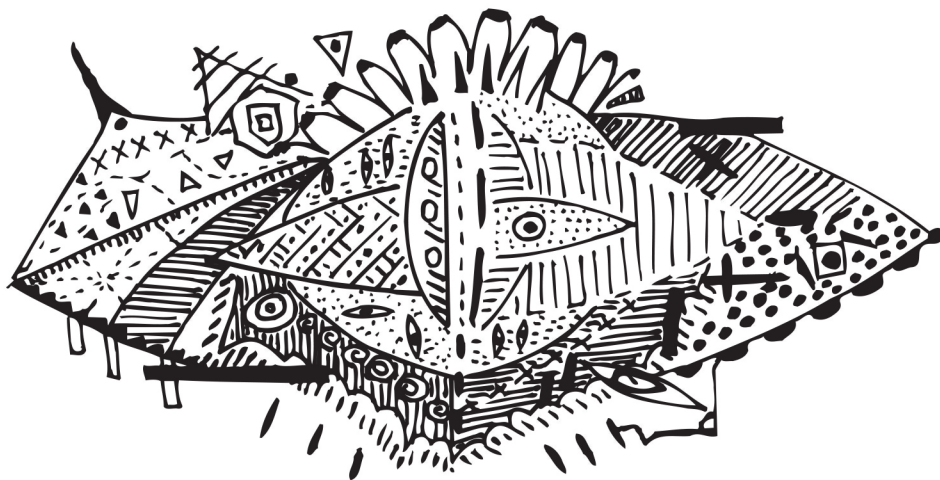


Xipe tottek

Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades ITESO

Vol. XVIII/No.3/30 de Septiembre de 2009/60 Pesos



no. 71

FORMACIÓN POR COMPETENCIAS
EDUCACIÓN VIRTUAL
FILOSOFÍA Y SUFRIMIENTO, 1a parte
CEGUERA Y TEXTURA
INICIATIVAS ZAPATISTAS, 3ª parte

● PRESENTACIÓN

Datos de interés.....pág.192

● FILOSOFÍA

Ciclo Filosofía y Educación

El claroscuro de la formación por competencias.....pág.193

Mtro. Gabriel Morales Ramírez

Retos cognitivos de la educación virtual. Acercamiento

al proceso de aprendizaje de los cursos en línea.....pág.216

Dr. Miguel A. Romero Morett

● LA FILOSOFÍA ANTE EL SUFRIMIENTO

La Danza de los ocho: El sufrimiento en ocho filósofos.....pág.234

Dr. Jorge Manzano, sj

● EPISTEMOLOGÍA

Textura.....pág.255

Lic. Alberto Carrasco



*Revista trimestral del Departamento Filosofía y Humanidades, ITESO (antes ILFC),
Guadalajara. Vol. XVIII, No. 3. No. de Publicación 71. 30 de Septiembre de 2009*

● CEFyT (Cibernética, Erótica, Filosofía y Teología)

Filosofías interculturales en Abia Yala (Nuestra América).

Filosofías interculturales, II.....pág.267

Dr. Conrado Ulloa Cárdenas

● DERECHOS HUMANOS

Iniciativas zapatistas.

IIIª Parte: Aprender a decir “nosotros, nosotras”.....pág.283

Dr. David Velasco Yáñez, sj

● RECENSIONES

Ensayos sobre la relación entre la filosofía y las ciencias..pág.306

Dr. Fernando Leal Carretero

Datos de interés

1.- Afortunadamente la SEP echó pie atrás en sus planes de suprimir la filosofía en los programas de bachillerato. Y es que se levantaron en contra muchas y fuertes instancias, entre ellas nuestro *Xipe Totek* (Cf. la presentación de nuestro número 70).



2.- Continuamos en este número 71 con las memorias del ciclo *Filosofía y Educación*, y con la carpeta de CEFyT (Cibernética, erótica, filosofía y teología); igualmente con la carpeta de *Derechos Humanos y/o Indigenismo*, en la serie “Iniciativas zapatistas”.

3.- Abrimos una carpeta *La filosofía ante el sufrimiento* en que recogemos problemática y soluciones sugeridas. En el futuro seguirán otros artículos.

4.- Igualmente en línea filosófica abrimos una carpeta *Epistemología*. Muchos de nuestros artículos anteriores pudieran caber en esta carpeta, pero los hemos situado en otras carpetas. Ahora situaremos ahí, eventualmente artículos especiales, como “Textura”, el de esta vez.

5.- Damos mucho interés humano al *Parlamento de las Religiones del Mundo*, a celebrarse, diciembre de este año, en Melbourne. Habrá varios eventos *Pre-Parlamento* en diversas ciudades del mundo, entre ellas varias en nuestro país. Información rápida se puede encontrar en las páginas finales, comienzo de las no numeradas, de este ejemplar ●

Ciclo Filosofía y Educación

*El claroscuro de la formación por competencias**

Mtro. Gabriel Morales Ramírez**

abstract Prof. Gabriel Morales Ramirez. *The chiaroscuro of the formation of competencies.* It is desired that Higher Education form competencies: abilities, attitudes and values. A social function assigned to Higher Education is to impel our country to be inserted into globalization in accordance with the dominant trading block. The formation of students in their value judgments is centered on individual success, total quality, and uniformity. On the other hand, when we look at highschools we see: the formation of the person in the human dimension, solidarity with others, the appropriation of historical-cultural roots, an appreciation for diversity. The solution: to form our students who are capable of making decisions, of proposing initiatives from alternatives to problems and not only from the logic of the market and capital, that they be purposeful, imaginative; that they recover the Utopian sense of youth.



resumen Mtro. Gabriel Morales Ramirez. *El claroscuro de la formación por competencias.* Se quiere que la Educación Superior forme en competencias: habilidades, actitudes y valores. Una función social que se asigna a la Educación Superior es impulsar la inserción de nuestro país en la globalización de acuerdo con el bloque dominante. La formación axiológica de los alumnos se centra en el éxito individual, la calidad total, la uniformidad. En cambio se consideran secundarios: la formación de la persona, la dimensión humanística, la solidaridad asociativa, la apropiación de las raigambres histórico-culturales, el aprecio por la diversidad. Solución: formar a nuestros estudiantes capaces de tomar decisiones, de proponer iniciativas desde esquemas alternativos a los problemas y no sólo desde la lógica del mercado y del capital; que sean propositivos, imaginativos; que recuperen el sentido utópico de la juventud.

* Conferencia tenida el 22.02.06 en el Auditorio de la librería José Luis Martínez, del FCE, Guadalajara.

**Lic. En filosofía y Mtro. en Educación por la Universidad La Salle Guadalajara. En 2006 Secretario Académico del IFFIM. Actualmente Vicerrector de la Universidad Marista Guadalajara.

Introito

Ya desde la antigüedad el término educación ha aludido a un proceso de desarrollo de los individuos aunque este desarrollo pudiera tener diferentes énfasis, esto es, si de lo que se trata de desarrollar es la musculatura o el intelecto o las habilidades artísticas, entonces se tendrían que establecer una serie de acciones propiamente encaminadas a eso. Asimismo, como se puede notar desde la anterior aproximación, es más que evidente que las acciones implican una serie de actores y de recursos para llevarlas a cabo, de modo que se logre la finalidad del desarrollo en el área o ámbito especificado. Finalmente, puesto que el desarrollo de los individuos se da en el contexto de un conjunto de relaciones interpersonales, sociales, entonces además *obedece a una lógica de los intereses del grupo social o colectivo en cuestión al que pertenece al individuo*, esto es, las comunidades o sociedades agrícolas tendrán interés en desarrollar un conjunto de aspectos y capacidades en los individuos de las nuevas generaciones diferente a los *intereses de una sociedad* dedicada fundamentalmente a la pesca, o las de nuestra sociedad actual, por ejemplo.

Desde esta breve descripción tenemos pues, que la educación tiene que ver, primero, con un conjunto de intereses o finalidades de una colectividad o sociedad; segundo, con una serie de capacidades a desarrollar en los individuos, que les permita moverse o desempeñarse en el marco de las finalidades del colectivo, y tercero, con una serie de agentes y recursos para facilitar el desarrollo de las capacidades de los individuos en orden a lo primero. Con esto en mente, quiero proponer una reflexión que permita tener una comprensión general de lo que está sucediendo y lo que puede suceder en la Educación Superior (ES), especialmente desde la tendencia u orientación curricular llamada “formación por o en competencias”, para posteriormente hacer algunas precisiones críticas en torno a esto.

A la luz de un candelero

Como suele suceder con muchas cosas, parece que se ha querido descubrir el hilo negro de la educación superior: la formación por/en competencias. Digo como “suele suceder”, pues lo mismo pasó con

el constructivismo de origen piagetiano, con el desarrollo de habilidades de pensamiento y el *boom* de los programas de desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas. Parece que la actual eclosión olvida que esto tiene sus raíces en actividades muy cotidianas y muy antiguas. Para ilustrar la poca novedad voy a referirme a la labor que realiza un pescador (cito el caso del pescador porque soy costeño) para enseñar el oficio de la pesca. Al aprendiz se le somete a un proceso de desarrollo que supone:

1) Conocimientos.

- a. conocer de especies marinas (biología marina popular, si se quiere pero conocimiento al fin),
- b. conocer de movimiento de las olas, de las corrientes, de las mareas, de playas y bahías (hidrología, mecánica de fluidos, geografía, todas populares),
- c. conocer de hilos, redes, anzuelos, lanchas, etc. (química y metalurgia),
- d. conocer del clima, de temporadas de huracanes, de las fases de la luna, etcétera (meteorología, astronomía), entre otros múltiples conocimientos (como de comercio, de leyes de mercado, de oferta y demanda).

2) Habilidades. De la misma manera, al aprendiz se le formaba y se forma en un conjunto de habilidades:

- a. saber “leer” la llegada y retirada de las olas para poder meter la lancha al mar;
- b. saber clasificar “piedras” para distinguir un ostión de una almeja;
- c. saber nadar, bucear, remar, lanzar la “tarraya” (aunque ahora se trataría de conducir la lancha de motor) todo lo cual implica habilidades motoras;
- d. saber “interpretar” la coloración del agua para “identificar” si se trata de una zona profunda o superficial, de una marea roja;
- e. saber negociar su producto para venderlo a un buen precio (habilidades de comunicación); entre otras.

3) **Actitudes.** Además, todo lo anterior requiere de un conjunto de actitudes entendidas como disposiciones a la acción:

- a. paciencia y perseverancia (mucho que se requieren) para la pesca;
- b. tolerancia al dolor (de las quemaduras del sol, de las medusas, de las rozaduras de los hilos y cuerdas, de las cortaduras de las piedras del mar).

Desde que se impuso el ideal contemplativo como un modo de vida superior, estas actividades fueron minusvaloradas y quizá no sea hasta el Renacimiento, al menos desde la historia europea, que se empiezan a valorar por su aporte a la nascente ciencia física al fracaso (cuando no se logra sacar lo esperado, cuando se rompieron las redes porque se enredaron en las piedras), entre otras. Baste recordar, quizá por estar más cerca a nuestras experiencias, *El viejo y el mar* de Ernest Hemingway: fortaleza, perseverancia, tolerancia al dolor, paciencia, coraje... se requirieron para lograr la pesca.

4) **Valores.** Finalmente, los valores (que en muchos casos no están alejados de las actitudes, pues suponen cualidades, propiedades, atributos de objetos, personas, fenómenos que disponen a determinados comportamientos, a determinadas acciones) y las valoraciones (por las cuales se manifiesta un reconocimiento de los primeros) tanto en los bienes del mar —como en el caso del coral, los caracoles, las conchas, de ciertas especies marinas en suma—, como en la naturaleza en sí misma (“hombres y mujeres nutridos del mar y de la tierra”, se puede leer en el escudo municipal de Cihuatlán) y el respeto y veneración que se le tiene —algo así como el “Temor y Temblor” kierkegaardiano, pero sin lo patológico del mismo— por lo sublime de sus manifestaciones: el rugir de las olas, su golpear en las rocas, en los cayos, las bajas mareas que destapan las piedras de las playas, los amaneceres y atardeceres, el reflejo de la luz solar en las aguas marinas, en la generación de las coloraciones matizadas y entretejidas que van de rojos intensos enceguedores hasta la oscuridad total, pasando por rosas infantiles, ruborosos, pálidos, amarillos y naranjas [no sé en qué orden pero una gran gama de matices que se entretejen y se resbalan y superan entre sí], el punto donde el cielo y el mar se juntan, el brillo de los peces al nadar entre las olas y reflejar la luz de la luna)

que dan cuenta de un reconocimiento de la belleza y su sublimidad; valores y valoraciones que van desde lo pragmático, utilitario (qué tipo de carnada es la ideal para pescar determinadas especies; por cuáles especies se paga más en la cooperativa, o por los restaurantes); hasta lo espiritual, pasando por la solidaridad y el apoyo mutuo entre los pescadores ante el infortunio de algún compañero.

Esta descripción somera hace ver que lo que hace el pescador-experto en relación al aprendiz es formarlo en/por competencias. En este punto quiero decir una palabra sobre lo que se entiende por esta última expresión.

A la luz del tubo de neón

La competencia es definida de múltiples maneras y con variados acentos, a veces en términos de habilidad, de aptitud, de capacidad; en ocasiones se enfatiza la realización de una tarea o la solución de determinados problemas; o la conjunción de una serie de rasgos o atributos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) en el sujeto, que permiten la realización de determinada tarea; o el contexto de realización de la tarea —el campo laboral— y determinados estándares de desempeño; o el mismo desempeño eficiente y exitoso para realizar una labor o resolver determinados problemas. Y desde múltiples tipologías: competencias laborales, profesionales, generales, básicas, técnicas, funcionales, específicas. Para el caso baste entender que se trata de la capacidad de un individuo para poner en juego un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas específicos o llevar a cabo una tarea, más o menos simples o más o menos compleja, bajo determinados criterios o estándares de calidad y eficiencia, tanto en los resultados como en los procesos y en diferentes contextos en los que se demande. Esto significa la puesta en evidencia de los conocimientos, las habilidades y los comportamientos requeridos para el desempeño de una actividad. Esta capacidad se logra con la adquisición y desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades que son expresados y evidenciados en el desempeño mismo. Así, la competencia implica o abarca conocimientos (Saber), habilidades (Saber Hacer) y actitudes y valores (Saber Ser) de un individuo. Si tenemos presente el ejemplo esto resulta más que evidente.

