitivamente. Pero que hoy – ya no inocente sino engañosamente – parecemos empeñados en reverdecer como si nada hubiera pasado. Como si no fueran, por ejemplo, la máxima racionalidad, acompañada de altísimos niveles de organización cooperación grupal, y la mayor lealtad a camaradas, conductores y presidentes, enseñadas por sistemas de transmisión eficaces, las virtudes que produjeron – en la guerra en la paz - campos de exterminio, bombas atómicas, pobreza extrema, desastres ambientales y demás calamidades que enloda para siempre los logros del siglo pasado y los comienzos de este. Y seguimos pensando todavía que habrá un futuro maravilloso, y lo seguimos

posponiendo todavía, indefinidamente.

Todavía, se enseña, dice. Con esa fe ciega en que los aprendizajes y la conducta de los seres humanos dependen de lo que se les enseña. Con esa carga a la educación de responsabilidades por las que no puede responder. Todo un modo de pensar la educación desde el saber y el poder de los maestros, que sometieran a obediencia a sus alumnos, que así se harían pacíficos o guerreros según las ordenes magistrales. Pacíficos o guerreros pero siempre sometidos a la obediencia debida. Como si esa forma dominadora de educar no fuera en si misma productora de guerra. Que es lo que paradójicamente nos enseña a continuación la Maestra:

Que hay guerras porque el contenido que se enseña (todavía, en algunos países) es: “que algunos hombres nacen para mandar y otros para obedecer”. Es decir, que la enseñanza sigue siendo (en 1918, en algunos pocos países, y hoy, en todo el mundo) la enseñanza de la desigualdad y la injusticia, de la sumisión de unos hombres a otros.

VII

Y habría que radicalizar esto, para evitar que se pueda entender que se podría lícitamente y sin conducir a la guerra, enseñar que algunos hombres – no por su nacimiento, que todos deberían tener “igualdad... de oportunidades” sino por su educación y merecimientos – deben mandar y otros hombres deben obedecer (por sus propias culpas, debilidades o deméritos). Eso sería solo justificar y perpetuar la desigualdad y la injusticia, perpetuar las guerras y las masacres.

Habría que enseñar que no debe haber mandantes y mandados, opresores y oprimidos, ricos y pobres, herederos desheredados, pensadores y pensados, liberadores y liberados, agentes y pacientes...enseñantes y enseñados.

Es decir, habría que hacer también una educación igualitaria, problematizadora, dialogal. En todo su contenido, en el sentido más amplio posible, es decir, no solo en los “conocimientos” que transmite, sino en cómo los transmite (¿igualitaria o desigualitariamente?, ¿liberadora o dominadoramente?, ¿de modo problematizador o dogmático?, ¿imponiendo o dialogando?) y en la calidad democrática e igualitaria de “todo lo que pasa en educación: cómo son sus

instituciones, cómo se relacionan los docentes entre si, la institución con la comunidad...

O sea, no sólo romper con la organización en base a que unos mandan y otros obedecen, sino también romper con una concepción del conocimiento en que unos saben y otros ignoran, y con una concepción de la educación en que unos enseñan y otros aprenden.

Hasta que la educación no parta de la igual dignidad de todos los seres humanos (en el sentido de que somos diferentes, porque pertenecemos a distintas culturas, porque sentimos, valoramos y pensamos de modo diverso, porque hay tensiones y conflictos) las enseñanzas los aprendizajes seguirán siendo de guerra.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

El artículo se enfoca en poder visualizar la importancia de lo antropocultural. A partir de aquí, la importancia de pensar por problemas, y para ello... de pensar críticamente la educación (como proceso formacional del hombre)... como una instancia reflexiva y problematizadora, entendida en un sentido dialogal (planteando la vigencia del pensar socrático).

Plantea como la cultura de paz tiene que ver con la cultura y con la trasmisión de la enseñanza.

Presenta la correlación con la visión vareliana haciendo referencia a la “Educación del Pueblo” y la posición de Varela en cuanto al gaucho.

Varela concibe a la Educación como un camino para la libertad, pero no en el sentido de “educación liberadora” - como lo puede plantear Freire - sino como la toma de conciencia de la situación de opresión y ruptura de los lazos con el opresor.

Freire piensa en el oprimido porque este le importa como tal, no como el problema que significa para el opresor, como “amenaza” a un sistema que quiere conservar. Mientras que Varela piensa en “civilizar” para conservar la armonía de la sociedad (enfoque sistémico clásico), su organicidad, en otras palabras: enseñar a ser libre pero limitando esa libertad al orden social, educar para hegemonizar y dominar. Sostiene: “[...] se trata siempre de conciliar la mayor libertad individual con la más perfecta sumisión a las leyes”. Apuesta a la educación como “base de la ciudadanía y pilar de la República”.⁹⁰

Para Varela la educación es para adquirir conocimiento de las cosas tal cual se enseñan, no es una educación para generar espíritu crítico y dialógico. La educación vareliana está siempre asociada a la transmisión de valores, entre ellos el bien entender y usar la libertad. Lo que sería, en otras palabras, no usarla para cuestionar y rebelarse.

⁹⁰ L. Berardi -Selva García M. Que hacer educativo N° 71.

Encuentra que la causa de la ignorancia y salvajismo de los gauchos es el descuido de los gobiernos en cuanto a su educación.

Varela asocia la educación indisolublemente al Estado, consciente de que es responsabilidad de este porque lo beneficia. El Estado se consolida solo con Educación, con los sistemas educativos formando ciudadanos pacíficos, conscientes de sus derechos y obligaciones. De alguna forma, a pesar de ser positivista se adelanta a nuevas ideas, aún inconsciente de ello.

El individuo es producto de la sociedad y a la vez deviene productor de ella, y en ese proceso, es indispensable involucrar la educación para que no solo produzca, sino reproduzca un orden que no se pretende alterar, un todo armónico.

Sostiene Varela en “Memoria I”, 1876-77: “Uno de los más grandes problemas de la educación, es este: cómo se puede conciliar la sujeción a la coacción legítima con la facultad de servirse de la libertad propia... ¿cómo educaré la libertad por medio de la coacción?... Debo acostumbrar a mi discípulo a que someta a mi coacción, su libertad. Y esto cuando todo se reduce a un puro mecanismo, puesto que el hombre privado de educación no sabe ser libre”. Kant Plantea así la relación entre educación y libertad, dejando en evidencia su contradicción entre ser político, ser estratégico o ser un hombre práctico.

Con una visión positivista sostiene:

“... se terminó la época del “gauchito bohemio” con la instalación del sistema formal de educación...”⁹¹.

La posición vareliana respecto a la educación formal era que ésta le hacía bien a: la república, a la democracia, a los males que engendra la ignorancia, y... al progreso.

“Una educación (total) del Estado es una pura invención para moldear los hombres a fin de que sean exactamente iguales los unos a los otros y como el molde en que se funden es lo que agrada al poder dominante sea este un monarca, un sacerdocio, una aristocracia o la mayoría de la generación existente, en proporción a su eficacia y éxito, establece un despotismo de espíritu que lleva por tendencia natural también al

91 Discurso de Varela en 1865.

*del cuerpo.”*⁹²

Una educación pensada desde el saber y el poder de los maestros, es la obediencia de los alumnos. Esto implica visualizar la enseñanza de la desigualdad... unos mandan, otros obedecen...

Se problematiza acerca de: ¿Una cultura de paz o de guerra?

A partir del enfoque del artículo, se puede problematizar en los siguientes planteos:

¿Quién sabe? ¿Qué se sabe? ¿Quién enseña? ¿Qué enseña? ¿Cómo se enseña?; al igual que pensar en: ¿Qué pasa con los aprendizajes significativos?, ¿Qué pasa con la educación de responsabilidades?

Mauricio plantea una educación igualitaria, problematizadora, dialogal.

Dicho enfoque conlleva a la necesidad de romper con una formación donde la organización se da en base a los roles que cada actor social cumple: unos mandan, otros obedecen, unos saben, otros ignoran, unos enseñan, otros aprenden.

Así, con trabajo, se consigue la paz, teniendo en cuenta a todos los actores sociales, en base a una actitud dialogante. Paz como un proceso que se construye rizomática, horizontal y dialogalmente.

El punto es no borrar la asimetría (esto no implica la supeditación jerárquica) sino entender que los roles son diferentes.

⁹² Reyna Reyes: “El Derecho a la Educación y el Derecho a Educar”

*Kusch: Una filosofía popular para la liberación del mundo*⁹³

Introducción

Yo hablé en las primeras jornadas, en las segundas jornadas, y ahora estoy hablando y escribiendo en estas terceras jornadas organizadas por la UNTREF. Pero lo que importa no es tanto hablar, sino discutir lo quehacer. O no hacemos filosofía...

Ayer se habló bastante el asunto del *hedor*. Es cierto: “algo huele mal”... También en la *filosofía* y en la *política*. Me meteré, pues, centralmente, con el tema de *la filosofía y la política*.

Empezaré diciendo que Kusch fue un *filósofo de la liberación*.

Yo *interpreto* a Kusch y lo *uso* (¿lo *fagocito* o me *fagocita*?) en esos dos sentidos: como *filósofo*, y como *comprometido con la liberación*.

En tanto *filósofo* considero su *pensar universal*: su *pensar el mundo desde el barrio* o desde el *barro*; pero para todos los barros y todos los barrios. Su *creación de conceptos*, ligados a lo concreto, a lo real; siempre a los de abajo, y a la comunidad. Y, al mismo tiempo, su *vida*; pues hay una relación intrínseca entre pensar y vivir; una difícil y tensa *coherencia*, siempre conflictiva y problemática, lógica y emocional.

A Kusch, en tanto *de la liberación*, lo veo comprometido, como *filosofía primera*, con la *política*. Pero en el más amplio sentido del término, que abarca lo *cultural*, lo *social*, lo *ético*, y todas las dimensiones que hacen a la *vida en plenitud de un grupo humano*, y de cada ser humano en particular, en su comunidad. Incluidos los otros y los que vendrán después de aquél, y todas las *trascendencias* de aquellas.

Asuntos de los que se han ocupado, en concreto, *los filósofos*. La idea *filosófica de liberación*, en Kusch, sólo puede ser entendida como un compromiso radical y personal con *pensar y actuar en la liberación, tanto individual como colectiva, con y desde el pueblo*. Y siempre en

⁹³ Conferencia en III Jornadas “El pensamiento de Rodolfo Kusch”. Buenos Aires. Congreso de la Nación Argentina, 7 de diciembre de 2012. (Versión escrita, a partir de la “desgrabación”, depurada de elementos ocasionales o contextuales, reducida y corregida)

relación con *los demás* (Langón, c).

Por supuesto, esto es una *interpretación* y puede y debe ser *discutida*. Lo que sería, claro está, una *discusión filosófica*, en tanto no se discutiera si *interpreto* bien o no a Kusch, sino el acierto o no de lo que digo.

Más bien a filósofos como Kusch, *no se los discute*: se los *descalifica* y *se los silencia*; o se los *endiosa* y *se intenta apropiarse de ellos*.

Algunos han optado por *silenciar* a Kusch; por propiciar que no se lo *lea*, que no se lo *piense*. Que no se lo *discuta*. Lo escuché con mis oídos y lo leí con mis ojos, de bocas y plumas de respetables filósofos argentinos (también *de la liberación*). Otros (o los mismos) optan por *deformar* su pensamiento y acción, arrojando sobre él *sospechas* o *infundios*. Otros, intentan *utilizarlo* como *arma* al servicio de una concepción política determinada o contra otra, en el sentido *partidista* o *sectario*, estrecho y no filosófico. Otros por *instrumentalizar* su pensamiento (o simplemente su nombre) en función de proyectos concretos “de los que mandan” sin “escuchar a los que reciben las órdenes”.

Con esto no pretendo negar ni menospreciar a aquellos que *hacen cosas* (*filosofía* y *política* entre otras varias que estamos apreciando aquí mismo) *con, gracias a, y hasta en lucha con* Kusch. Todas ellas, a su vez, *discutibles*. Eso es lo que me parece legítimo y valioso.

Porque veo las cosas en esa perspectiva, en mi participación en estas Jornadas quisiera complementar (o insistir en) algunos aspectos que planteé en los dos eventos anteriores, que con este ya conforman una serie. La primera se hizo en Buenos Aires, en un ámbito universitario; la segunda se hizo en un ámbito social, en Maimará; la tercera se hace en este ámbito público, político, estatal. No me parece mal. No sé dónde se realizará la cuarta. Pero va a haber una cuarta, sin duda.

Mi complemento de hoy será poner en discusión esta cuestión: *¿cómo se relacionan en Kusch filosofía y política?* O, si se prefiere, *discutir su antropología americana* (y no argentina, ni porteña, ni andina); a lo mejor porque propone otro modo de ser *universal*. *¿Qué es el ser humano en y desde nuestra América (o como la lleguemos a nombrar)?* Pero es fundamental también darnos cuenta que ni siquiera la podemos nombrar, porque cada nombre puede ser cuestionado. *¿Qué relación*

entre *filosofía* y *política* está incluida, cuando no vale “la digitación de soluciones sociales, que apuntan a una comunidad externa”, porque “se da una comunidad interna (...) que hace realmente a la coherencia del grupo”; y “si no se encuentra esto no vale la pena afectar un análisis antropológico-*filosófico*”, ni hay “una ‘*política*’ a seguir”? (Kusch, e, 256)

Pongo esta cuestión *política* y *filosófica* porque antes leí, escribí, escuché y hablé sobre la oportunidad de esta reunión; si venir o no; si es buena o mala. ⁹⁴

Por eso, también, hablo *de afuera*, como *uruguayo*, no como *argentino*. Justamente para evitar varias de las cuestiones que ahí se plantean. Pero, detrás de ellas, hay problemas esenciales, filosóficos y políticos.

1. Los usos políticos de la filosofía y de los filósofos.

Usaré para mi propósito un pequeño texto del filósofo-periodista salvadoreño Víctor Flores García, que cita a la UNESCO que “lidera” el “Día Mundial de la Filosofía”, “pero destaca que no es su propietaria. Pertenece a cualquiera a quien le interese el pensamiento.” Y comenta Flores: “Vaya, podemos dormir tranquilos quienes tenemos una mirada de sospecha sobre el rol que juega en nuestras vidas cualquier burocracia, en particular una que ha sido objeto de polémicas como la UNESCO”. Sin embargo, tal vez Flores exagere, la UNESCO no es tan mala. Yo podría hablar de algunas cosas buenas de la UNESCO, y he colaborado con ella en algo, también, y no me arrepiento. Pero, ampliando lo de Víctor Flores, yo desde Uruguay, bien podría extender respetuosamente esa suspicacia al Senado de la Nación Argentina que acoge este evento. Aunque sea por los delegados “rechazados” de Artigas que reclamaba en 1813 la Independencia de España, y proponía no admitir otro sistema que el de la Confederación para el pacto recíproco de las Provincias que formen nuestro Estado, y que la capital no fuera Buenos Aires. Tal vez yo exagere: también la Nación Argentina, y quizás hasta su Senado, hayan hecho cosas buenas.

Víctor Flores recoge prolijamente “palabritas que se han vuelto cada vez más vacías”, a la vez que *indiscutibles*, en el *uso* “políticamente correcto” que hace Irina Bokova, Directora General de la UNESCO.

94 Las referencias figuran en “lugares aludidos”.

Entresaco esas “palabritas” del discurso que reproduce Flores: “La filosofía (...) es una toma de conciencia (...); es ante todo un llamamiento a la humildad, a la toma de distancia y al diálogo razonado, para encontrar juntos soluciones a los desafíos que nos superan (...); es el medio idóneo de formar ciudadanos ilustrados, prevenidos contra la necedad y los prejuicios (...); útil resulta la filosofía para dar sentido a las cuestiones de la paz y el desarrollo sostenibles (...); la diversidad de las filosofías es nuestra mayor ventaja para construir una ciudadanía mundial inclusiva y tolerante; (...) la filosofía puede ayudar a reforzar el entendimiento mutuo (...); la filosofía tiene el poder de cambiar el mundo.” Como ven, ¿quién podría discutir alguna de estas *palabras*, si son todas bondadosas, caritativas, bienintencionadas? Flores se preocupa en corregir la última afirmación de Bokova. Dice “no es la filosofía la que tiene el poder de cambiar al mundo (...) sino los filósofos y sobre todo los ciudadanos,⁹⁵ (...) si se quiere ser fiel a la famosa y poderosa Tesis 11 sobre Feuerbach (...): ‘Hasta hoy, los filósofos sólo se ocuparon de interpretar al mundo. Lo que importa es cambiarlo’.”

Y luego Flores remite al discurso del año anterior de la misma Directora, en que decía que, los acontecimientos y catástrofes del mundo nos invitan “a meditar sobre el sentido de la historia, la justicia social, la igualdad entre los sexos y de las libertades fundamentales.” Flores la critica, porque dice que eso implica una “noción de la filosofía como simple pensamiento especulativo, al estilo de la carroñera lechuza hegeliana que reflexiona los terremotos sociales *post festum*, y no mientras los acontecimientos marchan”. Es decir, aclaro yo, como si la filosofía viniera después de la historia, y no *mientras tanto*, mientras dura la historia, mientras duran los problemas, los conflictos, las diferencias, las discrepancias; mientras dura la humanidad, mientras dura la vida.

Con esto Víctor Flores nos muestra algunos *usos* habituales en que la filosofía es pacífica y políticamente *conjurada* por los mandantes: a) apropiándose de *conceptos* de modo de transformarlos en meras palabras vaciadas de sentido, *slogans* o *consignas*, cuando no *contraseñas*, y poniéndolas en las bocas melifluas de los locutores *públicos* de *los que mandan* (que en ocasiones pueden posar de

95 Aunque hoy deberíamos cambiar la palabra, porque hay quienes no son ciudadanos de ningún lado...

filósofos);⁹⁶ b) recluyendo la filosofía en claustros cooptables y castrados que, en el mejor de los casos, reflexionan sobre lo que ya pasó; c) atribuyéndole a *la filosofía* en abstracto –a *esa* filosofía, no al pensar y actuar de los filósofos- el poder mágico de *cambiar el mundo*.

Esos y otros métodos pacíficos de *desafilarse* la filosofía no excluyen, sino que suponen, las vías cruentas de procurar impedir que la acción de los pueblos y sus filósofos cambien el mundo. No en vano Flores escribe su trabajo en homenaje a Ignacio Ellacuría.

Es que los verdaderos *filósofos* son siempre un *peligro* para “los que mandan”, quienes intuyen o saben por experiencia que podrían llegar a incidir en el *cambio del mundo*.

Se trata de pensar eso: los filósofos *marginados, desengañados y vivos*, que nos queremos ligados a la liberación (aunque a veces no nos queremos entre nosotros), ¿cómo podríamos evitar las múltiples trampas de los usos que liman el filo de nuestro filosofar? y ¿cómo podríamos *reavivar para la liberación*, con todo su filo, y evitar que sean *anulados o mal usados*, los filósofos *muertos* que se insertaron en la liberación de nuestros pueblos, llámense Ignacio Ellacuría, Gunther Rodolfo Kusch o Miguel Cabrera (por mencionar un “desconocido” filósofo uruguayo comprometido, marginado aun después de muerto)?

Para no caer en “la ineficacia pública palpable” de la filosofía que denuncia Flores; y para asumir entre todos el desafío de *cambiar el mundo*.

2. ¿Una nueva relación entre filosofía y política?

Plantea Flores lo que llama “una nueva relación entre filosofía y política”. La puse entre signos de interrogación porque Flores, siguiendo a Ellacuría, plantea *una*, y yo trataré de plantear *otra* (emparentada, pero distinta), desde Kusch.

a) Una propuesta de Víctor Flores

Flores rescata aportes de Ellacuría para proponer una lectura diferente “del papel de los filósofos” que “es una nueva relación entre filosofía y política”, entendiendo que el jesuita fue asesinado por “la eficaz

⁹⁶ Debemos cuidarnos de las palabras melifluas como la Caperucita Roja original debe quienes parecen bondadosos, pero en realidad son lobos feroces que todo lo que quieren es comérsela...

función pública de su palabra” y “por no abandonar en plena tempestad el timón de su universidad”.

Esta referencia apunta a dos campos de *acción* a los que no puede renunciar el filósofo que ha “tomado con honradez los riesgos de su firme personalidad crítica ante el poder”: No puede renunciar a su *eficacia pública* y no puede renunciar a la *Universidad*. Dos espacios que no se puede *abandonar a los que mandan* sin traicionar el carácter de *filósofo de la liberación, o del pueblo, o popular o para el mundo* (Fornet).

Según Flores, para Ellacuría, quien se dedica a la filosofía ya está *politizado*: “El filósofo, como pensador vivo, filosofa desde su situación, y esta situación es hoy más que nunca, una situación pública y política”. Pero la filosofía se anularía a sí misma si se integrara –dice– “dentro de otra instancia que se estima superior, sea esta instancia de carácter operativo o teórico, como la historia o la política”. Podría darse así “una politización inexacta de la filosofía”, respecto a la cual convendría prevenirse. Frente a esto podría darse, la “debida politización de la filosofía” que “es un pensar efectivo diseñado en forma de crítica, desde la más concreta situación real, sobre la realidad más total y concreta”

Flores ejemplifica en la figura de Sócrates⁹⁷ diciendo que “no hay ciudad que soporte la libertad del pensamiento, un pensamiento que para Sócrates no era libre por ser el suyo, sino por ser un pensamiento justo, un pensamiento que ponía la justicia por encima de toda otra consideración”. Glosa y resumen: No hay ciudad o Estado que soporte un pensar que priorice la justicia. Por esa razón Sócrates no quiso “abandonar la ciudad”, “ni dejar de filosofar” (las dos opciones que le hubieran salvado la vida) y prefirió perderla porque “filosofaba en su ciudad y para su ciudad, vivía para filosofar, esa era su vida”.

Y dice que existe el peligro de que la filosofía se convierta en ideología, “dejando de ser inquisición racional sobre la realidad para convertirse en arma autónoma que puede ser utilizada interesadamente, sea en favor de la dominación, sea en contra de ella”.

⁹⁷ Siempre un referente para los filósofos y al cual había mencionado Bokova por aquello de “sólo sé que no sé nada” que, descolgado, puede entenderse que como que no sé quién soy, ni a dónde voy, ni dónde estoy parado, ni para qué estoy acá.

b. Otra propuesta

b.1

Comienzo algo “poéticamente” leyendo la introducción a la *Gaya Ciencia* (Nietzsche). Si yo también miro la cuestión con ojos “convalecientes”, necesitados de otro arte que primeramente necesita “el buen humor, *todo* buen humor, amigos míos”, y si la “voluntad de verdad, nos quita las ganas” porque “tenemos demasiada experiencia, somos demasiado serios, divertidos, ardorosos y profundos” y “ya no creemos que verdad siga siendo verdad, si se le aparta el velo”, porque “hemos vivido bastante para creer esto” (Nietzsche, 58). Si miro la cuestión con ojos convalecientes que se saben además en permanente peligro de recaída, no me parece que el problema de la relación entre filosofía y política pueda quedar dilucidado -o al menos bien planteado- sin intentar “la danza de las trenzas navideñas en la Quebrada” (Kusch, a). Es decir, sin recurrir al pensar de Kusch. No me deja satisfecho esta opción: o me voy de la ciudad, o dejo de filosofar, o me muero.

Sin duda: “*El arte de nuestros enemigos es desmoralizar, entristecer a los pueblos. Los pueblos deprimidos no vencen. Hay que combatir por el país alegremente porque nada grande se puede hacer con la tristeza.*” (Jaureche, cit. por Bolívar, Jorge).

b.2

Es hora de intentar convalecer de *nuestras* enfermedades o de nuestras tentaciones: como pueden ser la “arrogancia de la razón” (que critica Pereda), y la “filosofía como arma de la revolución” (que proponía Althusser).

De modo de romper con el *trilema* que entristece y desactiva a los filósofos de nuestra América (o Abya Yala o como prefieran llamarla): o abandonarla, o dejar de pensar (y de actuar, de luchar), o morir. Y por “morir” no estoy entendiendo sólo no “salvar su vida”, ni “permanecer entre los suyos los últimos años de su ancianidad” (como dice Flores). Ni tampoco sólo dejar hijos o discípulos repetidores, fatalmente enredados en el mismo trilema: o me voy, o dejo de pensar, o me muero (que es otro modo de irse y de dejar de filosofar, en el sentido que le estoy dando).

Vivir, no es *morir viejo*; es *actuar pensando* y *pensar actuando* de tal modo de hacer pensar-actuar y dejar a las futuras generaciones en

condiciones de seguir *pensando-actuando* autónoma y liberadoramente. Es decir, liberando a las actuales y futuras generaciones para que puedan seguir pensando y actuando responsablemente. Esto es un poco lo que quise hacer en la 1ª de estas Jornadas, comentando *el misterio del pensar* y algunas otras cosas de Kusch.

Quedarse no es conservarse “en el rincón donde empezó tu existencia”, creyendo “que vaca que cambia querencia se atrasa en la parición”; es *arraigar*, lo que no es incompatible con *viajar* y con *moverse*, o *movilizarse* sino que los implica, al darles *sentido*. Ni el *exilio* es necesariamente *desarraigo*. Ni la *exclusión* de los círculos cerrados deja de ser *inclusión* en nuestro suelo. Ni toda decisión ni acción es fruto de libertad.) *Quedarse* (o no) son acciones que habría que repensar desde los conceptos de *estar* y *estar siendo*.

Pensar... es el último término del trilema. Dice Kusch: “No sólo se piensa más cuando peor se está sino también se adquiere toda la fuerza mágica, si se quiere, al momento de pensar” (Kusch, b). Detengámonos un poco. Kusch dice aquí algo inhabitual: que “*se piensa más cuando peor se está*”. Mientras que generalmente nos quejamos de no poder *pensar tanto*. Uno dice: No puedo ser plenamente filósofo, (porque no me puedo comprar todos los libros que quiero, porque no tengo tiempo para leerlos; porque no vivo en Europa, porque no tengo una Universidad que me ampare, o porque tenemos que trabajar en otras cosas, o porque no tengo editores, o porque no soy tan inteligente), porque cree que no puede pensarse en Nuestra América, que los “verdaderos filósofos” están en otro lado... Que nuestro pensar, nuestras comunidades y nuestras gentes son de segunda; no del todo humanos. *Puesto que están mal, son subdesarrollados*. Cuando salgan de su *estar subdesarrollados*, cuando *estén bien*, su filosofar será *pleno* (Salazar).

Y Kusch dice: “*se piensa más cuando peor se está*”. Está diciendo que él *piensa más* que ciertos filósofos académicos. Y está diciendo que *piensan más que él los que están peor que él*.

Pero en este texto dice: “No sólo se piensa más cuando peor se está, sino también se adquiere toda la fuerza mágica, si se quiere, al momento de pensar”. Porque el momento de pensar es cuando se está mal; cuando se está ante el problema, es que se tiene la verdadera fuerza y *eficacia*. Y en ella *opera* toda la cultura, no sólo los aspectos

racionales. Me parece un ejemplo valioso “Un Viaje muy particular” (Vuscovich) que he estudiado en alguna ocasión (Langón). Otro filósofo de la liberación, respetabilísimo, como Augusto Salazar Bondy, pensaba que debíamos cambiar el mundo, para lograr, después, nuestra filosofía plena. Porque, entretanto, el pensamiento popular era *alienado*, y la filosofía sólo podía ejercerse bajo la forma negativa de la crítica (Salazar, 1969). Leopoldo Zea (1969) le criticaba que concebía el pensamiento “como premio de la acción”, mientras que ésta puede y debe ser pensada, como lo hacían varios luchadores entre los que mencionaba al *Che* Guevara. De algún modo decía algo análogo a lo que aquí dice Kusch: se piensa cuando se está ante el problema.

Cuando se está *enfermo* por el problema, y no se puede asistir a la muerte del maestro y recoger sus últimas palabras, como no pudo hacer Platón con Sócrates. Y sin embargo, justamente por eso, se consideró habilitado a pensar y enseñar siguiéndolo como su Maestro. No en repetición de sus enseñanzas, sino incluso usándolo creativamente como personaje para desarrollar su propia obra. Esta “falta de respeto” pone de manifiesto la potencia de filosofar *cuando se está mal*; cuando se está ante *problemas vitales*. Quizás hasta se podría decir que cuando se está bien, no se filosofa bien. Uno está demasiado *lejos* del problema. Pero realmente se filosofa cuando *se está mal*, o *convaleciendo*. Y esto no excluye el gozo.

Y es la raíz de la *alegría*. Se adquiere toda la fuerza al momento de pensar, porque *pensar* está estrictamente ligado, en Kusch a *vivir*. No a vivir mucho; sino a vivir una vida que *merezca ser vivida*, como Sócrates. Individual y colectiva; pasada y futura. No al indefinidamente prolongado envejecimiento individual (o rejuvenecimiento), que buscan hoy algunos ricos o el pobre Walt Disney, y que en pasados más lejanos soñó Descartes y descartaron Gilgamesh y Aquiles.

Romper el trilema implica una *decisión vital* en determinada situación concreta, no una ampliación de *opciones*, como se les propone a los pobres para que sean como los ricos. Eso vale, tal vez, para los grandes supermercados. El Quijote, ante la multitud de caminos a seguir en la encrucijada, soltaba las riendas a Rocinante. Esa “elección” es opción para los caballos, porque el caballero ya había tomado la decisión vital de *desfacer entuertos por cualquier camino*. Como sus seguidores, seguramente, la continuarán por distintos y hasta incompatibles

caminos. Me estoy refiriendo también a los seguidores de Sócrates. Pero, muy especialmente a los de Kusch. A los que no van simplemente a repetirlo, sino a mantener *vivo* (crítico, creativo, solidario) su pensar ante cada nueva circunstancia actual.

b.3

Kusch rompe explícitamente el trilema, y lo hace instaurando una nueva relación entre ser *filósofo* y ser *político* (o entre filosofía y pueblo) cuando dice:

*“Ante todo la crisis no es del pueblo,
sino que es nuestra,
o mejor, de los sectores medios.*

*Estos se aferran al poder,
y al hacer esto pierden el sentido de la convivencia.
Es que la cuestión no radica en mandar,
sino en escuchar al que recibe las órdenes”.* (Kusch, d)

Radica también, claro, en *escuchar Kusch*, en leerlo muy despacito, prestando atención. Entonces lo voy a hacer *mi* “lectura comentada” de estos pocos renglones:

“Ante todo la crisis no es del pueblo”

La crisis de pensamiento. La *incapacidad de pensar* con “cabeza propia”, no es del pueblo. El pueblo sufre las *crisis económicas*, claro; *padece* sus efectos. Pero no es una crisis *del* pueblo. No es precisamente el pueblo que *no piensa* ante la crisis, o que tiene un *pensamiento alienado*.

“Sino que es nuestra,”

“Nuestra” ¿de quiénes? “Nuestra” de los sectores intelectuales profesionales, de los filósofos, de los universitarios; de los descendientes de inmigrantes, de los porteños, de los blancos. “Nuestra” de los que al fin y al cabo no vivimos tan mal. Y no nos *identificamos* tan fácilmente con el pueblo. “Nuestra” de los que *no nos decidimos con qué cabeza pensar*, y sufrimos la incapacidad culpable (Kant) de no atrevernos a pensar con “cabeza propia”.

“O mejor, de los sectores medios”.

Aquí Kusch establece *su* separación, *su* distancia de esos “sectores” de los que en principio forma parte por su educación y cultura, y con los que *decide no identificarse*. Pero tampoco dice de los *ricos*, o de los *opresores*, o de las *clases altas*. Ésos trasladan sus crisis “para abajo”. De ellos no necesita distinguirse Kusch, porque éstos *saben lo que quieren*, con qué cabezas e intereses piensan. Saben cómo no sufrir las crisis o cómo manipularlas *digitando* a los demás a su favor.

Kusch se está distinguiendo de los aburguesados *sectores medios* que somos la gran mayoría de “nosotros”, al menos inconsciente o involuntariamente (y, por supuesto, me incluyo). La crisis no es del pueblo, es de los “sectores medios” de los que formamos parte. Y Kusch nos está proponiendo *tomar distancia* de ellos y *pensar con cabeza propia, identificándonos con los sectores populares*.

No es que no haya *oposición* entre oprimidos y opresores. El filósofo uruguayo Vaz Ferreira habla de las *falacias de falsa oposición*, que sería cuando se toma como opuesto lo que es complementario. Pero eso no excluye (sino que supone) que haya *oposiciones verdaderas*.

Yo hablo como uruguayo, ya lo dije, pero desde viejos tiempos tengo una grabación en que un conductor, desde el exilio, dice más o menos: “Antes le hablaba al pueblo argentino. Hoy le hablo al pueblo peronista. Porque el pueblo argentino es el pueblo peronista. Los otros son el antipueblo”.

No es que yo coincida exactamente con esas *palabras*. Pero aluden a una *verdadera oposición*. Entiendo que, con llamar al pueblo “peronista”, le estaba dando un “nombre” a los oprimidos, que los distinguiera radicalmente de los opresores, que también son “argentinos”.

Por supuesto, para otros pueblos de nuestra América ese nombre casi no tiene sentido y no se identificarán con él, pues han vivido otras experiencias. Ni tampoco muchos oprimidos de Argentina asumen ese nombre, y no por eso pasan a ser opresores.

Cuando decimos: *la crisis es de los sectores medios*, parte de la crisis es la dificultad de *darle un nombre* al pueblo. Es el mismo problema de no poder darle nombre a lo que llamamos nuestra América, Abya Yala, América Latina, etc. Y este es un problema *filosófico*. Un problema

conceptual.⁹⁸

No me disgustan las posiciones que intentan precisar un *nosotros*, o hablan de *nuestra América*, o inventan el término *nuestro americano*. Porque apuntan a *identificarse con los que reciben las órdenes*.

“Estos se aferran al poder”

Los sectores medios se aferran al poder. Y ahí tenemos un serio problema: el *poder*. Porque cuando te aferrás al poder, el poder te aferra. Y creés usar el poder (y en cierta medida lo usás), pero también el poder te usa. A su vez, el poder no es una cosa, sino una relación. Siempre algo *podés*. Quizás por eso, después Kusch usa otra palabra en vez de “poder”, complementaria o aclaratoria: “*mandar*”.