Cuando se habla de realizar una tarea o resolver un problema, nos remitimos a una función productiva que adquiere su estatuto en el campo laboral, de modo que se hace referencia al conjunto de actividades (cognitivas, metacognitivas, motrices...) que se tienen que realizar para el logro de los resultados y cumplimiento del propósito principal, que siguiendo el ejemplo se trataría de obtener una buena pesca tanto para satisfacer la demanda doméstica, del hogar y la familia, como la del mercado o los restaurantes de mariscos. Así, una persona es competente cuando sabe movilizar recursos personales (conocimientos, habilidades, actitudes) y del entorno (tecnología, organización y otros) para responder a la demanda de una tarea o solución de un problema y realizar actividades según criterios de éxito explícitos, logrando los resultados esperados.

Por otro lado, para un desempeño competente la persona recurre a una combinación de diferentes tipos de competencias aplicadas a problemas y situaciones concretas de su trabajo: básicas, conductuales y funcionales. Éstas se desarrollan tanto a través de actividades de aprendizaje formales (educación o formación convencionales) como por medio de diversas modalidades de aprendizaje no formal (*on-the-job-training*, *e-learning*, otros) o informal (aprendizaje espontáneo que ocurre en distintos entornos: laborales, sociales, familiares). Desde la perspectiva de estas consideraciones, es claro que el aprendizaje del oficio de pescador no asume todos los atributos o características antes mencionadas puesto que se trata de un proceso de educación que bien puede considerarse como no formal o informal; esto es, no cabe hablar necesariamente de desarrollar las mismas competencias básicas enunciadas como condición para acceder a un ciclo o nivel progresivo de educación; ni manejar las tecnologías de la información, a menos que se tratara de una pesca más sofisticada, como en el caso del uso del GPS (posicionador geo-satelital) y los radares submarinos. Aunque sí se contempla que para pasar a una actividad más compleja se requieran competencias básicas previamente desarrolladas. Por ejemplo, para pasar de un simple “nudo de mariposita” a uno más complejo, como el nudo “lasca” o de “ocho”, o al “franciscano” es evidente que se requiere una progresividad. Asimismo se requiere el “saber hacerlos” para usarlos en contextos o situaciones en los que sirvan para resolver determinadas necesida-

des o enfrentar situaciones problemáticas (como amarrar dos cabos o hilos, sujetar un remo, amarrar las dos partes de un remo quebrado). Tampoco existen estándares establecidos, criterios, normas e indicadores de desempeño de competencia por una empresa, organismo o sector productivo. Sí existen controles sobre vedas de algunas especies, sea por estar en peligro de extinción o por estar en un periodo reproductivo.

Competencias básicas. Son aquellas que se desarrollan principalmente en la educación inicial y que comprenden conocimientos y habilidades que permiten progresar en el ciclo educativo e integrarse a la sociedad. Entre las competencias básicas, tradicionalmente se incluyen las habilidades de lenguaje y comunicación, aplicación numérica, solución de problemas, interacción con otros y manejo creciente de tecnologías de información.

Competencias conductuales. Son aquellas habilidades y conductas que explican desempeños superiores o destacados en el mundo del trabajo y que generalmente se verbalizan en términos de atributos o rasgos personales, como es el caso de la orientación al logro, la proactividad, la rigurosidad, la flexibilidad, la innovación, etcétera.

Competencias funcionales. Denominadas frecuentemente competencias técnicas, son aquellas requeridas para desempeñar las actividades que componen una función laboral según los estándares y la calidad establecidos por la empresa o por el sector productivo correspondiente, entre otras, pero estos no son criterios de desempeño ni normas de calidad respecto a la labor desempeñada.

Si se compara la descripción dada sobre el oficio del pesador y el proceso de enseñanza que se desarrolla para formar a un aprendiz, a mi juicio, es más que evidente que se trata efectivamente de formación por/en competencias. Sin embargo, hemos de reconocer que este proceso educativo tiene marcadas diferencias con los procesos que se pretenden gestar en las instituciones de educación superior que han apostado por la formación por/en competencias. Simplemente voy a señalar algunas:

1) Se trata de un proceso educativo informal y no escolarizado. En la enseñanza del oficio de la pesca no se diseñan planes y programas de estudio, no se delimitan temporalmente las actividades en horarios y calendarios, no se certifican las competencias con un título o credencial pasando por un proceso sistemático y artificial de evaluación; las actividades de enseñanza y aprendizaje no se limitan a determinados espacios, como las aulas o los laboratorios; el pescador-docente-experto no fue preparado *ex profeso* para enseñar (no está capacitado pedagógica o didácticamente).

2) Se trata de un proceso educativo de mediación y andamiaje constante por parte de un experto para generar una construcción del conocimiento (en este caso se puede pensar en Jean Piaget y su teoría psicogenética, en Lev S. Vigotsky y su teoría sociocultural y el potente concepto de zona de desarrollo próximo; en David P. Ausbel y su teoría del aprendizaje significativo, entre otros): el pescador experto deja tareas al aprendiz que van de cosas sencillas a más complejas, andamiando y mediando en cada caso según el desarrollo observado en su pupilo, según los avances y retrocesos en el mismo.

3) Se trata de un aprendizaje para la vida, en la vida y para toda la vida: no se trata de pasar un examen o prueba ni de obtener un título, tampoco de obtener un nombre profesional (no deja de ser Juan el pescador para convertirse en el pescador Juan, como se hace comúnmente al anteponer el grado o título en las profesiones actuales al nombre del sujeto); no existe el problema de encontrar un espacio para prácticas profesionales, no existe el problema del puente entre espacio académico y campo laboral, entre la academia y el mercado de trabajo.

4) Finalmente, se trata de un proceso netamente educativo de acuerdo con la definición enunciada al principio: hay un conjunto de intereses o finalidades de un colectivo (comunidad pesquera), se busca desarrollar una serie de capacidades que les permita desempeñarse en el marco de las finalidades del colectivo, y existe una serie de agentes (pescador experto) y recursos que facilitan el desarrollo de las capacidades de los individuos en orden a lo primero.

Con todo lo anterior no quiero decir que se agoten las diferencias o semejanzas entre un modo de formar a un sujeto competente en un campo o en otro, o que un modo de proceder en el proceso educativo sea mejor que otro, ni que las expectativas de un futuro pescador sean mejores o peores que las de un futuro profesionista egresado de una institución de educación superior. Lo que quiero puntualizar es que la lógica de la tendencia actual de formación en/por competencias es tan antigua como el aprendizaje del oficio de la pesca. A esto me refiero con la idea de que no se ha descubierto el hilo negro. Asimismo, la descripción anteriormente esbozada apunta a un hecho que parece también pecar de ingenuidad cuando pensamos en currículos y planes de estudio diseñados bajo la lógica de las competencias. Me refiero al acercamiento al mundo real del trabajo. El problema del puente entre academia y campo laboral, entre escuela y el mundo real, ha sido originado por el alejamiento entre estos dos ámbitos y se ha acentuado de tal manera que hasta parece normal que sea un problema. Desde la perspectiva de la mayoría de los currículos tradicionales, academicistas –por llamarles de algún modo– es normal que el lazo entre el mundo del trabajo, el mundo real del mercado laboral y la academia, sea un tránsito obligado y bastante difícil, pero como se pudo apreciar con el ejemplo mencionado, en esas condiciones no existe tal problema. En consecuencia, un primer corolario que debemos extraer es que el diseño curricular por competencias implica no sólo cambios en las mentalidades y en las formaciones propias de los docentes o expertos, sino también estructurales, organizacionales, en la administración escolar de gran calado y no basta con quedarse con excelentes documentos, cartas descriptivas o programas, defecto que suele ser muy común en el actual mercado de la oferta educativa. La formación en/por competencias pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación.

Finalmente, la formación en competencias, llevada al campo de la Educación Superior, demanda el reconocimiento de que las fuentes del currículum son por un lado las demandas y necesidades de la sociedad, entendiendo a ésta en su concepto más incluyente: esto es, las

demandas de las mayorías, minorías y grupos con necesidades especiales, así como el carácter propositivo, innovador y transformador que puede tener la oferta académica, pero sin desconocer el sistema productivo y de relaciones actuales. Si estamos de acuerdo con la descripción general de las competencias, hemos de reconocer que en la actualidad las sociedades en las que vivimos son tan complejas y están orientadas, tanto en sus prácticas-procesos como en sus resultados, por una serie de tendencias, de políticas y finalidades que hacen que la formación en/por competencias en educación superior sea una tarea bastante más compleja y la mayoría de las veces acríticamente aceptada. Por esto propongo que demos un paso más.

Si bien en una sociedad pesquera –para seguir la comparación, y como toda comparación nunca deja de ser insuficiente o restringida–, los intereses o finalidades están más o menos definidos, y por ende las competencias o capacidades a desarrollar en los futuros pescadores también, así como los agentes y recursos educativos a emplear, no sucede así en las sociedades actuales pues son más dinámicas y cambiantes, orientadas por una tendencia que se va imponiendo con tal fuerza que hace ver la tarea de la educación superior como un reto cada vez más difícil de encarar. Me refiero a la tendencia neoliberal de la globalización económica, como la llama Guillermo Villaseñor (2003) en su libro *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. Villaseñor indica que la tendencia neoliberal de la globalización económica implica que el factor determinante en el establecimiento de relaciones entre países, así como en la sociedad, es el mercado. Lo anterior ha provocado que exista una división de los países en boques, donde unos juegan un papel subordinante y directivo y otros desempeñan un rol subordinado y complementario. Se da un proceso de mundialización interdependiente que conduce a un predominio de lo global sobre lo local y de lo internacional sobre lo nacional, con la necesaria recomposición disminuida de la soberanía de los estados nacionales y con la instauración de una nueva institucionalidad gobernante mundial difusamente ubicada en organismos multilaterales convencionales (ONU, OTAN) o en instancias circunstanciales (Unión Europea, APEC, OCDE) que se han constituido en conductoras de las institucionalidades nacionales. Esta institucionalidad, si bien no tiene un perfil rígido en

su conformación, sí tiende a aglutinarse alrededor de un centro de gobierno hegemónico: los Estados Unidos.

Con respecto a la globalización se ha dicho mucho, pero quizás la descripción que hace Beck sea pertinente para el punto que queremos ilustrar: Globalización significa la perceptible pérdida de fronteras del quehacer cotidiano en las distintas dimensiones de la economía, la información, la ecología, la técnica, los conflictos transculturales y la sociedad civil, y, relacionada básicamente con todo esto, una cosa que es al mismo tiempo familiar e inasible –difícilmente captable–, modifica con perceptible violencia la vida cotidiana y que fuerza a todos a adaptarse y responder. El dinero, las tecnologías, las mercancías, las informaciones y las intoxicaciones “traspasan” las fronteras como si éstas no existieran. Inclusive cosas, personas e ideas que los gobiernos mantendrían, si pudieran, fuera del país (drogas, migrantes ilegales, críticas a sus violaciones de los derechos humanos) consiguen introducirse (Beck, 2001: 42). También considera que éste es un proceso “omniabarcador” que está transformando significativamente todas las dimensiones de la vida humana, tanto en lo individual como en lo colectivo, y sin embargo, tiende a ser “imperceptible”, tiene una dosis de invisibilidad. Asimismo, aprecia la emergencia de este proceso en varios campos (2001: 29-30):

1. El ensanchamiento del campo geográfico y la creciente densidad del intercambio internacional, así como el carácter global de la red de mercados financieros y del poder cada vez mayor de las multinacionales.
2. La revolución permanente en el terreno de la información y las tecnologías de la comunicación.
3. La exigencia, universalmente aceptada, de respetar los derechos humanos –también considerada como principio de la democracia.
4. Las corrientes icónicas de las industrias globales de la cultura.
5. La política mundial postinternacional y policéntrica: junto a los gobiernos hay cada vez más actores transnacionales con cada vez mayor poder (multinacionales, organizaciones no gubernamentales, Naciones Unidas).
6. El problema de la pobreza global.
7. El problema de los daños y atentados ecológicos globales.
8. El problema de los conflictos transculturales en un lugar concreto.

Si bien la globalización es un fenómeno bastante complejo, parece que a la raíz de la misma puede ubicarse en la expansión del poder del capital y del mercado. La lógica del fenómeno parece encontrarse en la instauración del modelo capitalista de producción a un nivel mundial. Raúl Fornet-Betancourt escribe:

“Lo decisivo es que se está imponiendo el capitalismo como reducción del mundo a mera mercancía, y que, por consiguiente, lo que se globaliza es un modo de producción y de vida que conlleva a una reducción imperialista: la reducción del capitalismo neoliberal. Dicho en otros términos, esta perspectiva posibilita explicar la globalización actual como proceso de procesos, esto es, como un proceso fundamental de expansión de la economía capitalista que en el curso de su expansión, y como lógica del capital, engendra procesos de transformación en todos los otros niveles de la vida humana: el político, el social, el religioso, el cultural... Es un proceso expansivo que al mismo tiempo tiene que ser intensivo, porque de lo contrario no garantizaría su estabilidad expansiva. El imperialismo del capital sería así, a la vez, un ataque a la economía de las naciones (y sus culturas) y a la sustancia misma de la vida humana, ya que no sólo “reduce” los modos de vida sino que impone además la ley de lo económico en otros niveles y los despoja así de su propia cualidad” (1999: 14).

Por su parte, Villaseñor (2003) considera que esta orientación general y las políticas y programas que de ella se desprenden brotan a partir de los intereses de generación y acumulación de riqueza de los grandes consorcios productivos mundiales; se convierten en resoluciones prescriptivas mediante la determinación de los centros hegemónicos mundiales (El Grupo de los Ocho, la OMC, etcétera); son alimentadas, inducidas o impuestas por los organismos económicos internacionales (Banco Mundial, FMI; BID, OCDE, UNESCO) y son finalmente ejecutadas por los gobiernos nacionales o por los grupos locales afines a ellos en su orientación política.