“Y al hacer esto, pierden el sentido de la convivencia”

Punto clave la convivencia; vivir juntos. Y es el sentido de la convivencia lo que los sectores medios pierden al aferrarse al poder. También será un problema ponerle nombre a la “convivencia”. Se la puede abaratar o deformar como “convivencia pacífica”. Podría decir en vez de “convivencia”, “comunidad”. Pero también este término puede ser utilizado en muchos sentidos. Quizás como cualquier otra palabra. Porque el poder consiste también en el poder de manejar los conceptos y las palabras.

“Es que la cuestión no radica en mandar, sino en escuchar al que recibe las órdenes”.

Aquí explica lo anterior. Y avanza conceptualmente: de un sustantivo (*el poder*) a un verbo, a una *acción* (*mandar*).

Claro, si uno se aferra al poder, y hace la política chica, que consiste en ganar el gobierno por las buenas o por las malas, es porque uno cree que la cuestión radica en mandar.

Y seguramente todos lo creemos todavía en un rinconcito de nuestro corazón. Y podemos votar maravillosas personas como presidentes. Y también podemos desilusionarnos. Simplemente le erramos si creemos que la cuestión radica en *mandar* (aunque tengamos la posibilidad de elegir a quien manda): porque la cuestión radica “en escuchar al que

⁹⁸ Al hablar en lo *filosófico* de *corpus* (Kusch, a), al hablar de *geocultura*, y al hablar de *operadores seminales* (Kusch, d), está avanzando en esa concepción desde el *estar*, que no parece resolverse plenamente con el *estar siendo*.

recibe las órdenes”.

Radica en *escuchar* no en *hablar*, que es lo que yo hago siempre. Y *hablar* suele ser una forma de *mandar*. *Tomar la palabra*, monopolizarla; usarla en un solo sentido, como una *orden*. De algún modo, estoy tratando de *mandonearlos*; por algo estoy sentado más arriba que ustedes: yo hablo, ustedes escuchan. Y no se miran entre ustedes... Bueno ¡todo eso que ya sabemos! Lo que nos pasa a los profesores, que nos cuesta tanto armar una clase en círculo, y *escucharnos*. Algunos lo hacen muy bien, y ya los muchachos están acostumbrados a armar las sillas en círculo... y, terminada la clase, a volverlas a poner *como deben quedar*, para que el próximo profesor pueda *mandar* y todo quede *ordenado como se debe*.

Si “la cuestión no es *mandar*”, entonces, no es “política” en el sentido habitual de *tomar el poder* para poder *tomar las decisiones* en los momentos de *crisis*. Otra vez Kart Schmitt. Quien manda es quien *toma las decisiones en los momentos de crisis*. Las decisiones de un sujeto *acabado*, (un Estado Nación, un Imperio) *claramente delimitado*, con *fronteras* (que no tienen por qué ser solamente *exteriores*) que querría ilimitadas, o al menos ampliadas según algún *destino manifiesto*. Porque ese sujeto no *necesita*, la *convivencia* o la *comunidad*: *necesita enemigos*. Y por tanto necesita *Führers*, decisores *en última instancia*, que *definan* quién es el *enemigo*, a quiénes hay que *matar*. Decisiones que tienen que ser inapelables, indiscutibles. Que necesitan también *obedientes recibidores de órdenes* que no piensen, ni hablen, ni actúen al margen de las órdenes recibidas, y las cumplan con la *obediencia debida*.

Esta cuestión política es también un problema *cultural y educativo*.

Creo que esto que dice Kusch -que la cuestión no es mandar sino escuchar a quienes reciben las órdenes-, cambia toda relación entre *filosofía* y *política*, porque las separa de toda ansia de *mandar* de todo “sector” que quiera *aferrarse al poder* y no a la *convivencia*. Termina con el *filósofo rey* y hace de la política un ejercicio *demo-crático* en serio.

“Escuchar al que recibe las órdenes”.

Pone a la *filosofía* y a la *política* en la actitud subversiva de “escuchar al que recibe las órdenes”, esto es, al pueblo, supuestamente ignorante

y no decidor, *incompetente*.

Este “escuchar al que recibe las órdenes”, es subversivo y disolvente para el *mandar que no escucha* y que *ordena* dando *órdenes*, con lo cual genera *desorden*.

Es subversivo y disolvente también para *la filosofía* concebida como una actividad *elitista*. La saca de su base en los “*sectores medios*”. La saca de su *canon* consagrado. La saca de su supuesto *corpus*, del cuerpo construido por la filosofía occidental de Tales de Mileto en adelante (o desde el libro alfa de la *Metafísica* de Aristóteles); la saca de su sueño del filósofo-rey, y hasta del filósofo-asesor, con que tropezaron tantos filósofos. Y no la encajona necesariamente en sus *métodos consagrados*.

Tampoco se conforma con el filósofo crítico, testigo y mártir. No porque lo denigre o no lo valore. Porque no es suficiente. Porque no alcanza con que también el filósofo sea asesinado, o mero testigo, o profeta. Porque pone su base -y por tanto busca su eficacia- en el pueblo... Con el consiguiente cambio de *canon*, de *corpus*, de *métodos*.

Pero es difícil una filosofía y una política a la escucha, capaces de avanzar a través de distintas sensibilidades, de distintas valoraciones, de distintos *logos*. De ubicarse en ese *vacío* que es el único *espacio* posible del diálogo *intercultural*, *interdisciplinario*. En ese *entre* que no “pertenece” a nadie, porque ahí se supone que nadie manda, y que ahí habría que *escucharse*, y abrirse también al *futuro*.

Nos preocupa el futuro. Arturo Ardao (un filósofo uruguayo ya fallecido, que en ese entonces tendría 90 años) me decía una vez respecto a un cuestionario de pocas preguntas muy claves que le había enviado Fernet-Betancourt a un centenar de filósofos del mundo (Fernet, 1999, 17). Tiempo después me explicó Ardao que no había respondido a ese cuestionario porque, una de las preguntas, lo motivó a escribir un libro (Ardao). Y otra (“¿Qué tareas indicaría Ud. como prioritarias para la reflexión filosófica en el siglo XXI?”) no la podría contestar, porque ¿cómo iba él a indicarle “tareas” a quienes reflexionaran filosóficamente en el futuro? No les podía decir nada. Ni siquiera: ¡Hagan lo que quieran! que haciéndolo cumplirán con mi voluntad- como diría Nietzsche.

Ahí iba a comenzar mi conferencia. Por lo tanto, ahí terminó. A ver si

podemos discutir un poco esto que dije, repitiendo a Kusch, que la cuestión no radica en mandar sino en escuchar a quien recibe las órdenes. Un escuchar que es también *dialogar*.

Porque hoy sabemos que también quienes reciben las órdenes, las reciben por los “media” desde su primera infancia. Y que así como hay sectores populares “no alienados”, que piensan desde su geocultura; también los que sufren los efectos de *métodos sistemáticos de alienación*, que buscan domar sus espíritus y sus cuerpos para que *cumplan las órdenes*.

Y ahí la cuestión se abre a lo educativo en un contexto actual y futuro en que, si la educación es *la que todos deseamos* (como titula la OEI, con el aval de nuestros gobiernos), se aproxima a la enseñanza sin maestros que proponen o imponen los Negroponte, que procurará que las nuevas generaciones repitan lo que les digan las máquinas que programan los que mandan.⁹⁹

Entre tanto, vamos a dialogar *nosotros*, mientras hayamos todavía *nosotros*. Vamos a *escucharnos los que recibimos las órdenes*, mientras no seamos meros cumplidores de órdenes. Mientras en los sectores populares siga habiendo un *corpus* de pensadores. Y vamos a rescatar e insertarnos en ese pensar.

⁹⁹ Escribo esto todavía impactado por el *experimento* que está realizando en Etiopía, donde repartió gratuitamente computadoras que enseñan. Y el ejemplo de su éxito era que un niño etíope de corta edad en poco tiempo aprendió a leer su primera palabra: “Lion”, en inglés.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea la importancia de repensar el lugar de la filosofía latinoamericana a partir de trilema de Kusch: vivir - quedarse (estar o estar siendo) - pensar.

Piensa acerca de:

¿Cuál es el rol del filósofo latinoamericano (y de la filosofía) en la sociedad y en el proceso formacional de los ciudadanos latinoamericanos?

¿Cuál es la relación entre ser filósofo y ser político en Latinoamérica?

Propone romper con el trilema, presentando la crisis del pensamiento, en cuanto a la incapacidad de pensar con cabeza propia (pero... ¿por parte de quién?... ¿del pueblo?, ¿nuestra?, ¿del filósofo?...); en cuanto a cómo se dan las relaciones de poder, en cuanto qué papel juega el poder, la política, visualizando el papel y la importancia que juega el lenguaje.

Presenta la relación entre lo cultural y lo educativo, desde el diálogo intercultural.

El problema a partir del trilema está en tratar de “entender” la incidencia que tiene el contexto (socio)cultural a la hora de “pensar con cabeza propia”.

Como entender esa incidencia a la hora de pensar en el proceso formacional de un sujeto (ciudadano, filósofo), de un pueblo. En ese proceso de entender entra a jugar un papel fundamental el trilema.

El punto es: ¿es necesario ahondar en él para pensar en la liberación?

La idea primordial que se presenta: el dia-logo a través de distintos logos. Es por tanto un dialogo intercultural. A través del diálogo entre diversas racionalidades y culturas avanzando en el pensamiento - humano.

Dicha idea conlleva a otra: la perspectiva geocultural, implica lo geográfico que está condicionado por el pensamiento de un grupo, y

por otro lado, ese pensamiento está condicionado por el lugar (no como una verdad última). Por ende, no hay verdad absoluta, porque todo pensamiento es geocultural.

Lo fundamental - entonces - de un pensamiento, es “desde donde”, elemento imprescindible en la liberación, aunque no suficiente. Liberarse para un grupo, es generar las condiciones para poder vivir plenamente su propia cultura. El otro aspecto de la liberación consiste en “remover” lo que esa vida, es decir, las estructuras de dominación.

El sujeto de la liberación es siempre comunitario para Kusch, es plural, porque el sujeto de la cultura es comunitario e implica diálogo, diferencia, consenso y disenso. Desde ésta perspectiva, es posible construir convivencia de las diversas racionalidades. Dicho concepto - el de comunitario - lleva a pensar en “los oprimidos” (quienes subsisten a pesar de la opresión), y se quita importancia a la vida propia de un pueblo. El acento hay que ponerlo en el sujeto de la liberación, en el quien...

El problema son los modos (erróneos - opuestos entre sí) de concebir la liberación por referencia al sujeto:

1) Por un lado, el que no ve al oprimido como sujeto, y propone cambiarlo o sustituirlo. O, el que es visto como “bárbaro” y debe ser “civilizado”. O, el que es visto como “alienado” debe ser “concientizado”, “liberado” por otros.

2) Por otro lado el modo que propone mantener la cultura en su pureza, sin cambios, preservados del contacto con otros, aislados. Ambos modos ignoran a las culturas oprimidas como sujetos, reduciéndolas - ambos modos - a la categoría de objetos, llevando a “la muerte del sujeto”.

El sujeto comunitario no es un “algo”, o “cosa” que puede ser descripto objetivamente. No hay que buscar la esencia de su propio ser, es un “alguien”. Su identidad no puede ser determinada por referencia a una esencia fija que haya que buscar en la tradición, o en un pasado más o menos idealizado. No son “en potencia”. No se puede entender al sujeto comunitario como negatividad dolorosa (aparente) ante un “futuro pleno (real) que va a venir”.

Los sujetos comunitarios “están siendo”, “están viviendo”, ahora son historia, no meras reiteraciones. Están en camino, abiertos a la

novedad, a la innovación; son agentes. Está siempre en relación, se construye internamente como identidad plural de un nosotros que parte de la diferencia. No homogeniza desde un mismo padrón, sino que es un trabajo de identificación, de aproximación, de hacerse próximo a otro, respetando como valiosa la diferencia. El sujeto comunitario nace de la diferencia, por eso no cabe la relación entre liberado y liberador. Está siempre en relación, se construye en diálogo cultural, si se está dispuesto. La aculturación (cuando se da) no es una pérdida ni un debilitamiento, sino que es renovación, gracias a la capacidad de agencia (posibilidad de ser, habilita al sujeto... a construir-se).

Planteos...

- a) ¿Qué respuestas tiene que construir el sujeto ante los nuevos desafíos del mundo circundante?*
- b) ¿Crisis cultural o punto de inflexión?*
- c) ¿Mandar, escuchar, decidir?*
- d) ¿Sujetos que deciden sobre los demás?*
- e) ¿En qué medida el sujeto decide?*
- f) ¿El método como antelación, o como relación con una praxis siempre incompleta?*

Igualdad

Introducción

De mi juventud recuerdo una mesa de exámenes en que el Prof. Carlos Benvenuto preguntó sobre la *diferencia* entre *identidad* e *igualdad*. Ante la insegura respuesta del estudiante, con cierto enojo, el profesor expuso entusiasta y largamente esa *diferencia* (el examen es un acto docente). Quizás desde entonces la pienso y la olvido. Ante el compromiso de escribir este artículo encuentro esa *diferencia* bajo esta forma: algunos *diccionarios* incluyen ambos términos, pero otros, suelen *excluir* a uno o al otro. Esta Enciclopedia incluye *igualdad* y no *identidad*.¹⁰⁰ Que son - nada más y nada menos - *palabras*. Y ya se sabe: *se hacen cosas con palabras*.

Una de las cosas que puede hacerse con *palabras* es hacerles lugar *en el seno de un sistema*. Por ejemplo, incluyéndolas en una Enciclopedia, que “se distingue de toda otra obra cuyos temas están igualmente sometidos al orden alfabético”, en que se rige también por un *orden general*, *previo* a la redacción del artículo correspondiente a cada *palabra*.¹⁰¹ De modo que, en el contexto de esta Enciclopedia, “*igualdad*” *ocupa su lugar* como principio y fundamento de la libertad en el sistema de los Derechos Humanos.

Sin embargo surgen numerosas tensiones al considerar la *igualdad*: con otras palabras; entre la palabra y lo que designa; entre sus distintos usos; entre lo que *es* y lo que *debería ser*; entre lo *particular* y lo *universal*.

En este artículo recurriré a la distinción de Carlos Vaz Ferreira entre *pensar por sistemas* y *pensar por ideas a tener en cuenta*,¹⁰² para

100 Incluye dos sobre *diversidad*, siempre *cultural*; ninguno sobre *diferencia*.

101 Cfr. Diderot y d’Alembert: “Encyclopédie: Esta palabra que significa encadenamiento de conocimientos; está compuesta por la preposición griega *en* y los sustantivos *círculo* y *conocimiento* (...) El fin de una Enciclopedia es reunir los conocimientos esparcidos sobre la superficie de la tierra, y *exponer su sistema* general a los hombres con quienes vivimos, y transmitirlo a los hombres que vendrán después de nosotros. (...) Hay, antes que nada, un *orden general*, el que distingue este Diccionario de toda otra obra cuyos temas están igualmente sometidos al orden alfabético: el orden que lo ha hecho llamar Enciclopedia.” V. t. en op. cit. : «Discours préliminaire», de Jean le Rond d’Alembert.

102 Cfr. Vaz Ferreira, 1957, IV, p. 140-167: “Hay dos modos de hacer uso de una observación exacta o de una reflexión justa: el primero es sacar de ella (...) un *sistema* destinado a aplicarse en todos los casos; el segundo, reservarla, anotarla (...) como algo que hay que *tener en cuenta* cuando se reflexione en cada caso sobre los problemas reales y concretos. (...) Supongamos que se me ocurre la reflexión de que es conveniente (...) en muchos órdenes de actividad o de pensamiento, *seguir a la naturaleza*. En favor de esta tendencia pueden

“quitado el mapa de la teoría, encontrar la posibilidad de pensar conceptos”, esos “nuevos espacios de intensidad teórica” (Cruz, 1997). Es decir, propondré elementos para *liberar* a la “igualdad” del discurso *de los Derechos Humanos* en tanto *sistema*, y poder tomar en cuenta la *igualdad* a la hora de enfrentar *problemas*.

La igualdad en los diccionarios

La Real Academia Española nos dice que el término viene del latín *aequalitas* (de *aequi*, igual), y la define como “Conformidad de algo con otra cosa en naturaleza, forma, calidad o cantidad”. En matemáticas, es “equivalencia de dos cantidades o expresiones”. María Moliner dice: “Cualidad de igual. Circunstancia de ser iguales las cosas. Circunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales. Equidad.”

Entre las acepciones de *igual* el DRAE incluye la que está en la base del sentido que nos interesa “de la misma clase o condición”, y un sinónimo parcial: “par”. Moliner incluye el uso para referirse a personas de la misma “clase social” o “categoría” (“entre sus iguales”), y su uso en el *trato igualitario*: “trata a sus empleados de igual a igual”. (Notemos que en estos usos *igualdad* implica que haya *clases* o *categorías* desiguales).

Aprendemos que de la misma raíz etimológica viene “equidad”: “igualdad de ánimo”, “justicia natural, por oposición a la letra de la ley positiva”; “disposición de ánimo que mueve a dar a cada uno lo que merece”.

Lalande prioriza el significado matemático del término, y dice que “Dos objetos de pensamiento que tienen magnitud, son iguales cuando son equivalentes”, cuando no difieren en nada “del punto de vista de esa magnitud”.

Distingue en el campo ético y político, estos sentidos de igualdad:

invocarse ciertos hechos y hacerse ciertos razonamientos. (...) Hay dos maneras de utilizarlos. La primera sería hacerse un sistema (...) cuya síntesis fuera ésta: siempre, en todos los casos, tenemos una guía infalible en la Naturaleza. Y la segunda sería la siguiente: para cada caso que se me presente (...) me propongo *tener en cuenta* la adaptación del hombre a las condiciones naturales y la tendencia de los actos naturales a ser provechosos. (...) En la práctica (...) el que se ha hecho consciente o inconscientemente su sistema, *para casos como éstos*, se ha condenado fatalmente a la unilateralidad y al error; se ha condenado a pensar teniendo en cuenta una sola idea, que es la manera fatal de equivocarse en la gran mayoría de los casos (basta, para que el error sea casi fatal, que la realidad de que se trate no sea de una gran simplicidad)” (p. 140-142).

- a) “El principio según el cual las prescripciones, defensas y penas son las mismas para todos los ciudadanos sin excepción de nacimiento, situación o fortuna (igualdad jurídica)”;
- b) “El principio según el cual los derechos políticos, y en la medida de sus capacidades, el acceso a las funciones, grados y dignidades públicas, pertenecen a todos los ciudadanos sin distinción de clase o fortuna (igualdad política)”;
- c) “El hecho que dos o más hombres tengan la misma fortuna, instrucción, inteligencia, salud, etc.” Esta última sería *igualdad real*, las dos primeras serían *formales*.

Retengamos que la igualdad es una *relación* entre dos o más términos. Y que en el campo ético y político se solapan dos tipos de uso: aquellos, formales, que se refieren a principios, y aquellos, reales, que se refieren a hechos.

La igualdad en el discurso de los Derechos Humanos

La igualdad en la Enciclopedia

«IGUALDAD NATURAL (Derecho Natural) es la que hay entre todos los hombres, solamente por la constitución de su naturaleza. Esta igualdad es el principio y el fundamento de la libertad. La igualdad natural o moral está pues fundada sobre la constitución de la naturaleza humana común a todos los hombres; quienes nacen, crecen, subsisten y mueren de la misma manera. Puesto que la naturaleza humana es la misma en todos los hombres, es claro que según el derecho natural, cada uno debe estimar y tratar a los otros como otros tantos seres que son naturalmente iguales a él.» (Diderot y d’Alembert, “Egalité”)

Tenemos aquí el *orden* fundado en la *afirmación* de una *naturaleza humana común, principio* (por tanto evidente: no requiere ser fundado, no puede ser discutido) del cual depende la *igualdad*, entendida como una *misma manera* de cumplir el ciclo vital natural. Este orden antropocéntrico no sería *arbitrario* puesto que “es la presencia del hombre que hace interesante la existencia de los seres (...) ¿Por qué no haríamos de él un centro común? (...) Abstracción hecha de mi existencia y de la felicidad de mis semejantes ¿qué me importa el resto

de la naturaleza?”¹⁰³

Antropocentrismo, que le dicen. Refractario a cualquier *ecologismo*. Desde su origen, entonces, es la *desigualdad* con “el resto de la *naturaleza*” lo que funda la *igualdad natural* de los seres humanos. Los otros seres (sin la presencia del hombre) no serían *interesantes*. La *igualdad* de los seres humanos no comportaría ninguna *solidaridad* con los demás seres; el nuevo *centro* se dice *común*, pero el referente último sigue siendo el *yo* individual (¡ah, Descartes...!) primero, *mi* existencia; después, la felicidad de *mis* semejantes, el resto no *me* importa...

Podríamos comenzar a problematizar esta concepción de *igualdad* con algunas preguntas: ¿Qué es eso de fundarse en la *naturaleza* para despreciar la *naturaleza*? ¿En qué *consisten* la *naturaleza* y manera de vivir *humanas*? ¿En qué serían *las mismas* a través de tiempos y culturas? ¿En qué y hasta qué punto serían *iguales todos* los hombres, (o quiénes son *hombres*, *semejantes* o *iguales*)? ¿En qué no serían *las mismas* que las de los demás animales o seres vivos? ¿Qué otras *igualdades* arrastraría esa *mismidad de manera* de vivir común a todos los hombres, y por qué? ¿Cómo podrían *fundarse* en *esa* igualdad otras características o derechos *humanos* – y, muy especialmente, la *libertad* –? ¿Por qué esa *igualdad* se llamaría *moral*?

El orden antropocéntrico en que se inscribe la *igualdad* ¿no sería también *arbitrario*? ¿No implicaría una dosis de *eternidad*, *supraculturalidad* e *ahistoricidad*? ¿No sería *digno de ser discutido*? ¿Puede - en las circunstancias de hoy- seguirse diciendo ‘¿qué me importa el resto de la *naturaleza*?’? Y si me importara ¿no conllevaría esa importancia la caída del *antropocentrismo* y con ella el fundamento de la *igualdad* en que se funda la *libertad*? ¿Qué consecuencias tendrá

103 “El único /sistema/ de donde lo arbitrario estaría excluido, es (...) el sistema que existió desde toda la eternidad en la voluntad de Dios. (...) Ordenación que tiene simplicidad y grandeza, pero a la cual se podría reprochar un defecto importante (...) el de estar ligada demasiado estrechamente a nuestra Teología. (...) Atengámonos a lo que conviene a nuestra condición de hombre y contentémonos con remontar hasta alguna noción muy general. (...) Una consideración, sobre todo, que no hay que perder de vista, es que si se exilia al hombre o al ser pensante y contemplador de la superficie de la tierra, el espectáculo patético y sublime de la naturaleza no es más que una escena triste y muda (...) Es la presencia del hombre que vuelve interesante la existencia de los seres; y ¿qué se puede proponer de mejor en la historia de estos seres, que someterlos a esa consideración? ¿Por qué no introduciríamos al hombre en nuestra obra, tal como está situado en el universo? ¿Por qué no haríamos de él un centro común? (...) He aquí lo que nos determinó a buscar en las facultades principales del hombre la división general a la cual hemos subordinad nuestro trabajo. (...) El hombre es el término único de donde hay que partir, y al cual hay que volver a traer todo, si se quiere gustar, interesar, tocar hasta en las consideraciones más áridas y los detalles más secos. Abstracción hecha de mi existencia y de la felicidad de mis semejantes ¿qué me importa el resto de la naturaleza?” (Diderot y Alembert, artículo *Enciclopedia*)

para la *igualdad* fundarse en el *antropocentrismo*, en el *natural derecho* que se sigue de ser humano? En suma: ¿A qué atamos a la *igualdad* cuando la insertamos en el sistema de los *Derechos Humanos*?

Quisiera detenerme todavía un momento en la *Enciclopedia*:

“De este principio de la igualdad natural de los hombres resultan varias consecuencias. Recorreré las principales: 1° Que todos los hombres son naturalmente *libres*, y que la razón no pudo hacerlos dependientes sino para su felicidad. 2° Que pese a todas las desigualdades producidas en el gobierno político por la diferencia de condiciones, por la nobleza, el poder, la riqueza, etc., los que están más elevados por encima de los otros deben *tratar a sus inferiores como siendo naturalmente sus iguales* (...). En fin para decir más, fundo (...) sobre el principio incontestable de la igualdad natural todos los deberes de caridad, humanidad y justicia, a los que los hombres están obligados unos respecto a otros. (...)

Es la violación de este principio que estableció la esclavitud política y civil. De ahí proviene que, en los países sometidos al poder arbitrario, los príncipes, los cortesanos, los primeros ministros, los que manejan las finanzas, poseen todas las riquezas de la nación, mientras que el resto de los ciudadanos no tiene más que lo necesario, y que la mayor parte del pueblo gime en la pobreza. Sin embargo, que no se me haga el agravio de suponer que por un espíritu de fanatismo yo aprobara en un Estado esa quimera de la igualdad absoluta, que puede engendrar apenas una república ideal. No hablo aquí más que de la igualdad natural de los hombres. Conozco demasiado la necesidad de las diferentes condiciones, los grados, los honores, las distinciones, las prerrogativas, las subordinaciones que deben reinar en todos los gobiernos. Y hasta agrego que la igualdad natural o moral no se opone de ningún modo a eso.¹⁰⁴ En el estado de naturaleza, los hombres nacen en la igualdad, pero no sabrían permanecer en ella; la sociedad se las hace perder, y no vuelven a ser iguales sino por las leyes.” (Diderot y d’Alembert, “Egalité”)¹⁰⁵

El principio de *igualdad natural*¹⁰⁶ se construye en el marco ficcional

104 «& j'ajoute même que l'égalité naturelle ou morale n'y est point opposée»

105 Todas las traducciones de l'Encyclopédie son del autor.

106 Consecuentemente, la libertad que se funda en él será también *libertad natural*.

de la dicotomía entre *estado de naturaleza* y *estado de sociedad*. Eso le permite cumplir determinadas *funciones* en el contexto histórico en que surge. En primer lugar, aboga por paliar las *desigualdades producidas en sociedad* (mediante los citados deberes de *igualdad de trato, caridad, humanidad y justicia*, y algunas propuestas más concretas). En segundo lugar, plantea la *esclavitud*, como *violación* no ya de la *libertad*, sino de *la igualdad*, lo que le permite denunciar con radicalidad las desigualdades fácticas de su sociedad (no sólo las distinciones sociales sino también las económicas) haciéndolas derivar de la esclavitud. En tercer lugar, aludiendo (aún bajo la forma de la negación más rotunda y explícita) a la utopía de una *sociedad igualitaria*, que restituiría la igualdad *por* la ley.

Hacia el final de la cita, parece abjurarse de lo que se ha dicho pocos renglones antes. Pero esto podría entenderse como precaución ante posibles riesgos concretos. Una lectura atenta, siguiendo ciertas marcas del texto, podría poner en cuestión el verdadero alcance de ese desmentido.¹⁰⁷

Sin embargo se muestran como problemas de fondo: el riesgo de *legitimar* desigualdades para poder paliarlas; la *tensión* entre lo utópico y lo realizable; la *debilidad teórica* de la *fuerza movilizadora* de un discurso *sistemáticamente articulado* pero sobre bases endebles; y las posibles *contradicciones fácticas* de aquellas debilidades (por ejemplo: *no ver* la negación de la naturaleza y de la historia que entraña un discurso sistemático cuyo principal valor se suele poner, justamente, en su eventual eficacia histórica).

La igualdad en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano de 1789

La fuerza fáctica de las consignas revolucionarias: *liberté, égalité, fraternité* se dicen en esta Declaración que sintetiza elaboraciones precedentes y marca el campo conceptual para el futuro.

Citemos los puntos de concentración de la igualdad, para resaltar núcleos de potencialidades y problemas:

107 En efecto: a) podría simplemente haberse borrado el párrafo referido a la esclavitud, pero no se lo hizo; b) “No hablo aquí más que de la igualdad natural”... es una fórmula que recuerda al hablar *en hipótesis* de algunos físicos y matemáticos; c) La forma “conozco *demasiado* la necesidad de...”, no parece error casual; d) Tampoco el innecesario y excesivo “point” que citamos en la nota 5; e) La afirmación: “no vuelven a ser iguales sino por las leyes”, está –me parece– más cerca de desmentir la abjuración, de confirmar una *utopía realizable* y de insistir en el valor de los paliativos esbozados como pasos hacia ella, que de sus contrarios.

“Art. 1º. Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos. Las distinciones sociales no pueden estar fundadas sino sobre la utilidad común. (...)”

El *ser* se declara. La palabra *dice* lo que es. No hay *premisas*, no hay *argumentos*, no hay *fundamentos*. *Libertad* e *igualdad* son *afirmaciones inaugurales* de un mito de origen.¹⁰⁸ La palabra *legisla*, *crea*. Más que llegar a ser *por* la ley, la igualdad *es ley*. O, más exactamente, es la *constitución* de una sociedad. Y así adquiere *eficacia histórica*: pesa en los cambios fácticos. *Aunque* lo que diga no sea real. Más: tiene sentido e incide en la historia *porque* lo que dice no se compadece con lo que ocurre.

Mas queda pendiente un problema: quienes dicen, lo hacen en y para determinada sociedad concreta en determinado momento de su historia. Esta versión *antropocéntrica* no recoge el matiz *egocéntrico* de la Enciclopedia, pero ¿no es un planteo *etnocéntrico*? ¿Qué pasará cuando la misma palabra sea dicha por seres humanos de *otras* sociedades y culturas? ¿No se los tratará *igual*, no se los reconocerá como *iguales*? Y en su reclamo de *igualdad* esas otras sociedades ¿estarán haciendo valer su *universalidad* o cayendo en la trampa de una *universalidad etnocéntrica* que las excluye?

Libertad se dice aquí antes que *igualdad*.

La *igualdad* ya no es *fundamento* de la libertad. Las características del *sistema* van cambiando. Sus conceptos ya no se *deducen* unos (la libertad) de otros (la igualdad). La coherencia del conjunto empieza a ser problemática; aparece como posible el *conflicto* entre los conceptos básicos. Aparece también la posibilidad de *articularlos* de otros modos. La *igualdad* ya no es *respecto* al modo humano *natural* de vivir, sino *respecto* a los *derechos* del hombre; es decir, supone vida en *sociedad*, con *derechos*, no sólo *naturaleza*. Esto no es una *limitación* de las concepciones anteriores, sino un cambio: la igualdad ya no se inserta en la dicotomía *estado natural* / *estado de sociedad*. *Se es humano en derechos*. Si hay *distinciones* (no desigualdades), éstas sí deben *fundarse*, y en razones de utilidad común. Donde de hecho no hay

108 Mitos de origen: “En el principio creó Dios el cielo y la tierra”: en una *divinidad creadora* (y no sólo *ordenadora* de elementos previos) del cosmos, sienta las bases (y es condición de posibilidad) de reales organizaciones sociales. “Los hombres nacen y permanecen libres e iguales en derechos”: en el *comienzo* y *permanencia* de los *derechos* de cada hombre, sienta las bases (y es condición de posibilidad) de reales organizaciones sociales.

igualdad, no hay derecho. Las leyes *deben* partir del reconocimiento de la igualdad entre los hombres *como derecho*, justamente ahí donde *de hecho* no hay tal igualdad. No restituyen simplemente igualdades perdidas: *deslegitiman* toda desigualdad. Sin embargo, es conflictiva la introducción del concepto de *distinción*. Porque, de algún modo, entra en conflicto con la igualdad. Por esa entrarán luego tensiones de la *igualdad entre los seres humanos* con la *diferencia* o la *diversidad* entre los mismos, que pueden confundirse con *desigualdad* o carencia de *igualdad*. De modo que la noción de *igualdad* se desliza hacia las de *indiferencia*, *homogeneidad* y otras, que degradan el concepto, o mejor, implican su abandono. O lo difuminan a través de otros más blandos (*equidad*) o introducen gradaciones que lo niegan (hablar, por ejemplo, de mayor o menor *igualdad* o *desigualdad*). Pero *igualdad* no remite a una sustancia: es (y sólo puede ser) *determinada relación* entre dos o más (cosas, aspectos, cantidades, cualidades, etc.) que se da (y entonces son *iguales*) o no se da (y no lo son). La igualdad no puede *cuantificarse*: las *cantidades* son o no *iguales*.

“Art. 6º (La ley) “*debe ser la misma para todos ya sea que proteja o que castigue. Siendo todos los ciudadanos iguales a sus ojos son igualmente admisibles a todas las dignidades, lugares y empleos públicos, según su capacidad, y sin otra distinción que la de sus virtudes y talentos*”.

A este artículo le preocupa: la igualdad de los *ciudadanos* ante la ley, y su igual *admisibilidad* a cargos públicos.

Constituyente, la Declaración dice cómo *debe ser* la ley. La *igualdad* se traduce en ésta como *mismidad* o *identidad*, donde no hay *relación* sino *autorreferencia*. Si quedaba expreso en el artículo 1º que los hombres *son* iguales en derechos, ahora, los *ojos* de la ley redefinen la *igualdad* sólo para los *ciudadanos*. La Declaración cierra el círculo: crea hombres que *son* iguales en derechos –esto es, no en tanto naturalmente hombres, sino en tanto socialmente ciudadanos- y un derecho (una ley) que *debe* ser (ya que fácticamente no lo es en ese momento y esa sociedad) *la misma* para los ciudadanos iguales en derechos; incluso el de hacer la ley que los ve como iguales.

La igualdad de los ciudadanos ante la ley funda la *igualdad de admisión* a cargos públicos. Que inmediatamente se limita con la introducción de la idea de *capacidad* y con la de *distinción* de *virtudes*

y talentos. La *igualdad de admisión* resulta sólo una fórmula en la medida en que se reconoce que los ciudadanos no tienen (de hech/o) iguales *capacidades, virtudes y talentos* para ejercerlos. Esa fórmula, podrá haber tenido efecto para eliminar *privilegios* establecidos en esa sociedad, pero fuera de ese contexto resulta inconsistente.