El proyecto de desarrollo económico y de conformación cultural de México, así como el modelo de organización social que se ha venido impulsando desde los ochentas por los círculos de poder de nuestro país, corresponden a la orientación neoliberal. En conse-

cuencia, las políticas en materia de ES se ciñen a las necesidades de la globalización económica neoliberal. En este contexto la función social 5 que se le ha asignado a la ES es “colaborar eficientemente mediante sus propias actividades (docencia, investigación, etcétera) para que sus productos impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización, de acuerdo con la visión dominante de ésta (la económica-neoliberal).” La función social de la educación de colaborar a la resolución de los principales problemas y necesidades del país, si bien no se abandona, sí se plantea desde la perspectiva de la orientación dominante de la globalización neoliberal de modo que los intereses nacionales y públicos quedan subsumidos y subordinados a los requerimientos de dicha orientación. De este modo las políticas y los programas en materia de ES están estructurados para que se desarrollen de acuerdo con 5.

Entendemos la función social como la finalidad última y amplia para la que se quiere que el sistema educativo de educación superior y sus instituciones sirvan a la sociedad en su conjunto, propósito asignado a las instituciones para instrumentar la relación que se establece entre la educación superior y el conjunto de los actores de la sociedad; es decir, que es el papel central y primordial que se espera que juegue la educación superior en la conformación de las relaciones sociales, y del cual deberá desprenderse el conjunto de acciones concretas que, de acuerdo con ese papel, se instrumentarán en las instituciones de educación superior y en otras instancias de la sociedad cuando éstas se relacionen con la educación superior. (Villaseñor, 2003: 97).

Los parámetros e indicadores reflejan más preocupación por responder a expectativas externas que por satisfacer las necesidades de la sociedad nacional desde la perspectiva del desarrollo y las demandas sociales.

Las líneas políticas orientadoras de la ES, bajo la égida de la globalización neoliberal, han ocupado un lugar de mucho peso en el imaginario y en el lenguaje social y educativo, lo cual las ha hecho prácticamente incuestionables y han adquirido un carácter *cuasi* axiomático que lleva a aplicaciones acríticas, frente a lo que conviene distinguir los factores positivos que contienen de aquellos que no lo son tanto, para no caer en una aplicación acrítica, mecánica e irre-

flexiva. Asimismo, la aplicación de tales líneas a través de diversos programas ha obedecido a la lógica coactiva y casi coercitiva del poder gubernamental y de las autoridades universitarias (los subsidios que se supeditan a la certificación y acreditación, a la producción de equis número de investigaciones y otros). La aplicación de las líneas políticas orientadoras ha enfatizado desproporcionadamente el carácter instrumental de la ES sobre otras de sus funciones inherentes (investigación pura o básica, por ejemplo) orientándola de acuerdo con los requerimientos de la competitividad en los procesos económicos y comerciales desde la perspectiva neoliberal.

Así, cuatro políticas fundamentales sustentan la función social de la ES:

- a. Capacitación y reciclaje de mano de obra en relación con las necesidades de la demanda laboral de la globalización (mediante la docencia).
- b. Desarrollo de una investigación principalmente encauzada hacia productos de carácter tecnológico y aplicativo (por medio del impulso del conocimiento útil).
- c. La política de vinculación y oferta de servicios académicos a ciertas franjas de la sociedad, preferentemente de servicios que sean demandados por quienes buscan integrarse competitivamente al mercado internacional.
- d. La formación axiológica y ciudadana de los alumnos centrada en los valores o cualidades que se consideran dotados de un carácter funcional y de producción de resultados verificables; igualmente en una formación de valores que refuerce el aprecio subjetivo de lo que la orientación neoliberal considera como estratégicamente valioso: el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, el amor al trabajo, etcétera.

Como consecuencia de lo anterior, el carácter formativo de la persona, la dimensión humanística, la solidaridad asociativa, la densidad filosófica, la apropiación de las raigambres histórico-culturales y el aprecio por la diversidad, pasan a ocupar en los hechos, no en las declaraciones, un lugar secundario dentro de las políticas orientadoras y de los programas. Pablo Latapí analizando las consecuencias del neoliberalismo en el ámbito de lo educativo considera lo siguiente:

En el plano de las valoraciones personales, el neoliberalismo enfatizará el aprecio del individuo, de su iniciativa y espíritu de competitividad; ignorará la importancia de la solidaridad y la cooperación desinteresada, así como de la aportación que hacen las personas a una integración social basada en referentes valorales colectivos. En particular, prestará atención a la formación de una mentalidad económica, pragmática y realizadora, orientada al aumento de la productividad y centrada en el lucro como motor de la vida económica. Coherente con estos énfasis será también la orientación predominante hacia el consumo de bienes materiales y una concepción del status que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son (Latapí, 1995: 64).

Por otra parte, es curioso ver cómo Latapí alerta la posible confusión en los conceptos fundamentales que orientan el proceso de modernización educativa, el cual pretende ajustar su estructura a través de nuevas políticas a las necesidades de la sociedad actual:

“Calidad de vida, con mejoramiento de la capacidad productiva y aumento del consumo; competitividad, con refuerzo del individualismo y pérdida de la solidaridad en beneficio de los más fuertes; eficiencia con orientación al lucro; vinculación con producción, con esfuerzos a las políticas de exclusión y restricción del empleo; énfasis en los conocimientos básicos, con pragmatismo y formación a-valoral; calidad de la educación, con destrezas intelectuales aplicadas; participación de la sociedad, con privatización de las instituciones; intereses de la sociedad, con intereses de los empresarios; desregulación, con desprotección de los más débiles; globalización, con pérdida de identidad cultural; incremento en los recursos financieros con mayor dependencia de los grupos de poder” (p. 65).

En suma, concluyendo con Guillermo Villaseñor, la función social de la ES queda ubicada fundamentalmente en el ámbito de los procesos económicos del mercado globalizado, entendiendo esta globalización de acuerdo con las tendencias neoliberales que conducen a poner en práctica un conjunto de mecanismos de diversa índole con la finalidad de encauzar efectivamente las IES a cumplir con la función social asignada. La respuesta educativa es pues fundamentalmente de subordinación a esta tendencia.

Manuel Martínez Fernández y colaboradores (1996) en su *Futuros de la universidad: UNAM 2025*, resumen un conjunto de estudios sobre la oferta de educación superior y la demanda del mercado laboral y señalan que las necesidades económicas de los países han provocado la expansión de las carreras técnicas, de las económico-administrativas y de otras con perfiles profesionalizantes, y que algunas carreras de las áreas de humanidades y artes, y aun de las ciencias, han estado más orientadas a satisfacer la demanda individual; mientras que en las primeras ha habido admisión restringida, en las últimas ésta ha sido prácticamente abierta. Asimismo los autores indican que las características del mundo del trabajo han cambiado: cambios en las unidades de trabajo: de departamentos funcionales a equipos de procesos; cambios en los oficios: de tareas simples a trabajos multidimensionales; cambios en el papel del trabajador: de controlado a facultado; cambios en la educación: la educación formal suplirá al entrenamiento para el oficio; cambios en el desempeño y su compensación: se tomarán en cuenta los resultados más que las actividades; cambios en los criterios para el ascenso: de rendimiento a habilidades; cambios en los valores: del proteccionismo a la productividad; cambios en la identidad de las gerencias: de supervisores a entrenadores; cambios en las estructuras organizacionales: de jerárquicas a horizontales; así como los patrones de empleo: de tiempo completo al tiempo parcial; el esfuerzo y las habilidades manuales están cediendo al conocimiento como base para los nuevos negocios y trabajos; la industria está declinando y los servicios están creciendo en importancia; las jerarquías y las burocracias están de salida, ocupando su lugar las redes y las copropiedades; la carrera dentro de una organización se está volviendo poco común y en su lugar se imponen la movilidad en el empleo y los cambios de carrera; se han roto los estereotipos de género en el trabajo y en el hogar, cuyos papeles se han vuelto menos rígidos y siguen cambiando de múltiples maneras. Sin embargo, no se señala que tales modificaciones y las respuestas educativas, en cuanto modelos de formación y esquemas y lógicas de operación, sean resultado de reflexiones críticas y analíticas que los lleven a opciones fundamentadas, racionalmente aceptadas y confrontadas con valores emanados de la dignidad de la persona humana. La sensación que queda es que las respuestas educativas no tienen más camino que el de acomodarse o morir. Se deja entrever

que esto se ha dado por una especie de inercia pasivamente aceptada, acríticamente recibida. Da la sensación que hacia allá vamos pero sin saber cuándo y cómo decidimos ese caminar y esas metas. Esto lo veo no como una carencia del estudio antes citado sino más bien una carencia de “pensamiento crítico” que permita ver qué es lo que está en juego, qué valores se están jugando, a cuáles se les está apostando, qué idea de ser humano está a la base tanto de la orientación de la globalización neoliberal como de la respuesta educativa.

Axel Didrikson (2000) en *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*, señala que el nuevo papel que están asumiendo las instituciones de educación superior en el contexto del cambio tecnológico y su relación con la producción y transferencia de conocimientos, es el de una empresa de servicios que tiende a vincularse estrechamente con la empresa privada y el Estado para fines de transferencia de tecnología, en un proceso de conformación de espacios comunes académico-industriales. Se parte del reconocimiento de que el conocimiento, su producción y posesión, es lo que da una ventaja competitiva a cualquier nación y que en esto es fundamental el papel protagónico que deben tener las IES. Para ilustrar esto último se analizan los casos de Estados Unidos, Suecia y Japón y se compara con la situación de México. Se reconoce además que para hacer efectiva la vinculación y el papel protagónico de las IES en la producción y transferencia del conocimiento se requiere de la reorganización de la vida académica, de sus contenidos y los sujetos portadores del conocimiento, vale decir, de la reorientación de sus componentes principales: currículum, proyectos y resultados de investigación, las disciplinas, los recursos financieros, los sujetos del proceso y las prácticas de organización y administración de la academia. En los países mencionados, la nueva empresa académica tiene como base de funcionamiento la transferencia de conocimientos tanto en el sentido de formación de los sujetos que la poseen como de la transferencia de un tipo específico de conocimientos en forma de tecnologías. Ya no se concentra la actividad académica en la enseñanza solamente, sino también en la investigación y en los servicios (incluso en algunos casos estos empiezan a desplazar a la investigación); se moderniza su actividad utilizando sistemas computarizados y de telecomunicación para sus sistemas de información

y documentación, para sus bibliotecas y centros de investigación; se asocian a un parque tecnológico, o a un centro de incubación de innovaciones tecnológicas o a una empresa de tecnología avanzada, o se mantiene con una amplia receptividad institucional para atender demandas industriales y de servicios. El financiamiento de la nueva empresa académica depende de fuentes diversas; su administración sigue pautas ligadas a la institucionalización de la colaboración comercial y a la eficiencia en la gestión y organización de los contenidos de los conocimientos que produce y distribuye; buscan siempre ser relevantes en términos de las fronteras de la ciencia y de la tecnología de punta.

Así las cosas, nuevamente las IES se orientan hacia mantener su estatus no de promotoras del desarrollo sino de subsidiarias del mismo, de receptoras de las orientaciones y tendencias, de modo que su papel es secundario y subordinado a los mecanismos y tendencias mundiales promotoras del desarrollo económico, de la globalización económica neoliberal. Carlos Ornelas (1995), en *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo* señala que si bien la educación mexicana se debate entre dos orientaciones o proyectos de país, el neoliberal y el democrático y equitativo, el primero parece que las lleva de ganar. Si bien ambos proyectos presentan orientaciones filosóficas y políticas distintas y perciben de manera diferente los desafíos que traen la apertura económica, no es de dudar que a diez años del estudio, el primer proyecto parece irle ganando al segundo, pues las características y contenidos de los currículos en Educación Superior se asocian con mayor claridad a las relaciones de producción modernas. El currículo oculto reproduce un conjunto de valores y creencias que se asocian más directamente al capitalismo contemporáneo que la tendencia neoliberal quiere enfatizar. El currículo se orienta al mercado de trabajo y no a satisfacer las necesidades sociales o a que las personas crezcan intelectualmente.

Los profesionales mexicanos están imbuídos con cierta ideología individualista y utilitaria que se hace objetiva en el uso del título profesional: éste es considerado como vía privilegiada de ingreso al mercado de trabajo. Los conocimientos se consideran valores personales que proveen un medio legítimo de ganarse la vida, pero aleja-

dos de los problemas y necesidades de la sociedad. Por este camino se genera el prototipo de profesional enajenado, egoísta y centrado en su pequeño mundo. Tal vez el mejor ejemplo de esto es anteponer el título al nombre de la persona.

La luz sólo es luz desde la oscuridad: concluyendo

Pero en este contexto ¿Dónde queda la formación basada en competencias? ¿Cómo habría que leerla, entenderla, interpretarla? A mi juicio, como una respuesta más a la inercia de la globalización neoliberal de la nueva sociedad de la información, de las exigencias del mercado. Esto es, se trata de un enfoque que por un lado reconoce la necesidad de acercar la academia al campo laboral, a la vida ordinaria, a las condiciones actuales en que se desempeñan y mueven los profesionistas actuales, respondiendo a una demanda legítima del sujeto que ingresa a sus espacios: poder contar con las competencias necesarias para el desempeño laboral y no caer en la frustración del desempleo y del acomodo al estatus pero al menos ya con un título; pero por otro, corre el peligro de disolverse acríticamente en una única función: la preparación de mano de obra calificada y acomodada o acomodable a las demandas del mercado, a lo que requieren los centros financieros internacionales, las empresas trasnacionales y lo que fomenta de manera subordinada el Estado para lograr los fines de la tendencia de la globalización neoliberal: el imperio del capital y del mercado. Esta situación haría de la Educación Superior un subsistema al servicio de las demandas del capital y del mercado.