En la caracterización de la *igualdad* como un *derecho*, que no deriva expresamente del *derecho natural*, radican otros problemas y tensiones del concepto, en perspectiva de liberación latinoamericana. En cuanto se reduce a *igualdad ante los ojos de una mismidad legal*, pierde su carácter de *fundamento* (pasa a depender de la ley y se diluye su carácter de universalidad) y pierde sus *dimensiones* no estrictamente jurídico-políticas. En cuanto esa igualdad resulta aplicable sólo a los hombres en tanto *ciudadanos*, deja abierta la brecha por donde transcurrirán variadas discriminaciones hacia quienes no sean considerados *ciudadanos* (otros grupos étnicos y sociales, las mujeres, los homosexuales, los niños, los nonatos...) Discriminaciones tan graves como aquellas que niegan a algunos *humanidad*, pero que disimulan su atrocidad no negando la “humanidad” de las víctimas. En cuanto se afirma como *igualdad de admisión* a “dignidades”, etc., se desliza hacia propuestas para facilitar la igualdad (o *equidad*) en el *acceso* a *oportunidades* para seguir con éxito caminos que llevan a posiciones de privilegio, en sociedades cuya *desigualdad* de hecho legitiman y perpetúan.

La igualdad en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948)

Diferenciándose de la Declaración que le sirve de base, ésta se da en un marco *internacional*, se pretende desde su título *Universal*, y habla de *Derechos Humanos* (haciendo menos abstracta la fórmula y sin distinguir o privilegiar los derechos *ciudadanos*). Estos rasgos le han dado notable fuerza *moral* y gran difusión. Su potencial transformador de la realidad no tuvo el impacto constituyente e inmediato de la otra. Más bien se va extendiendo paulatinamente. Se diría que ha ido impactado fuertemente en la conciencia colectiva y en el pensamiento de la humanidad, que ha originado varias *generaciones* de *declaraciones universales*, que ha inspirado el modo de pensar y la producción de leyes en gran parte del mundo. Al mismo tiempo sigue arrastrando tensiones de origen y generando otras en un camino en el que crecen juntas fortalezas y debilidades.

Dice respecto a la igualdad:

“Art. 1º. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.”

La fórmula inicial, *antropocéntrica*, en que se alude a la *igualdad* es casi idéntica a la primera. La identificación de *hombres* con los *seres humanos varones*, y las luchas entonces *feministas*, por la que hoy designamos como “igualdad entre los géneros”, explica el cambio de *hombres* por *seres humanos*. De hecho, este cambio está reconociendo también un problema semántico de fondo: a quiénes se considera *hombres* o *seres humanos*; quiénes son *todos*.

La otra diferencia es la introducción de la *igualdad en dignidad*. Este aporte, quizás retoma la idea que se fundaba en el derecho natural, pero lo hace sin remitir a ese fundamento, manteniéndose en el mismo plano declarativo-creativo de la de 1789. Es de suma importancia, porque determina *en qué* son iguales los hombres: *en dignidad*. Se siguen de esa dignidad los *derechos* que se *fundan* en ella, que de entrada rehúsa admitir “dignidades” desiguales entre los seres humanos. Podría decirse que queda así *fundado* un camino fecundo que, desde la afirmación irrestricta de la *igualdad en dignidad* de todos los seres humanos (y de la afirmación igualmente irrestricta de su *libertad* y su deber de *fraternidad*), se abre a indefinidos desarrollos y profundizaciones futuros de sus *derechos*.

Las dotes de *razón* y *conciencia* operan subrepticamente como un *fundamento ideológico* proveniente de la filosofía occidental moderna y como *limitantes* de la igualdad. Excluye claramente a los demás seres vivos: ¿y a ciertos seres humanos, siempre o en determinados momentos de sus vidas? ¿En qué grado?

Se incluye el lema más olvidado de la Revolución Francesa: la *fraternidad*, que choca tanto con el individualismo de la *libertad*, como con la insuficiencia de la mera *igualdad* (aun *de dignidad*) para constituir *sociedades humanas*. El concepto no puede ocultar su origen en determinada teología. La Declaración se las arregla para recuperar la trinidad básica. Lo hace por la vía de presentar la *fraternidad* como un *deber* (no como un *principio*, e inserto en una declaración de *derechos*) que complementa “afectivamente” el mero cálculo de la *igualdad*.

La igualdad: un concepto aquí y ahora

Si nos esforzamos por extraer la *igualdad* de su inserción en modelos sistemáticos, y tratamos de entender cómo opera para hacer cosas para tenerla en cuenta frente a nuestros problemas actuales, la *igualdad* yo no aparecerá como un *principio* teórico, sino como un *artefacto*: como un producto humano podría ser un *instrumento* para la práctica.

Se trata de ver cómo juega hoy este concepto, e incluso como podría *reorientar nuestra acción*.¹⁰⁹ Pero considerando que la lengua misma es un *sistema*, una atmósfera¹¹⁰ en la que vivimos y que nos constituye, más que una herramienta que podríamos manejar a nuestro placer; y tomando en cuenta la *historia* de la palabra, a la que se han adherido muchas cosas “de tanto rodar” (Neruda). Si, como un canto rodado, puede llegar a ser *instrumento*, tengamos en cuenta que no ha sido *pulido* por nosotros. Y que seguirá rodando.

Igualdad, concepto no pensado por nosotros

Deleuze y Guattari enseñan a desconfiar de los conceptos que no hemos creado nosotros mismos.

Igualdad dice que dos o más *cosas* no difieren en cierto aspecto. En relación a lo *humano* dice que dos o más personas no difieren (por ejemplo, en *dignidad* y en *derechos*). Cuando esto ocurre entre algunos humanos, se dice que son *iguales* o *pares*; supone que se *reconocen* entre sí como *iguales*. Cuando es preciso que alguno de ellos sea *distinguido* de los demás (por ejemplo, para ejercer cierto cargo) eso no rompe la fuerte *solidaridad* o *fraternidad* que sostiene la *igualdad* básica, y se puede expresar en fórmulas como: “*primus inter pares*”. Esa *solidaridad* o *fraternidad* no se rompe tampoco cuando, en su interior se desarrollan complejas organizaciones jerárquicas y fuertes luchas de poder entre *iguales*. Para sostener la *igualdad* se requiere la *fraternidad*.

En la historia occidental esto ha ocurrido habitualmente con los grupos dominantes, cuya fuerza reside en esa *fraternidad* que, a la vez de poner como *iguales* a sus miembros, pone como *inferiores* a otros que, a su vez, *reconocen la superioridad* de los primeros. Es la *igualdad* como expresión de la fuerte *cohesión interna de un grupo* que goza y

109 Más o menos al modo de los *operadores seminales* de que habla Kusch (1976).

110 La imagen es de Gadamer.

ejerce determinados *privilegios* (dignidades, funciones, derechos) de los que otros están excluidos. Cuando (en determinadas circunstancias históricas, particularmente las que anteceden y se desarrollan en torno a la Revolución Francesa) se hacen fuertes otros grupos que llegan a *identificarse* (Tiers État), en su lucha por mayores *cuotas* de poder, recurren a la misma idea de *igualdad*. Pero cambias su *sentido* al generalizarla *para todos*. Proponen una sociedad democrática, no oligocrática, sin privilegios.

En el específico modo de dominación en el que surge, lo que garantizaba la prevalencia de cierta clase social era una diferencia de *naturaleza*, de nacimiento.¹¹¹ Afirmar la *igualdad de todos* es afirmar *en todos* la *igualdad de nacimiento*, una *naturaleza* igual, que no cambia, que *permanece*. De ahí la fuerza fáctica de las *Declaraciones de Derechos*.

Pero notemos que esta conceptualización deriva de la que garantizó la prevalencia de determinadas clases (y determinada cultura) fundando sus privilegios y derechos sobre los de otros, como *superioridad natural*.¹¹² En este origen de *estar necesariamente al servicio de algunos contra otros* siguen radicando las principales tensiones actuales de la *igualdad de todos*. Tanto las que tienen que ver con los esfuerzos por su *ampliación*, como con las luchas por su *realización*. Porque *todos* no pueden ser nunca *todos* para un concepto que implica su contrario, la *desigualdad*.

La desigualdad

Desde que ha sido dicho que *todos los hombres son iguales* y se ha nombrado ese concepto como *igualdad*, queda planteado: ¿quiénes son los *desiguales* en dignidad o en derechos?¹¹³ y ¿quiénes quedan excluidos de una *efectiva igualdad* de dignidad y derechos, aunque se la reconozca formalmente? Problemas que tienden a perpetuarse, en

111 “Naturaleza”, en su raíz etimológica latina, remite a lo que “nace”. Su equivalente griego “fýo” (de donde viene “física”) remite a “crecer” (tiene que ver con el “cambio”, no con la “permanencia” y remite a “finalidades” - télos -, inherentes a algo que “crece”; paradigmáticamente, en la Política de Aristóteles: la “pólis”).

112 Añadiendo, para la conquista de América, la superioridad *cultural* (Cfr. Sepúlveda), en el caso que aquella no fuera suficiente: según él, que los indios tuvieran ciudades, edificios, etc. sólo prueba “que no son ni osos ni monos”, no que tuvieran la misma dignidad y derechos que los españoles. Para él, el derecho *natural* se expresa en el Decálogo, y habiendo sacrificios humanos...

113 No voy a entrar aquí en las tensiones particulares que se plantean cuando los derechos se atribuyen a los *ciudadanos*.

tanto el concepto de *dignidad* no aparece incluyendo en la práctica elementos esenciales, tales como la consideración de todos como efectivamente *agentes, interlocutores y partícipes* en todos los niveles de todas las actividades humanas.

Desigualdad intercultural práctica y teórica

Un grupo de problemas está formado por los que atañen a la *diversidad* de los *grupos* humanos (raciales, étnicos, culturales...). En efecto, la *igualdad* no ha sido pensada *entre grupos* sino *entre individuos*. Aunque promovida por *grupos* claramente identificables, la *igualdad* se presenta como siendo *universalmente igualdad entre individuos*, independientemente del grupo al que pertenezcan. De modo que la reivindicación de *igualdad* (aunque la igualdad es una *relación*) aparece como reclamo de derechos individuales *universales*, más allá de cualquier mediación grupal, *deslegitimando* cualquier ley (cultura, etc.) que no sea *universal*. O sea, pretendiendo *universalizar* las particularidades de una cultura dominante. Las tensiones que de esta aporía surgen están principalmente relacionadas con las cuestiones de la *diversidad cultural* y las de un pretendido *Estado universal*. Son tanto prácticas como teóricas (pues, a poco que se indague, el reconocimiento de otras culturas como *iguales* a la propia, sigue apareciendo como un *relativismo inaceptable* a los ojos de la cultura que sigue siendo *dominante* y en cuyo seno se forjó la idea de igualdad. La idea de un *dia-logos intercultural* está en pañales.¹¹⁴

Desigualdad intracultural

Otro grupo de problemas se relaciona con la *igualdad* de individuos que forman parte de categorías de seres humanos en el interior de cualquier grupo étnico y trascendiéndolos a todos: las *mujeres*, los *menores*, los *homosexuales*, los *pobres*, los *discapacitados*, los *inmigrantes*... que –aun siendo formalmente reconocidos como *seres humanos* y, por tanto, como *iguales- de hecho* y muchas veces *de derecho*, en la realidad, resultan discriminados y tratados de forma *desigual* de una u otra manera.

En estos casos, en pro de avanzar hacia la *igualdad* (real) de estas personas, se lucha activamente por *disminuir* y se sueña con *erradicar*

114 Algunos pasos: la Declaración Universal sobre Diversidad Cultural y la obra de Raúl Fornet-Betancourt.

las *desigualdades* reales. Pero quizás esa misma lucha reproduzca las condiciones que generan esas desigualdades, en la medida en que algunos *agentes* asumen ejercer sobre otros (pacientes) formas de tutoría para que logren (¿merezcan?) *alcanzar* una igualdad que se sigue afirmando *de nacimiento* pero que, entretanto, no hay. Y ese *entretanto* bien puede hacerse sempiterno por la educación, como ha mostrado Rancière, quien pone la *igualdad* al comienzo, como *opinión* (opuesta a otra), como *condición* para la liberación, y no como el resultado siempre postergado de un proceso fáctico.

Encabezan inacabables luchas contra la *desigualdad* Ministerios (España tiene un Ministerio de Igualdad, principalmente dirigido a la igualdad de género) y organizaciones internacionales (el Banco Mundial maneja las finanzas de los ricos hacia el sueño de un “mundo sin pobreza”; la Organización de Estados Iberoamericanos – liderada por España y el Banco de Bilbao-Vizcaya, en homenaje al Bicentenario de la “Independencia” de nuestra América – se propone metas de igualdad educativa, para el 2021).¹¹⁵

Desigualdad natural

El núcleo problemático de la noción de *igualdad* en su uso ético político radica en que forzosamente implica el supuesto de unos son *desiguales* a otros en dignidad y derechos. Al generalizarse esa igualdad *para todos los seres humanos*, (y *para todos los ciudadanos*) no son iguales quienes no sean considerados *humanos* o *ciudadanos*.

Como esta *limitación* aparece como *injusta* y no encuentra buenos argumentos no naturalistas ni antropocéntricos para sustentarse, aparecerán ampliaciones hacia “conseguir que los demás animales sean considerados nuestros iguales y respetados como tales”¹¹⁶ - posición

115 Proliferan reuniones con gran parafernalia, impulsadas por organismos que se meten a educadores, proponiéndose “metas”, cuyo seguimiento no se hace, que no se cumplen en los plazos previstos; y periódicamente los mismos u otros agentes se plantean nuevas metas, más o menos ambiciosas que las anteriores, y en plazos que se van alargando indefinidamente... Si no fuera tan grave lo que se está haciendo, movería a risa ciertas afirmaciones que se hacen con toda seriedad respecto a la igualdad, como este botón de muestra: “(...) la igualdad en el acceso a la educación es la base de otros objetivos del desarrollo. Sin embargo, las estadísticas más recientes indican que por cada 100 niños que no van a la escuela, hay 117 niñas en esa situación. Hasta que no vayan a la escuela el mismo número de niñas que de niños, será imposible impartir el conocimiento necesario para eliminar la pobreza y el hambre, combatir la enfermedad y asegurar la sostenibilidad del medio ambiente. Además millones de niños y niñas seguirán muriendo innecesariamente, una cifra que compromete las demás metas del programa para el desarrollo”. (Objetivos de Desarrollo del Milenio, Metas para 2015)

116 “Igualdad animal es una organización no lucrativa de carácter internacional dedicada a conseguir que los demás animales sean considerados nuestros iguales y respetados como tales”.

coherente con aquella *igualdad natural* de quienes “nacem, crecen, subsisten y mueren de la misma manera”-, igualdad en dignidad y derechos, que no habría por qué negar a *toda vida* (incluida la futura) con lo que la igualdad se expande hasta abarcar la existencia del planeta, del universo, de *todo*.

Deformaciones de la igualdad

Si por vía de ampliación explosiva de la igualdad a *todo*, se puede llegar a la *in-diferencia* del “*todo es igual*”, de raigambre parmenídea, donde *desigualdad* carece de sentido pues no hay con qué establecer o no una relación de *igualdad*; por la vía de avanzar en la *realización* gradual de alguna igualdad, se puede llegar a una restricción implosiva del concepto.

En la ruta de “reducir” o “paliar” las desigualdades reales se van creando nuevos conceptos, distintos de la *igualdad*, con la que entran en conflicto, procurando sustituirla o negarla en el plano formal o teórico (tales como: *paridad, equidad, discriminación negativa...*). O la misma *igualdad* se vacía o invierte su sentido con la precisión de adjetivaciones que la deturpan. Por ejemplo: la “igualdad de acceso a” - educación, oportunidades, etc. - postula que *no hay igualdad desde el nacimiento* entre los hombres (por eso hay que asegurar el *acceso a...*), y también que *no permanece* (pues se aprovechará desigualmente la educación, las oportunidades, etc.) quedando *racionalizadas* las relaciones de desigualdad).

La proliferación de estos conceptos es preocupante también en cuanto tienden a transformarse en meras *contraseñas de acceso*; y, por otro lado, a validarse en el marco de concepciones progresivas de la historia que valoran *avances fácticos* parciales (generalmente declarativos) que no admiten ser *falsados* por ningún desastre real, como si garantizaran la imposibilidad de retrocesos.

Si la línea que mira la *igualdad* fundada en la *naturaleza* cae en unas aporías, la *línea de desnaturalizar* la igualdad (es decir de sustituir la raíz latina de *nacer* por la griega de *crecer*) vinculándola al *crecimiento*, al *progreso* o al *desarrollo*, cae en otras.

¿Igualdad, todavía y después?

No quiero *cerrar* los caminos de la *igualdad* con pesimismo. Porque, por un lado, ha sido y es un concepto crítico, motor de justicia e impulso de utopía. Y, por otro lado, un trabajo teórico que lo *deconstruyera* sistemáticamente encontraría muy posiblemente, en intensidad conceptual, un *núcleo radical* que permitiría seguramente darle *usos* de verdad y justicia, cosa que no sería fácil encontrar en otros conceptos.

Aquí me atrevería apenas a sugerir retomar la idea de Rancière de no *partir* de la *desigualdad* proponiéndole a la educación la tarea de acortar *tanto como sea posible* la distancia entre, por ejemplo, quienes *saben* y quienes *ignorán*, para reducir la *desigualdad social*, pues “pues quien pone la igualdad como *meta* que debe alcanzarse a partir de la situación la difiere de hecho al infinito”, confirmando “una incapacidad en el acto mismo de pretender reducirla”, sino “forzar una capacidad que se ignora o se niega a reconocerse y desarrollar todas las consecuencias de ese conocimiento.” O sea: “inventar las formas individuales y colectivas de la *verificación* de la igualdad”: *hacer verdadera la igualdad* de la que se parte es desplegarla plenamente desde sí misma, desde la capacidad de cada uno y colectiva de *potenciarse mutuamente en comunidad de iguales*: la afirmación radical de la igualdad de los seres humanos en la construcción una *cohesión social igualitaria*.

Entonces, sería posible afirmar la *diversidad*, profundizar cada diversidad en su *pathos*, su *ethos* y su *logos*, a partir de sí misma, y avanzar *a través de* diversas sensibilidades, valoraciones y razones (dia-logos). Afirmar la *igualdad de las culturas* (como de las personas) es reconocerlas como *iguales* en su diversidad. Reconocer la diversidad del otro como *igual* a la mía, el trato *diverso* fundado en la *igualdad* podría ser el camino a recorrer para avanzar en la articulación de una nueva cohesión social igualitaria: *inclusiva, diversa y dia-lógica*. No mera *tolerancia* sino *comprensión*; incluso de las radicales diferencias entre *iguales* que reclaman el *diá-logo*.

Miradas... Enfoques

A partir del pensamiento langoniano...

A partir del artículo se visualiza que el punto es “ser”, pero también “estar siendo”.

Es ver que “todo es igual” (Parménides); y por ende... ver si esa posición no “carece de sentido”.

El “estar siendo” determina pensar en la equidad (en cuanto a la idea de reciprocidad, partiendo de las diferencias, valorándolas, dándole un trato equivalente para buscar caminos que lleven a superar las condiciones que mantienen las desigualdades sociales), en la justicia (en cuanto a la capacidad de distribuir apropiadamente derechos y deberes, beneficios y tareas, producto de la cooperación social), y en la tolerancia (entendida como la posibilidad de convivir con el otro, con el diferente. La diferencia es lo cotidiano, nace de las relaciones interpersonales y de la relación del sujeto con el contexto).

Conceptos que se dan o se deberían dar en relación asimétrica. Dicha relación permite avanzar en el reconocimiento del otro como igual a mí; y lleva a “matrimoniar” (haciendo al pensamiento conjuntivo para no caer en errores de falsa oposición) diversidad e igualdad. Es necesario reflexionar y debatir sobre esta relación intentando pensar políticas y estrategias de acción. Con ella se diluye las diferencias (asientan las desigualdades potenciando la jerarquización). Igualdad y diversidad ya no se pueden separar.

El punto es construir entre todos una cohesión social. Ésta no mira la tolerancia, sino la hospitalidad (concepto que determina pensar en el otro, exigiendo una apertura del yo, hacia el otro, respetándolo. Este concepto es un sí al otro, no es más que una afirmación a la alteridad que precede al yo y con la cual se encuentra en una situación de deuda no saldable, aun cuando la niegue o quiera capturarla desde la intersubjetividad) que lucha por la igualdad sin dejar de tener en cuenta la diversidad.

La hospitalidad representaría la radicalización del camino comenzado por el concepto tolerancia a partir de la convicción de que la condición de la alteridad debe ser respetada en tanto tal. El sí de la

hospitalidad es un sí derivado, una respuesta a un sí previo, que es el sí del otro. La separación entre Mismo y Otro como separación del ser, emiten a la apertura al reconocimiento sin conocimiento de lo otro bajo el intento (imposible) de la no-identificación.

Enfoques, planteos que llevan a repensar, a reflexionar en la relación entre lo uno y lo múltiple, entre la igualdad y lo diverso, sin dejar de pensar en la construcción y reconstrucción del sujeto y de sus relaciones (con el otro, pero también con el entorno) en el marco de la diferenciación, marco que lo entiende gracias a ese “pathos”, ese “ethos” y ese “logos” que se instala.

¿Qué pobreza(s)?

Desde 1990, los **Informes sobre desarrollo humano** del PNUD definieron el **desarrollo humano** como “el proceso de ampliación de las opciones de la gente”. Algunas de las “opciones” (¿?) son “más fundamentales” y “consisten en vivir una vida larga y sana, tener educación y disfrutar de un nivel decente de vida”. Otras opciones son “adicionales”, tales como “la libertad política, la garantía de otros derechos humanos y diversos ingredientes del respeto por sí mismo, incluido lo que Adam Smith llamaba capacidad para mezclarse con otros sin “avergonzarse de aparecer en público”. La ausencia de estas opciones puede “obstaculizar muchas otras oportunidades. De esa manera el desarrollo humano es un proceso de ampliación de las opciones de la gente así como de elevación del bienestar logrado.¹¹⁷

En contraposición al *desarrollo humano*, “la pobreza significa que se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano”.

Para definir la pobreza, estos informes emplean la perspectiva de las *capacidades* (“la pobreza representa la ausencia de ciertas capacidades básicas para funcionar”, física y socialmente) “supera” el criterio del *ingreso* (“pobre es que tiene un ingreso inferior a cierto límite”) y el de las “necesidades básicas insatisfechas” (“*pobreza* es la privación de medios materiales para satisfacer en medida mínimamente aceptable las necesidades humanas” - alimento, salud, educación, empleo, etc. -), “ya que la privación relativa de ingresos y productos puede provocar una *privación absoluta de capacidad mínima*”. Es la “*pobreza humana*” (“pobreza de la vida y las oportunidades”).

Mediante variados y complejos indicadores el PNUD elabora anualmente un *índice de la pobreza humana* (IPH) que pretende “medir el grado de privación” de cada país o región considerando principalmente la brevedad de la vida, la falta de educación y de recursos (agua, salud, etc.). Sobre esa base se sugieren “medidas para erradicar la pobreza en el siglo XXI” que deberán ser seguidas por los países “más pobres” para llegar a ser... ¿qué?

117 Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: Informe sobre desarrollo humano. Madrid. Mundi – Prensa. 1997. (Los entrecomillados pertenecen a ese texto)

Este marco conceptual que contrapone *desarrollo humano* / *pobreza humana* representa un fino esfuerzo por definir el concepto de “pobreza” sin renunciar a hacerlo medible. Sin embargo, lo hace en estrecha contraposición con una noción de *desarrollo* que no varía sustancialmente del antiguo *desarrollo económico*, que a mediados del siglo XX vino a ocupar (junto con su opuesto, el *subdesarrollo*) ¹¹⁸ el lugar que – en la economía política clásica – ocupaba la *riqueza*. Aunque el *desarrollo económico* no es sólo la acumulación o crecimiento de la *riqueza de una nación*, sino también la mejora de sus condiciones de generar más riqueza (desarrollo del aparato productivo, de los sectores secundario y terciario, etc.). Se entendía que esta mejora permitiría a los países *subdesarrollados* alcanzar el nivel económico deseable de los países *desarrollados*, que, por tanto, eran el modelo a seguir por aquellos. No se consideraban las diferencias entre las naciones, ni el tipo de relaciones entre ellas, entendiéndose como universalmente válido un mismo modelo de *desarrollo económico*.

La noción de *desarrollo humano* busca superar las limitaciones de la consideración unilateral que implica *ver* solo lo económico, y en este sentido representa una valiosa ampliación de panoramas. Sin embargo queda presa en análoga dicotomía de base *económica*: *riqueza* / *pobreza*; *desarrollo* / *subdesarrollo*, *desarrollo humano* / *pobreza humana*.¹¹⁹

Tanto *riqueza* como *desarrollo humano* refieren no al gozo efectivo de algo, sino a disponer de las *condiciones abstractas* (o “capacidades”) para gozar de “algo”, para poder *optar* por ello. *Pobreza humana* remite a una *carencia* de esas condiciones, a la limitación de las opciones entre las que se puede elegir. Veamos esto con más detalle.

El par *abstracto-conceptual* “riqueza / pobreza” se articula en la economía política moderna como reformulación abstracta del antiguo par *concreto-simbólico* “rico / pobre”. Este contraponía en los *personajes conceptuales del rico y del pobre*, dos modelos humanos (no dos realidades fácticas) caracterizado el primero por querer

118 En la larga historia de creación de eufemismos se habló después, también, de países y regiones en vías de desarrollo (en vez de subdesarrollados). A veces, constituyen un mundo (pobre, subdesarrollado, en vías de desarrollo...)

119 En griego poros indica posibilidad de paso, facilidad, riquezas; y aporos (de donde aporía): obstáculo, dificultad de paso, problema, pobreza. La riqueza (como el desarrollo humano) es facilidad, amplitud de posibilidades de opción, aproblematicidad; pobreza (como pobreza humana) dificultad, limitación de posibilidades de opción, problematicidad.

egoístamente lo materialmente valioso (como lo más “caro”, lo más querido), y el segundo, por poner altruistamente en el otro la “caridad” (lo más digno de ser querido). En esta dicotomía el polo positivo el polo positivo es *el pobre*, identificado, incluso con la divinidad. Tiene sentido ético (e indirectamente político) de orientar la acción de las personas hacia el cuidado o amor al otro.

En el par moderno “riqueza / pobreza”, en cambio, el primer término es *ético-políticamente positivo* (por referencia a “bienes” de índole material) y el segundo (el término *débil*) es definido negativamente (y solo por referencia al primero) como *carencia* de aquellos “bienes”.

No se trata sólo de cuestiones de *ética* personal, sino de *economía política*, de la “Riqueza de las Naciones “. Evitados los problemas *cualitativos de la pluralidad* de “bienes” (que impedirán su comparación: *salvar el alma*, por ejemplo, tiene valor inconmensurable con el otro o la riqueza) por la teoría del *trabajo* como fuente única de *valor*, y por la *unidad* de medida en el padrón *oro*, la riqueza (esto es, *el bien*) de las Naciones resulta mensurable y en movimiento: *cambia cuantitativamente*. Las Naciones centrales son los de adquisición, uso, conservación y acrecentamiento de la riqueza. Un problema ético-político derivado (*lógicamente* posterior) es el de la *distribución justa* de esa riqueza entre los miembros de la Nación, cuestión también cuantitativa.

Desde la raíz ética de una perspectiva humanista que considera al trabajo humano enajenado en el sistema capitalista, fue posible desarrollar una *crítica de la economía política*, enraizada en la historia y la *conflictividad*, que mostró cómo la *producción* de la riqueza en el sistema capitalista (y no su *distribución*) genera clases sociales deshumanizadas, una de las cuales, el proletariado, está llamada a lograr, no sin conflicto, la “sociedad sin clases”.

El par “burguesía / proletariado” es una *categorización históricamente determinada* (no una concepción abstracta ni una simbolización concreta) que permite pensar conflictos sociales reales e inaugura explicaciones procesuales y estructurales. No remata en propuestas éticas individuales ni en recetas técnicas nacionales: más bien engarza (no sin conflictos) prospectivas de base científica, visiones utópicas, proyectos y realizaciones políticas. La quiebra fáctica de las más notorias de estas últimas ha sacudido todo su edificio conceptual y - en

lo que nos interesa aquí – ha allanado el camino al resurgimiento de dicotomías conceptuales neoclásicas como la que estamos comentando.

Las elaboraciones intelectuales que se organizan en torno al concepto de *desarrollo* pueden ser entendidas como ensayos de sustitución de explicaciones histórico – estructurales basadas en el *conflicto*, por otras que suponen un proceso cuya *armonía* proviene de “equilibrios” casi-naturales. El concepto de *desarrollo económico* ocupa el lugar clásico de la *riqueza*. El problema central es el *crecimiento* de “los países por la mejora de sus *condiciones* para generar riqueza por medio del desarrollo del aparato productivo”.

El par *países desarrollados / países subdesarrollados*, al considerar el desarrollo como un estado, establece un corte cualitativo entre quienes son desarrollados y quienes son o están subdesarrollados o en vías de desarrollo. La valoración positiva del primer polo hace que este funcione como modelo económico único: se supone que su seguimiento fiel permitirá a los países subdesarrollados, alcanzar el estado de desarrollo, superando la dicotomía desarrollo / subdesarrollo. La endeblez teórica de estas conceptualizaciones fue demostrada por las “teorías de la dependencia” (que reintroducen las explicaciones estructurales e históricas conflictivas con el par “centro / periferia”) y verificada (con independencia de las limitaciones de esa teoría) por su fracaso en lograr el *desarrollo*.

El par conceptual *desarrollo humano / pobreza* se cuenta entre las variantes más afinadas de esta conceptualización. Al primer polo, positivamente definido como “proceso de ampliación de las opciones de la gente”, se contrapone la *pobreza* en la cual “se deniegan las oportunidades y las opciones más fundamentales del desarrollo humano”.

Esta conceptualización implica la propuesta tácita de un modelo único de vida buena, caracterizado por la abstracta *libertad de opción*; de modo que algunos han alcanzado un desarrollo *humano* pleno y otros están ubicados al borde de la *inhumanidad*. Su única opción vital y humana es ser como los desarrollados.

En efecto, la noción de “opciones de la gente”, aparentemente *abierta* a infinidad de variaciones, es en realidad cerrada en *seudo opciones*:

“vivir una vida larga y sana” no es una *opción* frente a otra posible,¹²⁰ sino una *condición deseable* para poder optar en otros campos; frente a “tener educación y disfrutar de un nivel decente de vida”, tampoco hay otras opciones: son condiciones que se estiman deseables para todo ser humano. Y así podríamos seguir con las demás llamadas curiosamente “adicionales” (¿?) como “libertad política”, garantía de “derechos humanos”, etc. ¿Por qué llamarlas *opciones* si no lo son? ¿Por qué entender unas como “más fundamentales” y otras como “adicionales”? Parecería que estas *condiciones (o capacidades)*¹²¹ están vistas en función de habilitar tomar opciones. Entonces, la *capacidad* fundamental es la *capacidad de optar*, capacidad que no tienen ni en grado mínimo aquellos que están en la *pobreza absoluta* y que tienen en grado máximo los *ricos*. De modo que la única línea humana propuesta es la de llegar a ser lo menos pobres y lo más ricos que sea posible.

El *modelo de lo humano* es el rico...

La noción clásica de *riqueza* alcanzaba su *abstracción* máxima (¡y su motor!) cuando se la definía como *poder*, como “*ansia infinita de poder tras poder*” (Hobbes)¹²², porque el único modo de garantizar la conservación de la capacidad de opción ya lograda, en un mundo competitivo (*homo homini lupus*), es ampliar aún más esas posibilidades logrando cada vez más riqueza y poder, indefinidamente.

En cambio, la noción clásica de *pobreza* era compatible con una vida humana plena y podía ser una *opción*; la de no entrar en la *carrera* por disponer de cada vez más opciones, sino *realizar y realizarse* en la situación en que se está. Ser *pobre* no era necesariamente caer en una situación *subhumana*: podía ser una condición para entrar al Reino de los Cielos, se podía ser pobre *pero honrado*, el “hombre feliz” podía no tener camisa, los franciscanos podían *optar* por la pobreza como vía de perfección.

Pero ahora *la pobreza humana es definida por su inhumanidad*, por la

120 La opción que se le presenta a Aquiles en la Ilíada de vivir una vida larga y gris o breve y gloriosa, no es precisamente la opción real que está en juego acá.

121 El término capacidades es el que se usa en estos documentos. Incluye otras dificultades: la noción de capacidad parecería referirse a condiciones más bien de tipo subjetivo, en el sentido de que el sujeto es (si está desarrollado) o no es (si es pobre) capaz de... algo; incluso de “funcionar” física y socialmente. La noción de capacidad parecería trasladar la responsabilidad por sus incapacidades a las víctimas. Y la capacidad propiamente dicha es la capacidad de optar.

122 Hobbes. T. Leviatán. I. Múltiples ediciones.

imposibilidad de actuar *como un ser humano*, como “ausencia de capacidades básicas para funcionar”, como “privación absoluta de capacidad mínima”. Con lo cual quedan establecidos dos polos opuestos de una escala de “opciones” y “oportunidades”: los *pobres humanos* que no tienen ninguna capacidad de opción, reducidos a una condición *infrahumana*; y los *ricos humanos* que tienen en grado extremo las posibilidades de optar por cualquier cosa. Los primeros tratando de ser *humanos* al modo de los segundos (es decir, *ampliando su capacidad de opción*); los segundos procurando expandir hasta el infinito su capacidad de opción, es decir, su *humanidad*, es decir, su *poder*.

Esta conceptualización supone un único modelo de ser humano válido para todos, el de la máxima disponibilidad de opciones, el de la *riqueza*. Sin pararse a considerar si no será acaso ese modo de pensar en carrera hacia la maximización de ganancias y acumulación de riquezas, así como la creación de estructuras e instituciones económicas, sociales y políticas acordes a él, lo que *genera* la pobreza extrema.

En este esquema no se reconoce en absoluta al *sujeto del desarrollo*; justamente, porque se lo considera en la absoluta *incapacidad*, se entiende que requiere *curadores o tutores*. No es - *no puede ser* - autónomo; está condenado a la dependencia.

El concepto de *desarrollo humano* permanece, pues, en el interior del campo conceptual que no considera el desarrollo como despliegue autónomo de cada sujeto concreto, sino solo como la provisión (por parte de otros) de condiciones de vida mínimas. El *desarrollo humano* sería un *estado* deseable (no un proceso dinámico) en que cada cual puede tomar las opciones que desea y tiene amplias oportunidades.

Son estas características de abstracción y estaticidad que permiten elaborar *criterios de medida* a aplicar en todas partes y en todos los tiempos, y elaborar un índice jerárquico de países. Así el IPH coexiste y compite en el *mismo plano* con otros análisis análogos que usan criterios diferentes (como índices exclusivamente económicos, por ejemplo). Y la medición del IPH no será necesariamente menos ambigua ni criticable que otras.¹²³ La conceptualización propuesta no nos

123 La mejora del índice de pobreza humana, puede ir acompañada, por ejemplo, del empeoramiento del índice de pobreza de ingresos: pueden caer los ingresos de la gente – por ejemplo – al mismo tiempo que se mejora el índice de “pobreza humana” mejorando el acceso al agua o la retención educativa. Hace unos años, por ejemplo, el economista Daniel Olesker, señalaba que, en una situación de crisis económica como la

permite preguntarnos por la *génesis* de la situación (por qué hay países y personas ricos y pobres) y no nos pone en condiciones de pensar los obstáculos reales a la superación de la pobreza. Esto arroja serias dudas sobre la factibilidad de las medidas propuestas.

Otro elemento sobre el que conviene llamar la atención: lo *humano* queda referido únicamente a la existencia y ampliación de condiciones de ejercicio de la *libertad de opción*. Subsiste, pues, el peligro de una *jerarquización* entre los seres *en tanto seres humanos* en función de su capacidad de opción.

La idea de mantener bajo tutoría a los sujetos “subdesarrollados” o “pobres” con el pretexto de que por si mismos serían incapaces de desarrollar una vida humana, fue asumida y profundizada por entidades multinacionales. Los intelectuales vinculados a estos organismos pasaron a ser los “*conceptores*”; y sus ejecutivos, los organizadores de *estrategias* presuntamente dirigidas a erradicar la pobreza, pero en realidad orientadas a *controlarla* de modo que no desestabilice al sistema.

Al aparecer la *pobreza* como un *efecto* atribuible a las propias víctimas o a la ineficiencia de gobiernos que no han aplicado suficientemente las recetas *globalizadas*, opera como *contraseña* que habilita la intervención y el control por parte de organismos financieros o de potencias desarrolladas. Veamos por ejemplo el siguiente discurso:

“Luchamos contra la pobreza porque la esperanza es una respuesta al terror. Luchamos contra la pobreza porque el derecho a la igualdad de oportunidades es un derecho fundamental de la dignidad humana. Luchamos contra la pobreza porque la fe lo reclama y la conciencia lo exige. Y luchamos contra la pobreza con la convicción creciente de que progresos mayores están a nuestro alcance. Sin embargo estos progresos van a requerir un cambio de enfoque”.

(George. W. Bush. Monterrey. 22/03/02)

En este discurso la *lucha contra la pobreza* sirve de *contraseña* para acceder a hegemonizar y controlar un “*cambio de enfoque*”, es decir, una *reconceptualización* de estrategias futuras cuyos progresos quedan

uruguay, es posible que ocurra una caída en los ingresos de los hogares y por lo tanto “un empeoramiento en las condiciones de vida” sin que ello se registre en índices que incluyen elementos de carácter estructural (como la infraestructura educativa, de sanidad, etc. con que cuenta nuestro país), que no se ven afectados en el corto plazo (Cfr.: Declaraciones de Olesker, D. En La República. 23/8/99).

condicionados a aceptar las reinterpretaciones bushianas del *terror, la dignidad humana, la fe y la conciencia*.

En general, la pobreza se presenta como susceptible de ser “erradicada” o al menos “reducida”, mediante “medidas” propuestas, impuestas y controladas por los organismos estratégicos de los beneficiarios del sistema. De este modo, por un lado se consolida y profundiza el sistema (con la pobreza y exclusión que le son constitutivas), y por otro lado, se controla a los pobres y “excluidos”, *segregándolos* y actuando en su *nombre*.

Definir la pobreza como la máxima negatividad humana, en el límite con la muerte o con lo inhumano es también un modo de romper la *solidaridad* entre los *diferentes* “pobres” (ya sea la que venía de ver en cualquier hambriento a Dios, como la que venía de la promesa de un mundo mejor hecho por la unión de los pobres). Se rompe esta solidaridad al proponerse a cada pobre como único modelo humano, el llegar a ser individualmente rico. Puesto que algún pobre puede alcanzar el *desarrollo humano* quedaría *justificado* que otros sigan siendo pobres.

Las medidas propuestas se limitan cada vez más a los casos de pobreza más extrema, de modo que las políticas sociales de base solidaria tienden a “focalizarse” solo en algunos sectores sociales que - por eso mismo - resultan aislados. A la vez que dichas políticas pierden su carácter autónomo, para transformarse en *políticas pobres para pobres*. Esto es particularmente notorio en el caso de la educación, en que entraremos más adelante.

Pero, la pobreza vuelve a estallar en *múltiples* *pobrezas*. La “libertad de opción” (muy especialmente en un mundo consumista) hace a *todos* carentes (incluso a los más ricos) por referencia a sus diferentes deseos. Esto vuelve a poner en el tapete el problema de la convivencia entre diferentes. Además, hoy es posible *estar* pobre, en un momento y “salir” de la pobreza en otro; y, al mismo tiempo, es cada vez más claro que la pobreza es estructural, creciente e imposible de reducir en el actual sistema.

Si, como quiere Gregor Sauerwald ¹²⁴, la tarea de la filosofía es “elaborar el concepto de una pobreza esclarecida que así desenmascare

124 Sauerwald, G.: Pobreza y Reconocimiento. En Relaciones. La Responsabilidad. Nº 39.

lo que comúnmente se piensa de la pobreza”, entonces será valioso explorar, como lo hace ese autor apoyándose en la “teoría del reconocimiento” de Honneth, los caminos hacia una sociedad *decente* (Margalit, “Una sociedad puede llamarse *decente* cuando sus *instituciones no humillan a las personas*”).

Un camino para reconceptualizar la pobreza fue propuesto por Edgardo Logiudice al proponer como pregunta orientadora “¿qué pobreza? (...) ¿qué exclusión?”. Advierte que “La sustitución del trabajo energía por la producción inteligente, en las condiciones del sistema de apropiación capitalista, no parece seguir una línea de incorporación de grandes masas al sistema productivo”. Y que “considerando tanto la estabilidad y permanencia objetiva de esta expulsión de la producción, como la situación subjetiva de falta de expectativas, frente al fracaso de los intentos (en algunos casos de más de una generación) de incorporarse al sistema productivo, podemos decir que existe al menos un sector social que puede caracterizarse como *no-productor*”. Como ese *no-productor* no puede entrar al mercado de trabajo: “Existe al menos un sector social que por estar excluido del sistema productivo resulta ser un *no propietario*”. Y, entonces, “cae la posibilidad (y la libertad) de contratar. Existe al menos un sector social que excluido de la producción, lo es también de la propiedad y, por consecuencia resulta ser un *no-contratante*”, lo que hace que no pueda consumir, que sea un “*no consumidor*”. Propone, entonces “una definición del pobre moderno como un tipo social ideal: no-productor, no-propietario, no-contratante, no-consumidor”. Una de las características de esa pobreza es la mortalidad, lo que hace que la sociedad actual sea “no libre de mortandad”, (el autor habla del “genocidio del hambre”), ni “libre de dominación”, entendiendo que esa forma de pobreza que suele llamarse *exclusión* “es la forma actual de la dominación” ¹²⁵.

Estas características generales del pobre actual lo ponen *fuera* del sistema, en la medida en que es prescindible para este, que no puede concebirlo siquiera como “ejército de reserva”, sino como amenaza. Esa exclusión, sin embargo, en la medida es que es *producto* del sistema, permite repensarlo y, en tanto *excluye* diversidad de pobres, quizás *con otros*. Así las “*nuevas pobrezas*” permiten repensarse en les permita reencontrarse en sus *tradiciones* y en *solidaridad*.

125 Logiudice,E.: ¿Qué pobreza?

Entonces, se trata de redescubrir y reconstruir la unidad por el lado de la solidaridad humana que exige el cambio de un sistema inhumano. Y construirla por medio de la reconstrucción de la diversidad de *sujetos* y desde lo pequeño concreto, desde cada *modo* (*no grado*) de ser hombre, desde *cada pobreza*.

Pero primero me parece necesario detenerlos un poco en algunas consecuencias de la *exclusión* como *forma actual de dominación*.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Plantea el análisis del concepto desde lo filosófico.

Critica el paradigma de bienestar y el de desarrollo humano, y plantea la necesidad de construir un nuevo concepto de pobreza desde la diversidad.

Plantea el concepto con criterios limitantes.

Establece una correlación entre el concepto de desarrollo humano (como el proceso de expansión de las libertades reales que disfrutaban los individuos; libertades que se relacionan a los fines. Estos determinarán la expansión de las acciones del sujeto, según las capacidades - concepto relacionado a la habilidad de saber combinar lo que se valora ser, y lo que se valora hacer; dos acciones instrumentales que permiten expandir la capacidad de acción y decisión del sujeto -) y el concepto de pobreza que determina la capacidad de optar con conciencia de sí.

Conciencia de sí que implica un compromiso (dimensión del comportamiento humano), una motivación para la acción - concreta - en relación a las oportunidades y a las capacidades del sujeto. Dicho concepto refleja la libertad real que tiene alguien para poder realizar los fines que considera valioso.

La relación entre libertad individual y desarrollo social va más allá de la conexión constitutiva, lo que pueden conseguir los individuos depende de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las fuerzas sociales entre otros aspectos. Poder utilizar los mecanismos institucionales para aprovechar las oportunidades, dependerá del uso de las libertades individuales, medio para poder participar en decisiones políticas que impulsen el progreso de oportunidades a la hora de pensar en el bienestar.¹²⁶

Dicha correlación; ¿se sustenta en la educación?, ¿apunta a “humanizar el capitalismo” como vía de salvaguardar las dicotomías?

Estas cuestiones llevan a pensar, a preguntar: ¿qué desarrollo económico se espera?

Se visualiza una “lógica necesaria” del estereotipo del capitalismo financiero.

¹²⁶ A. Sen. “Desarrollo y libertad”. Introd. y Cap. 4. Ed. Planeta. Bs As. Año 2000.

Los prescindibles... no se precisa niños

“Que el letrista no se olvide
de las madres del Pereira”

(Jaime Ross: *Que el letrista no se olvide...*)

“Y aunque nazcas pobre
te traigo también
¡Se precisa niños
para amanecer!”

(Daniel Viglietti: *Gurisito*)

Tengo la impresión de que la categoría misma de “pobreza” ya no es adecuada para pensar a los pobres *excluidos*, situación que más bien remitiría a una cuestión de “superfluidad” y a “soluciones” estilo Corisco: terminar con la pobreza matando a los pobres.

Lo he reiterado varias veces y me sigue espantando: todos los proyectos destinados a perpetuar las estructuras de dominación que generan pobreza y le dan características actuales de exclusión que señalaba Logiudice se plantean por objetivo central combatir la pobreza. Por otro lado, la situación es tan grave que no me animaría a condenar ningún intento por paliarla. Y, como los más pobres están actualmente condenados a una situación casi inhumana, cercana a la muerte, me resulta duro atacar a esos “salvadores” externos, que se me hacen análogos a esos abogados que luchan denodadamente por cambiar la condena a muerte de su cliente por cadena perpetua. Pero no puedo compartir sus propuestas desde la profunda convicción en que la liberación es un proceso interior de los pueblos (o de las multitudes) es decir, que la superación de la situación debe hacerse desde los “pobres” para no recaer en variables de la dominación.

Cabe formularse algunas preguntas: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de pobreza? En la situación actual, ¿el problema es que hay mucha pobreza porque los pobres no tienen capacidades mínimas que otros estarían en condiciones de darles o de sugerirles caminos para tenerlas, o es que el sistema económico actual, cuyo motor es la maximización del beneficio, exige una drástica, constante y creciente

reducción de los puestos de trabajo y una permanente disminución del costo de la mano de obra (en salarios, seguridad social, etc.), como condiciones necesarias de competitividad de sus productos, y por lo tanto los seres humanos ya no le son necesarios como trabajadores al sistema, resultan excluidos de la producción y el consumo, y son superfluos, están de más, sobran? ¿No será que tantos discursos de instituciones del actual sistema económico sobre erradicar la pobreza mediante cambios en la educación – por ejemplo- son modos de distraer de las verdaderas causas estructurales de la exclusión y la pobreza y conservar la estructura económica que genera y necesita exclusión y que ha creado esas instituciones para conservarse? Sin negar la importancia de paliativos en situaciones externas ¿no sería condición necesaria para mejorar la situación un cambio en la estructura económica global que genera la pobreza?

Para la organización actual del trabajo hay mucha gente. Demasiada. Algunos están de más, sobran. Es el mensaje que normalmente nos dan. Hay muchos que el sistema no necesita y entonces nos dicen que hay hombres de más, y nos proponen diversas formas de eliminarlos, La primera es previa: el control de la natalidad; que incluye siempre proyectos de acción humana: control, planificación (porque ahí no se trata de cosas “naturales”, y de dejar actual al mercado, sino que se nos dice que modificar la situación está en manos de los seres humanos). Y el problema es, por supuesto, en manos de quienes.

Que hay hombres de más, en realidad, está definido cuantitativamente en lo que se llama “desocupación estructural”; aquella desocupación necesaria para que no haya inflación y el sistema se desarticule. Está calculada entre 7% y un 9%. Entonces Francia, por ejemplo – un país desarrollado – procura el *pleno empleo*. Es decir: procura hacer los máximos esfuerzos para que la desocupación se reduzca solo a la “*desocupación estructural*”. Un 9% de desocupados sería “pleno empleo”. Lástima que esa plenitud se concentre en ciertos barrios, porque, entonces, el *peligro* de la quema de autos estará siempre presente.

Esa “desocupación estructural” es considerada, por los economistas del sistema, como “incomprensible”. No la pueden explicar; no pueden decir por qué ocurre. Y nos quedamos tranquilos puesto, si para ellos es *incomprensible*, será que no requiere ser comprendida; puesto que es

“inexplicable”, no requiere ser explicada; y puesto que es *estructural*, parece que ya está justificada. Es el precio que hay que pagar, es el *sacrificio humano* para que “el único mundo posible” siga funcionando.

No es ningún invento novedoso. Ya Marx hablaba de “población excedente”, y decía que era relativa a la producción. También la llamaba “población superflua”, y señalaba que la acumulación de la miseria es proporcional a la acumulación del capital.

En la época actual, donde el capital financiero tiene la fórmula “dinero-dinero”, directamente – sin pasar por la mediación de la mercancía – parecería ser que esto ya no es sólo *relativo a la producción*, sino relativo a otro tipo de juegos del sistema, que tienen que ver con la *reproducción de un sistema* que produce, cada vez con menos trabajo manual, mucho más de lo que *se necesita*; pero que igualmente debe ser *consumido*. La sociedad que tiene que ser, más que productora, consumidora.

Lo que hace pensar que vaya uno a saber si ese excedente resulta *relativo a algo*, o si termina siendo *absoluto*, estructuralmente necesario. En el estricto sentido de que necesariamente (dentro de la necesidad del sistema), absolutamente (dentro del sistema considerado fuera de toda relación, como absoluto, como subsistente por si mismo, como Dios) *el sistema produce seres humanos excedentes*. Y como el sistema se presenta como único, sin alternativa, su necesidad se presenta como la necesidad de todos. ¿Necesitamos realmente este sistema?

El problema es que, como estamos en el sistema capitalista, lo que es *propio es privado* (es decir, que está prohibido a los demás). Como la propiedad es privada, necesariamente se está poniendo al otro como *excluido*.

Tal vez, deberíamos volver a encontrar al otro en “lo más íntimo de lo más íntimo de mí”, aunque haya que volver a San Agustín. Encontrar al otro en el lenguaje que hablamos, en la religión que creemos o de la que descreemos, en los valores que sustentamos o rechazamos; encontrar al otro metido dentro de cada uno y siendo mi más absoluta propiedad, jamás “privada”, siempre “pública”.

Marx decía que la producción capitalista produce exceso de población inútil, que el sistema capitalista, al producir, produce también hombres

de más; produce la superfluidad de muchos seres humanos. Y también la superfluidad de la humanidad en tanto tal. *Dios necesita hombres* se llamaba una vieja y entrañable película. La terrorífica realidad actual podría llamarse: *el sistema no necesita hombres*; podría funcionar sin hombres. O produciendo pobres que *no son capaces de funcionar*. El sistema produce pueblos de más, cultura de más, países de más, continentes de más, humanidad de más. ¿Para qué África? ¿Para qué niños? ¿Qué utilidad tienen? ¿Para qué humanidad?

El sistema *produce*, principalmente, *niños de más*. Las estadísticas lo muestran; produce niños excluidos. Los niños parece que impiden o dificultan la sobrevivencia. Desde Malthus; pero ahora es una realidad.

En la *sociedad de trabajo* nos indignábamos por los niños *explotados*. Aunque hubiera discursos que fundamentaban por qué era bueno que los niños trabajaran en las fábricas desde chiquitos, que el patrón es un padre, que les da hábitos de trabajo desde pequeños... todo esto nos parece, hoy, monstruoso: eran los niños explotados en la sociedad de trabajo. Pero el problema es que hoy podríamos decir: “ojalá los explotaran”, porque así no se nos morirían tanto... Estamos pidiendo trabajo dentro del sistema; estamos pidiendo explotación; porque si no, los niños mueren.

El problema es que esa exclusión y muerte es la forma actual de explotación. Como ya no hay trabajo, como el poco trabajo que hay no es rutinario y mecánico sino que exige las mejores características del pensamiento de alto orden, la más perfecta comunicación y el trabajo en equipo, parecería que ya no hay más explotación... Pero hay otra manera de explotación, esta “pobreza” excluyente.

Los niños que sobran, la “ciencia” los reduce a cifras, y con eso le quita la emotividad al problema. Cuando se llega a las cifras no se ve nada: la incidencia de desnutridos, la tasa de mortalidad, la prevalencia de tuberculosis, el porcentaje de abandono del control médico, los kilos de leche en polvo donada... Las cifras son una manera de establecer un corte entre el pensar y el sentir.

Pero se trata de sentir, para pensar. Somos más que seres racionales, somos seres emotivos; *inteligencia sentiente*.

En cambio, no se quiere admitir hoy que las emociones perturben el desempeño del “rol”. Se espera que el médico – por ejemplo- organice

la comunidad, promueva la mejora física de su Centro, eduque en la salud, pero no se espera que se altere ante la desgracia ajena. Esa capacidad de alterarse ante la desgracia ajena es lo que habría que recuperar.

El desarrollo industrial de Inglaterra requirió colonizar países, crear mercados para ubicar productos; requirió fuerza de trabajo infantil para la explotación minera y para la producción industrial de la época victoriana. Las buenas conciencias estigmatizaron ese abuso. Hoy, en tiempos de globalización y servicio, soñamos con esa fuerza industrial como el paraíso perdido. Es difícil pensar estas cosas frente a un niño desnutrido con cuarenta grados de fiebre, y no que las cifras hagan olvidar ese tipo de “problemitas”.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

Presenta una correlación y una articulación entre la “lógica del concepto” y una “lógica necesaria” (que no es lo mismo que la “lógica de la necesidad” - la marca el mercado, o, la sociedad mercadocéntrica, no el sujeto que cree que si lo hace).

Esta lógica de la necesidad la genera el que tiene el poder hacia o sobre el oprimido generando en él la idea de una lógica de la necesidad, como si fuera una lógica necesaria.

El punto es ver la diametral posición de las diversidades rescatando las diferencias, viendo el amor a la singularidad.

Hay una pasión por el presente, es decir, no solo un compromiso acerca de la reflexión filosófica en el destino del propio tiempo, sino también el modo en que la misma subjetividad está comprometida en el presente por el padecimiento del peso y las lógicas necesarias. Dejarse interrogar por el presente significa intensificar el dialogo de la reflexión y posicionarse de otro modo, como interrogante.

Un punto que se presenta a partir del texto es pensar alternativas a partir del sistema actual.

Es impensable pensar una sociedad de cambio, sin pensar en la generación de individuos capaces de hacerlo. Esto lleva a pensar la relación entre pobreza y educación, una relación que es construida. Constructos asociados a supuestos e intenciones sociales que responden a intereses de grupos sociales específicos.

Relación constituida en la cotidianidad por una idea generalizada desde el imaginario social. La pobreza frecuentemente se define en base al carácter económico y a los factores de desarrollo humano. La educación se piensa en relación al desarrollo humano, potenciándolo, capitalizándolo en base al desarrollo de habilidades y competencias, buscando concatenar las relaciones de justicia, igualdad y equidad social. ¿Un objetivo?; buscar un “estado de bienestar” que sea “proveedor” de una educación para todos, donde el sujeto pueda vincular la libertad con el modo de elegir el cómo, el dónde, y el cuándo de su proceso formativo.

*Planteo: ¿“combatir” la pobreza desde los sujetos mismos?, o...
¿“combatir” “la riqueza?”*

Mauricio “deja ver”; “lleva a pensar, o reflexionar” como el sistema educativo está incrustado en el sistema económico cuando debería ser la economía que esté enraizada con la sociedad.

La economía debería ser funcional a la sociedad y no viceversa.

Pobreza y Educación

Para reflexionar sobre la relación entre *pobreza y educación* propongo partir de discutir una frase de Rolando Franco: “*La educación formal constituye el instrumento más eficaz para superar la pobreza*”¹²⁷. Así de simple.

La *historia chica* que culmina en la *¿ingenua?* afirmación de Franco, empieza en 1973 cuando Robert Mc Namara asume la presidencia del banco Mundial, y reorienta a ese organismo hacia una “focalización en los más pobres”. La actividad del Banco pasa a ser para “reducir la pobreza”. Enfatiza el papel de la “educación básica” como medio para ello. En 1988, “educación básica” es “la instrucción en lectura, escritura y cálculo para jóvenes y adultos al margen del sistema escolar”¹²⁸. En 1995, es la enseñanza primaria y primer ciclo de secundaria formal. Se entiende que el aparato escolar formal (no la familia, el entorno, los medios de comunicación, etc.) proveerá “el conocimiento, las habilidades y las actitudes esenciales para funcionar de manera efectiva en sociedad”¹²⁹. Como vemos, la educación formal permitiría solucionar esa disfuncionalidad que es la pobreza; permitiría *capacitar* a los pobres para que puedan superar las incapacidades que definen la pobreza.

La *pobreza* se ha acrecentado sensiblemente en el mundo desde 1973. Sin embargo, tal vez porque los *efectos* de las acciones educativas son *a muy largo plazo*, y difícilmente visibles y mensurables, es posible repetir con total seriedad, afirmaciones como la de Franco. Como si fueran confirmadas por alguna experiencia. Como si no hiciera más de cien años que se cree ilusoriamente en la educación como motor de cambios sociales y *progreso*.

Si alguien llegara a creer que “no necesitamos ninguna educación” parece que podría argüirse que la educación es redituable: “Si no hay una adecuada inversión en educación, la economía se verá frenada”; la educación es “la inversión social con más altas tasas de retorno”; hay “estrecha relación entre la educación y la superación de la pobreza”,

127 Franco, R. Educación y superación de la pobreza. En: Educación, la agenda del siglo XXI.op.cit.Pág.35 y ss.

128 Banco Mundial. Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment Revitalization and Expansion; a Word Bank Policy Study. 1988

129 Banco Mundial. Priorities and Strategies for Education: World Bank, Sector Review, 1995. Pág.63.

porque “a mayor nivel de educación formal es menor la probabilidad de ser o devenir pobre”; con mujeres pobres con más escolaridad se lograría “reducir la morbilidad y mortalidad infantiles, mejorar la salud y nutrición familiares y disminuir la alta tasa de fecundidad”¹³⁰; y “un *mayor* nivel de educación constituye el modo más eficaz de romper la reproducción intergeneracional de la pobreza”. ¿Convencido de que la educación es buen negocio? Ya lo ve: Ud. necesita educación (*básica*, claro) para dejar de ser pobre, o para no llegar a ser pobre, o para no ser *tan* pobre. ¿No le parecen excelentes fines, objetivos, metas y valores para la educación?

Una vez que se subordinó la educación a la economía, que se educa para hacer buen negocio, todo el *currículo* (todo el *contenido* de la *educación básica*, se entiende) se orienta a desarrollar “capacidades básicas que permiten acceder a mayores ingresos en el mundo laboral”, y “destrezas complementarias” que pueden ir de la “capacidad de gestión” a “aprovechar los conocimientos adquiridos con mejor y mayor sentido de la oportunidad”. “El sistema educativo puede responder de manera práctica a necesidades prioritarias de los grupos pobres, mediante módulos curriculares que incluyan temas como ambiente, gestión de servicios básicos, planificación comunitaria, manejo financiero doméstico y de la microempresa, y otros”, lo que “puede reportar un mejor uso de los escasos ingresos”. Si esta educación no lo saca de pobre, al menos le servirá para soportar mejor la pobreza. Educación *para pobres*, claro; los ricos tendrán *otra*. Se acabó aquello de la *educación común*.

Por supuesto, todo esto implica que nos creamos que las “causas estructurales” que “reproducen” la pobreza son: “baja productividad en el trabajo, escaso acceso a las herramientas de la vida moderna, marginalidad sociocultural, mayor vulnerabilidad en la salud de las familias, y discontinuidad y bajos logros en la educación de los hijos”. Es decir, que pongamos las “causas *estructurales*” fuera de la *estructura* económica; en los defectos de los *demasiados demasiado* pobres que se siguen atreviendo a tener *demasiados* hijos, *demasiados* enfermos, *demasiado* improductivos... *demasiado* costosos: ¿quién los *necesita*?

Detrás de los discursos que juegan a superar la pobreza mediante la

130 Franco. Loc.cit. (los entrecomillados que siguen pertenecen a ese trabajo, salvo indicación en contrario)

educación está la férrea decisión de *mantener* la estructura económica actual, generadora de exclusión y pobreza, mediante un aparato ideológico que haga aceptar dicha estructura, que explica sus consecuencias más atroces (como la *pobreza*) por defectos de sus víctimas (los *pobres*) a la vez que oriente las acciones individuales por la *lógica del sistema*.

En estos discursos: La educación “prepara a los individuos para acceder a empleos más productivos, obtener mejores salarios”. De ninguna manera se cuestiona la pérdida estructural de fuentes de trabajo, ni se plantea la posibilidad de fijar como “alta prioridad de la política económica” el restablecimiento del “pleno empleo”¹³¹. Por el contrario, son los seres humanos y la educación quienes deben adaptarse a los “requerimientos que impone el mundo laboral”.

Esta educación (básica) es exclusivamente para los pobres (los “grupos pobres”, las “mujeres pobres”, los “sectores pobres”). Sólo “la continuidad educativa a lo largo de los ciclos básico y medio de educación formal constituye el instrumento más eficaz para superar la pobreza”. La educación que se les imparte debe ser pertinente a “sus realidades socioculturales”, distintas de *otras* realidades (las de los ricos) que requieren otras competencias y, por ende, otra educación. Se descarta que pueda haber algo así como una *educación común*.

Se descarta también que pueda llegar a haber algo así como una sociedad *igualitaria*. Lejos de *superar la pobreza*, se la consolida y perpetúa. Y profundiza la fractura de la sociedad en grupos cada vez más distantes.

El desarrollo “requiere una competitividad basada en recursos humanos más capacitados”. Los seres humanos siguen siendo vistos como “recursos” o “disponibilidad de capital humano”. Se descarta que el mundo pueda funcionar bajo ninguna otra lógica que no sea la de la *competitividad*, madre de la pobreza actual.

131 PNUD: Informe sobre desarrollo humano. Madrid, Mundi – Prensa, 1997. Pág.125

Miradas... Enfoques...
A partir del pensamiento langoniano...

¿No será hora de pensar una educación desde los sujetos en desarrollo?

Propone una educación común donde esté presente el “universalismo de las diferencias”. ¿Cómo llegar?, viendo el peso de la subjetividad, analizando la lógica necesaria, la lógica binaria; visualizando con paciencia la lógica del concepto. Esta determina “ponerse en guardia” generando los medios. Ponerse en guardia contra la impaciencia que pretende lo imposible (llegar a la meta sin pasar por los medios, hipotecando así la lógica del concepto... una lógica que Mauricio no hipoteca...).

Filosofar con pobres

Aquí quisiera ubicar la educación (en su relación con la filosofía) desde la pobreza.

Un dato: 30 millones de personas mueren de hambre cada año. Muchos más *mueren de pobreza* (por frío, enfermedades curables, acumulación de dificultades que aumentan la morbilidad y mortalidad de los niños pobres y reducen la “expectativa de vida”). La pobreza no es erradicable hasta que sea considerada el holocausto que es, porque el sistema reproduce necesariamente *perdedores* y pobres.

El trasfondo terrible de llegar a ser *perdedor* y “caer en la pobreza”, resulta un estímulo tan eficiente o más que la maximización de ganancias y la esperanza de riqueza para movilizar el sistema.

Mantener la pobreza, reducirla a un fenómeno casi natural, homogéneo y cuantitativo, permite desconocer la *diversidad cultural*. Y permitiría encarar las mismas *soluciones* para todos los pobres, igualados en su carencia y ansia de riquezas. Así que la educación podría *capacitar* a cada pobre para la lucha *individual* por salir de la pobreza o por no (re)*caer* en ella. No para la lucha por abolir o erradicar la pobreza, claro.

Surge así la educación pobre para pobres.

La irrupción de “reformas educativas” supuestamente preocupadas por la pobreza, pero en realidad intentos de adaptación de nuestra educación al orden mundial que produce pobreza supuesto algunas rupturas en nuestras tradiciones educativas.

Ruptura de la idea de una educación común, para todos, según la cual con los hijos de los ricos y de los pobres, compartiendo bancos de escuela se lograría la paz y el progreso. Las llamadas “reformas”, en cambio, asumen y potencian la fragmentación social al proponer una educación empobrecida para empobrecidos, en la educación pública, gratuita, mientras la educación privada, paga, sigue con el currículo tradicional. La “cohesión social” en la fragmentación cada vez más marcada entre ricos y pobres se logra por compartir ideológicamente un mismo sistema competitivo. *Nuestro desafío es pensar que tipo de cohesión social promoverá nuestra educación.*

Ruptura con la transmisión educativa tradicional. La educación deja de ser vista como un proceso de *endoculturación*, como transmisión de una cultura (sus conocimientos, valores, modos de relación) de viejos a jóvenes, o construcción, reconstrucción y (expertos, técnicos) hacia los que no saben (jóvenes pobres de culturas pobres) de un único “saber” mundial. Ruptura de la educación como endoculturación, como cuestión nacional o intracultural, para pasar a ser considerada un fenómeno transcultural, transnacional. El desafío en este nivel está vinculado a *lograr un tipo de cohesión “intercultural” en dia-logos.*

Ruptura con la segmentación curricular de cuño epistemológico disciplinar (organización sobre la base de asignaturas o materias más o menos “autosuficientes” y “aisladas”) y sustitución por una nueva segmentación curricular (principalmente de las disciplinas científicas) de cuño integracionista (organización sobre la base de áreas de mayor amplitud con pérdida de la estructura epistemológica disciplinar y conservación o agravamiento, el “aislamiento” entre áreas y, más específicamente entre las *culturas* científica y humanística). El desafío respecto a estas rupturas es pensar que se trasmite en la educación, que tipo de transmisión educativa se precisa y como se organiza pedagógicamente esa transmisión; o sea: contenidos / métodos y organización del plan de estudios para nuestra transmisión educativa.

Ruptura con los valores que tienen que ver con la solidaridad y la comunidad. Refuerzo del individualismo y la competencia. Esto implica no reflexionar sobre las condiciones sociales del desarrollo personal, ni sobre las consecuencias futuras de la ruptura de la solidaridad.

Ruptura con los variados modelos de “vida buena” bajo el único modelo de “estar en la riqueza” y del “pensamiento único”. La pérdida de la diversidad cultural implica la de la variabilidad o diversificación de la especie humana, que podría producir la pérdida de sus condiciones de supervivencia. El desafío de estas dos rupturas es pensar, en el ámbito educativo, tanto en las “aulas” como en los “centros”, los *vínculos interpersonales, intercomunitarios, interculturales, en un marco de solidaridad.*

Ruptura con la ruptura filosófica, si ésta es entendida como un *movimiento* que se inicia en el asombro y en la conmoción ante problemas, que sacuden los fundamentos de las seguridades y abren a

la duda, las preguntas, la solidaridad con otros y la necesidad de otros, la búsqueda, la crítica, la discusión, el diálogo y la creación. En tanto proyecto de subjetividades acrílicas, insolidarias, incapaces de pensar en grupo, incapaces de pensar el todo, incapaces de asombrarse y conmoverse, esta educación empobrecedora para empobrecidos es básicamente también un proyecto antifilosófico y antieducativo, que requiere, desde nuestros fundamentos una *propuesta educativa filosófica radical*.

Se trata de proponer un *modelo filosófico de educación*.

La idea no es enseñar filosofía pobre para pobres, o enseñar filosofía en contextos de pobreza. Es un filosofar con pobres que más bien sería un filosofar entre pobres, asumiendo la pobreza del filósofo profesor. Que de ahí salga un filosofar rico de los pobres, una educación rica de los pobres.

La transformación que esto implica empieza por pensar filosóficamente la educación y hacerlo a nivel *micro* (digamos a escala de “aula de filosofía”) para pensar a otras en el mismo nivel. Espacios nuevos – espacios de “función filosófica”, espacios “para pensar los saberes”; transformación de las otras disciplinas (no se trata tanto de enseñar matemáticas sino a prender a matematizar o a pensar matemáticamente, históricamente, etc.). Y de ahí a los niveles *macro* e intermedios. Acercando de una buena vez lo formal y lo no formal; educando en todos los espacios sociales. Dándose tiempo y aprovechando todo el tiempo. Educación a lo largo de la vida, cotidianamente, en todos lados. Educación en común, dialogal, intergeneracional.

Algunos enfoques... para pensar... y reflexionar...