Si bien no podemos regresar el tiempo atrás, como pretendía Nick Carraway en *El Gran Gatsby* de Scott Fitzgerald, y decir que los tiempos pasados fueron mejores, o pero aún, pretender repetir los tiempos pasados, sí tenemos que hacer algunas precisiones críticas a esta orientación educativa actual de formación en/por competencias, la cual es a mi juicio aceptada acríticamente.

En primer lugar, no podemos hacer de la Educación Superior una empresa más al servicio del mercado, del capital de las trasnacionales, de los grandes centros financieros. Si la Educación Superior ha de ser gestadora de cambios, de transformaciones y no simple recurso del

aparato ideológico, ya no del estado (como se decía desde la crítica de corte socialista de los años 60 y 70) sino del mercado de la globalización neoliberal, esto ha de significar que se debe formar a los sujetos que transitan por sus espacios, no sólo desde la lógica de la respuesta pasiva sino de la propuesta activa. Esto es hacer a nuestros estudiantes sujetos capaces de tomar decisiones, de proponer iniciativas desde esquemas alternativos a los problemas locales, nacionales y mundiales, y no sólo desde la lógica del mercado y del capital. En este mismo sentido, tampoco podemos reducir la formación en/por competencias a las capacidades para desarrollarse en determinados ámbitos o espacios laborales, sino para ser propositivos, imaginativos, soñadores y recuperar el sentido utópico de la juventud. No se trata de formar a los sujetos para ganarse un empleo solamente (por cierto cada vez más peleado) sino también para que busquen, que desarrollen nuevas alternativas para su realización y proyección profesional y humana, para que sean los propios emprendedores, para que se auto-empleen. Se trata de desarrollar la creatividad empresarial en el sentido amplio, de lanzarse a emprender caminos desandados que a la vez que satisfacen sus necesidades le impriman un rostro más humano, más solidario, más sensible a los problemas sociales.

En segundo lugar, considero que la formación en competencias no es de por sí algo negativo, pues como ya lo señalé al inicio, es un modo de aprender, de educarse, de formarse muy antiguo y válido. Creo que la formación en/por competencias ha de contemplar una fuerte reflexión crítica, una sobre dosis de criticidad y humanismo que permita “vincular el conocimiento con el poder y un compromiso para desarrollar formas de vida comunitaria que se tomen en serio la lucha por la democracia y por la justicia social” (Aniseto Cárdenas Galindo [en línea]).

En tercer lugar, es necesario recuperar el sentido o vocación propositiva y promotora de la transformación de la Educación Superior. No puede ser ésta sola y exclusivamente una respuesta, una aliada de la orientación de la globalización neoliberal, tiene que asumir y recuperar la criticidad consistente en batirse en pro de la emancipación del hombre, respecto de la ciencia y la tecnología que se integran bajo la influencia de una racionalidad dominante: la del mercado y

el capital, la de la razón instrumental al servicio, también ésta, de lo primero. Es necesario criticar, examinar, desenmascarar las formas de racionalidad que unen ciencia y tecnología al servicio del capital, haciendo de los sujetos, de los estudiantes, simples piezas cualificadas del gran aparato productivo, de servicios, de la sociedad de la información, de la internacionalización, del sistema del consumo.

En cuarto lugar, considero que para evitar una formación axiológica y ciudadana centrada en el carácter funcional y de producción de resultados verificables, que refuerza el aprecio subjetivo por el éxito individual, la calidad total, la competencia, la uniformidad, el amor al trabajo, tiene que compensarse con una buena dosis humanística que recupere la sensibilidad y la cooperación ante los menos favorecidos de la sociedad, la solidaridad, la apropiación de las raíces histórico-culturales propias, el aprecio por la diversidad vía acercamiento a la realidad de la pobreza, del desempleo, de los problemas sociales a través de programas co-curriculares o extracurriculares monitoreados, pensados e intencionados para generar la reflexión, el pensamiento crítico.

En quinto lugar, generar espacios habituales de reflexión crítica (como éste en el que nos encontramos) que nos permitan estar alertas, detectar y desenmascarar las confusiones señaladas por Latapí: reducir la calidad de vida a indicadores materiales; confundir la competitividad con el egoísmo que lleva a pisotear al otro; la eficiencia con orientación al lucro; el énfasis en los conocimientos básicos, con pragmatismo y formación a-valoral; calidad de la educación, con destrezas intelectuales aplicadas; participación de la sociedad, con privatización de las instituciones; intereses de la sociedad, con intereses de los empresarios; desregulación, con desprotección de los más débiles; globalización, con pérdida de identidad cultural. Es necesario recuperar la capacidad crítica de la filosofía en su función desenmascarante y llevarla a las aulas, a los departamentos de desarrollo curricular y académico. La filosofía tiene que empezar a ocupar un espacio habitual en estos entornos de modo que oriente a los hombres a la percepción de las condiciones sociales como no naturales, no fijas ni eternas, y en la persistencia del mejoramiento de la totalidad social, porque una de las funciones sociales de la filosofía

reside en la crítica de lo establecido. La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización actual les dicta. El papel de las IES, de la universidad, es la de ser un espacio para discutir para disentir, para generar ideas y construir conocimiento: apelar al reconocimiento ético de la diversidad y al compromiso de los sujetos con la lucha contra los mecanismos de exclusión del proyecto hegemónico, una estrategia que supone un aprendizaje de nuevas acciones colectivas emancipatorias para desarrollar las capacidades de los diferentes agentes sociales, y promover y oponer estratégicamente un nuevo campo de relaciones políticas y sociales.

Éste es el claro que alcanzo a vislumbrar, que es necesario generar en el oscuro de la formación en/por competencias en la Educación Superior.

Fuentes de consulta

- Beck, Ulrich (2001) *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*, Paidós, Barcelona.
- Boisvert, Jacques (2004) *La formación del pensamiento crítico*. FCE, México.
- Cárdenas Galindo, Aniseto (en línea) “Pedagogía Alternativa” en Revista *Rompan Filas* Año 9 No. 49. En <http://www.unam.mx/rompan/49/rf49c.html#aniseto> (15.01.06)
- Didrikson, Axel (2000) *La universidad del futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. CESU-UNAM-Plaza y Valdés, México.
- (2004) “La transformación del sistema educativo. La revolución compleja de los aprendizajes desde la integración total de América Latina y el Caribe: hacia una sociedad de naciones”, en López Segura, Francisco (et al.) (2004); *América Latina y el Caribe en el siglo XXI. Perspectiva y prospectiva*, Cámara de Diputados, UNAM-CESU/Universidad Autónoma de Zacatecas/Miguel Ángel Porrúa, México.
- Dubiel, Helmut (2003) *La Teoría Crítica: Ayer y Hoy*, Plaza y Valdez, Biblioteca de los Signos, núm.3, México.
- Fornet-Betancourt, Raúl (1999) “Aproximaciones a la Globalización como universalización de Políticas Neoliberales desde una perspectiva filosófica”, en Revista *Pasos*, No. 83 Mayo-Junio.

- Latapí, Pablo (1995) “La modernización educativa en el contexto educativo”, en *Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*, Simposio Internacional, Documento de Trabajo, SEP/UPN, Septiembre 1995, México, D.F.
- Martínez Fernández, Manuel, Rosa María Seco y Karin Wriedt Runne (1996) *Futuros de la universidad: UNAM 2025*. CESU-UNAM- Miguel Ángel Porrúa, México.
- Ornelas, Carlos (1995). *El Sistema Educativo Mexicano. La transición de fin de siglo*. FCE, México.
- Villaseñor García, Guillermo (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. UAM/CESU-UNAM/UV, México ●

Ciclo Filosofía y Educación

Retos cognitivos de la educación virtual. Acercamiento al proceso de aprendizaje de los cursos en línea*

Dr. Miguel A. Romero Morett**

abstract Dr. Miguel A. Romero Morett. *Cognitive challenges in virtual education. Approach to the learning process of courses on line.* Graduate students meet cognitive processes which are superior to those studying at the undergraduate level. Necessary to them is the development of academic competencies and abilities in thought which is analytical, analogical, critical, dialogical and hermeneutical; also necessary is collaboration in their work and respect for intellectual property. The cognitive difficulties seem to increase in virtual education, supported by the technologies of communication and information which offer enormous assistance. We approach the cognitive complexity of this topic with much pondering; and we give attention to the graduate studies of liberal arts and philosophy, subjects often elected by students that come from different majors, some of them very far removed from these.



resumen Dr. Miguel A. Romero Morett. *Retos cognitivos de la educación virtual. Acercamiento al proceso de aprendizaje de los cursos en línea.* Los estudiantes de postgrado enfrentan procesos cognoscitivos superiores a los de licenciatura. Es obligado el desarrollo de competencias académicas y habilidades de pensamiento analítico, analógico, crítico, dialógico y hermenéutico; trabajo colaborativo; respeto a la propiedad intelectual. Las dificultades cognoscitivas parecen incrementarse en la educación virtual, sustentada por las tecnologías de la comunicación e información, no obstante el enorme apoyo que dichas tecnologías ofrecen. Nos acercaremos ahora al tema con una cavilación en torno a esta complejidad cognoscitiva; y nos centraremos en los postgrados de humanidades y filosofía, frecuentemente elegidos por alumnos que provienen de especialidades diferentes, aun lejanas.

* Conferencia tenuta el 15.03.06 en el Auditorio de la librería José Luis Martínez, del FCE, Guadalajara.

**Profesor de filosofía e investigador UDG. A partir de 2007, Jefe del Departamento de Filosofía UdG, agustinromero54@gmail.com

Los estudiantes de postgrado enfrentan procesos cognoscitivos radicalmente diversos y superiores a los procesos del nivel de licenciatura en la medida en que las expectativas de apropiación y creación del conocimiento debe expresarse mediante portafolios de evidencias de mucha mayor profundidad y de indudable calidad. Para lograrlo es obligado el desarrollo de competencias académicas y habilidades de pensamiento analítico, analógico, crítico, dialógico y hermenéutico, y de actitudes de trabajo colaborativo o de valores como el respeto a la propiedad intelectual, lo que, pese a los esfuerzos de los diversos agentes del proceso de aprendizaje-enseñanza, no fácilmente se obtienen. Las dificultades cognoscitivas parecen incrementarse en la educación virtual, en los cursos en línea y en general en todo proceso educativo sustentado en las Tecnologías de la Comunicación e Información (TIC), no obstante el enorme apoyo que dichas tecnologías indudablemente ofrecen en el acceso a la información. Existen elementos para problematizar dichas dificultades. La otra cara de la moneda muestra que el dominio de las TIC impulsa el desarrollo de habilidades centradas en la navegación en la red y en el dominio de software de gran complejidad. Al considerar el binomio educación de postgrado y educación basada en las nuevas tecnologías de comunicación e información podemos reconocer las dificultades cognitivas que enfrentamos desde el peculiar papel de cada agente educativo: los estudiantes, los profesores o facilitadores de cursos, los tutores, las instituciones universitarias y los equipos de apoyo tecnológico. Efectuar una cavilación en torno a esta complejidad cognoscitiva, centrada en los postgrados de humanidades y filosofía, frecuentemente elegidos por alumnos que provienen de especialidades diferentes, por no decir verdaderamente lejanas, constituye el propósito del presente acercamiento al tema.

La educación virtual

En su ensayo titulado “Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación”, Miguel Ángel Campos Hernández (Amador, 2008, p. 140) asume que los diversos sistemas de enseñanza - aprendizaje sustentados en las TIC pueden resumirse como educación virtual, en la que

quedan incorporados el “uso de multimedios al correo electrónico (*e-learning*), el ambiente hipertextual que provee la web (*on-line learning* o aprendizaje distribuido) y más recientemente, los sistemas basados en tecnología móvil: *e-books*, PC de bolsillo, *palm books*, y teléfonos celulares (*m-learning*), como si la información nos persiguiera en todo lugar con posibilidades de aprendizaje. El mismo autor, refiriéndose a lo concluido por diversas investigaciones “encontró que los estudiantes mostraban un aprovechamiento similar en un estudio específico sobre habilidades de diseño y evaluación en educación en ambos sistemas, presencial y con base en TIC” y además que de la misma manera ocurría en cursos de postgrado sobre diversos temas de ciencias sociales (Amador, 2008, p. 141). Justamente problematizar este posible aprovechamiento similar constituye un detonante de análisis sobre el que efectuamos un acercamiento. De inicio conviene identificar las notas características de la educación virtual, para lo cual nos valemos del mismo autor:

Afirma Campos que “... lo virtual consiste en el uso intensivo del ciberespacio, y prácticamente nada de interacción cara a cara, dada la facilidad para acceder a información hipertextual y la comunicación en línea, en tiempo real” (Amador, 2008, p. 141). Derivado de estas notas características, la educación virtual permite el incremento del número de alumnos dispersos a lo largo y ancho de diversos países; obliga a las instituciones educativas a disponer de complejos equipos de procesamiento de información y de telecomunicaciones; igualmente les permite reducir la infraestructura escolar tradicional, como el número de aulas, pero a la vez las obliga a transformar dicha infraestructura en espacios dialógicos y de acceso a la información, lo que conlleva costos más altos. En este escenario de ciberespacio es legítimo preguntarnos si efectivamente no existen diferencias significativas entre los aprendizajes sustentados en la presencialidad y la tradición educativa por una parte y los aprendizajes sustentados en las TIC, por la otra. Revisémoslas a la manera de retos de comprensión.

Primer reto: La diferencia entre forma y fondo. La diferencia entre forma y fondo, tan valiosa para nuestro pensamiento habitual ha sufrido confusiones desde que asumimos que el medio es el mensaje, lo que ahora podemos traducir como que la tecnología en ella misma, es

ahora el contenido cognoscitivo, o bien que la habilidosa búsqueda de información en la red constituye la dimensión hermenéutica de los datos. Esta confusión podemos reconocerla en la fantástica cantidad de información montada en la red que carece de todo sustento científico y analítico, pero cuya legitimidad -en tanto fondo del mensaje- deriva del puro y simple acceso a la tecnología. Igualmente podemos reconocerla en la cotidianidad de los mensajes por el <chat> y por el teléfono móvil, ahí donde los contenidos de los mensajes distan años luz de la correspondencia epistolar de los filósofos y, en cambio, se expresan en palabras y frases mutiladas -dada la brevedad del espacio y la urgencia de las respuestas- y en el uso de íconos, que, como la clásica carita sonriente, reemplaza las expresiones lingüísticas del gozo. ¿Cuál es el trastocamiento de los valores lingüísticos y epistemológicos que estamos viviendo en el contexto de las TIC y una de cuyas expresiones puede darse en los estudios de postgrado en línea? Dicho de manera más puntual para nuestro acercamiento, ¿se están generando dificultades cognoscitivas adicionales en el proceso de aprendizaje -enseñanza de los cursos en línea, merced al uso de la tecnología? O bien, ¿Han estado actuando las TIC de manera favorable en dicho proceso, mediante el desarrollo de competencias que se expresen a la vez en el fondo y en la forma, sin caer en confusiones? ¿A cuáles retos de orden epistemológico deben enfrentarse los actores educativos de educación virtual, en la medida que la separación entre lo real y lo virtual ya no parece tan clara? ¿Se han gestado nuevas estructuras cognitivas, acaso centradas en lo sistémico sobre lo sistemático, en lo total sobre lo parcial, en lo simultáneo sobre lo secuencial, en lo descriptivo sobre lo causal, en lo plástico -descriptivo sobre los teórico-abstracto, en lo telegráfico sobre lo narrativo, o bien a la inversa? ¿Hemos quedado prisioneros del *Power Point*?

Segundo reto: no un diseño pedagógico sino epistemológico. Para continuar el acercamiento al tema Manuel Cebrian de la Serna afirma que “el poder en el aula ya no está en el control de la información, sino, más bien, en la capacidad de construir el conocimiento o en la capacidad de permitir crear un verdadero autoaprendizaje tutorizado en nuestros estudiantes: *la información ya no es conocimiento*” (Cebrian, 2007: 32). Asumimos cabalmente esta conclusión cuando vivimos la experiencia de diseñar, dirigir, tutorear y evaluar un cur-

so en línea, experiencia particularmente significativa en el caso de los cursos de carácter humanístico, filosófico o de ciencias sociales. El aprendizaje tutorizado se fundamenta, no en el uso de las TIC en ellas mismas, sino en la calidad del proceso educativo puesto en marcha pues como afirma el mismo autor: “introducir las TIC en procesos de enseñanza de baja calidad no mejorará sino que empeorará aún más los procesos. Necesitamos primero buscar calidad asociada al mismo tiempo con las posibilidades de las TIC. Una enseñanza de calidad requiere algo más que recursos tecnológicos bien utilizados y un profesor bien formado” (Cebrian, 2007: 33). Con estas afirmaciones precisamos una de las primeras dificultades del aprendizaje sustentado en las TIC, a saber, la dimensión epistemológica de todo el proceso educativo previsto. Siendo así, debemos olvidar que un curso, sobre todo uno en línea debe ajustarse a normas pedagógicas, pues su verdadera dimensión es epistemológica por cuanto constituye un experimento de apropiación y construcción del conocimiento y del desarrollo de habilidades de pensamiento.

El diseñador del curso en línea debe poseer intencionadamente el cálculo del proceso total, con visión sistémica y, a la vez, abierta ante horizontes asociados de saber, lo cual nos remite a una dificultad de orden pragmático, el tiempo y la dedicación que requiere el diseño. Un curso en línea representa una alta carga de trabajo académico, tanto en la elaboración del programa como en su conducción cotidiana. A ello hay que reconocer que dichos cursos deben ser elaborados con regla, escuadra y compás, pues deben prever la casi totalidad de los contenidos, los objetivos, las realimentaciones, las evaluaciones, las lecturas, los tiempos, los controles, los recursos de apoyo, las ligas electrónicas, las actividades individuales y colaborativas, entre otros aspectos, lo que no siempre hacemos en nuestros cursos habituales. La meticulosidad de tales cursos no debe entenderse en términos de rigor cerrado sino de rigurosidad, abierta a los horizontes que la propia dinámica educativa abra.

Tercer reto: La tecnología como contenido del pensamiento. Los estudiantes de sistemas de educación virtual deben poseer conocimientos y habilidades preliminares en el orden del manejo de la tecnología de comunicación y procesamiento de información; deben poseer

conocimiento y manejo diestro de diversos programas, tales como procesadores de textos, navegadores de Internet, correo electrónico, hoja de cálculo, programas de diseño y de presentación de trabajos, y plataformas de cursos virtuales, como Webcity o Blackboard. Deben dominar la lógica bajo la que operan los sistemas de cómputo, de tal manera que puedan resolver problemas técnicos, lo mismo asociados al funcionamiento de la plataforma como a la instalación de los servicios de Internet, con ayuda de los instructivos y, en el mejor de los casos, con auxilio telefónico. Contra lo que podría suponerse, los conocimientos y las habilidades de este tipo constituyen apenas el fundamento sobre el cual debe montarse el verdadero aprendizaje de los contenidos de los cursos y el cumplimiento de los objetivos de los programas en línea. Por ello, las habilidades académicas que debe poseer y desarrollar cualquier estudiante de cursos presenciales no puede soslayarse en el caso de estudiantes en línea, no obstante el supuesto del despliegue tecnológico; antes bien, los estudiantes deben cumplir exigencias adicionales y deben desarrollar habilidades particularmente importantes, entre las que figuran las de pensamiento analítico, sintético, sistémico y analógico (Romero Morett, 2006). Estas habilidades constituyen la condición previa de la realización de las actividades y de los trabajos previstos en el programa y no las expectativas por alcanzar durante, y al término del curso. Por ejemplo, en los cursos en línea habitualmente las tareas no deben exceder de una o dos cuartillas, pues dada la cantidad de los alumnos, sería imposible para el profesor revisar detenidamente trabajos extensos. La brevedad de los trabajos constituye una falsa facilidad, pues los alumnos deben sintetizar, rescatar, valorar, comparar ideas centrales, posturas de pensamiento y conceptos con gran precisión. Simular exitosamente con palabras la ausencia de lecturas es, pues, imposible.

Tampoco debemos omitir el hecho incuestionable de que un trabajo verdaderamente analítico, profundo y sustentado no puede expresarse en unas pocas páginas, sino que, por el contrario, el despliegue de la potencialidad académica requiere el espacio necesario. La educación en línea podrá cumplir esta posibilidad cuando y solo cuando el número de alumnos sea limitado. De cualquier manera, las tareas bien hechas derivan de que los estudiantes desarrollen habilidades de comprensión profunda de textos complejos, lo cual no es fácil

para ellos pero tampoco para los estudiantes de sistemas tradicionales. Junto a ello es obligado aclarar que el conocimiento existente, el que ya ha quedado impreso en papel o en los medios electrónicos, constituye una puerta por la que cada alumno debe cruzar con determinación y tiempo. Ningún curso virtual exime al estudiante de largas horas de lectura concentrada y profunda. Justamente por lo dicho en las líneas previas, el dominio altamente eficaz de las TIC no hace del estudiante, en automático, un candidato o un egresado de un postgrado de excelencia, si bien ayuda enormemente en tanto que sus tiempos no se desperdician en la resolución de problemas de programas de software sino en la comprensión profunda de textos de mediana y alta complejidad y en la presentación de las evidencias de dominio de competencias. Para poder operar, mantener y actualizar la infraestructura de los sistemas de comunicación y procesamiento de datos, las instituciones deben disponer de un equipo humano especializado, en el que figuran los diseñadores curriculares, los técnicos, los programadores, los administradores, entre otros. Pero no debemos suponer que el mejor equipo humano técnico o el equipo tecnológico son ellos mismos el contenido cognitivo de los cursos. Hacerlo equivale a confundir la plataforma con el diseño instruccional del curso y con los contenidos de pensamiento.

Cuarto reto: el tránsito de la descripción informativa a la hermenéutica de los datos y de los hechos. Los hechos, los datos de la historia, los textos y los comportamientos cotidianos son en ellos mismos, silentes, dado que no vienen con manuales explicativos ni con aproximaciones a su significado o sentido. Por el contrario, la carga simbólica es una carga elaborada y su significado es edificado sobre contextos culturales de sentido. Los estudiantes de postgrado en humanidades, filosofía o ciencias sociales enfrentan la dificultad de pasar del sentido cotidiano o de los lugares comunes hacia la comprensión profunda y la interpretación de hechos, textos y datos. Quienes están habituados al manejo de información estadística, financiera, contable, numérica en general, saben que los números no son inocentes o que pueden ser sobornados para presentar conclusiones intencionadas. Hay pues, en ello, una interpretación, pero que se distingue cualitativamente, de la interpretación como vocación de la antropología o la filosofía, la crítica literaria, el análisis del discurso o la exégesis bíblica. En es-

tos casos la pregunta hermenéutica se sitúa en el descubrimiento del mensaje originario, de lo que el escritor antiguo, el pintor medieval, o el transmisor de la tradición oral hubiesen dicho o querido decir. Más aún, yendo al fondo, la interpretación se propone reconocer las preguntas a las que los textos y las obras de arte quisieron dar respuesta. Así, toda hermenéutica es una búsqueda atrevida de urdimbres de significado, edificados en el interior de una cultura atada a la cronogeografía y contrastados con los significados de nuestro tiempo. Justamente en la descripción densa, a la manera de Clifford Geertz, (Geertz, 2005: 19-40) figura la posibilidad de abandonar el mundo de las conjeturas, las suposiciones o las ocurrencias.

Quinto reto: el aprendizaje colaborativo y dialógico en cursos masivos. El trabajo colaborativo constituye una de las premisas de los cursos en línea, lo que es, de inicio, paradójico, en la medida que cada uno de los estudiantes efectúa su propia gestión formativa desde el aislamiento de su oficina o de su estudio; la mayoría de los estudiantes prefiere los cursos presenciales justamente por la realimentación directa, inmediata y en tiempo real; por el contrario, en los cursos en línea la realimentación entre estudiantes y la realimentación que proviene del profesor, se efectúan en tiempos diversos, si bien dentro de márgenes muy delimitados. El diseño instruccional de los cursos en línea prevé diversos mecanismos sustentados en la plataforma, como los foros para aclarar dudas de orden administrativo u organizativo, los foros de realimentación académica, en los que el profesor da respuesta a las preguntas de cada uno de los estudiantes; los foros de trabajo en equipo, formados por seis u ocho alumnos y, finalmente, los foros informales en los que se comparten materiales, historias personales y se crean amistades. De manera específica los foros de trabajo colaborativo constituyen escenarios de intercambio de información y de acervos preliminares, con el objeto de efectuar las actividades previstas en el programa y de entregar las evidencias de aprendizaje. Conformar una propuesta que en el contenido y en la presentación acuse el consenso no es fácil pero es menos fácil aún que, en la brevedad de las intervenciones escritas sea posible poner en la mesa común los saberes mínimos de cada uno, para el crecimiento de todos. La ganancia del foro radica en la apertura de horizontes cognitivos novedosos que solo a lo largo del curso puede traducirse

en un aprendizaje de alguna profundidad. En cambio, el aprendizaje mejor evidenciado radica en la obligación de intervenir de manera breve, sustentada, con la mejor articulación comunicativa posible y con riesgo de que algunas aportaciones sean finalmente, omitidas. Los foros de trabajo colaborativo se convierten en escenarios de cortesía y, lamentablemente, pierden la oportunidad del debate con los textos y de la contrastación de posturas. En suma, los foros de trabajo colegiado esconden una potencialidad que, de momento, está postergada. En cambio, los foros académicos ofrecen mucha ganancia en el proceso de aprendizaje a causa de que el profesor está obligado, por la normatividad interna del diseño instruccional, a ofrecer a cada alumno una respuesta puntual a cada pregunta, a la que todos los estudiantes tienen acceso. El profesor, por su parte, pero el alumno, por supuesto, están obligados al pensamiento analítico, sintético y dialógico; no puede ser de otra manera, dado que toda comunicación es por escrito. Los alumnos deben pensar adecuadamente la formulación de su pregunta y el profesor debe cavilar en la precisión de su respuesta. Como parte de este aprendizaje se da el caso de alumnos que recopilan, clasifican y difunden las respuestas e informaciones del profesor, lo que muestra el cuidado que el profesor debe tener al realimentar y lo valioso -y no muy abundante- de las respuestas.

Sexto reto: el aislamiento del aprendizaje. Es necesario recordar que destaca un inevitable sentimiento de aislamiento y soledad que se manifiesta en la urgencia de encontrar la inmediata respuesta del profesor o del tutor ante sus dudas, preguntas y aportaciones, como si el profesor mantuviera su presencia continua en el otro lado de la línea. No podemos acusar a los alumnos por esta demanda, no obstante que saben de los límites del sistema; por ello a los alumnos no deja de asombrarles que el profesor, coincidiendo en tiempo real con algunos estudiantes, pueda responder de manera casi inmediata a sus dudas y llamados. El aislamiento del aprendizaje se destaca a causa de que el conocimiento es una construcción dialógica y dialéctica que se logra en el consenso, en la contrastación de posturas, en el debate de las ideas y en la comunicación interpersonal y cara a cara con profesores y compañeros. Hoy día se han conformado gigantescas redes de conocimiento mediante especialistas de diversas regiones del mundo y de diferentes ámbitos disciplinares. Del encuentro entre

ellos surgen análisis transdisciplinarios que ofrecen visiones sistémicas de los segmentos de realidad que analizamos. Sin embargo, a la menor provocación los investigadores viajan a las sedes de los encuentros y congresos para conocer personalmente a los colegas. De manera particular la filosofía ha poseído esta dimensión dialógica e interpersonal sin la cual no podríamos imaginarla. ¿Cómo suplir de manera natural la carencia de compañeros físicos y fortalecer, más allá del encuentro virtual la comunicación profunda con otros profesores y compañeros? El sistema de educación en línea de inicio no lo considera, no solamente por los limitantes de distancia, sino además porque se empeña en difundir y asimilar contenidos, conceptos, resultados de estudios de caso, resolución de problemas técnicos y de problemas matemáticos.