Un filosofar y educar concretos, con y entre personas; no preocupados por los números sino por los nombres; por cada uno, desde el saber de cada uno, desde su cultura; que el aula sea un espacio intercultural. Un espacio donde se avance *a través de* diversas sensibilidades (*diapathos*), valoraciones (*diaethos*), razones y lenguajes (*dialogos*).

Un trabajo educativo mutuo, entre vivos, aunque empobrecidos, debilitados, reducidos a la impotencia, desmoralizados, “en riesgo de extinción” o en peligro de muerte, “alienados”, sujetos a la ideología dominante.

Se parte de carencias e ignorancia, de saberes olvidados e identidades

rotas; de impotencias asumidas o internalizadas, en ese sentido (pero sólo en este sentido positivo) “pobre” y “débil” en el punto de partida: pero *lugar de construcción comunitaria de poder a través del ejercicio de la libertad*. Lugar mutuo de enriquecimiento, fortalecimiento, “empoderamiento”, etización, sensibilización, desalineación, revitalización, potenciación, liberación... Reconstrucción de comunidades, refundación de solidaridades... de subjetividades autónomas y dialogales.

En este sentido, este proyecto debería poder “sacar fuerzas de flaqueza”; sistematizar y evaluar críticamente las múltiples experiencias de los “flacos”; aprender de las prácticas.

Y repensar desde ahí un sistema educativo para la plenitud de la vida, que sirva de referente para todas las instituciones de la sociedad.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

El concepto sobresaliente: “ruptura”. ¿Cómo se subsana?, por medio del diálogo - no de la conversación -, este supone: “estar solo”, supone separación, determina la divergencia del conflicto. El diálogo es un espacio de encuentro – desencuentro polémico (en este sentido el intelectual ha dejado de polemizar y se ha dedicado a “conversar”, “forzando” o “jugando” con la sinonimización de los conceptos conversación y diálogo). Lleva a “pensar en los estereotipos” que no deben ser demonizados en exceso, sino que deben ser decantados por la práctica del distanciamiento y la ironía (socrática).

El punto es mantener lo “políticamente correcto” para “curarnos” de la “obsesión voluntaria” que está reflejada a la hora de presentar los dos conceptos, sin roles y función.

Hay que pensar en la importancia del concepto “ruptura” a la hora de pensar en el concepto: “vida buena”.

El punto es ir a “espacios nuevos”, a atreverse gracias a la conmoción que provoca la ruptura.

La pobreza está en el entender el criterio de las diferencias, esto implica repensar “un ser en común” de un sujeto diferente (este promueve un universalismo de las diferencias - gira alrededor de la lógica de la síntesis disyuntiva – pensándolo en tres planos: un sentido interno – el sentimiento -, la situación o contexto y el aspecto práctico normativo, el qué hacer).

A partir de las diferencias; es necesario acoger la existencia (y las experiencias singulares) independientemente de las pertenencias identitarias.

La posibilidad de pensar en un descentramiento, conforma las realidades de la posmodernidad en un ámbito de abstracción nuevo, por el cual probablemente se encuentre el camino a los límites conceptuales que propongan nuevas vías de entendimiento de lo político y lo social cuando se piensa en la pobreza.

En el artículo se visualiza una crítica a la educación neoliberalista (fomenta el individualismo, la competencia)

No se plantea que no sea necesaria la educación formal contrarrestando el ahora.

El punto es: ¿cómo se cambia el sistema formal?; posible respuesta: deconstruyendo, integrando esferas (cuantitativas y cualitativas).

Los factores económicos influyen de manera estructural.

No se puede pensar la realidad solo desde el punto de vista cualitativo.

A la hora de preparar un sistema de cambio se tiene que incluir (se tiene que pensar) desde una educación formal, porque existen ciertas instituciones “incrustadas” en el sistema, un sistema que no se puede desconocer.

No se desconoce o se ignora la necesidad de un sistema alternativo, pero es necesario el diálogo o la congruencia entre las dos esferas.

El sistema formal está, y no se puede desconocer; hay que articular alternativas a partir de él. El punto es ver los modelos alternativos de desarrollo (los modelos del buen vivir - como modelo alternativo -) de la decolonialidad. Pensar en el buen vivir supone pensar y tener en cuenta la satisfacción de las necesidades, la consecución de una calidad de vida digna, saludable, en paz y armónica con la naturaleza. El buen vivir supone también que las libertades, capacidades y potencialidades reales de los sujetos y los colectivos se amplíen de modo tal que se valore como objetivo de vida deseable. El vivir bien no puede ser equiparado con el desarrollo, ya que este es inapropiado para ciertos grupos etéreos pues liquida capacidades y conocimientos propios imprescindibles para satisfacer las necesidades primarias. Así el buen vivir es un espacio donde se abandona la pretensión de dominar lo que nos rodea para convertirlos en medios que sirven para otros fines. Un espacio orientado al encuentro, al diálogo, o interacciones entre saberes.

Se plantea así, la importancia de pensar en “Filosofar con Pobres”.

La Responsabilidad Ética de ricos y poderosos

No puede haber *riqueza* sin *pobreza*; no puede haber *pobres* mientras haya *ricos*. Hay planes de “lucha contra la pobreza”; pero no de lucha “contra la riqueza”. Pero pobreza y riqueza son fenómenos interrelacionados, se implican el uno y el otro, se requieren mutuamente.

Desde el *espanto* que me produce que se luche contra la pobreza pero no contra la riqueza que necesita y genera pobreza, propongo ejercer capacidades de *preguntabilidad*, para exigir responsabilidades y juzgar éticamente al sistema económico y a las decisiones de los ricos y poderosos.

Problematizar la riqueza

El problema ha sido mal planteado. Se ha problematizado, *sin problematizar* la riqueza.

La pobreza queda planteada como problema global y como problema de todos. Pero no por ser una espantosa realidad *presente*, que cobra constantemente millones de nuevas víctimas: sino por ser una amenaza que podría afectar la seguridad y bienestar de quienes los poseen, que no son precisamente los pobres; por ser una amenaza *futura* de estallido social; de sublevación de los pobres contra los ricos.

De modo que, cuando se habla de “*todos*” se habla de los ricos... y se excluye a los pobres... Parecería que éstos no tienen problemas: son un problema. El problema de la pobreza así planteado es, pues, el *problema de los ricos*, presentando como si fuera el problema de toda la humanidad.

En este planteo, los ricos y su riqueza no son problema que pudiera estar afectando actualmente los más elementales derechos humanos de los pobres; por el contrario, los ricos se presentan como modelo e ideal de humanidad y la riqueza aparece para todos como la solución de todos los problemas, tanto personales como colectivos.

Pero ocurre que así como la pobreza y los pobres son un problema *para los ricos* (que necesitan y los temen); la riqueza y los ricos (que producen pobreza y mantienen a los pobres en esa situación) son un problema para los pobres.

En este marco, el repetido eslogan del Banco Mundial: “Nuestro sueño: un mundo sin pobreza”, seguirá necesariamente siendo eso; un sueño; que entre tanto perpetúa el mundo de ensueño de los ricos y la pesadilla real de los pobres.

La idea de luchar *contra* la pobreza y *por* la riqueza se funda en que ésta es *humana*, y la pobreza *inhumana*. Individual y colectivamente, para *humanizarse*, habría que *migrar* de la pobreza hacia la riqueza; dejar de ser pobre, pasar a ser rico. Por el contrario: es imprescindible problematizar la riqueza.

La “ética de casos” y la responsabilidad de los pobres

Partiré de un “caso” de los que se estudian en “ética aplicada”. Una empleada que trabaja en un laboratorio manipulando sustancias que podrían afectar a un feto, queda embarazada. Solicita a las autoridades del laboratorio en cuestión una licencia o el traslado a otra sección. Su solicitud es denegada. Se plantea entonces el “caso”: ¿Debería renunciar a su trabajo? ¿Debería continuar haciéndolo aún a riesgo de graves consecuencias para la salud de su futuro hijo? ¿Debería abortar? Todo el peso de la *responsabilidad ética* cae sobre la pobre cuyas opciones son sumamente reducidas y difícilmente podrían culminar en una “realización feliz”. Ella no considera éticamente correcto abortar y además quiere tener ese hijo; no se considera éticamente habilitada para tomar la decisión de correr el riesgo de seguir en ese trabajo, cuyos eventuales efectos recaerán quizás terriblemente en su hijo y sobre su matrimonio; pero, si optara por dejar el trabajo, difícilmente conseguirá otro y por tanto se condenará (y condenará a su hijo) a la penuria... Cualquiera que sea la decisión que tome, ésta afectará seriamente el futuro de su familia y la cargará el resto de su vida con la *culpa* por sus consecuencias.

El estudio de *casos* en relación con personas *pobres*, constreñidas a optar en un contexto a menudo *dilemático*, cuya opción posiblemente dejará secuelas serias en el actor y sus próximos pero incidirá en un ámbito muy limitado, ocupa buena parte del interés de la actual ética aplicada, centrada en la responsabilidad.

La *problematicidad* y el *interés* de estos casos no derivan de la vastedad de sus posibles efectos, ni de conflictos entre valores, ni tampoco del heroísmo necesario, en situaciones límite, para optar por

aquello que se considera éticamente correcto aún al costo de la propia vida; sino, justamente, del carácter *dilemático* que comportan las consecuencias fácticas de las diversas opciones de la vida cotidiana, de la imposibilidad de resolver el caso concreto desde la mera aplicación de principios generales, y del fuerte sentido ético de la opción que se tome. Como ésta no es derivable de principios, ni se podrá extraer de ella máximas generalizables... sería una opción absolutamente libre.

Esta atribución de responsabilidad a los pobres se amplía hasta atribuirles la responsabilidad por su propia situación. Hoy, por ejemplo, quienes trabajan basándose en la idea de que es posible mitigar las situaciones individuales de pobreza mediante cierto tipo de *educación para pobres*, atribuyen las causas de la pobreza a la educación incorrecta de sus víctimas. Y quienes insisten en atribuir las crisis de determinados países a su idiosincrasia o a la ineptitud de sus dirigentes, están culpabilizando a las víctimas por el sistema económico que las victimiza. Pero sobre todo, están *desresponsabilizando* al sistema, a quienes lo rigen y a quienes se benefician de él.

En las opciones cotidianas de los pobres, de quienes están constantemente en situaciones límite donde el abanico de posibilidades es tan extremadamente reducido que puede pensarse que no gozan de libertad, es donde, contrariamente, se suele poner el acento de la responsabilidad humana. Incluyendo la responsabilidad por su pobreza. Al volcarse la responsabilidad sobre los pobres se exime de responsabilidad a los ricos.

La responsabilidad de los ricos

En el “caso” que tomé como ejemplo más arriba, la *decisión* de los directivos del laboratorio de negar la licencia a la empleada embarazada (y, antes, la *decisión* de las autoridades nacionales de no legislar al respecto, o de “desregular” ese tipo de situaciones) aparece como un dato del problema de la empleada, no como una cuestión éticamente relevante. Sin embargo este *dato* constituye la parte principal del *problema* de la empleada: que las instituciones han resignado toda responsabilidad... y se la han trasladado a ella.

Esa resignación y ese traslado no se plantean como una cuestión ética, nadie se presenta como responsable de esa claudicación. Parece que no se suele estudiar éticamente y del punto de vista de la responsabilidad

la *opción* que toma un Estado entre legislar o no respecto a este tipo de situaciones. De hecho, muchos Estados las previeron en sus legislaciones, y – asumiendo su *responsabilidad* - construyeron lo que dio en llamarse Estados de Bienestar, fundados en la seguridad social. Pero, posteriormente, tomaron la opción contraria y decidieron desmontar ese aparato tendiente a generar bienestar y seguridad para todos, con el fin declarado de que el sistema económico actual pudiera desarrollarse sin trabas jurídicas, maximizar sus ganancias y, finalmente, verter sus beneficios sobre todos. Esta desregulación no se presenta como una decisión libre (el cambio de una opción por otra de la cual el Estado se responsabiliza) sino como la *única opción* que el Estado está *obligado* a tomar si quiere producir seguridad y bienestar para todos.

Ese tipo de decisiones desresponsabiliza a las instituciones por las consecuencias de sus actos, tanto de los problemas concretos e inmediatos que genera o agrava, como del fracaso de sus políticas en los planos “macro” y a largo plazo.

Esa *responsabilidad* de la que abdicán las instituciones estatales no se traslada a los ricos y sus instituciones. En nuestro *caso*, que no haya leyes laborales que protejan a esa empleada, no traslada la responsabilidad ética al laboratorio ni a sus dirigentes. El Estado de Bienestar, reconociendo la licitud de que el capitalista busque su propio beneficio (no coincidente ni con el de la sociedad como un todo, ni con el de cada persona que la integra) lo constreñía a ajustarse a ciertas normas jurídicas. El desmontaje del Estado *libera* a la empresa de toda constricción legal. Parece que esa mayor libertad no implicara, sin embargo, ninguna responsabilidad ética.

Parecería que tampoco hay conflicto ético en la decisión del laboratorio de nuestro caso. La empresa, *liberada* de ataduras jurídicas, parecería que no es libre, que está *obligada* a atender exclusivamente a las leyes del mercado, que *no podría* aunque quisiera acceder a la solicitud de su funcionaria sin sacrificar su competitividad y su propio interés, supuestamente coincidente con el de *todos*. Así que está sometida por una constricción casi natural a *sacrificar* a los otros. La empresa solo responde por su propio éxito, no puede *responsabilizarse* por la opción de una funcionaria que *decidió embarazarse* y ahora deberá asumir las consecuencias de *esa* decisión, y tomar otra de cuyas consecuencias

también deberá hacerse cargo ella sola...

No siempre las cosas fueron así. Hubo tiempos en que los poderosos se asumían como *éticamente responsables* por sus decisiones. Justamente la *Gran Casuística* alcanza su época de otro cuando el Emperador Carlos V se plantea un *problema de conciencia* respecto a la guerra contra los indios, y manda reunir en Valladolid a sabios juristas y teólogos para *esclarecerlo* y sugerir vías de acción éticamente adecuadas a la *responsabilidad* de un Emperador cristiano.

Hoy, en cambio, en pleno desarrollo de la ética aplicada y cuando las acciones de los ricos y poderosos tienen efectos globales, no se plantea este tipo de *casos*. Los poderosos no tienen problemas de conciencia. Bush, por ejemplo, se auto coloca *más allá* de todo problema ético y de toda cuestión de conciencia, como quien determina el *bien* y el *mal*.

Parece imprescindible que, para el bien de todos, los ricos y poderosos asumieran que gozan de amplia libertad y por tanto de la máxima responsabilidad por sus decisiones. Incluida la de procurar el cambio de un sistema que viola criminalmente los derechos humanos al producir pobreza.

Paradoja: los pobres, una inhumanidad responsable; los ricos, una humanidad irresponsable

En la perspectiva que vengo criticando, el peso de la responsabilidad ética se invierte; quienes tienen amplia libertad de opción, cuyas decisiones tienen planetario e impacto de gran duración, no se responsabilizan por nada; a quienes solo poseen limitadísima posibilidad de optar y cuyas forzadas decisiones solo tienen efecto sobre si mismos u su estrecho entorno cercano, se atribuye todas las responsabilidades (incluso la de no tener libertad de opción).

La máxima capacidad de opción de que disponen los ricos y poderosos, el amplio margen de que gozan para practicar su libertad, la máxima posibilidad de ejercer el poder de que disfrutan, las vastas consecuencias fácticas de las decisiones que toman, esas capacidades que los harían plenamente *humanos*, deberían ir acompañadas de la *máxima responsabilidad*. Si se difumina esa responsabilidad por el contenido ético y por las consecuencias de opciones, se *deshumaniza* a los ricos y poderosos. Paralelamente. Se hipertrofia de la problematización ética de las acciones de los pobres, en situaciones

inhumanas. Se deshumaniza así la acción de los pobres y de quienes no tienen poder.

Estamos, entonces, ante una *paradoja*: lo humano se trasmuta en inhumano y viceversa. A menor capacidad de opción, mayor responsabilidad. A mayor capacidad de opción, mayor responsabilidad. Es que, si se concibe la libertad como liberación de toda constricción y límite jurídico o ético, se concibe una libertad irresponsable, como los privilegios antidemocráticos de épocas pasadas: si la libertad se entiende como *ausencia de límites*, se entiende que, quienes tienen el privilegio de poseerla, no tienen que responder ante nadie, pues tener responsabilidad sería ya una restricción a su libertad.

Esta situación paradójica obliga a buscar otras conceptualizaciones. Para algunos, poder *acceder* a “bienes de consumo”, ser “consumidor”, definiría, lo *humano*, ya que, así como todos somos “racionales”, también “todos somos consumidores”. Entonces, la *acción humana, de todos*, reencontraría cierto sentido en una “ciudadanía económica”, que ejercería su poder a través de un consumo racionalizado que permitiría reorientar la producción y proponer la distribución universal del consumo hasta lograr que todos sean ciudadanos, y, por lo tanto, iguales.¹³² Notemos que ese *todos* sigue siendo, sin embargo, *excluyente*. Por ahora, ya que los pobres *no consumen*, no son *iguales*. Por ahora, la *acción humana* seguiría estando exclusivamente en manos de *algunos* ya que el *pobre* actual se caracteriza, entre otras cosas, por ser *no consumidor y no-ciudadano*.¹³³ Sólo le cabría esperar pasivamente el resultado de la acción bienintencionada de otros, que seguirían sin tener responsabilidad alguna ni por su actual situación, ni por la realización o no de esas intenciones.

La referencia a la *racionalidad* que hace el texto citado no deja de ser interesante, si tenemos en cuenta – por ejemplo – que el debate entre Las Casas y Sepúlveda en el encuentro mencionado más arriba y convocado por Carlos V ¹³⁴ se centró en discutir si los indios eran o no *seres humanos*, si tenían o no *razón*. Porque actualmente se suele negar participación a los más pobres alegando que de algún modo son, también, *no racionales*.

132 Cfr. Adela Cortina: conferencia en la UDELAR

133 Cfr. ut. supra. Logiudice. E. ya citado.

134 Cfr. Obras de Fray Bartolomé de las Casas. Trujillo, 1622.

Un ejemplo en el campo político uruguayo, Luis Alberto Lacalle, líder del Partido Nacional, argumentaba el 3/12/2003 en un programa televisivo, que no debió someterse a *referendum* revocatorio a determinada ley. Según él, el pueblo había votado a sus representantes, estos, que saben y se asesoran con técnicos, habían estudiado concienzudamente la compleja cuestión y habían votado esa ley. Los ciudadanos comunes, que no saben, cometerían un error al someterla a referéndum y, eventualmente renovarla.¹³⁵ El poder del pueblo no debería alcanzar a poder cuestionar lo que hacen sus representantes; éstos no tendrán que rendir cuentas, por la falta de capacidad que tienen los ciudadanos para juzgar bien.¹³⁶

Otro ejemplo, es la aplicación del procedimiento llamado de “doble estándar” (que renuncia a la *universalidad* y aplica criterios distintos según se trate de países desarrollados o no desarrollados) en las cuestiones éticas que suscita la investigación científica en medicina. Hacer investigaciones médicas en los pacientes se justifica, generalmente, “por el consentimiento informado de los enfermos”. Pero el Profesor Keith McAdam,¹³⁷ sostuvo que la cuestión del *consentimiento informado* no puede plantearse con analfabetos incapaces de comprender lo que la ciencia médica está haciendo con ellos. Es el investigador quien debe determinar qué debe *saber* el paciente. Según él, si lo único que preocupa a los pacientes en determinada investigación es cuanta sangre les sacarán, el consentimiento se consigue legítimamente mostrando la cantidad de sangre en cuestión, sin más información, mientras que en Europa se requiere tres páginas de explicaciones. En los países pobres, donde la población no tiene acceso a tratamiento o medicamentos, sería ético que el grupo de control siquiera en esas condiciones, mientras que en los países dominantes, cualquier experiencia nueva debe ser confrontada, un grupo testigo al que se aplique el mejor tratamiento o medicamento comprobado con anterioridad. En cuanto al grupo que recibe el tratamiento o medicamento de prueba, en los países pobres, recibiría suficiente beneficio con que se le trate mientras dure la

135 El referéndum, realizado el 7/12/03, efectivamente impugnó la ley en cuestión con más del 62% de los votos válidos.

136 Estamos lejos de la observación de Descartes (Discours de la méthode, première partie): “le bon sens est la chose du monde la mieux partagée”; “El buen sentido (la razón, la facultad de conocer lo verdadero, de juzgar bien) es la cosa mejor repartida del mundo”.

137 En la Facultad de Medicina de la Universidad de Bs As el 27/10/03. Sigo el comentario de la Dra. María Luisa Pfeiffer. Asociación Argentina de Investigaciones Éticas. UBA. CONICET

investigación, pues sería costoso continuar medicándolo luego; mientras que, en los países ricos, se le seguiría tratando.

Creo que queda claro en éstos ejemplos, que no se trata exactamente de criterios *tecnicistas*, sino *antidemocráticos* y *antiéticos*. No es que se niegue la participación de los pobres porque se trata de discusiones *técnicas*; en el primer caso se trata de una cuestión *política* (que en una sociedad democrática debería incluir la participación igualitaria de todos) y en el segundo de una cuestión específicamente *ética* (no se trata de los detalles técnicos de determinada investigación, sino de que para que alguien acepte ser utilizado en ella, debe dársele la información – que, justamente, se supone que no tiene – y debe dársele el mismo trato que a los otros seres humanos en la misma situación).

La cuestión de los holocaustos de etiologías sistémica, como el problema de la pobreza, no puede ser superada en el marco este tipo de conceptualizaciones. También la pobreza suele aparecer como una mera “cuestión técnica” (económico – financiera), no ética ni política, superable por la acción humana de quienes tienen amplia capacidad de opción. Las posibilidades de superación de la *pobreza* quedarían en manos de quienes no son pobres. Y, si no se resuelve el problema, si aumenta el número y la proporción de pobres, si se ensancha la brecha entre pobres y ricos, (que es lo que de hecho ocurre) este hecho será atribuido a defectos de los pobres, o a circunstancias coyunturales. El notorio fracaso de los planes de lucha contra la pobreza, no es jamás pensado como responsabilidad de los ricos y sus agencias económico – financieras, de modo que ellos continúan siendo los actores. El resultado de esta exclusión de los pobres y la concentración de las acciones contra la pobreza en manos de los ricos, tienen por efecto la perpetuación de la pobreza y de la riqueza concentrada en algunas manos.

La responsabilidad transferida a las víctimas

El traslado de la responsabilidad de los victimarios a sus víctimas, a que ya nos referimos, es una tecnología de poder para bloquear las posibilidades de acción de las víctimas, consistente en hacerles asumir la culpa por los efectos negativos que seguramente sus limitadas “opciones” comportan, y también por la situación misma que limita su posibilidad de opción a alternativas de efectos negativos.

Someter a seres humanos a situaciones *insoportables* y exigirles en ellas tomar decisiones de contenido ético que sólo pueden tener consecuencias negativas, es una conocida técnica de tortura que procura producir estados de *desmoralización*. Esta relación que inhibe la acción de la víctima y le introyecta culpabilidad, reserva la acción para el victimario y lo libera de responsabilidad.

La atribución de responsabilidad por la pobreza a los pobres parece operar como una generalización de esta técnica de tortura: traslada a los pobres la responsabilidad y culpa de que descarga a los ricos y poderosos; traslada a los ricos y poderosos la acción que impide realizar a los pobres.

Un problema de la humanidad actual es la dilución de la dimensión ética de lo humano que sólo puede recuperarse en la lucha contra la pobreza y contra la riqueza, contra el hecho de que haya algunos que sean ricos y otros que sean pobres, contra la concentración de poder en manos de pocos, a favor de la democracia. Revertir la situación actual requiere cambiar de perspectiva, para restituir a los pobres la capacidad de acción, y exigir responsabilidad por la suya a los ricos y sus instituciones.

Restituir la capacidad de acción de los pobres

Dije anteriormente que querría renovar el sentido clásico del *origen del filosofar* en el *asombro o el espanto*, para restituir desde ellos a los pobres su capacidad de acción. Spinoza habla de la tristeza que los dominadores necesitan transmitirnos, al prohibirnos la *alegría* y negarnos la *felicidad* para impedirnos actuar. Hay que transformar ese *asombro* que nos pone “sombrios”, que “oscurece” nuestro espíritu y nos lleva al desánimo y la desmoralización, en motivo y exigencia de acción. Hay que transformar ese *espanto*, esa situación en que viven los pobres, caracterizada por el “terror, asombro, consternación”, que es la “amenaza con que se les infunde miedo” y se les causa “enfermedad”, en la razón, la necesidad, el *origen* de un *filosofar* “que no se espanta”, no huye, no se deprime, no se culpabiliza, sino que *pregunta*, que asume su *preguntabilidad* para exigir *respuesta (responsabilidad)*. Vivir esos *espantos* me parece una condición necesaria para poder ejercer radicalmente esa *preguntabilidad*, que es a su vez, condición de cualquier *responsabilidad*, y es ya ejercicio de *responsabilidad humana*. Es la *preguntabilidad* de los pobres que arraiga en la situación

espantosa a que están sometidos, y que se ejerce exigiendo su *responsabilidad* a los ricos y a sus instituciones de poder y financieras, nacionales y multinacionales.

Se *responde* al espanto *preguntado*. Pero también asumiendo la propia responsabilidad de no huir, sino de *atacar* el problema, de *actuar* para cambiar la situación *desde* ese espanto, justamente porque se trata de una circunstancia espantosa y se convive en ella.

Se trata de asumir la situacionalidad y perspectiva de los pobres, para interrogar a los ricos por la pobreza de unos, por la riqueza de otros, y por su responsabilidad en ambas. Este ejercicio de libertad es también un cuestionamiento de las condiciones éticas del sistema y una puesta en tela de juicio de la moralidad de las decisiones de los ricos y poderosos. Desde esta preguntabilidad de los pobres es posible exigir responsabilidades a los ricos. Incluso su responsabilidad por la pobreza. Será devolverles su libertad, humanizarlos.

Restituir a los pobres su acción cuestionadora y transformadora no puede ser solo un pedir cuentas, exige al mismo tiempo ampliar su campo de poder, ir tomando poder, avanzar hacia el poder del pueblo, hacia la democracia.

Este cambio de perspectiva implica recuperar valores no económicos, someter el modo de valorar *econocrático* (Pekea) a un modo de valorar ético para pensar las cuestiones relativas a la pobreza.

Se trata de invertir la perspectiva econométrica habitual que, por ejemplo, *no puede* considerar como indicadores de “riqueza” cuestiones tales como la “felicidad” o la “satisfacción” porque las mismas no funcionan como incentivos para la competitividad.

También hay que invertir la perspectiva que orienta trabajos que se preguntan por el “precio de la moralidad” a partir de considerar que “el valor de la moralidad” depende de las fuerzas de la oferta y la demanda, como los precios de los “bienes” en los mercados tradicionales, y juzgan la moral con criterios económicos sometiéndolas a análisis de *costos, rentabilidad y eficiencia*, para determinar cuáles serían las *inversiones* adecuadas. La perspectiva *ética* no va por el camino de proponer educación o acción ética en función de sus eventuales benéficos económicos, sino por el de someter a *juicio ético* las acciones y decisiones económicas, por juzgar con criterios éticos lo económico. Es decir, va por el camino de trabajar por una

economía ética.

Asumir la valoración ética de las decisiones de los ricos y poderosos, poner de manifiesto de su responsabilidad moral, enjuiciar éticamente al sistema, a las instituciones que lo rigen y a quienes colaboran con él, es también restituirles la responsabilidad por sus acciones que han perdido, devolverles no ya un mero “rostro humano”, sino una característica humana fundamental.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

El artículo plantea una correlación entre los términos: pobreza, riqueza, humanidad. Dicho planteo lleva a problematizar sobre la ética aplicada... pensar en la responsabilidad social y humana.

Hay dos enfoques - que llevan a pensar o a plantear preguntas y/o respuestas activas o reactivas:

1) el de la distribución de la riqueza, un enfoque socio-económico (postura reactiva);

2) un enfoque humano; ¿quién es pobre? (postura activa).

En las respuestas, enfoques o posturas reactivas el sujeto tiende a “victimizarse”, tiende a reprimirse frente a la injusticia. Son respuestas, posiciones “desajustadas” que empobrecen las relaciones humanas sustentadas en las relaciones víctima - victimario.

Las respuestas, enfoques o posturas activas están vinculadas a promocionar las relaciones que potencian al sujeto; a “nuestro ser”, apuntan a “enriquecer” la condición humana.

A tener en cuenta que la riqueza es “una situación”, y que forma parte de un proceso. Dadas las características de la humanidad y de la “inhumanidad responsable”, pensada desde una perspectiva que no sea solo antropocéntrica; es imposible - y quizás hasta destructible - tratar el problematizar la pobreza con un enfoque reactivo - solamente – es no solo destructivo sino también utópico, por lo tanto, se debe pensar “algo parecido” a una convergencia, a un proceso, y... no alcanzar un estado.

Hay que hacer un esfuerzo para poder concientizar que la pobreza es un problema global, es “un tema de todos”, por eso la importancia de problematizar críticamente la realidad, ya que es una cuestión de índole social, dándose cuenta que se está hablando del problema que engloba la misma problemática.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

Y... luego de leer los textos referidos al concepto de “Pobreza”

El individuo interioriza a través del proceso de socialización, pero, dicho proceso dependerá del contexto en el que esté inmerso.

Cada individuo interactúa e interpreta de diferente manera la realidad en la que vive.

La educación debe tener presente estas relaciones y determinar como las condiciones estructurales de la sociedad influyen en el proceso educativo.

Es así necesaria la formación de la autoconciencia para lograr crear un proceso de construcción de significados (apoyados muchas veces, por experiencias personales).

Así la teoría crítica rechaza la idea del sujeto unificado y racional, para ello propone una postura crítica. Una postura que crea espacios para producir nuevas formas de conocimiento, subjetividad e identidad. Una postura que genera la necesidad de entender los modos de experiencia del otro. Una postura que determina un “caminar con el otro”, no un ayudar al otro a caminar...

Gracias a ella se puede determinar una construcción histórica y social, legitimando las diferencias como condición básica para entender los límites del propio conocimiento; esto determina entender el problema del reconocimiento, y... las diferencias con el otro; generando un espacio de encuentro que genere “desacuerdo”.

Poder descubrir el encadenamiento necesario de las cosas tal como son y tal como se dan en la realidad - camino que permite el acceso a la verdad - es un proceso que se da gracias a la conjunción del conocimiento racional e intelectual. Conjunción necesaria para mostrar la libertad del pensamiento, libertad que se sustenta en el entendimiento humano.¹³⁸

138 Spinoza: “Tratado Teológico – Político”. Ed. Tecnos. Madrid. 2010

Este permite entender que:

“No hay más bella armonía que la tensión entre los contrarios”.

(Platón)

Un desafío...

Apostar a la construcción del sujeto... el punto, no caer en modos binarios de construcción, tampoco crear relaciones proteicas, o reintroducir la heterogeneidad en dichas relaciones, resignificando experiencias humanas capaces de leer desde las huellas de las experiencias personales.

Lo neurálgico, es crecer desde las incertidumbres, con los dolores que provocan los vaivenes de las relaciones, sabiendo que no son anomalías a corregir... sino que acontecen... y eso, es deseable...

Filosofía, diversidad cultural y acercamiento de las culturas

Noviembre, 2011.

1.

Me preocupa eso de *cercar* culturas. Hay demasiadas *reservas* indígenas, demasiados *campus* universitarios, demasiados campos de refugiados, demasiados migrantes, entre nuestros ancestros y nuestros hijos, en nuestros televisores, y en internet, como para que pueda haber murallas chinas, muros inexpugnables, soluciones finales, que pongan límites definidos en un espacio infinito, intemporal y vacío.

Mejor pensar fronteras, membranas, pieles porosas, siempre en el *entretanto* - es decir. Ahora, en la historia, en esta realidad problemática y conflictiva en que estamos *mientras* estamos en el espacio tiempo en que vivimos.

2.

Mientras acerca de las *culturas*, si busco *acercamiento*.

Primero *cerco* las culturas, y las empujo alejándolas lo suficiente como para que no *choquen*. Si acaso, si olfateo en algún peligro o alguna riqueza, la *borro*, como a Sodoma y Gomorra.

Después, si sobreviven, me preocupa *acercarlas*. Bastante domesticadas. Pero quizás no lo suficiente. Que no se muerdan, que no me muerdan, que no muerdan. Que no se coman a sus crías, que no me coman mis crías, que no coman.

Mejor, cada una en su pecera. Apenas *separadas* entre si por un vidrio transparente, por las poderosas cadenas y finas películas de la materia y del lenguaje. Aisladas, abstraídas, encerradas. *Separadas* como las palabras de los pensamientos y de las cosas; como los dioses de los hombres, como los hombres de los animales, como los libres de los esclavos; como los buenos de los malos; como los ganadores de los perdedores; como los blancos de los negros; como los grandes de los chicos; como los machos de las hembras; como los filósofos de los demás; como nosotros de ellos; como yo de ustedes; como el *superyo* del *ello*. Sin problemas, si fronteras, Sin espacio *entre*. Sin

contaminaciones pecaminosas que, encima, capaz que generan *otros*.

Separados como yo de Fosol, mi compañero inseparable, que me mira a través de la (relativa) transparencia del agua y del aire en que, respectivamente, él y yo respiramos el mismo oxígeno. Y Nucha no cree que me comunique con el pez, aunque me domina con su mente superior, y aunque depende de mí y me pide que le dé de comer en su reserva. Así que paro. Le doy de comer a él. Prometo que mañana le limpio el filtro, Y lo dejo solo; que siga creciendo en su paz de 50 litros. (Y pide más. Si sigue creciendo, ¿Dónde lo meto?).

El multiculturalismo, que le dicen. Cada uno quietecito en su pupitre y sin molestar al de al lado. Resultado del consenso *superpuesto* respecto a las reglas de juego que siempre requieren algún maestro, y algún *afuera* donde dejar a los *locos* (como Nietzsche o Loyola) que quizás no consentirán con eso, pero no por eso dejarían de ser humanos. Claro, si hay algunos *afuera*, si hay *locos* que se *autoexcluyen* del *multiculturalismo*, entonces el *modelo* podrá servir en el país de Jefferson, pero no en el mundo. Para que el *multiculturalismo* funcione *universalmente* sería necesario un *consenso universal*. Como no lo hay ni lo habrá; la guerra contra las *otras* culturas. La peor de las guerras, la que quiere imponer la paz, imponiendo *consensos o sumisiones* por la violencia. Ese *consenso superpuesto que prefiere* la democracia sobre la filosofía requiere todo el espacio y la eternidad. Entonces se queda solo.

3.

Mi vieja cultura - esa que me hizo carne, y que me hizo un hombre de los que comen la carne y la sangre del cuerpo de su diós que se hizo hombre -; esa vieja cultura que me hizo hombre y me encarnó entre ustedes, que también fueron traídos al mundo tironeados en la misma tradición en que se inculturó la filosofía y que fue aculturada por la filosofía; esa cultura *nuestra* a la que *pertenecemos* - digo - me *formó* enseñándose que en el principio hubo un acto creador, y que el creador vio que lo creado era *bueno* en cada uno de sus aspectos, y *dijo que no es bueno que el hombre esté solo*. Y en consecuencia le hizo - no con su mera palabra, sino de sus propias entrañas - quirúrgicamente y con anestesia, otra: *para que lo ayude; hueso de mis huesos y carne de mi carne y que se hagan uno solo para hacer otro*. También la misma cultura me enseñó algunos modos en que los hombres pueden intentar quedarse solos y hacer el mal (*matar a su hermano*, por ejemplo). Y

también me mostró algún modo de *quedarse colectivamente solos*, como formar un solo pueblo y hablar una misma lengua y disponer de una tecnología a la larga todopoderosa, de modo que nada les impida conseguir lo que quieran, y quedarse solos en un solo lugar de la tierra, y llegar al cielo, y ser famosos y únicos.

Desde las raíces de *nuestra* vieja cultura, desde las raíces culturales que nos hicieron humanos de determinado tipo, pues, lo que hoy llamamos *diversidad cultural* es parte de las condiciones que habría que preservar para que la *creación del hombre* resultara también algo *bueno*. En el mismo plano y por las mismas razones que el creador operó para que hubiera *diversidad sexual*.

Para la tradición es también interpretación, traducción, traición, vuelta a un lenguaje único para que (algunos de) los *hombres* podamos llegar a quedarnos solos, sanos y jóvenes, como amos, maestros y señores de *lo que nace*. Esta actual Torre de Babel en que vivimos donde parece que no hay hombres ni dioses con poder suficiente como para impedirnos hacer lo que queremos. Mejor dicho: para impedirles hacer lo que quieren, que ya sabemos que es quedarse solos.

Aunque la tradición, la razón y la experiencia histórica nos enseñen que no es posible aprender a quedarse solo, como nos enseñan que no es posible aprender filosofía.

Porque se ha de aprender a filosofar se ha de aprender a convivir. En esta torre actual y con *ellos*.

4.

Estamos *liberados* a convivir con lo que tenemos cerca que es lo que nos cerca. Estamos liberados a vivir con. Por ahora. Entre tanto. Mientras haya vida.

Cuando no la hubo y todo era bueno, todo estaba *condenado* a no tener problemas. No habrá problemas cuando ya no haya vida. Al menos, no habrá problemas humanos cuando no haya vida humana.

Mientras tanto, en tanto haya vida humana, estamos *liberados a los conflictos de convivir*, liberados para plantear los radicales problemas *filosóficos* de la convivencia.

Claro que también podemos darles la espalda y *condenarnos* a callar. Como podemos *renunciar* a la convivencia y a la vida y volver al estado mineral.

También podemos poner la realidad conflictiva *entre paréntesis y esperar* (*otra vida, otro mundo, otra sociedad, otro estadio u otro estado*) que *supere* nuestro *estar* meramente humano, neoténico, falible, débil, enfermo, provisorio, cambiante, indefinido... No por eso dejará de haber problemas vitales, *entre tanto*. En ese *entre tanto* que abarca toda la historia de la humanidad.

(¡Oh! Son las 11:11.11 del 11/11/11. Ya pasó.)

Mientras tanto, exploremos algún camino.

5.

Que la realidad sea conflictiva y que haya problemas es *insoportable* para quienes quisieran que, en vez de esta tierra, hubiera un cielo con todo bien sin mezcla de mal alguno. La perfección eterna inmóvil e inmutable, la paz perpetua. Que descansen en paz.

Ellos, sin embargo, son un problema para *nosotros* porque, como las cosas no son así, y como *ellos* son humanos, trabajarán (quizás de modos esforzados, heroicos, inteligentes y santos) para que la realidad deseada advenga.

Buscan la perfección. Buscan ser perfectos, hacernos perfectos, plasmar en realidad la obra que quieren. Quizás – en el interior de pueblos que dicen las mismas palabras, quieren las mismas cosas y desarrollan para esos fines altas tecnologías – puedan quedarse solos.

Al menos trabajaron y trabajan con esa ilusión inmarcesible.

Esculpen, por ejemplo, en mármol. Roca *imperecedera* porque no vive. Si no *eterna*, ni siquiera *perdurable*, al menos *duradera*. En ella puede plasmarse *la* belleza, *el* ideal, *el* movimiento, *la* vida. *Perfecta* aún sin cabeza ni brazos. Que nadie la *retoque* o la *complete*. *La perfección* hecha piedra que plasma Pigmalión en Galatea a la que solo le falta *vivir*, y en cuanto viva, será *otra* y será *imperfecta*, será *mortal*. Esculpen, por ejemplo, imperios. Un siglo de *pax romana*. *Un Reich milenario* basado en la *solución final* al problema del *otro* y en la construcción de una raza *perfecta*.

6.

A ver si aprendemos a *convivir mientras tanto*; mientras haya problemas. O sea, a nuestra escala previsible, siempre.

A ver si podemos, *mientras tanto*, convivir con la *naturaleza*, es decir, con lo otro que nace, con lo que nace otro. Y lo que no nace, pero

consideramos *naturaleza*. A ver si, por ejemplo, podemos leer todo Darwin y encontrar el conflicto y la lucha no solo en las leyes de *supervivencia*, sino también - entes que ellas y haciéndolas posibles - las leyes de *variabilidad de las especies*. A ver si nos podemos ver *conviviendo en un mismo plano* conflictivo y colaborante con cucarachas, árboles, virus y piedras.

A ver si podemos, *mientras tanto*, convivir con lo *artificial*, con todo lo *creado por el hombre*, con todo eso que cambia a diario y de lo que ya no podemos llamarnos *amos*; con los problemas que nos generan - a la par que solucionan otros - eso *otro no humano* que han hecho los humanos y que solemos englobar con nombres como *ciencia* y *tecnología*, pero que abarca también todas las artes, filosofías e instituciones.

A ver si podemos, *mientras tanto*, convivir *jugando* - incluso el juego de la *lucha a muerte* que genera dinámicas que hasta ahora no han terminado en una muerte *final* - con la única regla básica de todo juego; que se pueda *seguir jugando, que se pueda volver a jugar*. Siempre. Mientras tanto.

A ver si podemos, *mientras tanto*, convivir con *otros*, reconociendo que son *otros como yo*, justamente porque *son otros distintos que yo*; que soy *problema* para ellos, y ellos son *problema* para mí. Pero el problema es nuestra vida.

A ver si podemos, *mientras tanto*, seguir viviendo conflictivamente con los que tenemos más cerca; nuestros "seres queridos", nuestra familia, nuestros vecinos.

A ver si podemos, *mientras tanto*, convivir *problemáticamente*, cada uno consigo mismo. Como mi viejo profesor Oscar Secco Ellauri quien, cada vez que decidía algo, con el mayor respecto a si mismo, decía que lo había hecho "con grandes minorías internas". En la constante tensión entre *to be or not to be*.

Asumir la experiencia de convivir, de *pasar peligros juntos*. Vivir en frontera, Vivir la frontera. Seguir viviendo juntos. Sin negar los problemas, los conflictos, las diferencias. No en un mero *soportar* al otro, sino problematizando a fondo. Lanzándonos a fondo por los arriesgados y duros caminos de seguir viviendo *a través de* distintas sensibilidades, distintos modos de valorar, distintas racionalidades. Siempre en el filo de la navaja.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

El artículo presenta dos enfoques:

1) un horadar al sistema de la totalidad;

2) la idea de outsider - un pensamiento, ideas que “vienen desde afuera”, ideas que resquebrajan otras ya consagradas.

Dos perspectivas que se focalizan a lanzar apuestas sin garantías... apuestas que hacen funcionar al mundo.

Asume - en el artículo - la complejidad, teniendo una postura activa - potencian al sujeto... a nuestro ser... que enriquecen la condición humana -, procreativa de vinculaciones sanas, saludables.

Bioética: entre límites e infinitudes

*Centro de Capacitación del Hospital de Tacuarembó
Tacuarembó. Uruguay
16 de septiembre del 2005*

1.

Hace unos 4.000 años, alguien escribió el relato de hechos míticos quizás basados en hechos históricos anteriores en un milenio. Gilgamesh, durante siete días y siete noches, llora la muerte de Enkidu -su igual, su doble, su hermano- junto con quien arriesgara la vida en innumerables actos heroicos. Enkidu ha muerto, no en batalla, sino tras doce días de enfermedad, dentro de la segura Uruk “la bien cercada”, donde debería estar a salvo de todo peligro.

Ya lo sabía el hombre: “desde el seno materno la muerte es nuestro destino”. Sobre el cadáver de su igual Gilgamesh llora la certeza de su propia muerte. Y sale una vez más de la ciudad, arriesgando la vida a fin de buscar para sí mismo y para todos, el secreto de la inmortalidad que los dioses dieron al viejo Utnapishtim por preservar la vida mortal. Nuestro héroe encuentra al inmortal que le relata su historia:

El dios Ea le había dicho en sueños: “¡Derriba tu casa y construye una barca! Abandona tus posesiones y salva tu vida, desprecia los bienes terrenos y mantén tu alma con vida. Derriba tu casa y construye una barca”.

Así que ya se contraponían riquezas y vida.

Y el dios le dicta en sueños las especificaciones técnicas que deberá tener la barca: igual ancho que largo y alto (doce veces diez codos), puente techado, seis cubiertas (siete con el piso), divididas en nueve partes, aseguradas con cuñas, todo calafateado con betún, asfalto y aceite. Toda esa tecnología para salvar del diluvio “la simiente de todo ser viviente”... que también es muriente.

De modo que la técnica ya entonces podía oponerse al mayor cataclismo de la naturaleza¹³⁹ y estar al servicio de la vida.

139 “Mejor sería que un león (...), un lobo (...), el hambre (...), la peste (...) hubiese devastado a los hombres y no el diluvio”, dice el texto.

Sorprende la lista de lo que fue necesario preservar para salvar la vida mortal, según el texto tantas veces milenario. Incluye, por supuesto, al mismo Utnapishtim, su familia y sus parientes; los animales del campo, salvajes y domésticos; y a todos los artesanos (en ese orden). Pero, antes que nada, en primer lugar: “cuanto tenía cargué en la barca, cuanto tenía de oro, cargué en la barca, cuanto tenía de plata, cargué en la barca”.

Así que ya entonces “los bienes terrenos” parecen condición primordial de la vida.

Gilgamesh escucha el relato y termina consiguiendo la planta de la inmortalidad: “*es ésta una planta de maravilla, gracias a ella el hombre renueva su vida; la llevaré a Uruk, la bien cercada, la compartiré, la daré a comer, su nombre será ‘El Viejo Rejuvenece’; después volveré a mi pasada juventud, pues también yo de ella comeré*”. Pero se la roba una serpiente, seguramente la misma que tentó a Eva.

El héroe aprende sufriendo que el límite -la muerte- no es el mal, sino la posibilidad de la construcción de la vida humana, mortal. Aprende que el límite -los otros- no es el mal, sino la posibilidad de construcción, conjunta: “*Compartió su experiencia y cada uno la aprovechó*”.

Aprende a aceptar límites para construir *dentro* de esos límites, *con* esos límites y *para* esa vida humana, finita y compartida. Aprende a construir (utilizando toda la potencia de las más recientes técnicas) *límites éticos* para la frágil y provisoria convivencia humana, simbolizados en los muros de la ciudad:

“*Sube a la muralla de Uruk, camina por su terraza, mira los cimientos, observa el muro cómo está construido; dime: ¿no es acaso de la mejor arcilla, de ladrillo cocido? ¿no ves uniendo las hileras siete capas de asfalto?’ Fue también obra de Gilgamesh, el rey*”.¹⁴⁰

Nos cuenta la Biblia que la misma técnica (“*el ladrillo les servía de piedra y el alquitrán de mezcla*”)¹⁴¹ puede ser utilizada sin límites (es decir, para el mal: para quedarse solos,¹⁴² para “*ser como dioses*”,¹⁴³

140 Las citas son del Cantar de Gilgamesh. Buenos Aires, Galerna / Montevideo, Arca, 1977.

141 Génesis 11, 3.

142 Génesis, 2, 18: “No es bueno que el hombre esté solo”.

143 Génesis, 3, 5: “el día en que coman de él se les abrirán a ustedes los ojos y serán como dioses”.

para matar al hermano¹⁴⁴) por esos vivientes salvados del diluvio, que olvidan su ser murientes y *quieren* construir sin límites “*una ciudad con una torre que llegue hasta el cielo*”¹⁴⁵. Porque ahora, poseedores de un mismo idioma¹⁴⁶ y de una técnica ilimitada, “nada les impedirá que consigan todo lo que se propongan”.¹⁴⁷ *Todo*. Aunque les lleve milenios llegar a una globalización ilimitada, homogénea con palabras y pensamiento únicos, sin espacio para otros, cotidianamente sacrificados, y dotada de una tecnología *capaz de todo*...

A cinco mil años de Gilgamesh la alternativa básica sigue siendo la construcción de límites que implica la aceptación de la condición humana (limitada, mortal, colectiva, relacional, histórica, diversa) para la construcción del sentido de la convivencia (racional, argumentativa, sin exclusiones, en común); o la construcción ilimitada, desde una única racionalidad (por tanto, limitada, pero que no se reconoce ni se acepta como tal), sin sentido, exclusiva, sola. La segunda, que ha olvidado al otro y ha olvidado la muerte (que no ve en la muerte ajena la muerte propia; que no se ve a sí mismo en el otro), sólo puede conducir a más muerte.

Ahora que (como siempre) no hay dioses que puedan imponernos límites, tal vez sea posible rescatar la sabiduría de aquellos viejos mitos y leerlos (como siempre) como criterios orientadores de la acción humana; como criterios *éticos*.¹⁴⁸

2.

Hace 2.500 años, un viejo maestro pide permiso para volcar algunas gotas del veneno de su copa de muerte para que beban también los dioses, como tantas veces bebieron compartiendo gotas de vino de su copa de vida. No se le concede el permiso: la cantidad ha sido calculada exactamente para matar a un hombre (los dioses no comparten la muerte de los hombres).

Sócrates pide que se ofrende un gallo a Esculapio, aporético dios de la

144 Génesis 4, 8: “Caín se lanzó contra Abel y lo mató”.

145 Génesis 11, 4.

146 Génesis 11, 1: “Todos tenían un mismo idioma y usaban las mismas palabras”.

147 Génesis 11, 6: ‘Veo que todos forman un mismo pueblo y hablan una misma lengua, siendo esto el principio de su obra. Ahora nada les impedirá que consigan todo lo que se propongan’.

148 Fundados en la praxis histórica, en la experiencia. Al fin y al cabo, el Gilgamesh o la Biblia, (y esta charla) recogen *experiencias*, se fundan en las praxis históricas y son ellos mismos *construcciones, productos técnicos*, éticamente orientados.

medicina, de remedios y venenos.¹⁴⁹

Y Platón reinventa la filosofía pensando a partir de espantos; a partir de sentimientos contrapuestos de gozos y penas; de aporías, de problemas. Desde ahí hay que pensar: no desde la repetición del conocimiento del sabio muerto, sino desde la vida que nace espantada de esa muerte injusta, desde la pregunta problematizadora que exige respuestas y responsabilidades.

Platón inventa un filosofar que empieza en cada uno y en cada época con sus propios espantos y desde ahí construye, no un saber seguro, abroquelado en academias, satisfecho de sí, cómodo, repetible en recetas y dichos engolados, sino un *querer saber* cuestionador, inseguro, dubitativo, desgarrado, que no se queda a mitad de camino en ningún “saber”, sino que, insatisfecho, incompleto, limitado, se inserta en el curso de un movimiento que está propuesto a todos, que empuja siempre más allá, que no se detiene nunca.

3.

Hace 400 años, en cambio, la modernidad, con Descartes, proyecta “*llegar a conocimientos que sean muy útiles para la vida*” y nos hagan ser “como amos¹⁵⁰ y poseedores de la naturaleza”. Y esto sería “de desear no sólo por la invención de una infinidad de artificios, que harían que se gozara, sin ninguna pena, de los frutos de la tierra y de todas las comodidades que hay en ella, sino también y principalmente para la conservación de la salud (...). Y uno se podría librar de infinidad de enfermedades, tanto del cuerpo como del espíritu, y hasta quizás del debilitamiento de la vejez, si se tuviera suficiente conocimiento de sus causas y de todos los remedios de los que la naturaleza nos proveyó.”¹⁵¹ Proyecto ilimitado que resuena en Bill Gates cuando nos invita a “invertir en biotecnologías” que podrían curar el envejecimiento, curar la muerte.¹⁵²

Otra vez una torre que llegue hasta al cielo. Cada vez más al alcance de la mano. Quizás como la zanahoria colgada delante del carro le parece al burro cada vez más cercana. Ciertamente, el carro avanza, corre cada vez más veloz. Quizás hacia abismos que no ve. Porque no hay relación

149 Cfr. Platón: Fedón.

150 “Maîtres”: “amos”, “dueños” pero también “maestros”.

151 Descartes, R. Discours de la Méthode, 6ª parte.

152 Sobre estas cuestiones ver mi artículo “Curar la muerte”.

entre la carrera y su estímulo inalcanzable, porque este no indica sentido.

4.

Hoy, la bioética. Boqueando en medio de la ciega corrida infinita hacia más poder y más riquezas, donde campea la ideología tecnocientífica que considera que todo instrumento y todo conocimiento (al fin y al cabo, una herramienta) son neutros, pues puede ser utilizado tanto para el bien como para el mal, y cree a pies juntillas que cualquier problema generado por el despliegue tecnocientífico tiene solución en la propia técnica.

Me gustaría aportar algunas reflexiones sobre los *límites*. Sin dioses - parece- no hay *límites*: ni la muerte, ni los otros. La ética se quedaría *sin fundamentos* y la carrera impulsada por el “ansia infinita de poder tras poder”¹⁵³ quedaría como dueña absoluta de la escena.

a)

Una doble argumentación se abre. Por un lado, *no sería legítimo* poner límites de ningún tipo a esa acumulación de bienes e instrumentos, ni *ordenarla* desde otros impulsos o hacia otros fines; no se podría *fundamentar* esa limitación, y sería privar a la humanidad de los beneficios de todo aquello que es técnicamente *posible* hacer. Por otro lado, *no sería posible* limitar esa carrera: de todos modos, alguien hará aquello que *puede* ser hecho, y será (se hará) más poderoso, *mejor*.

La primera línea argumentativa *supone* la aceptación de *discutir la legitimidad* de algo y, por tanto, implica la aceptación de la *posibilidad* de la *limitación* de la tecnociencia y su sumisión a dictámenes que no provengan de sí misma (éticos, jurídicos); la segunda, pareciera ignorar que, justamente, se construyen sistemas normativos *porque* es posible violarlos.¹⁵⁴

De modo que ambas líneas argumentativas resultan inconsistentes: suponen aceptar la *discusión* sobre puntos que ponen como *indiscutibles*.

153 Hobbes: Leviatán.

154 Sostiene Yamandú Acosta, se puede entender “por *democracia un orden institucional en el que todos pueden vivir, no porque el crimen no sea posible sino porque no está legitimado*” (Acosta, Y.: Sujeto y Democratización en el Contexto de la Globalización, Montevideo, Nordan-Comunidad, 2005).

b)

En la concepción que criticamos, el *fundamento* en originarios motores mecanicistas sigue aliado con fuerza a la *finalidad* confiada ciegamente en un futuro siempre mejor (inmune a cualquier desmentido fáctico, siempre interpretado como “astucia”) para generar ilimitadamente actividades y producciones *liberadas* de toda traba.

Muy específicamente, esta *ilimitación* es hoy producida por la *liberación* de aquellas trabas que puedan provenir de la duda, del cuestionamiento, de la prudencia, de la reflexión, del análisis racional, del debate argumentativo... Es decir: de cualquiera y cada una de las características de un pensamiento de alto orden: complejo, capaz de problematizar, de identificar aporías, de tomar en cuenta todas las circunstancias, de prever consecuencias, de establecer relaciones, de pensar alternativas, de considerar contraargumentos y contraejemplos, de sopesar decisiones, etc.

La *ilimitación* proviene, por tanto, de *limitaciones*. El movimiento tecnocientífico que se quiere *ilimitado*, sólo funciona y es poderosamente productivo, en la medida en que *está sometido a extremas limitaciones*. En la medida en que no toma en cuenta ciertas circunstancias y hechos, y así se restringe, se concentra, en un ámbito determinado, estrechamente limitado, considerado por separado (*abstraído*) de las múltiples relaciones reales en que entra.

Cada rama hiperespecializada del conocimiento científico y de la tecnología *limita* rigurosamente su campo: su objeto, sus métodos, su perspectiva. *Detiene* el pensamiento, no se mete con otras cuestiones que las de su especialidad. Toda la potencia ilimitada de sus resultados, cada vez más exponencialmente acelerados, está depende de esa autolimitación del pensamiento, de ese freno, de ese estancamiento.

c)

Sólo la clara conciencia de trabajar *limitadamente entre estrechos límites*, la conciencia de la propia finitud, permite a quien trabaja en un campo del saber, advertir la existencia de otros campos acotados, y por tanto la necesidad mutua de *abrir el pensamiento* a la complejidad, a la interrelación, a la transferencia de conocimientos y métodos entre múltiples campos, al mutuo cuestionamiento entre los diferentes saberes. Al futuro.

Las cuestiones que plantea la bioética obligan a cada investigador científico a romper los estrechos límites de su investigación para considerar *además* (por ejemplo) las consecuencias de su trabajo en otras áreas del conocimiento, del medio ambiente, etc. Le obliga a *abrir y ampliar* su pensamiento, a considerar todo, incluso el futuro que sobrevendrá después de su muerte, y a interactuar con personas y saberes que están más allá de su horizonte de comprensión.

d)

Otro aspecto que me parece importante que sea considerado por el investigador, el científico, el técnico, es la *influencia de otros saberes y circunstancias* en su labor estrictamente científica. Épocas hubo en que la *teología* condicionaba marcadamente a la ciencia. Hoy, lo hace la *economía*.

Paolo Virno, en un reciente trabajo,¹⁵⁵ sostiene que “*cuando el intelecto humano se convierte en el principal recurso productivo, es decir, en el verdadero fundamento de la riqueza social, no tiene ningún sentido seguir perdiendo el tiempo con la ‘cuestión de los intelectuales’*”. Actualmente, “*la inclusión de la comunicación lingüística en el proceso material de producción ha intelectualizado el trabajo social y, al mismo tiempo, ha marginalizado a los intelectuales*”.

En efecto, en el clásico proceso de producción capitalista rigurosamente pensado por Marx en los “Manuscritos de 1844”, el trabajo resulta “alienado” tanto en su acción, cuando el trabajador no emplea sus características humanas básicas (lenguaje, pensamiento), como en su producto que se le opone como ajeno; y en el sistema “fordista”, magistralmente caricaturizado en “Tiempos Modernos” de Chaplin, el trabajador es el eslabón de una cadena ligada técnicamente a una finalidad productiva que no entiende. El trabajo manual queda escindido del intelectual, que no construye objetos sino situaciones comunicativas; es decir, hace política.

Pero actualmente las “*competencias cognitivas*”, “*el pensamiento abstracto y la autorreflexión*”, las “*aptitudes más genéricas de la mente*”, la “*pura y simple facultad de pensar*”, las habilidades comunicativas que estaban reservadas a la praxis, a la política, se han transformado en herramientas del trabajo cotidiano, hasta el grado en

155 Virno, P.: *El Intelecto Just in Time*

que puede hablarse de “*la plena identidad entre producción material y comunicación lingüística*”. Competencias antiguamente reservadas al “trabajo intelectual” propio de sectores ilustrados, llamados al *compromiso crítico* y a la denuncia de las “industrias culturales” capaces de “*mecanizar y parcelar la producción espiritual*” como se “*había mecanizado y parcelado la agricultura o la elaboración de los metales*”.

Da la impresión de que el proceso sería *democratizador* (en tanto genera al que Virno llama “*intelectual de masas*”, por oposición al “*intelectual de profesión*”; en tanto garantiza y exige para el trabajo productivo el “acceso al conocimiento”) y *liberador* de aquellas *alienaciones*, rehumanizando el trabajo, e insertando en su seno competencias lingüísticas de pensamiento y comunicación.

Ahora bien, lo que me parece sustantivo en el análisis de Virno es que esa identidad entre producción material y comunicación lingüística pensante, no es liberadora y más bien “*radicaliza las antinomias del modo de producción dominante (...) hasta el punto de que libertad de lenguaje (...) y abolición del trabajo asalariado son hoy sinónimos*”.

Este proceso, en tanto pone de manifiesto la función de las competencias del pensamiento y el lenguaje, en el interior del modo de producción dominante, nos permite apreciar mejor *las características de la alienación del trabajo intelectual en el proceso mismo de producción actual*, y reflexionar en consecuencia sobre el lugar y el rol del trabajo intelectual - y, más precisamente, del científico, el técnico, el investigador actuales, en el campo de las ciencias y tecnologías de la vida que nos ocupan específicamente.

Desde hace ya muchos años algunos pocos e ignorados autores¹⁵⁶ podían sugerir tímidamente la hipótesis de que el *pensamiento popular*, aunque extremadamente *oprimido* y *arrollado*, podía incluir *gérmenes de liberación*, podría ser menos *alienado* que el pensamiento “culto”, en la medida en que la dominación que se ejercía sobre el primero tendía a *impedir pensar y hablar* en el proceso de producción y a

156 Cfr., paradigmáticamente: Kusch, R.: *La Negación en el Pensamiento Popular*. Buenos Aires, Cimarrón, 1975: “(...) la hipótesis de que el pensamiento popular, y no el pensamiento culto, es en gran medida fundante, por cuanto posiblemente contiene las líneas generales del pensar humano en su totalidad” (p. 6). V.t. Herrero, L. y Langón, M.: *Hipótesis para pensar un germen de liberación tras el lenguaje popular*. En: *Actas de las VII Jornadas Nacionales de Filosofía*. Córdoba, 1983, p. 90-99. Langón, M. (1984): *Reflexiones sobre un germen liberador en un texto mapuche* (En: *Sofós Año 15, n° 42*. Ituzaingó, Prov. de Buenos Aires, julio 2000, p. 17-20)

disminuir seriamente las condiciones necesarias para desarrollar esas funciones fuera del horario de trabajo, pero no podía *alienar* totalmente ese pensamiento. La dominación sobre el pensamiento procuró consolidarse mediante “aparatos ideológicos del estado” (especialmente, la escuela y los medios masivos). Pero éstos siempre son de resultados ambiguos y hasta contradictorios y su “cobertura” dista de alcanzar a muchos sectores populares y particularmente indígenas. En cambio, quien desarrollaba un trabajo intelectual “profesional” debía esforzarse muy especialmente en su labor autocrítica para no resultar pensando *con cabeza de otros*, aun con el considerable margen de autonomía de que gozaba el “intelectual” y su “compromiso” con los procesos de liberación.

Pero ahora, en la “sociedad del conocimiento”, el trabajo intelectual resulta directamente alienado y alienante, al estar inserto en el proceso mismo de producción capitalista, incluyendo en esta “alienación” gran parte de las competencias lingüísticas, comunicativas y de pensamiento de “alto orden”.

Al poner *lo mejor* del pensamiento *dentro* del sistema productivo, incluyendo las características de autonomía, creatividad y colaboración, las destrezas, habilidades y competencias de trabajo intelectual ligadas al pensamiento científico *de punta* y al pensamiento *filosófico* de mayor nivel, queda descalificado y sin lugar el pensamiento *fuera* del sistema, “desinteresado”. El pensamiento *no alienado* queda determinado como *no pensamiento*.

Metido en el proceso de producción, *todo* el pensamiento (el “conocimiento”) resulta un elemento más del sistema. Asalariado, *todo* intelectual (¿incluso el ejército de reserva?) está alienado en su pensar (su trabajo) y en su obra (su producto). Confinado al espacio estrecho de una especialidad que lo hace “incompetente” en otros campos, encuentra empleo en el marco de finalidades empresariales que predefinen la orientación de su producción. No sólo el proyecto le es ajeno, también le son alienadas sus obras, descubrimientos o inventos, de cuyo uso y aplicaciones (que no puede decidir y a veces ignora) se desresponsabiliza. Si (por razones de “mercado” o decisiones empresariales) cambiaran las finalidades y proyectos, deberá ser dúctil para “reciclarse”, para readecuar su trabajo a las nuevas condiciones, para continuar produciendo aquello que el sistema le reclama y seguir

así “ganándose la vida”.

e)

¿De qué ha sido escindido ese trabajador intelectual dependiente de los avatares del mercado capitalista? O, en otros términos: ¿qué “competencias” no son de su “competencia”?

Esbozo unas pocas características -¿podré llamarlas filosóficas?- que parecen incompatibles con (o al menos, a las que renuncia) el pensamiento ligado a este trabajo intelectual incorporado al sistema dominante:

✓ El ejercicio del pensamiento “fuera del sistema”, o “desinteresado”, o guiado por intereses no dependientes del mercado, o por criterios de rentabilidad. Es decir: no queda lugar para el pensamiento “fuera del trabajo”. Y específicamente, para pensar el trabajo, para pensar el sistema desde fuera de sus supuestos.

✓ No aplica, pues, los principios Vazferreirianos: “*No puede eximirse nadie de la tarea de pensar*” y de “*no suprimir el pensamiento*”,¹⁵⁷ de “*pensar siempre*”, “*pensar de vuelta*”, “*pensar en cada caso*”. Al menos en algunos casos o sobre algunas cuestiones se exime de pensar, suprime el pensamiento; lo acota y, al limitarlo, lo niega. Renuncia a pensar *todo*; globalmente, en su complejidad. Renuncia, por tanto, a pensar en profundidad, plenamente, hasta su propio pensamiento acotado al renunciar a hurgar en su génesis y a prever sus consecuencias futuras.

✓ Renuncia al principio latino: “*Hombre soy y nada de lo humano me es ajeno*”, es decir, al principio humano y democrático de que todo compete a todos. Digamos: renuncia al pensamiento democrático.

✓ No considera la **relación del pensamiento con la educación** y, más específicamente, su relación con la “formación de científicos y técnicos”.

✓ **No considera a los otros**; no considera la relación del pensamiento con la democracia (en el sentido de poder de todos), la solidaridad, la fraternidad, la justicia.

157 Vaz Ferreira, C.: *Lógica Viva*. En: *Obras de Carlos Vaz Ferreira*, T. IV. Montevideo, Homenaje de la Cámara de Representantes, 1957, p. 160 y 146 respectivamente.

Me parece imprescindible reivindicar estos espacios de ejercicio del pensamiento. Lo que yo llamo, no sé si acertadamente “filosofizar” estas cuestiones, en el sentido que paso a explicar.

f)

Hay que proponer a todos la actividad de filosofar, que porque *quiere saber* se mete con todos los saberes y no se queda en ninguno; que porque sostiene que nada de lo humano le es ajeno y no debiera serlo para ningún ser humano, sostiene su competencia en todos aquellos casos en que se reconoce incompetente; que porque se sabe ignorante y limitada es capaz de ofrecer a todos los demás ignorantes y limitados el movimiento infinito de la duda y la pregunta; que no renuncia al pensamiento, que asume el desafío de pensar siempre y lo propone *para todos*.

Un movimiento imperecedero que no se detiene, capaz de desplegarse en todos los espacios y los tiempos, las profundidades y las alturas, de manera siempre finita y limitada. En vez de un movimiento avasallador y ciego, ignorante de su propia finitud y limitación.

Miradas... Enfoques...

A partir del pensamiento langoniano...

En el artículo se plantea la importancia de las competencias cognitivas, del pensamiento abstracto, de la autoreflexión, y del compromiso crítico como parte del proceso democratizador y liberador.

Plantea el rol del trabajador intelectual y su correlación con la sociedad del conocimiento. “Lo mejor del proceso incluyendo autonomía, creatividad y colaboración” ligados al proceso filosófico. Es así que se presenta el accionar humano en relación a la libertad, y la responsabilidad. Se destaca así, la importancia de pensar críticamente la realidad; de discutir la legitimidad de algo (sabiendo que todo sistema está guiado por la razón instrumental, quitando la posibilidad de una vida enriquecida por las relaciones vinculatorias. Dicha razón crea un sistema normativo. Para Mauricio es posible infringirlo, porque todo sistema tiene un origen violento); habilitando así la necesidad de reflexionar sobre el tema de los límites.

Pensar la democracia desde los demás ¹⁵⁸

Resumen

No es *sencillo* “pensar la *democracia* desde la *filosofía*”, en tanto “pensarnos como personas que constituyen y construyen comunidad”, propósito de este Encuentro.

Rorty otorga prioridad a la *democracia* sobre la *filosofía*: así que sería posible constituir y construir comunidad (política y humana) excluyendo (de la comunidad, de la humanidad o de la vida) a *otros*, a los *demás*. Cosa que rechina tanto contra nuestra sensibilidad como contra nuestros (buenos) propósitos.

Entonces: ¿En qué sentido y hasta qué punto es esencial a la construcción de comunidad (*ciudadana, libre*), la inclusión de unos y otros nosotros, no-otros?

Ése es el problema que quiero discutir en esta comunicación, ensayando una construcción *alter-nativa*.

Introducción

Se trata de pensar la democracia desde los demás y pensar la democracia desde la filosofía. De modo tal que no sea admisible excluir a los demás, a los otros, ni de la vida, ni de la humanidad, ni de la sociedad o la comunidad. Por eso me la agarré con un pequeño texto de Rorty, quién, como filósofo que es, merece ser discutido y, como ser humano que es tiene sus aciertos y desaciertos. Para intentar un punto de vista alter-nativo, desbrozando algunos caminos a ver si podemos todavía armar una comunidad de unos y otros, no-otros, nosotros.