Séptimo reto: Ruptura y conversión cognoscitiva. Asumimos que todo aprendizaje autogestivo es indudablemente, una conversión precedida de una ruptura cognoscitiva. No nos referimos a las rupturas epistemológicas de la historia en las que los paradigmas imperantes dejaron de ofrecer explicaciones a los temas y problemas humanos del momento, y por ello generaron cosmovisiones radicalmente diferentes. Más bien nos referimos a rupturas cognitivas individuales en tanto que el proceso dialógico y la cavilación profunda de los textos obliga al abandono de los modelos familiares de comprensión de las cosas y a la adopción de los modelos propuestos en el diseño del curso. Sergio Estrada Maldonado propone no una ruptura, sino una <conversión epistémica> en el sentido del tránsito del aprendiz hacia el maestro. Así, afirma que “entre más se acerque hacia la forma de interpretar el mundo de manera científica, el aprendiz se aleja de su punto de partida...” (Estrada, 2009: 89). Otro texto de Estrada viene muy bien al caso, al citar a un autor: “el tema de la conversión, de acuerdo con Herrero (2005) en Platón se expresa como un *epistrophé* en el ámbito de la episteme, puesto que alude a un giro sobre sí mismo para alejarse de las apariencias y encontrar el reino de las ideas” (Estrada, 2009: 88). Esta ruptura y conversión epistémica es particularmente evidente en el caso de los estudiantes de ámbitos disciplinares distintos o lejanos a las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía, como quienes provienen de las ciencias contables, formales o experimentales. Estas rupturas se expresan fundamentalmente en

los saltos analógicos que los estudiantes deben efectuar para ampliar su horizonte de comprensión de la realidad. El salto se expresa en la conversión de la observación cotidiana o de sentido común hacia la observación científica, identificada con la medición y el uso de instrumentos; o bien de las conjeturas habituales hacia la formulación de hipótesis científicas. Impulsar a los alumnos a que efectúen ese brinco no es para nada fácil, pero una consigna obligada.

Entre otros muchos, Agustín de Hipona, Sócrates o Pablo de Tarso efectuaron ese salto en el aspecto del conocimiento, es decir, en el abandono de posturas intelectuales y de esquemas cognitivos superados, casi siempre a causa de alguna caída o algún descalabro, seguido de un momento de desconcierto o ceguera y concluyendo en una nueva visión de las cosas y de los instrumentos metodológicos y teóricos necesarios para ella. Justamente, si esta noción de conversión epistémica fuese fecunda entonces deberíamos orientar su sentido hacia el cuestionamiento inicialmente planteado: el de la génesis de nuevas estructuras cognitivas, acaso centradas en lo sistémico sobre lo fraccionado, en lo total sobre lo parcial, en lo simultáneo sobre lo secuencial, en lo descriptivo sobre lo causal, en lo plástico -descriptivo sobre lo teórico- abstracto, en lo telegráfico sobre lo narrativo, o bien en la liberación del discurso sólo para quedar prisioneros del *Power Point*.

No es fácil dar respuesta a estas preguntas, por lo menos no sin metodologías que nos permitan efectuar comparaciones entre dos o más momentos del proceso de aprendizaje durante la educación virtual, sin embargo, tan sólo en el rescate de la experiencia docente de cursos en línea queda registrada la historia de las inhabilidades iniciales de los estudiantes para reconocer las diferencias de voces del texto, las argumentaciones excluyentes o el debate de las ideas. La ganancia esperada de la educación virtual (por supuesto en la educación tradicional y presencial también) radica en la ruptura y el giro, en un acercamiento con extrañeza sobre el mundo para interpretarlo de manera alternativa y, acaso, heterodoxa. Como podrá apreciarse la ruptura y el giro, o bien la <conversión epistémica> constituye la competencia básica de todo proceso de aprendizaje y en ello figura el conocimiento profundo, la actitud de respeto intelectual y el va-

lor del asombro ante la ciencia. Ninguno de estos aspectos es pura forma, sino lo medular del contenido. Por ello conviene rescatar el texto de Campos: “las nuevas tecnologías no constituyen el proceso educativo, ni son su núcleo central; son sólo un complejo y adecuado medio para dicho proceso” (Amador, 2008: 143), lo que podríamos interpretar como que la verdadera conversión filosófica o epistémica no es equiparable a las TIC, por más eficaces y veloces que sean.

Eficacia y velocidad pueden ser los rasgos fundamentales de la conversión, como la del alcohólico que no se convence de que tiene un problema con la bebida y con todo lo demás y no pide ayuda, sino hasta que tocó fondo. Ello no excluye el largo proceso de acercamiento al momento crucial. Ruptura y giro, conversión, es lo que debe lograrse de manera rápida, desde el inicio del primer curso del programa de educación virtual pues sólo de esa manera el aprendizaje enfrentará menores tensiones y violencia simbólica. Algunos programas de postgrado, como los de humanidades del TEC Virtual han diseñado cursos directamente dirigidos en ese sentido de ruptura y conversión.

Octavo reto: Las competencias sociales y humanas. El modelo de cursos en línea asume como parte importante el trabajo colaborativo, como ya se ha dicho, pero asume también la formación de competencias de carácter social y humano que más difícilmente pueden alcanzarse. La dificultad se explica porque dichas competencias deben partir de una sensibilización cognoscitiva ante los problemas sociales pero deben aterrizar en gestiones específicas, en las que se noten las evidencias de su logro. Ante esta circunstancia importan las preguntas por la posibilidad de la humanización y formación ciudadana y la del desarrollo de habilidades para la realización profesional y la felicidad cotidiana. Estas preguntas se ubican en el contexto de la nueva paradoja que deriva de contrastar la alta carga tecnológica de los procesos de aprendizaje de la educación en línea, y los riesgos y posibilidades de convertirla o de plano excluirla, como una nueva forma de educación humana. Junto a ello, como una segunda expresión paradójica figura el hecho de que, por una parte, la educación en línea es altamente selectiva por diversos motivos, tales como el dominio de habilidades previas que supone, el manejo y la disponi-

bilidad de tecnología compleja, los altos costos de operación y equipamiento que las instituciones deben cubrir y los altos pagos de las colegiaturas, y, por otra parte, la creciente cantidad de alumnos que estudian bajo esa modalidad. Dicha paradoja se expresaría en términos de masificación de una educación altamente selectiva con el riesgo de que la formación se quede en el nivel del gabinete. Queda como un pendiente de este tipo de formación curricular la conformación de los portafolios de evidencias y el seguimiento de las competencias sociales y humanas.

Noveno reto: Educación virtual y TIC para la dignidad y la vida humanas.

Seguiremos viviendo por mucho tiempo en el contexto de la educación virtual, el desarrollo de competencias y la sociedad del conocimiento, pero por ello mismo el siguiente reto que nuestra cavilación propone es el referente humano de toda TIC y de todo aprendizaje virtual. De suyo la preocupación de todo modelo educativo es el hombre y la colectividad y en ello muchos coincidimos, como el filósofo alemán Keiner. Permítanme una digresión.

Uno de los retos más importantes que deben enfrentar las universidades virtuales de todo signo radica en impulsar la educación humanística mediante un recurso tecnológico frío como el software y el hardware, de los cursos en línea. Para abordar el tema recupero la experiencia de un proyecto de colaboración internacional elaborado por el Instituto Goethe de Guadalajara y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente, (ITESO), en colaboración con el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara, el cual consistió en un seminario al que fue invitado como conferencista principal el Dr. Dieter Keiner, investigador de la Universidad de Münster, Alemania, y tres profesores de las universidades participantes. Richard Lang, quien entonces fuera director del Instituto Alemán, planteó una importante pregunta: “¿en qué medida la educación de hoy les permitirá a los adultos del mañana actuar correctamente, desde la perspectiva humana, en un mundo marcado por la globalización?” A dicha pregunta añadiríamos otra: ¿cómo podrán las universidades responder a las demandas de educación masiva mediante recursos de alta selectividad y tecnología?

A lo largo de dicho seminario, tanto el Dr. Keiner como los demás conferencistas y los profesores asistentes, reflexionamos sobre las posibles respuestas y sobre la educación de los jóvenes de México y Alemania, dados los tristes resultados obtenidos en el informe PISA, (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo, OCDE). Según dichos resultados, los jóvenes mexicanos tienen un futuro académico cancelado, a juzgar por su bajo desempeño en conocimientos y habilidades, lo que ya, de suyo, marca un nuevo reto, el de las multitudes marginadas de todo desarrollo de habilidades lógicas y tecnológicas, y las multitudes selectivas que, ellas sí, disponen del instrumental metodológico y técnico que la educación en línea requiere.

Keiner se planteó el problema de los escenarios de pobreza y prisión de masas de jóvenes de países que, como los Estados Unidos, cancelan toda posibilidad de educación humana. Este escenario y su implicación educativa es aplicable por entero a los países de América Latina, cuyos jóvenes están a la vez necesitados y excluidos de los niveles de educación necesarios para la supervivencia digna, lo mismo en los sistemas presenciales como en los sistemas de educación en línea. En la perspectiva de este pensador alemán, la educación debe ser educación para la vida, tal como afirma:

“Se debería definir la educación humana como aquella que capacita a los jóvenes para construir su vida en contextos sociales con una perspectiva tanto colectiva como individual, desde condiciones mundiales y de vida en proceso de rápida transformación, con una reserva de conocimientos y de comprensión que continuamente tendría que probar su eficacia en la praxis, las tareas y los desafíos prácticos” (Keiner, 173).

Keiner asume que la educación humana debe considerar “el conocimiento y la conciencia de los peligros para la especie, de los que es responsable el ser humano mismo” (Keiner, 173). Junto a ello, apropiándose de la idea de otro autor (Dewey) “subraya la relación entre el desarrollo de la democracia, de los métodos experimentales en las ciencias, de las ideas evolutivas en las ciencias biológicas y de la reorganización industrial, suponiendo que todos estos desarrollos com-

plejos estén vinculados con los cambios en los objetos y en el método de la educación” (Keiner, 175). Finalmente, reconoce a “la educación humana como calificación para la participación en la formación de la sociedad democrática” (Keiner, 187). En este apartado coinciden importantes autores: “El primer humanismo fue una exaltación de la vida civil y de las problemáticas afines a ella, porque estaba ligado con la libertad política del momento” (Reale y Antiseri, 1992: 31). Estas reflexiones constituyen un buen cuestionamiento para el tema de nuestro interés: ¿cómo pueden los cursos en línea, obstinados en el formalismo de las TIC amplificar los horizontes de comprensión de los alumnos, de tal manera que reconozcan la dinámica y la dialéctica de la participación social?

Décimo reto: El mito de la ligereza de los cursos y los riesgos de deshonestidad académica.

Dada la distancia real entre el profesor y los estudiantes, lo mismo que la distancia entre estudiantes, ubicados en diversas ciudades y países, no hay manera de identificar personalmente el aprovechamiento específico de cada uno. Tampoco existe una manera de identificar que el alumno efectúe sus trabajos y no un amigo, como solía ocurrir en la secundaria. No es difícil reconocer trabajos que no son sino documentos bajados de alguna página de Internet e incluso existen mecanismos para saberlo. Sin embargo, los profesores no pueden acudir a desenmascarar cada simulación con base en la primera sospecha. Los actos de deshonestidad académica constituyen actos muy graves que merecen penalizaciones que van, desde amonestaciones hasta la expulsión del programa de estudios. Otros actos de deshonestidad consisten en descansar en el trabajo de los compañeros de equipo cuando las actividades tienen el carácter colaborativo, pues la misma nota se aplica por igual a todos los miembros del grupo. Esta deshonestidad, tal como se presenta en los cursos presenciales tiene lugar en los cursos en línea, y, por fortuna, es posible reconocer las ausencias o las participaciones laxas de los estudiantes en los foros de discusión grupal. De cualquier manera, siempre es posible cometer trucos, timos y trampas, en el beneficio aparente de una tarea, una nota o un curso aprobado. Es en ello donde se pone a prueba el valor de la honestidad intelectual y del trabajo responsable y comprometido. En la soledad del trabajo académico y ante las enormes facilita-

des de la tecnología, la moralidad participa en el proceso educativo, para impulsar el crecimiento humano o para mostrar la impunidad de una falta, acaso indetectable.

Undécimo reto: La carga simbólica de los cursos en línea y de la educación. A juzgar por su dimensión tecnológica, los cursos en línea poseen una alta carga simbólica, si bien, dentro de los márgenes del formalismo lógico, matemático e informático. Mediante íconos, *password* y códigos comprendemos y accedemos a las computadoras, a los servidores de Internet, a los programas y a todos los comandos. El buen estudiante de cursos en línea debe ser un experto en la semiótica de las máquinas. Esta circunstancia es altamente relevante a causa de que por entero la educación es un proceso de la misma naturaleza, como afirma un autor:

“Asumimos que la educación se trata de un proceso simbólico; un proceso de construcción de significados. En el proceso educativo se constituye algo que no existía antes: un sujeto, una nueva forma de articulación a la vida social y a la naturaleza. La naturaleza simbólica de esa producción y su carácter colectivo e histórico nos permiten hablar de que en el proceso educativo se da lugar a la conformación de universos simbólicos compartidos y colectivamente producidos y reproducidos, es decir, se constituye la cultura” (de la Torre Gamboa, Miguel, 2004: 81).

Ese sujeto que se construye como resultado del proceso educativo es el “actor... uno que delibera, que evalúa, que elige y que actúa. [...] Con sus propios actos el sujeto humano hace de sí lo que ha de ser, y lo hace libre y responsablemente; actúa así precisamente porque sus actos son la expresión libre y responsable de sí mismo” (Lonergan, 1996: 22) Es el sujeto que en sus actos expresa su dimensión simbólica. De ahí, solicitar un salto hacia la comprensión de la semiótica de la humanidad, que es decir la humanidad misma, parecería natural, al fin y al cabo, la cultura no es otra cosa que la sociedad misma desde el enfoque de la significación. ¿Será mucho pedir que de las habilidades de comprensión del formalismo simbólico accedamos a comprender la simbología viva de la intersubjetividad humana?