Desde Rorty

Si asumo el desafío para nada obvio de “pensar la democracia desde la filosofía”, tengo que tener en cuenta el cuestionamiento radical de tal posibilidad que está planteado con vigor en una “famosa (si no es que notoria) publicación”¹⁵⁹ de Richard Rorty, titulada sugestiva y

158 Comunicación a la Mesa: *El otro, la libertad y la ciudadanía*, a partir de la pregunta “¿Es esencial a la idea de ciudadanía la inclusión del otro y el respeto de su libertad?”, en el ENCUENTRO INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES: “Filosofía, humanidades y artes. Caminos para pensar la democracia” Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 19 y 20 de abril de 2012.

159 Términos de Kart-Otto Apel.

agresivamente “*La Prioridad de la Democracia sobre la Filosofía*” (Rorty, 1998).

Rorty excluye la filosofía del espacio público y lo hace redefiniendo qué entiende ahí por filosofía: "un conjunto de las argumentaciones en torno de la naturaleza del ser humano y, en fin de cuentas, en torno del hecho de que exista algo que podamos llamar ‘naturaleza humana’”. Entonces las filosofías serían conjuntos de ideas *previas* a las que podría uno *adherir*, como a las religiones. Y luego esas ideas previas intentarían *concretarse* en modelos de sociedad ahistóricos, intemporales, que se *deducirían* de ellas.

Rorty se inscribe en una tradición que *no acepta* deducir modelos de sociedad de “ideas previas”, ni de “una interpretación preliminar de nosotros mismos”, ni de la verdad, como comprensión de “un orden que nos antecede y nos ha sido dado”.

Para Rorty las instituciones sociales no son “intentos de concretar un orden universal y ahistórico”, sino “experimentos de cooperación” entre quienes disienten religiosa o filosóficamente, pero comparten unas pocas “convicciones procedimentales”, que derivan de “ideas intuitivas fundamentales que se hallan radicadas en las instituciones políticas de una sociedad democrática y en la tradición interpretativa pública de esas ideas”. Como para el último Rawls, la democracia no se sustentaría en teorías, sino en el razonable, amplio y durable “consenso superpuesto” de “las opuestas doctrinas religiosas, filosóficas y morales” que en ella conviven.¹⁶⁰ (Rawls, 2001).

Pero en la versión de Rorty el sostén de la democracia no está en el proceso histórico de larga duración en que múltiples y numerosos grupos sociales, hasta opuestos en sus convicciones, avalan de modo fáctico e implícito, pero amplio, extenso y durable, cierto modo de vivir en sociedad. La democracia se apoya más bien en un “nosotros” actual particular, que ostenta una convicción (de índole procedimental) derivada de ideas (obviamente “previas”; “intuitivas”, no argumentales; “fundamentales”, no fundadas), encarnadas (también previamente) en determinadas instituciones políticas y su tradición interpretativa. O sea,

160 “Rather, we say that in a well-ordered society the political conceptions affirmed by what we refer to as a reasonable overlapping consensus. By this we mean that the political conception is supported by the reasonable though opposing religious, philosophical, and moral doctrines that gain a significant body of adherents and endure over time from one generation to the next. This is, I believe, the most reasonable basis of political and social unity available to citizens of a democratic society”.

que la democracia implica “una interpretación preliminar de nosotros mismos” y sustenta la verdad de “un orden que nos antecede y nos ha sido dado”; pero, en vez de deducirse de un “orden de ideas” previo, se sigue de un “orden fáctico”, de determinada sociedad efectivamente instituida. De modo que, circularmente, convicciones, interpretaciones e ideas derivan de la preexistencia de una institucionalidad democrática. Si “nosotros” ya “no necesitamos” buscar “fundamentos extrapolíticos” de la institucionalidad social, si “ya nos liberamos de la necesidad de recurrir a una ‘autoridad’”, es porque nos fundamos en la “autoridad” de ciertos “hábitos sociales sedimentados” en determinadas instituciones políticas y su tradición interpretativa. O sea, en la cultura política norteamericana.

Es así, que “el hábito norteamericano de dar prioridad a la democracia sobre la filosofía” (de proscribir de la esfera pública a la filosofía) aparece como condición de posibilidad de una sociedad democrática y justa en que pueden convivir *adherentes* a distintas doctrinas. Que es a su vez condición de posibilidad de “la liberación espiritual, privada e individual”; de que cada uno pueda intentar “dar forma a su personal visión de la perfección” y conseguir “su salvación”, en el ámbito “privado”.

Pero las instituciones democráticas norteamericanas exigen su propaganda pues “promueven la virtud de la justicia”. Hay que convencer a otros de la idea básica: que en democracia no se puede discutir, no se puede dialogar sobre cuestiones de fondo, sino sólo sobre asuntos procedimentales, de modo que el campo político se reduce a mera administración de las formas democráticas. ¿Qué pasa con las personas, que existen, que puedan defender otras doctrinas? Las instituciones democráticas requieren exclusiones, pues “desalientan los deseos y aspiraciones que resultan incompatibles con ellas”. “No hay lugar” para argumentos que avalaran “instituciones autocráticas” o negaran “la libertad de conciencia”. Él menciona concretamente a dos personas: “No hay lugar para las objeciones que formularían Nietzsche o Loyola”, porque “nosotros, herederos del Iluminismo, pensamos que personas de esa clase son locos. Y ello sucede porque no hay manera de considerarlos como conciudadanos de nuestra democracia constitucional, como individuos cuyos proyectos vitales podrían, con un poco de ingenio y de buena voluntad, adaptarse a los de los demás ciudadanos. (...) Los límites de la salud mental son fijados por aquello

que nosotros podemos tomar en serio. Y esto, a su vez, es determinado por nuestra educación y por nuestra situación histórica”.

La fórmula que acabo de citar me parece suficientemente explícita en referencia a la exclusión de ciertas ideas de la sociedad democrática. Pero explícita también *nombres*, personas. Lo que hace manifiesto que *lo excluido* son seres humanos. Y, en un contexto global en que la propagación de la *justicia* no podría admitir límites, *no queda ningún lugar plenamente humano fuera de la sociedad democrática*. De modo que el reconocimiento como *humanos* de quienes sustentan tal o cual idea respecto a qué es el ser humano o cómo debería organizarse la sociedad. Y menos consuelo aporta cuando ya no se trata de *ideas* sino de *cuerpos* excluidos de lo social y de lo humano.¹⁶¹

De este modo aparece la cuestión de los “nuevos pobres”, de la “segunda cuestión social” (Donzelot, 1996), que es “escisión radical entre dos mundos”. Los sociólogos llamaron “primera cuestión social” a la “hermosa fábula moderna” de la ciudadanía, donde “la clase media define ese *estado confortable y compartido del que todo el mundo cree y quiere formar parte*”, y los sujetos actúan “en función de esa idea, esforzándose en la construcción de la *buena sociedad*” porque aunque en sus límites “queda gente”, “se trabaja con ella para que entre”. En cambio *ahora*, en la *segunda cuestión social*, “se trata en lo esencial de la creciente desconexión entre los aparatos pensados para nombrar, analizar y gestionar las cosas del común, y lo que integra el común; o en otras palabras, de la inmensa distancia que hay entre los que piensan (universidad) y/o gestionan (política) las cosas, y las cosas mismas”. Pues, “aunque una parte de la población *se parece a lo que siempre fuimos* (ciudadanos, clases medias, “gente normal”) y para ella sigue más o menos sirviendo lo que siempre dijo la ciencia social o siempre hizo la administración pública, la otra parte —y crece, y sigue creciendo...- se quedó ya *radicalmente fuera* de esos decires y de esos haceres. Ésa es la segunda cuestión social: la escisión radical entre dos

161 ¿Exclusión, expulsión, reclusión? En un mundo *globalizado* ¿a dónde nuevos Fernandos expulsarían a árabes y judíos? ¿a dónde a los jesuitas? ¿a dónde a los filósofos? No fuera de la *humanidad*, claro; apenas fuera de la *sociedad* o fuera del *mundo*. Migrantes dispersos, errantes sin ciudadanía; reducidos, refugiados en campamentos tan provisorios como la vida humana, concentrados en campos que ya sabemos que no son de trabajo sino de exterminio, y que este funciona tanto por gas como por inanición, los *desechos* de la ciudadanía han de ser físicamente *deshechos*, pues representan un *peligro* para la institucionalidad democrática de la que se los excluye. Será preciso *deshumanizarlos un tanto* para poder exponer sus cadáveres mutilados o sus despojos moribundos. No sólo (y no tanto) por la monstruosidad de sus *insoportables ideas* sino también por sus insustentables *cuerpos* monstruosos, que no nos dejan tranquilos hasta que los vemos bien muertos.

mundos.” Los “nuevos pobres” resultan “superfluos para el mundo, están fuera de la protección de lo que a los demás nos hace ciudadanos” (Gatti, 2011). La intención no es más que entren en la sociedad. “Si a nadie se niega su condición humana, ¿cómo se construye la frontera que nos separa de lo excluido? Sacando al que lo está no del género humano, sino del *mundo social*. (...) A los nuevos humanos en situación de despojo (refugiados, desplazados, jóvenes marginales, drogadictos...) se les administra la vida en campos de desplazamiento o de refugiados, en centros de acogida, de reclusión o de confinamiento...” En “jerga nativa” a eso se llama “*trancas*; son espacios en donde los humanos expulsados de la vida social se les *trata*, o sea, se es cuida y se les vigila. No más. La intención no es que entren en sociedad”. Quizás, en lo cotidiano, funcionen también como *mundos paralelos* en un mismo espacio.

¿Cómo se relacionan entre sí la exclusión de las ideas del espacio público y la exclusión de los cuerpos en el espacio social? ¿Cómo se relaciona la exclusión de la filosofía –aun nombrada en la identidad de sus personas- *incompatible* con la democracia que no dialoga, con la exclusión de los cuerpos innombrables de los nuevos pobres modelados por la sociedad que no los puede *asimilar* y los destruye?

Y ¿qué pasa con *nosotros*, los nos-otros alter-nativos, los que nacimos en otros lados y nos encontramos aquí, en la Biblioteca Nacional argentina, convocados por la Universidad de Lanús para plantearnos “pensar la democracia desde la filosofía”? Estamos locos. Estamos locos porque no estamos dispuestos a creer que renunciar a filosofar sea condición de posibilidad de una institucionalidad democrática justa. Más bien nos parece signo de una sociedad injusta incapaz de justificarse ante los demás. Estamos locos porque no podemos asumir los “hábitos” de otra cultura como condición de posibilidad de nuestra plenitud personal. Estamos locos porque queremos constituir y construir comunidad que incluya a los demás, y no ser considerados conciudadanos de una “democracia” que excluye a sus locos y sus pobres. Estamos locos también porque, al darnos cuenta de que estamos condicionados por nuestra educación y nuestra situación histórica, sabemos que no podemos fundar en ella los límites de la salud mental. Estamos locos porque estamos tomando en serio a los demás, en la constitución y construcción de comunidad.

Alter-nativa I

El tejido que aquí ensayo surge reclamado por un afuera que lo tira hacia fuera y lo surea (u orienta); tiene una intuición básica que lo golpea y conmueve y lo obliga a ponerse en movimiento: los demás. Los otros, los demás, los prescindibles, los que sobran, los que están de más, la escoria, como desfondado fundamento que exige ir hacia fuera. No el Absolutamente Otro, en singular, en distinción; sino los relativamente di-versos (los relativamente di-ferentes, di-vergentes y con-vergentes versiones, versos, relatos y logos); ésos que parece que estamos demás los unos para los otros.

Cada nos(otros) y cada vos(otros) igualados en el mutuo ninguneo de los demás. Cada uno hecho ning-uno: sobrante, superfluo, reciclable, descartable, sustituible. Todos igualmente innecesarios desde la necesidad de un dios mercado que (al revés de algún dios que ya está demás y no es ningún dios porque se hizo hombre) ya no necesita hombres, porque se hizo uno, único, necesario.

Siendo que la siempre imprevisible construcción histórica ha hecho imprescindible esta contingente, lábil y conflictiva humanidad. Cuando sólo se puede ser uno si se es los demás, que sólo pueden ser los demás si son uno, de modo que seamos uno sabiéndonos demás, que seamos uno, fundando nuestra necesidad contingente de una humanidad que funde y confunde a cada uno en la conflictiva necesidad de los demás. A ver si esta visión chiquita puede hacer estallar este Único Mundo inhumano y antisocial, sólo posible sin los demás, sólo posible sin uno, sólo posible sin humanidad, sin sociedad, sin personas.¹⁶²

El patriota Rorty no puede llegar a experiencia de alteridad que a los colonialistas hace mucho. Recorro a una versión francesa: “Desde el momento en que nosotros (europeos) descubrimos que hay culturas y no una cultura, desde el momento en que, en consecuencia, confesamos el fin de una especie de monopolio cultural, ilusorio o real, estamos amenazados de destrucción por nuestro propio descubrimiento; *de repente se vuelve posible que no haya más que otros, que seamos nosotros mismos otro entre los otros*” (Ricoeur, 1959, 293-294).¹⁶³

162 Escribí estos breves párrafos introductorios; no los leí. De algún modo resumen mi modo de ver las cosas, que trato de pensar en lo que sigue echando mano de diversos accesos.

163 “il devient soudain possible qu'il n'y ait plus que les *autres*, que nous soyons nous-mêmes un autre parmi les autres.”

Entonces desaparece... “toda significación y toda meta”, y se abre el peligro de “despaisarse”, de caer en “el escepticismo a escala planetaria”, en el “nihilismo absoluto”, “peligro por lo menos igual y posiblemente más probable que la destrucción atómica”. Y en el otro extremo, aparece el riesgo del movimiento per-verso que, por temor a perderse, se cierra a los otros y pone la propia cultura como uni-versal y absoluta, sin otro. Contradicción insuperable de Occidente: o bien identifica lo propio con el sentido y mata al otro, o bien reconoce al otro y todo se le hace in-diferente e in-significante; y se suicida.

Muy otra la experiencia de los otros, descubiertos y encubiertos. Para quienes la civilización universal es la muerte, reafirmar la vida propia exige comprender la diversidad, dotarla de sentido. En el reconocimiento de la terrible realidad de otro que lo niega y lo mata, se descubre encubierto y se reafirma. La diversidad deviene necesidad de supervivencia humana. Tomo la palabra del *mbya* Andrés que dice (después de expresarle a la entrevistadora que hay muchos dioses, incluyendo entre ellos a Jesucristo, que es un dios, puesto que es el dios de ustedes): “*Creemos que hay muchos dioses porque hay muchas lenguas. Si hubiera un solo dios, como ellos creen, no seríamos distintos ni tendríamos dioses distintos. No hay un dios, hay muchos.*”¹⁶⁴ Se trata de construir el sentido de la realidad con otros, no sin otros.

Esto me lleva a considerar otro texto en que Ricoeur habla de lo Absolutamente Otro (Ricoeur, 1974): el Dios trascendente e incomprensible. La experiencia de la finitud inhibe la afirmación ilimitada del yo moderno, que no pierde su identidad como “otros entre otros”, sino que se abre a lo trascendente, lo radicalmente incomprensible que cristaliza en alteridad absoluta que se manifiesta en espacios de ruptura y sutura, que exigen la interpretación de símbolos para reencontrar sentido en génesis y escatología: en los orígenes y en la promesa de liberación.

Pero si hay muchos dioses, muchas lenguas, muchas culturas, entonces hay muchos “absolutamente otros”, que dejan de serlo y pasan a ser

164 Registro de Mabel Quintela, 25/7/92. Citado en LANGÓN, 1995. Andrés le contó a Mabel que, para ellos, eran dioses: Ñande Ru, cierto animal, cierta estrella, Jesucristo... Mabel le dijo que Jesucristo era dios para nosotros, no para ellos. Y Andrés le dijo que, si para nosotros era dios, para ellos también. Cuando los *mbya* se refieren a su dios principal, lo nombran para nosotros Ñandé Ru (Nuestro Padre) y no Oré Ru (como le dicen cuando le dirigen oraciones). En su lengua “ñandé” es nosotros, incluyendo al escucha, y “oré” es nosotros, excluyendo al escucha. De modo que nos consideran a los no-*mbya* como hijos del mismo Padre.

“relativamente otros”. Que, si hubiera un Absolutamente Otro quedaría difuminada la diversidad humana de *los otros*. En tanto hubiera un *mismo* Absolutamente Otro para los *unos* y los *otros*, todos los humanos seríamos *lo mismo*, y tendríamos un mismo Dios, una misma lengua, palabra, propósito (*Génesis*, 11,1), que habría que imponer a quienes tuvieran otros dioses. Pero si con Andrés descubriéramos que los demás tienen otras lenguas y dioses, otra cultura “como” la propia; cada *uno* y cada *otro* no podría recortarse sobre el fondo de *lo Absolutamente Otro*. Entonces, se reafirma en toda su fuerza la alteridad concreta, fáctica, relativa, de *los demás*. Que sin duda *es problema* para cada uno, impelido a encontrar sentido en su experiencia histórica; en sus lugares y momentos, en sus *nosotros* y *ellos* concretos; no antes o después de lo histórico en intemporales orígenes o fines; génesis o escalologías.

Alter-nativa II

El otro camino que quiero pensar como alternativa (y que desarrollé en otro lugar, Langón, 2006), tiene que ver con forzar la traducción al *rioplatense* de un título de Ricoeur, e invertirla: “**Soi-même comme un autre**”: “**Uno mismo en tanto que los demás**”; “uno mismo *en tanto que* de más”, “uno como los demás”; y “**Los demás como uno, mismo**”. Los demás, en plural, los que están de más, los superfluos. Mi intención es reflexionar sobre esta forma relevante de negación de los *otros*: la que los considera *superfluos*, los que están de más.

Ricoeur continúa *pensando reflexivamente* a partir de la experiencia europea, buscando una *comprensión filosófica abierta* que, lejos de reducir lo *otro* a lo *mismo*, sea capaz *comprenderse* en tanto *otro*. Escribe: “*Sí-mismo como otro* sugiere de entrada que la ipseidad del sí-mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que una no se deja pensar sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en lenguaje hegeliano. Al ‘como’, nosotros queríamos agregar la significación fuerte, no sólo de una comparación (sí-mismo semejante a otro) sino de una implicación: sí-mismo en tanto que... otro”.¹⁶⁵ (Ricoeur, 1990)

165 “Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipseité du soi-même implique l'alterité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre, comme on dirait en langage hégélien. Au ‘comme’, nous voudrions attacher la signification forte, non plus seulement d'une comparaison -soi-même semblable à un autre-, mais bien d'une implication: soi-même en tant que... autre.”

Traduzco "l'autre" y "les autres" como "los *demás*", necesariamente en plural, lo que nos permite pensarlos también como los (que están) de más, "los restantes", "los *superfluos*, los *sobrantes*"; los *demasiados* que cometen la *demasia*, de estar *de más*, y seguir (r)estando. Como para nuestros jóvenes, la expresión "estar de más" no tiene el significado de "estar de sobra; ser inútil", sino el de "estar magnífico", esta traducción, *está de más*. Nos permite ganar que los demás, los que están de más, están *de más*... están *bárbaros*, están *magníficos*...

Además, de obligarnos a un plural, la traducción por "los demás" y demás, nos exige escribir en minúsculas y siempre en relación. No nos permite hablar de *lo Absolutamente Demás*; o de una *demasidad incomprensible* o *absoluta*, como podría hablarse de una otredad incomprensible o absoluta. Porque "demás" también implica cierta proximidad intrínseca y reversible, cierta *relación íntima* entre la persona de que se trata y *los demás*. En algún sentido: *uno es los demás* y *los demás son uno*. No puedo hablar de *uno* sin referirlo a *los demás* y viceversa.

Traduzco "soi" por "uno"; y "soi-même", por "uno mismo". Porque Ricoeur piensa en singular, separado de los demás. No dice *les uns en tant que les autres*. Entonces su *nous* (que no es nuestro *nos-otros*) no implica a *los demás* que no somos europeos y que no tenemos sus problemas.

El uso de *uno* que me interesa y me gusta, viene de un tango de Discepolín, que toma ese indeterminado pronombre (diría *impersonal*), que es *yo* en tanto *cualquiera*, para que la experiencia personal y propia pueda ser asumida por cualquiera... Exponer una experiencia radicalmente personal y determinada: "*Uno busca lleno de esperanzas el camino que sus sueños prometieron a sus ansias*". (Discépolo, 1943). Algunas de las cosas que ese "uno" hace, las hacemos todos: busca, sabe, lucha, se destroza, se empecina, va arrastrándose entre espinas, sufre, se desangra, entiende, se queda sin corazón... Es *uno como los demás*, como *cualquiera*, como *yo*. Así que, después de *tanta traición*, puede pasar al pronombre personal de primera persona: "Si *yo* tuviera el corazón..." "Si *yo* pudiera como ayer..." con total seguridad de que el escucha ya se ha fundido con esa experiencia humana. El *uno* estableció una falsa distancia, con la "objetividad" de quien describe con mirada neutra algo en que *uno* parece no estar comprometido,

justamente para ir llevando a *cada uno* a identificarse con la letra que ya se sabe más o menos de memoria, con la música, con la interpretación del cantor y de la orquesta, con el abrazo bailado con la compañera o el compañero... para pasar juntos al pronombre personal de primera persona, musitado al oído del *otro* o la *otra* con que está entrelazado y fundiéndose: *Si yo... Si yo...*

De modo que sea un *yo* que no separa... Porque cada uno siente y sabe que el otro es *como uno*, que los demás son “gente como uno”. Que los demás son uno; que uno es uno con los demás. Que uno se integra en *nos-otros*.

Una unidad que incluye la diferencia, el conflicto, los opuestos, unidad en “*nos otros*”. Conflicto irresoluble (puede llegar hasta la traición que nos puede dejar sin corazón) porque cada uno es insoluble en los demás. De ahí que, entre la promesa y la espera, está la acción cotidiana constitutiva (o destructora) de comunidad en cada *nosotros* y entre los distintos *nosotros*. Acción de integración y de apertura a *los demás*.

En tanto acción *constituyente* no viene de ninguna *necesidad* que la determine. Porque es *contingente* (puede darse o no, ser constructiva o destructiva) no es *superflua*, sino el irse haciendo de una con-vivencia humana que sólo puede realizarse en la medida en que siempre estén *los demás*, lo exterior, lo que *trasciende* fácticamente cualquier *unidad* lograda; los *demás* que siguen siendo tales en el interior de cada unidad, los demás que son constitutivos de la identidad de cada *uno*. Sin que haya nadie de más.

Si volvemos ahora al primer texto de Ricoeur que citamos y jugamos con estas traducciones tendremos “il devient soudain possible qu'il n'y ait plus que les *autres*, que nous soyons nous-mêmes un autre parmi les autres”: “*se hace de repente posible que no haya más que los demás, que nos-otros mismos seamos uno (de)demás entre los demás*”, que “*nos-otros seamos los demás*”.

Y “*soi-même comme un autre; soi-même en tant que... autre*”; sería “... *uno como los demás; uno en tanto... los demás*”.

Claro que en la traducción no todo *pasa*, porque *la alteridad* implicada en la *ipseidad* en “*Soi-même comme un autre*” no se deja poner así nomás en *plural*. Se descubre ahí la experiencia agustiniana de

encontrar al Otro (en singular y con mayúscula) en *lo más íntimo de mi intimidad*, pero no la de encontrar a *los demás* en *nos-otros*.

Soy yo que lo pongo en plural, porque hay muchas lenguas y para que se pueda entrever otro tipo de relación entre cada *uno* y *los demás* de cada uno, que permita también poner en plural e invertir la fórmula del francés: “*soi-même comme un autre*”: “*Los demás como uno, mismo*”.

“Los demás como uno” pone primero la multiplicidad para que puedan ser considerados *en tanto que* uno, sin perder para nada su diferencia. Lo *fundamental* no está en reducir la demasía a unidad; sino en comprender la diversidad en tanto unidad. Que sea condición de ser *nos-otros* ser *intrínseca e inseparablemente otros*. Que sea condición de ser *uno*, ser *los demás*.

Alter-nativa III

Quería tomar, todavía, para pensar este tema, la idea de Nicolás de Cusa sobre lo “no-otro” (*non aliud*), “campo” en el que se puede “cazar” lo que “precede” a todas las cosas y sus definiciones (Dios), considerando de qué modo las precede.

Subrayo: un *campo*, donde se puede *cazar*, lo que *precede* a todo. Quiero ensayar la herejía de traer esa idea para pensar lo que *precede* a cada sociedad concreta (ideas, experiencias) con las ideas de *no-otro*, como no-otro que no-otro; *otro*, como no-otro que otro; e *idéntico* como no-otro que idéntico. Lo que me parece que abre posibilidades que no estoy (¿todavía?) en condiciones de poder pensarlas bien y aquí sólo esbozo.

“Cuando pregunto ‘¿Qué es lo no-otro?’ se responde justamente: ‘Lo no-otro es no-otro que no-otro’. Y cuando inquiero ‘¿qué es entonces lo otro?’ justamente se responde: ¿que esto otro es ‘no-otro que lo otro?’” Así lo no-otro, no puede devenir otro, ni lo otro devenir no-otro. Y “Lo no-otro no significa tampoco lo idéntico, sino que, en cuanto lo idéntico es no-otro que lo idéntico, el no-otro lo precede”. Y todas las cosas se definen como “no-otras de lo que son”. En este “campo exclusivo”, “la negación no se opone a la afirmación” (Cusa, 1463).

Es un movimiento no del todo le(g)al sacar la idea del Cusano del “campo exclusivo” en que se gestó y trasladarla al que estamos tratando aquí. Pero me sentí habilitado a intentarlo porque se trata de

discutir una tradición que no acepta deducir modelos de sociedad de *ideas previas* religiosas o filosóficas, pero sí fundar su propio modelo en *juicios previos*, hábitos sociales, consensos superpuestos, instituciones y tradiciones políticas transmitidos por la educación de cierto país y determinados por su situación histórica.

La idea de que lo *no-otro precede* a la distinción entre *nosotros* y *los demás*, desde el momento en que se puede discernir diferencias fácticas entre *unos* y *otros*, inhabilita la legitimidad de recurrir a las instituciones de *algunos* para pretender *fundar* modelos de sociedad pretendidamente universalizables.

Por otra parte, la designación de lo divino como no-otro golpea tanto a las ideas ligadas a la atribución por la divinidad de cualquier tipo de privilegios a determinado grupo humano, como a la idea de que determinado grupo pueda poseer al “dios verdadero”, a las “ideas correctas” o al “modelo de sociedad” que les permitiría “propagandearlos” y negar a los “otros” su calidad de humanos o atribuirles irracionalidad o “locura”.

El campo de lo “no-otro” inhibe también la idea de un “Absolutamente Otro” y la de cualquier absolutización de las relaciones interculturales o interpersonales, que derriban por principio todo puente o intento de contacto entre grupos humanos.

Pensar la cultura concreta (en el sentido más amplio y específicamente en el kushiano que la relaciona con el pensar y el decidir) que nos es legada a cada uno de los integrantes de cada grupo humano y que constituye nuestra identidad como no-otro en cada nos-otros, a la vez que es no-otro que otro para cada uno en cada generación, pues la precede, habilita una perspectiva fructífera para pensar cada identidad cultural en relación con la tradición de que “deriva”, y proporciona algún cartabón para pensar las relaciones dia-lógicas (y no meramente convivientes en una institucionalidad de facto) entre los diversos grupos humanos.

Quizás principalmente, la noción de no-otro nos pone ante el desafío de *pensar la historia* (el campo de lo otro y de lo idéntico, de los conflictos y las contradicciones, de unos y otros), de pensar el devenir, desde la relatividad, no desde lo absoluto; desde la negación, no desde la afirmación; desde el movimiento, no desde la inmovilidad; en el tiempo, no en la intemporalidad. Y desde el *dia logos* en (y entre)

espacios, culturas y tiempos concretos y distintos.

Para ir cerrando.

Estoy bajo el impacto de una investigación reciente, publicada por el Ministerio del interior del Uruguay (Fraiman y Rossal, 2011) sobre la población en situación de calle. En un espacio concreto, la Plaza Cagancha de Montevideo, que como todo el mundo sabe es la Plaza Libertad,¹⁶⁶ que es el “kilómetro cero” del Uruguay. De modo que ese espacio puede considerarse el “centro” de nuestro “rincón del mundo”. Tomémoslo como símbolo y como realidad concreta donde, en la Libertad, no hay *distancia*.

Los *estudiados* son jóvenes que viven ahí, que “tienen o han tenido problemas de consumo de pasta base de cocaína (PBC) y alcohol, que se emplean en trabajos informales y no asisten a refugios”. Un “universo” finito y bien acotado, pues.

Refiriéndose a uno de esos jóvenes los autores dicen: “Conocemos su barrio, uno de nosotros jugó al fútbol en la misma cancha que él. Caminamos las mismas calles y nos alegramos con el mismo son de los tambores. Tenemos, si se quiere, la misma ‘cultura’, pero nuestra situación material es muy distinta: él duerme en la calle y si bien sabe qué hacer para salir de esa situación no lo puede conseguir; está sujeto a una adicción y a unas redes de intercambio; viviendo en gran riesgo su cuerpo se deteriora a un ritmo constante y creciente”.

No se trata, pues, de una diferencia *cultural* sino de una *alteridad corporal*. También han sido y están siendo *formados o moldeados* (incluso y principalmente en sus cuerpos) por nuestras *instituciones democráticas modernas y liberales*: pasaron por escuelas, liceos, refugios, reformatorios, cárceles. Pero ahora están en la calle. En su memoria: alguna maestra, algún educador popular, una madre, una abuela, un barrio. En su realidad cotidiana: más bien la policía.

Para estos jóvenes, la *salida* del espacio en que están tiene pocas

166 También es sabido que en Uruguay hay ¡ay! un “tristemente célebre” Penal de Libertad, que fuera utilizado como centro de máxima seguridad de detención y destrucción de presos políticos, y que continúa funcionando como Penal para “presos comunes”. Pero su irónico nombre deriva de estar en la zona de la ciudad de Libertad, a algunas decenas de kilómetros de distancia. Así que no tiene nada que ver y cualquier relación es mera coincidencia. Con más razón si tenemos en cuenta que el nombre de Plaza Libertad con que se conoce al kilómetro 0, es porque en su centro está, *entorpeciendo el tránsito* desde el siglo XIX, el monumento a la Paz (de octubre de 1851) que por alguna razón o sinrazón el pueblo ha identificado como monumento a la Libertad.

posibilidades. Básicamente dos: la “comunidad de origen regida por una relación clara entre lo público y lo privado, donde el estatus de libertad de los sujetos es moderno”, en la que “... han sido educados como ciudadanos”, pero también de la cual por diversas razones han salido para recalar en la Plaza, y en la que no resulta fácil volver a insertarse sin repetir el ciclo (u otro peor). Y otro tipo de comunidad (de índole religiosa) donde se obedece o se desobedece en relación a una normatización de los cuerpos: horarios, tareas, jerarquías, y a cuyas “reglas comunitarias” no les es fácil someterse “con mansedumbre”, incluso por la misma educación en que se han formado. En la tensión entre dos *salidas* más bien ilusorias: la *ciudadanía* que les dio educación y ahora les da policía y “ciclos” cerrados (amparo, calle, cárcel, calle) y la comunidad religiosa que los “rescataría” de la droga (sin institucionalidad democrática) está y queda como única constante, la calle. Comunidad, provisoria, precaria, permanente. Con sus relaciones de *parentesco*, sus moralidades, su cuidado y descuido del cuerpo, su sexualidad (“sórdida y sutil”), su violencia. En todo eso “la *alteridad corporal* de calle” en relación con quien “tiene hogar”, es muy grande. Basta mirar en el espacio limitado de la Plaza Libertad para advertir la realidad en un mismo espacio de mundos que se mueven en dimensiones paralelas.

El diálogo posterior...

Pregunta de Enrique Berbeglia

¿No te parece que el término *otro* es un término ya vacío prácticamente, como Derechos Humanos o Calidad de Vida? Son cosas que se repiten y se repiten y terminan no significando nada.

Respuesta

Estoy de acuerdo.

El esfuerzo de cambiar *otro* por *los demás* tiene mucho que ver con eso. *Los demás* sólo se pueden escribir el plural. *El otro* es siempre ya una entequeia, arriesga no ser nadie; mientras que *los demás* son concretos, y parte de algo que necesariamente *nos incluye* (en un *nosotros*) de modo que la cuestión de la *exclusión* se revierte.

Soy uno como los demás. Tengo a los demás adentro mío, constituyéndome. En la medida en que me hicieron, me formaron, pasé

distintas experiencias con ellos. Soy *uno de ellos*, es decir, uno de *nosotros*; soy *los demás*.

Me gusta también la expresión *demás* por esa trampita que permite el adverbio: los que están *de más*; los *sobrantes*, los *superfluos*, los *prescindibles*, los *innecesarios*. Cuando están *de más*, parece que sobran a causa de cierta *necesidad* del mundo, del país o de la sociedad, que ve como *demasía* que persistan en su existencia.

Así, se entiende también el fenómeno que mencionaba un colega ayer respecto a los *inmigrantes* en Europa, que no estaban allí, pero que van llegando por oleadas de millones echados de sus países (como los europeos *excedentes* llegaron por millones a nuestros países, en función de sus necesidades humanas, no en función de las necesidades de estos países) y no le *hacen falta* a Europa, no le *son necesarios*, podrían generarle problemas *insolubles*...

Y por ahí podemos apuntar a un problema general en este mundo globalizado donde no hay afuera: que la vida humana misma y la vida a secas *están de más*, ya no sirven a un mundo regido por la maximización de la tasa de ganancia. Y los que *están de más*... no tienen a dónde ir... Están de más estén donde estén: en el Guayrá paraguayo, migrando en Misiones, al Brasil, a Uruguay, a Formosa, a Bolivia... en busca de una tierra perfecta donde los hombres perfectos no puedan ser destruidos (y ya saben que no queda del otro lado del mar y que no se llega en avión). Los jóvenes de la Plaza Libertad (¡y las *tolderías* de los artesanos!) están *de más* para los comerciantes, habría que... mandarlos a otro barrio a molestar a otros vecinos... o “habría que quemarlos a todos”... Los barrios privados cierran sus puertas, Europa cierra sus puertas... Y las puertas siempre se cierran encerrando a los que están adentro, como en el Ycuá Bolaños de Asunción (Langón, 2004).