En este mismo orden de ideas que propone Miguel de la Torre Gamboa figura la articulación a la sociedad y la conformación de universos simbólicos compartidos, lo que, en los cursos en línea se presenta con la mediatización de toda la maquinaria. Los estudiantes en línea mantienen diálogos académicos y no pocas veces personales; al leer sus participaciones en los foros tenemos la certeza de que se construyen muy buenas amistades.

A la manera de una conclusión

La cavilación aquí propuesta ha sido fundamentalmente una problematización centrada en una serie de retos, en torno a la educación virtual, con énfasis en los cursos en línea y con referencias marginales a los cursos de filosofía y humanidades. Hay muchas preguntas y algunos acercamientos a las respuestas. Hemos querido apuntar hacia la construcción epistemológica de esa modalidad educativa. Hemos debido recurrir a la dimensión técnica y operativa de su funcionamiento y a los riesgos de quedar prisioneros en el formalismo de las TIC. Esta dimensión se explica porque la mayoría de los cursos en línea con contenidos técnicos, como los de administración o ingeniería están diseñados con un carácter de especialización y profesionalización, lo que puede traducirse en una reducción de los horizontes de comprensión y sensibilización ante la realidad humana. No necesariamente es el caso de los cursos de filosofía, humanidades y ciencias sociales porque sus contenidos por definición pretenden interpretar e interpelar al hombre, a la sociedad y la cultura. Pero el riesgo de que lo técnico y lo tecnológico sean como el gran árbol que cancela la vista del bosque de lo humano está indudablemente presente. Por ello los profesores deberíamos conocer lo mejor posible la tecnología y sus contextos económicos para obtener de ellos los mejores productos humanos. De cualquier manera, ante la euforia de la educación en línea, con todas sus bondades y ventajas, quedan retos cuya dimensión apenas se perfila: los que van desde el dominio de las TIC hasta la construcción epistemológica del conocimiento, pasando por la humanización del aprendizaje sustentado en el instrumental tecnológico.

Para concluir anotamos una frase de Keiner:

“Mucho parece indicar que no se debe permitir que el capitalismo como un amplio sistema de orden global, cultural y social, con sus poderosos actores, haga lo que quiera con los hombres, con las nuevas generaciones, con nosotros” (Keiner, 192).

Bibliografía

- Campos Hernández Miguel Ángel. “Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación”. En: Amador Bautista, Rocío (Coordinadora). *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. UNAM Plaza y Valdés. México. 2008.
- Cebrián Manuel (Coordinador). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Narcea, Madrid, 2007.
- Barrón, Héctor S. http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec18/barron_18.htm
- De la Torre Gamboa, Miguel, *Del humanismo a la competitividad*. UNAM, Universidad Autónoma de Nuevo León. México, 2004. Postgrado.
- Enebrai Fernández, Miguel, *Reflexiones sobre el e-learning*. <http://www.gestion-delconocimiento.com/leer.php?id=323&colaborador=enebral>
- Estrada Maldonado Sergio Arturo. *La conversión epistémica de aprendiz a científico educativo. Un estudio de caso*. Tesis de maestría en educación. Departamento de Estudios en Educación CUCSH, Universidad de Guadalajara. 2009
- Geertz Clifford. *La interpretación de las culturas*. Gedisa, Barcelona, 2005.
- Loneragan, Bernard, *El sujeto*. ITESO, Guadalajara, México, 1996. Cuadernos de divulgación académica.
- Kiener, Dieter, et al. *Lo humano en riesgo. La educación frente a la globalización*. ITESO, Universidad Iberoamericana, Goethe Institut. Guadalajara, México, 2005.
- Reale y Antiseri. *Historia del Pensamiento científico y filosófico*. Herder, Barcelona, 1992 Tomo II
- Romero Morett Miguel A. *Desarrollo de Habilidades Filosóficas. Un estudio comparativo y transdisciplinar*. Universidad e Guadalajara, Guadalajara, 2006.
- *El humanismo en las universidades*. En: *Querens, Revista de ciencias religiosas*. Universidad del valle de Atemajac. Guadalajara, México, Año VII, enero-abril de 2006, número 19.
- *La construcción del conocimiento en la perspectiva virtual*. *Revista de la Universidad del Valle de Atemajac*, Guadalajara, México. Año XVII mayo – agosto de 2003, número 46.
- Yurén Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Piados, México, 2000 ●

LA DANZA DE LOS OCHO

*El sufrimiento en Sócrates, Agustín, Pascal, Leibniz, Spinoza, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche**

*Dr. Jorge Manzano, sj***

abstract Dr. Jorge Manzano, sj. *The Dance of the Eight: The suffering in Socrates, Augustine, Pascal, Leibniz, Spinoza, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche.* The selection of authors is arbitrary. I speak more of Plato's Socrates than of Plato. For each one I give selected facts according to the following parameters: If they suffered or felt suffering; who they consider is responsible; if they believe in personal immortality; the kind of solution that they give; and the attitude assumed or suggested.



resumen Dr. Jorge Manzano, sj. *La Danza de los ocho: El sufrimiento en Sócrates, Agustín, Pascal, Leibniz, Spinoza, Schopenhauer, Kierkegaard, Nietzsche.* Es arbitraria la selección de autores. Más que de Platón hablo del Sócrates de Platón. De cada uno presento sólo puntos selectos, según los siguientes parámetros: Si sufrieron o palparon el sufrimiento; a quién consideran responsable; si creen en la inmortalidad personal; tipo de solución que dan; y actitud tomada o sugerida.

* Conferencia antigua, retocada el 15.08.09

**Profesor investigador UdG, Director de la revista *Xipe Totek, ITESO.*

Notas previas: Es arbitraria la selección de autores. Más que de Platón hablo del Sócrates de Platón. De cada uno presento sólo puntos selectos, según los siguientes parámetros:

	Sufrieron, o palparon el sufrimiento	A quien consideran responsable	Creen en la inmortalidad personal	Tipo de solución	Actitud tomada o sugerida
SOCRATES, pagano	sí	al hombre	sí	existencial	afrontar
AGUSTIN, católico	sí	al hombre	sí	metafísica	afrontar
PASCAL, católico	sí	al hombre	sí	existencial	afrontar
LEIBNIZ, luterano	no!!	al hombre	sí	metafísica	superar
SPINOZA, judío	sí	no problema	no	metafísica	superar
SCHOPENHAUER, ateo	sí	sed de vivir	no	metafísica	derruir
KIERKEGAARD, luterano	sí	al hombre	sí	existencial	afrontar
NIETZSCHE Dios ha muerto	si	al hombre	¿?	dionisiaca	¡amarlo!

SÓCRATES

1.- Sócrates tuvo una misión divina, la de liberar a sus conciudadanos de los falsos valores que los encadenaban. Sufrió la oposición de estos a dejarse liberar, que lo llevó a la muerte.¹ Afrontó el problema del sufrimiento con una actitud sublime: Mejor sufrir que cometer la injusticia. Es más: mejor expiar que no expiar. Y si para algo sirviera la retórica sería para convencer al jurado de que lo castiguen a uno.² Tal actitud se acrisola en toda su pureza al suponer a un hombre cien por ciento justo: Es justo y sólo eso; le quitamos todo lo demás, aun la apariencia de ser justo, de manera que los demás lo consideran un malvado. Así, vivirá pobre, sin relaciones sociales, sin ningún poder; es más, lo meterán a la cárcel, lo golpearán, torturarán, le sacarán los ojos, y lo condenarán a muerte. Si resiste todo, sin cometer ninguna injusticia, es de veras justo.³ No podemos menos que pensar en el

¹ *Apología* 30c-31a.

² *Gorgias* 476a, 480a – 481a.

³ *República* 460d – 361b.

Evangelio: No temas al que pueda dañar tu cuerpo, sino a quien pueda enviar tu cuerpo y tu alma a la gehena.⁴

Sócrates tiene la audacia de decir que este hombre justo es el hombre verdaderamente feliz. Desde luego porque es así fiel a su más grande amor, el amor a un Dios del que no deja de querer balbucear algo en cada línea de sus diálogos. También porque el filósofo no teme a la muerte; si todo acaba con la muerte, se acaba todo sufrimiento; pero de esto no estamos seguros; es más, hay indicios sugestivos y fuertes de que hay otra vida, mucho mejor que la de acá; tales indicios no podrán quizá ser contundentes bajo cualquier aspecto, pero son suficientemente decisivos para que podamos actuar en virtud de una esperanza tan bella, y de afrontar, con tal de llevar una vida justa, cualquier sufrimiento y cualquier muerte.⁵ Sócrates no olvida la posibilidad de eliminar el sufrimiento, que para Sócrates no es un deseable en sí. Sócrates no es masoquista. Pero la tarea, aparte de que en el fondo viene a chocar con los verdaderos valores, ¡resulta imposible! En efecto, ¿cuál sería el camino? Uno, dejarse llevar por el ideal de la juventud dorada ateniense, al estilo de Polo, Calicles, Trasímaco y aun Alcibíades: disfrutar, sin límite, de todos los placeres sensibles, como aparece en los diálogos *Gorgias*, *República* y *Filebo*. Aparte de que esto no sería sino la felicidad de los moluscos o de las vacas, resulta que tal felicidad no sería sino la infelicidad misma, pues tal hombre insaciable nunca estaría satisfecho; sería como un barril que nunca se puede saciar, pues está lleno de agujeros. Lo peor es que para llegar a ello habrá que hacerse poderoso tirano para tener todo a disposición; o amigo del tirano, pero entonces uno se hace de todos modos uno con él.⁶ Y resulta que el poderoso tirano es el más infeliz de los hombres: en paz no disfruta de nada, ni siquiera del sueño, pues siempre teme al menos algún atentado; donde quiera que vaya necesita protección, guaruras; sólo que no hay guaruras que protejan de los mordeduras de la conciencia.⁷

Nota.- Sócrates se opone a la teoría que liga necesariamente gozo y sufrimiento, y presenta ejemplos de gozos puros: ciertos placeres del

⁴ *Evangelio de Mateo* 10, 28.

⁵ *Apología* 28b, ss; *Fedón* 61d, ss; 113d.

⁶ *Gorgias* 510a – 511a.

⁷ *Gorgias* 493d.

olfato, vista u oído; y, desde luego los gozos espirituales. No desdeña los placeres mezclados -que conllevan sufrimiento-, si son necesarios para la vida, como el comer o beber. Y tampoco desdeña los puros, con tal de que sean verdaderos, esto es, que hagan mejor al alma.⁸

2.- Sobre el mal que hace el hombre, baste citar que Platón, en boca de Sócrates, pone la responsabilidad en el hombre mismo; “Dios es inocente”.⁹

3.- Hay otro tipo de sufrimiento en Sócrates, de orden más sutil y elevado: la añoranza de lo divino, casi diríamos de persecución, como puede verse en la ascensión dialéctica del *Banquete* y del *Fedro*, tan conocida; o en estas líneas menos conocidas de *Epínomis*: “Por valles y por montes he buscado la sabiduría”.¹⁰ La sabiduría se describe como la unidad y perfección intelectual junto con la unidad y perfección de la propia vida; de la vida entera, no sólo de los actos culturales a que solía reducirse la religión griega.¹¹ Son claras las coincidencias con los libros bíblicos *Sabiduría* y *Proverbios*, por no citar la palabra de Jesús, de adorar a Dios en espíritu y en verdad.¹²

SAN AGUSTÍN

1.- Aquí aludo sólo, en cuanto sufrimiento personal, al de añoranza de Dios: “¡Si me conociera! ¡Si te conociera!”.¹³ “Inquieto está mi corazón; y lo estará hasta que descanse en Ti”.¹⁴

2.- Del mal que hace el hombre, el hombre es responsable. A Dios le pareció más glorioso sacar bien del mal, que suprimir el mal. No nos juzguemos más sabios que Dios; mejor cantemos sus alabanzas.¹⁵

⁸ *Filebo* 62 e, ss.

⁹ *República* 617e.

¹⁰ *Epínomis*, al final.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Evangelio de Juan* 4,23.

¹³ *Soliloquia* 2, 1, 1.

¹⁴ *Confesiones* 1, 1,1.

¹⁵ Agustín trata estos problemas sobre todo en *De libero arbitrio* 3, y en sus obras contra los maniqueos.

3.- Sobre la solución metafísica al problema del sufrimiento, Agustín se inclinó, primero, por la solución maniquea, que pone dos principios independientes: Dios, principio de lo bueno, como son la luz y las almas; frente a él e independiente de él, el principio de lo malo, como son las tinieblas y la materia. Después tomó Agustín la tesis de Plotino: al mal no le compete el ser, sino aquel tipo de no-ser que es la privación, o sea, la ausencia de algo que debería haber. La voluntad en sí es buena; el acto físico en sí, es bueno; pero el bien moral deja de realizarse, y la voluntad es responsable.¹⁶ Puede decirse que no hay causa eficiente, sino causa deficiente del mal, pues el mal no es tanto un hacer, sino un dejar de hacer.¹⁷ Parece extraño que en el fondo se diga: el mal no existe. Notemos el nivel a que se da esta respuesta: No se refiere al mal físico y concreto, como enfermedades y terremotos, ni al mal moral en concreto, como un disparo asesino, o el acto de desearlo, sino al mal metafísico, o lo que en el fondo es el mal. Y la respuesta: el mal no es; sino que llamamos mal a la ausencia de lo que debería ser.