Habría que rescatar también a los demás como *contingencias*. Como el problema de que -para bien o para mal- están ahí, me constituyen, me condicionan, me cuestionan. Y los demás son *todos* los demás. Cosa bastante difícil de pensar. Ayer uno de los expositores se refería a esa foto de la exposición que está en este salón que nos muestra al General Videla, Massera... ¿ése es el *otro*? Son parte de *los demás*; y son *en plural*. Puedo nombrar a éstos porque fueron *visibles*, como Rorty nombra a Loyola y a Nietzsche. Pero son una imagen representativa de

un tipo de relación social, contra la que *los demás* que tengo adentro, *los demás* que me hicieron, reaccionan con violencia. Y yo mismo, no sólo por la *experiencia* de haber sufrido *la dictadura y demás*. También porque lo que puedo entender por mi *razón* y mi *sensibilidad* se indignan contra eso. Y se niegan a interpretar que el tipo de relaciones antisociales y criminales que encarnaron, pueda ser entendido como un intento de plasmar, aplicar o realizar un modelo de sociedad deducido de las ideas católicas en el campo político y social, cuando fue un *experimento* (no precisamente de *cooperación*) de cierta *doctrina*. *Doctrina* que, por cierto, no es ajena a “convicciones procedimentales”, que derivan de “ideas intuitivas” “radicadas en instituciones políticas” y “hábitos norteamericanos” (entre los cuales la proscripción de lo filosófico del ámbito público, que estrictamente es privatización de lo público) que más bien juegan como *condición de imposibilidad* de una sociedad democrática y justa en que sea posible convivir y en que cada uno pueda intentar “dar forma a su personal visión de la perfección” en lo público y en lo privado.

Discutir estos asuntos y verlos como *problema* nos obliga a repensarlos constante y radicalmente. O sea a *hacer filosofía*. Nunca una *palabra* va a agotar el problema. Ayer se hablaba de la importancia de trabajar sobre las palabras. Eso implica también no “casarse” con ninguna palabra (*otro, democracia, los demás...*), ni tampoco demonizarla; saber que son instrumentos que usamos los unos y los otros; y que también nos usan, y manejan lo más humano de nosotros (por lo menos en una tradición clásica), lo que tiene que ver con el *logos*. Y forman y conforman en la educación ideas y cuerpos. En ese sentido, hay que romper con todas las palabras y hay que pasar por todas las palabras.

Celina Lértora

Yo quería señalar que esa referencia que hiciste al *mbya* guaraní Andrés, me parece muy importante. Se trata de un grupo de guaraníes que apareció en Uruguay y que recordaban los 200 años en que se han ido los padres. El título que pusiste hace unos años a una exposición que hiciste sobre eso “Hay muchos dioses porque hay muchas lenguas” (Langón, 1995 b) es un poco la sumatoria de lo que una pequeña comunidad contesta. Están explicando por qué ellos han decidido romper con la vida en Uruguay, se reconocen como guaraníes, e intentar volver, en la medida de lo posible, a sus viejas tradiciones de

vida. Este es el contexto en el cual se dice esa frase.

De todas maneras veo ahí - en ese grupo y no solamente en ese individuo - un intento voluntario de segregación. Una segregación de una sociedad democrática que les está ofreciendo lo que nosotros entenderíamos como beneficios, pero que para ellos no eran tales. Entonces mi pregunta es ¿cómo plantearíamos esta cuestión de ese otro relativo dentro del nosotros en un proceso que está dando lugar en este caso a la reconstitución de una identidad que para reconstruirse requiere como exigencia esa segregación? Porque en la medida en que siguieran (la vida “a la uruguaya”, M.L.) - eso lo dice la entrevistadora, lo tienen claro ustedes y los indios- eso se transformaría otra vez en una cosa homogénea que ellos no quieren. Ahí hay una tensión que no veo cómo se puede resolver con la referencia que has hecho a Ricoeur te lo pregunto porque es un caso concreto, realmente muy interesante.

Respuesta

Primero aclaro que Andrés era un niño de 14 años; no un sabio de su comunidad sino alguien que está siendo educado por su comunidad. Conversando con adultos en un contexto en que veníamos insistiéndoles en que manden sus niños a la escuela (¿qué mejor integración?) fue que apareció la pregunta¹⁶⁷: “¿Cuánto hace que se fueron los chechuitas de Paraguay?”, y ante nuestra respuesta de que hace más de doscientos años: “Si mandamos a nuestros niños a la escuela, dentro de 200 años no hay más guaraní, no hay más *mbya*,¹⁶⁸ no hay más nada”. Porque el mundo se acaba si se acaban los *mbya* que cuidan el mundo. Uno de ellos me decía: “Mauricio: a ti te gustaría aprender nuestra lengua, ¿no? Pero a lo mejor ya estás viejo para aprenderla, pero sí pueden hacerlo tus hijos. Mándalos unos meses, en vacaciones, a que convivan con nosotros en nuestras casas, y podemos enseñarles”. Es lo que nosotros les estamos pidiendo que hagan ellos...

¿Qué les ofrecemos nosotros? ¿Qué les ofrece el Estado para “integrarlos”? El Intendente de un Departamento les ofreció todo:

167 Las referencias entrecomilladas que siguen no son citas textuales sino reconstrucciones mías a los efectos de esta presentación oral. Los materiales de la investigación (que duró varios años) no están publicados (Langón, 1987; Fernández, 1993), pero sí algunas exposiciones puntuales (Fernández, 1995; Langón, 1995 y 2008).

168 Literalmente “gente”. Nombre que damos a una de las etnias y lenguas guaraníes mayores en la actualidad. No es ése el nombre con que se autodenominan (también los chiguanos, por ejemplo, son gente – *mbya*) sino una palabra que suena como *ché ré ta ha* (literalmente: *mi pedazo*, en sentido figurado: *mi pariente*). Los *mbya* se comunicaban con nosotros en castellano y nos traducían sus palabras a nuestra lengua.

terreno, casas, escuela, vacunas, médicos. Ellos aceptaban los terrenos. También las vacunas y los médicos (útiles para las enfermedades que vienen de los blancos). Pero, decían, no queremos vivir en los “galpones” de los blancos¹⁶⁹ sino en nuestras propias casas,¹⁷⁰ que nosotros nos hacemos. Y no mandaremos nuestros hijos a la escuela de ustedes, porque nuestras mujeres les enseñan la lengua de Ñande Ru¹⁷¹ y entre todos les enseñamos “nuestro sistema”,¹⁷² distinto del “sistema de ustedes”. Y había un joven que decía: “Nací en Paraguay, pero viví toda la vida en los alrededores de ciudades, no conozco la selva, tengo cédula de identidad uruguaya que dice que nací en Uruguay aunque es mentira; pero sin ella no podría trabajar manejando tractores y plantando papas”. Y concluía: “Cuando el grupo se vaya para otro lado yo me voy a quedar acá trabajando en el cultivo de la papa y los sábados iré a los bailes”. Lo vi un año después y me dijo: “Estoy aprendiendo nuestro sistema con la abuela. Y cuando todos se vayan yo me iré con ellos.” Y se fue.

Ahora: ¿Es esto segregación? ¿Lo que ofrecemos es integración? ¿No les estamos pidiendo que se borren y sean como nosotros? ¿No es más bien asimilarlos lo que buscamos? En el doble sentido de hacerlos similares a nosotros y de poder digerirlos.

En grupo discutíamos lo que sería bueno para ellos. Y les preguntamos que querían. No decían nada hasta que uno hablo en nombre de todos: “Queremos tierra para vivir. ¿Hay montes en Uruguay?” “Sí” “Dennos un monte donde vivir”. Pero los montes son propiedad privada, están dentro de las estancias, y el estanciero lo que menos quiere es indios en el monte. Había un terreno público amplio; un estero anegadizo. Cerca hay comunidades de origen ruso y alemán que viven según sus costumbres (¿segregados?) y hubo que preguntarles a alemanes y rusos si los querían de vecinos: “Indios, no”. No están en Alemania ni en Rusia, pero están en su casa, en su país, y les llegan desde el extranjero

169 Se referían a todos nosotros como “los blancos” o “ustedes”. Con eso traducían *siempre* el término *mbya jorua* (literalmente: *bigotudos*). En la literatura aparece el mismo término traducido por palabras tales como “cristianos” o “extranjeros”.

170 *Oga*: vivienda tradicional construida en base a madera dura, *pindo* y *tacuara*, con techo de hojas de *pindo*. Dada la escasez de estas últimas, no tenían problema en usar *nylon* para impermeabilizar. La *opy* o casa ritual es más grande, necesariamente sellada con barro y con puerta de madera tallada.

171 Literalmente: “Nuestro Padre”, denominación del dios trascendente. *Ñande* es pronombre que incluye al escucha (en este caso a nosotros, blancos), de modo que es dios en común a nosotros y a ellos. *Ore* es “nosotros” excluyendo al escucha. Así en sus oraciones se dirigen a *Ore Ru*.

172 Traducen siempre por “sistema” la palabra *eko* (generalmente también *teko* o *reko*, por razones fonéticas) que la literatura suele traducir por “costumbre”, “cultura”, etc.

migrantes que... ¿son indígenas, son aborígenes, son autóctonos de estas tierras? ¿son sus dueños? ¿o son extranjeros que se vieron obligados a abandonar su lugar de origen y recalcan en Europa, cuyos habitantes resultan en peligro por esa invasión? Esos descendientes de rusos y alemanes encontraron un lugarcito sobre la tierra: ¿qué lugar hay para los *mbya*?

Terminamos dándoles una isla en el río Uruguay (la Filomena Grande), frente a Nuevo Berlín, donde instalaron su hábitat, hicieron sus ogas y su opy, cazaron en el monte, rozaron y desarrollaron sus plantaciones... hasta que la abuela soñó que había que irse y abandonar todo. Rápidamente se fueron. A los pocos días hubo una crecida del río Uruguay y la isla quedó varios metros debajo del agua. Volvieron a Montevideo, donde reconstruyeron su hábitat en el Parque Lecoq, junto al zoológico. Y siguieron moviéndose... algunos a Río Grande do Sul, otros hacia Bolivia. Siempre en camino hacia la tierra sin malos y sin males.

La tensión no se resuelve con Ricoeur, aunque creo que su esfuerzo es, justamente, ponerla de manifiesto. Quizás sí con el planteo del “panteón” *mbya* donde caben muchos dioses, o en el del Subcomandante Marcos de un mundo donde quepan muchos mundos. Avanzar en ese sentido sólo es posible reflexionando y dialogando sobre esa tensión, como estamos haciendo ahora.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

Se plantea en el artículo presentado la importancia de la interculturalidad; así como el diálogo intercultural, la necesidad de pensar la alteridad desde la perspectiva latinoamericana. Es decir, la importancia de pensar en las relaciones de; y con los otros; discutiendo así la legitimidad, aceptando la posibilidad de la limitación.

Mauricio sustenta su teoría en tres puntos:

- 1) La aceptación de discutir la legitimidad de algo;*
- 2) La aceptación de la posibilidad de la limitación;*
- 3) Todo sistema normativo (instaurado por una tradición o no) es posible infringirlo.*

¿De dónde se parte?: de que todo lo que atenta con una regularidad legitimada no se puede tocar... sino... el sujeto, se queda afuera (concepto de “outsider”).

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

Sobre la 3ª parte:

“Enfoques... Miradas desde lo interdisciplinario”

✓ *Las cuestiones de Mauricio Langón acercan a “los sometidos”, los que no están consagrados en el relato oficial (luchadores, revolucionarios). Cualquier cuestión filosófica lo ve desde “los sometidos” (los pobres, los indígenas, los educandos - que están sometidos a una educación alienadora -), aquellos que horadan el sistema de la totalidad.*

✓ *Mauricio visualiza en ésta 3ª parte (pero también en toda su obra) su posición de “outsider” (viene de afuera). Es un pensador que resquebraja ideas consagradas. Sus apuestas, su posición, hace funcionar al mundo, porque las ideas no son pensadas en términos de progreso o evolución, porque en nombre de estos conceptos se ejerce la presión de los fuertes sobre los débiles.*

✓ *Apunta a un “aprender a leer”, apuesta a una jerarquización del pensamiento crítico, de pensar críticamente la realidad. No da por sentado lo que el texto dice. Ve que las lecturas verdaderas no cierran sino que despiertan nuevas lecturas, quedando abiertas. Interroga al texto, y se siente interrogado por el texto. Apunta y apuesta a un entender porque y como el texto “conmueve”.*

✓ *El punto es ver como el sujeto “utiliza” “el impacto” de las decisiones que toma en su vida.*

TERMINAR...

O...

CONTINUAR PENSANDO...

Retirada

“¡A redoblar, muchachos, la esperanza!...
Porque el corazón no quiere entonar más retiradas”
(A redoblar)

El desarrollo es un proceso interior de fortalecimiento. Lo más extensivo, es a la vez o más intensivo. El desarrollo no es un desplazamiento sino una coherencia, en el sentido de “conexión, relación, unión de unas cosas con otras”. Al desarrollarse, la planta engrosa el tronco, lanza múltiples ramas y hojas en direcciones opuestas, florece fructifica, disemina semillas: esa es su ida. Toda su diversidad se sostiene en la coherencia de su unidad, a través de su despliegue y variedad, se fortalece en su integración, que no implica la imitación de la fertilidad de sus partes ni su contradicción, sino por el contrario su potenciación, coherencia y fecundidad. Que este trabajo sea como una planta.

Ensayé... fue diversificar uniendo y unir diversificando, para poder alimentar y fecundar a otros a través de la variedad de sus flores, frutos y simientes.

Procuré filosofar siguiendo un curso articulador de cuestiones aparentemente inconexas, trabajando en sus líneas de fractura y sutura, girando en torno a ejes conceptuales.

Recorrimos juntos un trayecto complejo orientado desde mis asombros y obsesiones con la esperanza de instar a nuevos asombros – de invitar a filosofar -. Apunté algunas posibles pistas, sin duda discutible. Me gustaría que fueran *discutidas*; me gustaría que a partir de este ensayo se abrieran otras...

¿Tengo que hacer una especie de balance? ¿Debería repasar el sinuoso trayecto de este escrito; resaltar alguno de sus puntos más salientes; mostrar su coherencia, cerrarlo con algún “broche de oro”?

No me daría demasiado trabajo porque, como empecé a hacerlo, según las más recibidas recetas de como *concluir* un escrito que se quiere filosófico, ya *casi* lo tengo. Y de ese modo, seguramente, ahorraría el trabajo a los lectores perezosos; orientaría la lectura de aquellos que

aplicaran el sabio método de leer primero el final para claro a donde van a parar y tantas páginas, “corregiría” la lectura de otros que se distanciaría de mi escritura; agregaría disimuladamente coherencias que no están en el texto; trataría de tapar algún bache y rellenar alguna laguna. Que es lo que no quiero hacer. Por aquello de que *lo escrito, escrito está*. Ya no se toca.

Por otra parte, sí que me daría mucho trabajo remontar el curso para señalar alguna flor olvidada al borde del río, para señalar alguna peligrosa roca oculta bajo la superficie, para trazar en un mapa una línea punteada que indique el recorrido. Hacer eso podría tener quizás algo de enriquecedor, pero probablemente sería más bien empobrecedor. Y un *caminito de cristal* es delicado, y por ahí se rompe.

Llegamos hasta aquí. Podé algunas ramificaciones. Omití conscientemente - aunque no sé si acertadamente - algunas discusiones importantes. Dejé varias sendas sin explorar o apenas esbozadas (quizás algunas de las más importantes). Y hasta estoy tentado de indicarlas y hasta de escribirlas, de incluir más y más páginas. Pero tal vez debí haber cortado más... El resultado, aunque incompleto, tiene bastante de recargado.

No. No agregué repasos. Dejo el *balance* al lector. Para mí no hay cierre que cierre. Bien que mal, después de muchos meandros que no voy a contar fui haciendo este trabajo que me fue haciendo. El resultado no me deja satisfecho, pero lo creo suficiente. Fue lo que fue.

Casi digo que ya pasó. Pero el resultado, como material escrito, como huella de un pasado cercano, lo retomaré, como todos los demás lectores. Este ensayo es ahora, para ustedes y para mí, material de lectura, de discusión, base para nuevos diálogos, indicador de caminos a recorrer. Y si espero que sea fecundo para ustedes, también espero que lo sea para mí.

Y si les da *ganas* de producir algo, de lanzar su propio y nuevo discurso, e contra y a favor de otros; si les da por animarse a pensar a seguir luchando por un mundo más humano, me sentiría satisfecho. Porque dice Sócrates que engendrar en otros discursos legítimos diferentes es la mayor felicidad que pueden alcanzar los seres humanos. Al menos, lo mejor que podría hacer yo para avanzar los seres humanos. Al menos, lo mejor que podría hacer yo para avanzar en la

convivencia, en dia-logos. Para llegar entre todos a ser multiversales.

En realidad falta una cosa, la más importante, la más dudosa; que esto sea efectivamente publicado. Lo quiero y lo temo. Es tan uruguayo no animarse a publicar y quedarse con el inédito adentro, donde siempre es *perfecto*, con esa perfección de lo que no es... Es tan uruguayo no leer (al menos, no leer con simpatía) lo escrito por uruguayos, o hacerlo destructivamente... Es tan ambigua la sensación de impotencia y todopoderosidad al llegar a un final...

Escribí esto... Falta dejar abierta la lectura y el diálogo hacia rumbos que yo “no sé... no sé”.

“¡Cuanto falta por hacer!” (Jaime Ross)

No sé... no sé...

10 de febrero del 2006.

Así relataba Matilde Vaz Ferreira la muerte de su padre:

*“A las dos menos veinte oí algo como un fuerte sollozo, otro gemido débil y corto. Al acudir inquieta e interrogarlo sobre lo que ocurría con un alarmado “¿Qué pasa?”. Solo me respondió con un “No sé... no sé...” tranquilo, sin angustia ni tragedia, algo perdido en lo ignoto que no me dejó saber si era un sueño que terminaba o la muerte que comenzaba. Llegó a encender la luz, pero en su desesperado esfuerzo volcó un reciente de vidrio cuyo contenido se derramó por el suelo. Con su mirada consternada contemplaba, él, tan limpio, tan ordenado, con desolación el líquido vertido al tropezar en la oscuridad y el frasco roto en el piso.”*¹⁷³

“No sé... no sé...” fueron las últimas palabras de Carlos Vaz Ferreira, el filósofo uruguayo por excelencia.

Dicen que las últimas palabras de un maestro son su mensaje definitivo para el futuro; el fin de su obra, su terminación, su culminación. Durante milenios hubo (y habrá) quienes traten de entender qué quiso decir Sócrates con sus últimas palabras: “Critón, debemos un gallo a Esculapio; págalo, no lo olvides”. (Platón: Fedón, 118a).

Esa visión supone que enseñar filosofía consiste en transmitir fielmente el saber acabado de un maestro, conservarlo con naftalina del ataque de las polillas, protegerlo denodadamente del polvo, los ratones, los ladrones y los dragones... Pero tratando de mantener vivo algo muerto, sólo se logran momias que, a su vez, momifican el futuro.

Platón faltó por enfermedad a la ejecución de Sócrates. Mucho más tarde, escribe en el *Fedón* una explicación y un proyecto. Lo importante no es repetir la palabra del maestro. Lo importante está en la conmoción que el maestro es capaz de provocar en el discípulo, despertando un asombro que lo mueve a filosofar, que lo pone en

¹⁷³ Vaz Ferreira de Durruty, Matilde: Recuerdos de mi padre. Los últimos días de mi padre. Montevideo. Monteverde. 1981. Pág.43

movimiento para enfrentar los problemas del mundo pensando radicalmente.

Es la muerte injusta de Sócrates que lo mueve a pensar volver a pensar la injusticia y a rechazarla y a actuar contra ella. Es el Oráculo de Delfos, diciéndole que al joven Sócrates que era el más sabio, lo que movió su filosofar hasta su conclusión confirmatoria en la verificación del docto saber que sólo sabe que no sabe.

Es distinta la ignorancia vazferreiriana manifestada en su “No sé... No sé...” Un no saber referido a una pregunta precisa y concreta; no sabía que le estaba pasando. Y no dejaba saber a quién lo interrogaba si era un sueño o si era la muerte. Ante el pequeño desorden que provocaron sus movimientos, experimentaba un último asombro, la muerte, el último *origen* del filosofar. El último *no sé*, *enfáticamente* duplicado, “*no sé... no sé*”; *no sé qué me pasa, no sé qué me espera*. La última *docta ignorancia*; la última aseveración rotunda, la última negación del filósofo que pedía enseñar a dudar, enseñar a vacilar, enseñar a ignorar. Ignorancia a secas que, no tiene nada de docta.

La última ignorancia es la primera. El “no sé... no sé” con que cierra la vida de Vaz Ferreira, es la apertura a vidas futuras, es su *enseñanza*, la dirección a que *apunta* toda su obra. De la cual es deudora este ensayo escrito por alguien que lo criticó.

Vaz Ferreira está *antes y después* que Sócrates. No concluye en un saber que no sabe, culmina en un mero no saber, al margen de toda sabiduría; en un no saber a secas, en un no saber absoluto, sin relación con cualquier saber. En esa ignorancia total, nos deja Vaz Ferreira en el no saber de todo saber; en el origen de todo.

Nos deja, al término de los sueños y al comienzo de la muerte, en el principio de la vida.

Nos deja en el inicio desnudo de la vida de cada filósofo, de cada hombre, en el saber del moribundo que, al afirmar su ignorancia reduplicada, genera un futuro que sabe para otros. Nos deja en el no saber del recién nacido, con toda la vida por delante; en el no saber de cada uno de nuestros alumnos – esos jóvenes de hoy, tan conflictivos para nosotros, tan *ignorantes* - que están naciendo a la libertad, al incierto camino propio, a la vida desprotegida, a la intemperie, expuesta a todos los riesgos y abierta a todas las potencialidades.

Todos adoleciendo ignorancia, Vaz Ferreira, ante su muerte inminente; yo, ante los últimos años de mi vida, cada uno de estos jóvenes, que aún se asombran, ante la vida que les espera; ustedes, lectores – si tuvieron la *compasión* de llegar hasta aquí -; todos, ante lo ignoto y lo incomprensible, ante lo terrible y lo maravilloso, con miedo y con esperanza, con angustia y con entusiasmo, compartiendo la *compasión* común de la vida y de la muerte con un “No sé... no sé...”

Que si Vaz Ferreira supiera... que si todos supiéramos... entonces sí, estaríamos definitivamente muertos y ya no podríamos salir a *riveder le stelle*.

Miradas... Enfoques... ***A partir del pensamiento langoniano...***

Este último artículo plantea el origen del filosofar, la importancia del asombro, de la duda; pero aún más, la importancia de las situaciones límites... situaciones que cierran etapas... pero... que abren otras. Plantea... presenta lo rizomático y lo recursivo, lo que determina un enfrentarse al mundo, un conmoveerse ante la ignorancia, pero también, un conmoveerse ante sí mismo.

Una ignorancia que invita a la pregunta, teniendo que diferenciar la doxa de la episteme.

Una ignorancia que plantea la diferenciación pero también la relación entre la postura socrática (el saber que no sabe) y la de Vaz Ferreira (el no saber de todo saber)...

... Posturas que apuntan al origen de todo... a la vida...

Bibliografía de apoyo

- **Adorno T.** “Tres estudios sobre Hegel”. Editorial: Taurus. Bs. As. 1991.
- **Allison E.** “El idealismo Trascendental”. Ed. Anthropos. España. 1992.
- **Ander Egg E.** “Interdisciplinariedad en Educación”. Ed. Mag. Rio de la Plata. Bs. As. 1994.
- **Accorinti S.** “Trabajando en el aula”. Ed. Manantial. 2000.
- **Ardao A.** “Lógica de la Razón, lógica de la Inteligencia”. Biblioteca de Marcha. Mdeo. 1998
- **Arditti B.** “El reverso de la diferencia”. Ed. Nueva Sociedad. Venezuela. 2000.
- **Bayarres M.** “Verdad – Lenguaje Mundo”. Ed. Técnica. Mdeo. 2007.
- **Bauman. Z.** “Vida de consumo”. Ed. CFE. Bs. As. 2011.
- **Bertolini y Langón.** “Diversidad cultural e interculturalidad”. Ed. NOVEDUC. Bs. As. 2009
- **Bertolini, Langón y Quintela.** “Materiales para la construcción de cursos de Filosofía”. Ed. Dislar. Mdeo. 1994.
- **Camps V.** “Paradojas del Individualismo”. Ed. Crítica. Barcelona. 1999.
- **Castoriadis C.** “El mundo fragmentado”. Ed. Terramar. La Plata. 2008.
- **Castro J.** “El Banco fijo y la mesa colectiva”. MEC. Mdeo. 2007.
- **Cerletti y Kohan.** “Filosofía en la Escuela”. Ed. Paidós. Bs. As. 1998.
- **Cullen C.** “Críticas a las razones de Educar”. Paidós. Bs. As. 1997.
- **Davidson J.** “De la verdad y de la Interpretación”. Ed. Gedisa. Barcelona. 1995
- **Deleuze y Guattari.** “¿Qué es la Filosofía? Ed. Anagrama. Barcelona. 1984.
- **Dewey J.** “Como pensamos”. Ed. Paidós. 1989.
- **Diaz E.** “Posmodernidad”. Ed. Biblos. Bs. As. 2000.
- **Freire P.** “Hacia una pedagogía de la pregunta”. Ed. Siglo XXI. Madrid 1986.
 “La educación como práctica de libertad”. Ed. Siglo XXI. Madrid. 1986.
 “Pedagogía de la Esperanza”. E. Siglo XXI. Madrid. 1986.

- **Giroux H.** *“La educación y la crisis del valor de lo público”*. Ed. Criaturas. Bs. As. 2012.
“Pedagogía y política de la esperanza”. Amorroutou Editores. Bs. As. 2003.
- **Kant I.** *“¿Qué es la Ilustración? Filosofía de la Historia*. Ed. FCE. México. 1978.
- **Lipman. M.** *“La filosofía en el aula”*. Ed. De la Torre. 1993.
“Pensamiento complejo y Educación”. Ed. De la Torre. Madrid. 1997.
- **Lukman y Berger.** *“La Construcción de la Realidad”*. Ed. Gedisa. Barcelona. 1995.
- **Marafioti R.** *“Los patrones de la argumentación”*. Ed. Biblos. Bs. As. 2003.
- **Marramao G.** *“La pasión del presente”*. Ed. Gedisa. Bs. As. 2013.
- **Morin E.** *“La cabeza bien puesta”*. Ed. Cátedra. Madrid. 1981.
“Introducción al pensamiento complejo” Ed. Gedisa. Barcelona. 1994
“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. UNESCO. 1999.
- **Montenegro y Velazco.** *“Cuestiones Filosóficas”*. Ed. Del Palacio. Mdeo. 2013
- **Mc Dowell.** *“Mente y Mundo”*. Ed. Salamanca. 2003.
- **Pereira G.** *“¿Condenados a la desigualdad extrema?”*. Ed. CEFPSVLT. México. 2007.
“Igualdad y Justicia”. Ed. Nau Libres. Mdeo. 2001.
“Las voces de la igualdad”. Ed. Proteus. Mdeo. 2010.
- **Platón.** *“Diálogos”* Ed. Colección Austral. Bs. As. 1993.
- **Polanyi K.** *“La gran transformación. Crítica al liberalismo económico”*.
- **Rawls y Habermas.** *“Debate sobre el liberalismo político”*. Ed. Paidós. Barcelona, 1998
- **Rawls J.** *“Teoría de la Justicia Social”*. Ed. FCE. México. 1971.
- **Rosset C.** *“Lógica de lo peor”*. Ed. El Cuenco del Plata. Bs. As. 2013.
- **Rorty R.** *“Filosofía y futuro”*. Ed. Gedisa. Barcelona. 2008.
- **Sen A.** *“Desarrollo y Libertad”*. Ed. Planeta. Bs. As. 2000.

- **Sen A.** “*Nuevo exámen de la desigualdad*”. Ed. Alianza. Madrid. 2008.
- **Spinoza B.** “*Tratado Teológico - Político*”. Ed. Tecnos. Madrid. 2010.
- **Torretti R.** “*Manuel Kant: estudio sobre los fundamentos de la filosofía crítica*”. Ed. Chacras. Bs. As. 1980.
- **Tozzi M.** “*Pensar por si mismo*”. Ed. Biblos. Bs. As. 2003.
- **Varela J.** “*La educación del pueblo*”. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 49. Mdeo. 1964
“*Los gauchos*”. Discurso de 1865.
- **Vatimo G.** “*El fin de la modernidad*”. Ed. Gedisa. Barcelona. 2007.
“*Más allá del sujeto*”. Ed. Paidós. Barcelona. 1989.
- **Vaz Ferreira C.** “*Lógica Viva*”. Mdeo. 1999.
- **Wittgenstein L.** “*Investigaciones Filosóficas*”. Ed. UNAM. México. 1988.

Materiales de Apoyo

- **CLACSO.** *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Bs. As. 2013.
- *Conferencias de Badiou en Bs. As. “Tiempo de Crítica”*. Bs. As. Mayo 2012.
- *Comp. “Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización”*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela. 2005.
- *Filosofía. Módulo 5. ANEP/ CES/ CFD. Año 1991.*
- *Grupo GRE. N° 1 (Oct. 2011). N° 7 (Nov. Dic. 2014).*
- “*La República de Platón*”. Mdeo. Diciembre 1994.
- *Revista “América Latina en Movimiento”*. ALAI. N° 462. 2011. Ecuador.
- *Revista “En Diálogo”*. Extensión Universitaria. N° 6. Año 2.
- *Revista “Iberoamericana de Evaluación Educativa”*. Vol. 3. N° 1. 2010.
- *Revista “Pensamiento y Realidad”*. FME. Dakar. 2000.
- **UNESCO.** “*Estrategia a plazo medio*” 37 C/4. 2014 – 2021. 8/ 2014.
- *Uruguay Educa. Portal Educativo*. 2010 y 2011.

Índice

INTRODUCCIÓN	7
<i>¿Por qué un segundo tomo sobre el pensamiento de Mauricio Langón?</i>	9
<i>Una Antología Comentada. ¿Por qué?</i>	11
<i>Miradas al pensador; al Filósofo; al docente...</i>	13
PRÓLOGO	17
<i>Prólogo – Prof. Atilano Beltranchini Miranda</i>	19
CAPÍTULO I – PENSAMIENTO CRÍTICO	23
<i>Movimiento</i>	25
<i>Miradas... Enfoques...</i>	28
<i>Miradas... Enfoques...</i>	31
<i>Con Asombro</i>	33
<i>Miradas... Enfoques...</i>	36
<i>Con Espanto</i>	37
<i>Miradas... Enfoques...</i>	39
<i>Desde la Desgracia</i>	41
<i>Miradas... Enfoques...</i>	45
<i>Como víctimas</i>	49
<i>Desde nuestra cultura</i>	53
<i>Miradas... Enfoques...</i>	57
<i>De grandezas y pequeñeces</i>	59
<i>Miradas... Enfoques...</i>	63
<i>Miradas... Enfoques...</i>	65
<i>“Filosofar en el aula, filosofar en la plaza”</i>	67
<i>Miradas... Enfoques...</i>	76
<i>¿Cómo trabajar filosóficamente con niños y, en general, con quienes no trabajar “profesionalmente” en hacer o enseñar “filosofía”?</i>	77
<i>Miradas... Enfoques...</i>	83

<i>Miradas... Enfoques...</i>	247
<i>¿Qué Pobreza(s)?</i>	249
<i>Miradas... Enfoques...</i>	259
<i>Los prescindibles... no se precisa niños</i>	261
<i>Miradas... Enfoques...</i>	266
<i>Pobreza y Educación</i>	269
<i>Miradas... Enfoques...</i>	272
<i>Filosofar con Pobres</i>	273
<i>Miradas... Enfoques...</i>	277
<i>La Responsabilidad Ética de ricos y poderosos</i>	279
<i>Miradas... Enfoques...</i>	290
<i>Miradas... Enfoques...</i>	291
<i>Filosofía, diversidad cultural y acercamiento de las culturas</i>	293
<i>Miradas... Enfoques...</i>	298
<i>Bioética: entre límites e infinitudes</i>	299
<i>Miradas... Enfoques...</i>	310
<i>Pensar la democracia desde los demás</i>	311
<i>Miradas... Enfoques...</i>	330
<i>Miradas... Enfoques...</i>	331
TERMINAR... O... CONTINUAR PENSANDO	333
<i>Retirada</i>	335
<i>No sé... no sé...</i>	339
<i>Miradas... Enfoques...</i>	342
<i>Bibliografía de Apoyo</i>	345
<i>Materiales de Apoyo</i>	347

“Mirar a Mauricio Langón” en éste 2do tomo lleva al lector a pensar en la acción filosófica, en el trabajo docente, en lo didáctico, que no necesariamente está o debe estar en el aula.

Langón ve la crucial importancia de una educación filosófica, teniendo caracteres de legitimidad en la medida que no se trate de la mera transmisión de saberes adquiridos. Parte de la necesidad de replantear la visión reductiva, determinando lo imperioso que significa abrir caminos de diálogos interculturales e interdisciplinarios. Apunta a generar discursos propios y a dialogar entre los diferentes.

Marcado por la visión platónica, se plantea como incluir sin dejar de ser excluyente, se pregunta acerca de los límites de la apertura en educación a la hora de pensar en cómo y para quien educamos.

En sus trabajos invita a la reflexión, con un enfoque legitimador del discurso que surge de una construcción del sujeto.

Didactizar filosóficamente para Mauricio es filosofizar... es decir hacer que nuestra educación sea filosófica. La clave está en la búsqueda, en ese filosofizar, y en la potencialidad de “la semilla que el maestro planta” y no en la perpetuación del discurso.

Mauricio no pretende lectores indóciles... pretende lectores que actúen...
... que discutan sus ideas... para que a partir de ellas se cree... se piense...
... se filosofe...

“El acento está en el impacto que provoca el mensaje...”

ISBN: 978-9974-91-180-2



9 789974 911802