4.- La reflexión sobre el mal hizo que Agustín reflexionara sobre el tiempo; y viera en el tiempo una grieta entre lo que es y lo que todavía no es, un retardo, una espera, una distensión del alma; la historia es una distensión de la humanidad, tema que trata en *De civitate Dei*. Y es que aquí estamos para pasar una prueba. Entonces el tiempo no es algo que de fuera llegue al alma sino algo más íntimo, aunque no tan esencial que el alma no pudiera vivir sin tiempo. Esto es, el mal y el tiempo se parecen; en ambos se da una grieta entre lo que es y lo que debería ser. Los retardos y amarguras del tiempo son la condición para que el hombre realice una novedad que no es mero retoque, sino total transformación, la verdadera vía de retorno, la que no vio Plotino. Éste ya había visto que la eternidad se traduce en el alma por un deseo que no se satisface, por una grieta que no se cierra nunca, pero el tiempo se evapora y pierde su sentido. La conversión viene a identificarse con la procesión. El hombre sale de la divinidad, y reentra en ella; hay ida y vuelta; pero no se trata sino de un solo y mismo movimiento. Para Plotino, la solución consiste en huír del mundo; la de Agustín, vivir en el mundo, pero no ser del mundo; servirse de las

cosas materiales, pero no ser esclavo de ellas; y el tiempo conserva sus derechos, pues en el tiempo se prepara la eternidad: Por la continuidad y por las crisis, que invitan al hombre a opciones liberadoras, de maduración, hacia niveles supremos del existir.

5.- Agustín pensó primero que la felicidad se encontraba en esta tierra; después mitigó su optimismo, al igual que Platón: el alma no puede ser feliz aquí sino en función de la esperanza. La vida del cristiano es privilegiada, pues espera lo que vendrá, y queda ligado a la eternidad por medio de la esperanza.

PASCAL

Una componente de la vida de Pascal fue el sufrimiento. En primer lugar, sufrimiento físico. Dejando de lado extrañas enfermedades infantiles, ya a los 18 años sufre dolores de cabeza, que a los 24 se hacen insoportables. Además tiene problemas del estómago: sólo puede tomar líquidos calientes y gota a gota. Sufrir de parálisis parcial de las piernas. Y a los 35 pasa por un *surmenage* del que siempre resentiría los efectos. Su última enfermedad conllevó cólicos terribles. Fue consciente también del sufrimiento de su pueblo, que pasó por espantosas guerras políticas y religiosas, por no hablar de la miseria de los pobres.

En segundo lugar, sufrió, al estilo de Agustín, la añoranza de Dios, que pareció invitarlo por la senda del sufrimiento: Pascal se dio cuenta de que Jesús estará en agonía hasta el fin del mundo; todos los días es Getsemaní, y todos duermen. Le pareció oír: Tú, Blas, tú debes velar... consuélate, tú no me buscarías si no me hubieses ya encontrado...¹⁸ Grandes consolaciones de tipo gozoso, escasas al parecer. Consta sólo de una, pues a su muerte se encontró un memorándum escrito cuidadosamente por él mismo, repetido en un pergamino y en una hojita, y que él cosía dentro de sus trajes para llevarlo siempre: “1654, 23 de noviembre, más o menos de 10.30 a 12.30 de la noche. Fuego. Dios de Abraham, Dios de Isaac, Dios de Jacob; no el de los filósofos y sabios... ¡Certeza, certeza! Sentimiento, gozo, paz... Olvido del mundo y de todo fuera de Dios... Padre justo, el mundo no

¹⁶ *De libero arbitrio* 1,16,35; *Contra Iulianum* 1,9,44.

¹⁷ *De civitate Dei* 12,7.

¹⁸ Pascal. *Pensées*. Texte établi par Jean Guitton, Gallimard, Paris, 1936, nn. 736-737.

te ha conocido, pero yo sí te he conocido. Gozo, gozo, gozo. Lágrimas de gozo... Que nunca me aparte de tí, Jesucristo... Renunciación dulce y total... sumisión total a Jesucristo y a mi director... Jamás olvidaré tus palabras. Amén”¹⁹.

En tercer lugar Pascal sufrió no poco en la controversia de jansenistas y jesuitas. Severo siempre, Pascal se irritó por la manga ancha y la llamada casuística de los jesuitas. Por eso entró a la contienda, como aliado táctico, del lado de los jansenistas, y lo hizo en un momento en que el jansenismo parecía perdido, de tal manera dio a éste nuevos arrestos. Roma había condenado cinco tesis jansenistas; y Arnauld, quien hacía cabeza, había tenido la ocurrencia de acatar la condenación en sí misma, pero añadiendo que esas tesis no estaban en el libro de Jansenio, ocurrencia que provocó su expulsión de la Sorbona y una nueva condenación de Roma en que se aclaraba que esas tesis sí eran de Jansenio.

<u>Bando jansenista</u>	<u>Adversarios</u>	
(Jansenio) +		El día en que la Sorbona expulsó a Arnauld, Pascal comenzó a publicar sus
Saint Cyran +	Richelieu +	PROVINCIALES, obras de arte
Monjas Port Royal		a manera de andanadas de
Solitarios Port Royal	Saint Sulpice	brillantez irresistible contra
ARNAULD	Sorbona	los jesuitas. Tras la segunda
Nicole	90 % obispos	condenación de Roma, se
PASCAL	Jesuitas	ha de firmar un formulario
Jacq. Pascal		en que se reconoce la
Fronda	Luis XIV	cuestión de derecho -las
Galicanos	Roma	tesis se rechazan-, y la de
enemig. de Mazarin	Mazarin	hecho: esas tesis son de
		Jansenio. Port Royal no
		quiere firmar en cuanto a
		la cuestión de hecho.

Arnauld, Nicole y Pascal sugieren una fórmula de compromiso; firmar un documento finamente redactado, en que queda a salvo la conciencia jansenista, al salvar la cuestión de hecho. Las monjas no

quedan muy convencidas: Pascal, sí, es un hombre superior, pero no pertenece totalmente al grupo, sus enfermedades lo han hecho irritable, y sus *Provinciales*, demasiado brillantes para la austeridad jansenista, no son tan caritativas. Nicole es sospechoso de defección, por ser tomista. De súbito Pascal cambió: los escrúpulos de las monjas estaban justificados; y desaconseja la firma. Esto significaba romper con Arnauld y con Nicole, sin que el otro grupo estuviera con él. Pascal quedó aislado. La situación era paradójica. Arnauld y Nicole -de suyo más proclives a formar una especie de secta aparte- querían llegar a un compromiso, y quedar en paz con la Santa Sede. Pascal vería en esta actitud un salirse por la tangente: aceptar la decisión de Roma, reservándose la cuestión de hecho, era una monumental restricción mental, ¡que era el estilo de los jesuitas! Para Pascal ya era clarísimo que Roma condenaba toda la doctrina jansenista de la gracia, y también el sentido de Jansenio, fuera el que fuera. La sentencia era nítida. Y sin embargo se oponía, como las monjas y otros, a firmar. Dijo no pertenecer a Port Royal, sino a la Iglesia católica; que con toda el alma quería ser fidelísimo a la Santa Sede, y que esta misma fidelidad lo llevaba a no firmar. El choque era muy brusco. Este choque trágico de Pascal es comprensible sólo para un católico. Lutero y Calvino se salieron de la Iglesia. El caso de Pascal se parece más al de Francisco de Asís, o al de los espirituales, o al de Fernando Cardenal en la Nicaragua de los sandinistas: los dos brazos de la cruz. Arnauld le reprochó a Pascal que entonces, según Pascal -pues no firmaba-, el Papa, los Obispos, la Iglesia, enseñaban una doctrina falsa. Pascal escribió una gran réplica, de violencia tan extraordinaria, que Arnauld la hizo destruir, y no la conocemos. Pascal debió haber saboreado amarga ironía. Los jesuitas se habían quejado de que Pascal no los citaba con exactitud, y de que era arbitrario en sus afirmaciones. Ahora los antiguos aliados de Pascal le hacían los mismos reproches, y él a ellos.

En cuarto lugar, rememoramos lo que padeció en torno a su muerte. Largos meses de cólicos dolorosos, pero en gran paz. Apartado ya de polémicas, hace confesión general; vende sus caballos y carroza, tapices, muebles, platería, aun biblioteca, y da el producto a los pobres. Ya muy grave recibe la extremaunción, y pide la eucaristía. No deja de ser patético que sus amigos jansenistas se la rehúsen: La

¹⁹ Pascal. *Pensées*. Texte établi par Louis Lafuma, Seuil, Paris, 1962, n. 913.

eucaristía es sólo para los moribundos y como viático; y después de todo él no está tan grave. Pascal responde que si no le quieren conceder el comulgar con la Cabeza, que al menos lo dejen comulgar con los miembros, y pide que lo lleven al hospital de pobres para morir entre ellos. ¿Son los pobres, para Pascal, los únicos o los más claros miembros de Cristo? ¿Vio esto el corazón de Pascal? ¿Lo captó su espíritu de fineza? ¿Es un anticipo de la teología de la liberación? (Bossuet, nada sospechoso de izquierdismo, le predicó a Luis XIV que la Iglesia propiamente es de los pobres y para los pobres; que en ella los ricos son sólo tolerados). Tampoco le concedieron a Pascal el irse al hospital de incurables. Por fin, gravísimo, recibe la Eucaristía, y tras sufrimientos horribles muere 24 horas después.

LEIBNIZ

1.- La intuición que constituye a Leibniz como Leibniz es la armonía universal. Tuvo gran interés por la ciencia universal, por la filosofía perenne universal, por las sociedades científicas, por la unificación de todos los cristianos, y es gran antecesor del ecumenismo de nuestros días, y de la tolerancia -no de la resignada y pasiva, sino de la tolerancia activa y feliz.

2.- Su solución al problema del sufrimiento es de las más interesantes. El mal metafísico reside en la imperfección, que es propia de la finitud; esto es, los seres finitos son necesariamente imperfectos. Antecedentemente a la creación, Dios quiere el bien, simplemente; pero no podía elegir crear sin elegir crear seres imperfectos. Eso sí, de todos los mundos posibles, Dios escogió el mejor. Tal es la famosa teoría de Leibniz: estamos en el mejor de los mundos posibles.

PASCAL Y LEIBNIZ²⁰

1.- Pascal, católico, entra en conflicto con la Santa Sede. Se somete (crucificado). Leibniz, protestante, entra en amable flirteo con Roma, pero no se convierte. (Presentó sus ideas ecuménicas en forma grata para Roma; ésta sabía que Leibniz era el cerebro de Europa, y no

sólo no lo puso en el Índice de los libros prohibidos, aunque tal cosa era casi obligada en este siglo; es más, parece que pensó en él para ponerlo al frente de la Biblioteca Vaticana).

2.- Para Pascal el sufrimiento parecía el estado natural del cristiano. Él mismo sufrió con enfermedades, controversias, guerras y miseria del pueblo. Leibniz da al menos la impresión de no haber sufrido. Demasiado seguro para irritarse, parece un dios olímpico, a quien pueden aplicarse los versos de Lucrecio: “Aparecen las divinidades en sus tranquilas mansiones, nunca sacudidas por los vientos ni azotados por las lluvias; nunca zaheridas por la nieve ni por el frío penetrante de la heladas, sino que se pasan la vida sonrientes en la amable luminosidad de un cielo siempre azul”.²¹ Es admirable la tranquilidad y el optimismo de Leibniz al tratar el problema del sufrimiento. Él mismo parece más aceptar que amar. Un aceptar tranquilo; que quizá era su manera de amar. La Providencia pareció anestesiarlo cuando pudo haber sufrido.

3.- Pascal es fuego. Leibniz, serenidad.

4.- Pascal vive la pasión del Gólgota y la crucifixión. Leibniz ya de salida está en la mañana Pascual. No necesita convertirse porque tiene la sensación de haber poseído siempre. Ya de salida está donde otros tienen que esforzarse para llegar. Quizá por ello Pascal avanza por saltos bruscos; Leibniz por un movimiento continuo, a manera del cálculo infinitesimal que él descubrió.

SPINOZA

1.- Judío, fue excomulgado violentamente por los judíos, en tétrica ceremonia, y condenado a la soledad, en que siempre vivió. Panteísta, aunque muchos lo vieron como ateo.

2.- En realidad, para Spinoza, dada su filosofía, el mal y el sufrimiento no son propiamente ningún problema. No hay que explicar nada. Tal problema lo tienen quienes se apoyan en el falso supuesto de que

el mundo fue hecho para nosotros, y que caen en esa ilusión al ver que hay cosas útiles en la naturaleza. El problema es fuerte para quien se mueve sólo en el primer grado de conocimiento, esto es, el directo y sensible, de sucesos irrelacionados y sin razonamientos. En cambio el mal deja de ser doloroso para quien se mueve en el segundo grado de conocimiento, que es el intelectual y científico, el del análisis lógico y deductivo, el de las demostraciones. Así, comprendida la causa del mal, deja de sufrir. Todavía en mejores condiciones está quien se eleva al tercero y supremo grado de conocimiento, esto es, quien comprende que Dios es la única substancia, causa de sí, y de todas las cosas, que no son sino modos como la única substancia divina, o naturaleza, se explicita. Entonces el hombre se alegra con todo. Ve todas las cosas desde el balcón de la eternidad (*sub specie æternitatis*). Y es que conocer a Dios es el mayor bien de la mente, la mayor virtud de la voluntad, y la mayor satisfacción del hombre; su salud, felicidad y libertad. Situados ahí, no se desea nada contra los demás; y se establece el sentido de solidaridad.²²

SCHOPENHAUER²³

Los sufrimientos personales de Schopenhauer pueden parecer bastante triviales: malentendidos y celos para con su madre, correspondidos por ésta en el plano intelectual, y que los llevó a ruptura definitiva. Rivalidad de filósofo con Hegel, que lo llevó a poner sus cursos a la misma hora que los tenía éste, y ver que su aula se quedaba vacía, pues todos los estudiantes se iban con Hegel. Y luego el sufrimiento no sabido por haber vivido solo, prodigando afecto, quizá, al único acompañante que fue su perro. De otro orden muy diverso son los sufrimientos ajenos que él palpó de cerca, al visitar hospitales, y víctimas de la prisión y de la injusticia. Por ellos se conmovió su interior, y eso lo hizo filosofar. Schopenhauer vivió solo; pero no en soledad.

2.- En vía filosófica toma Schopenhauer, de salida, la vía kantiana: conocemos sólo fenómenos, no la realidad en sí. Sólo que Schopenhauer no renuncia a esta realidad en sí y atraviesa el muro que Kant

considerara infranqueable -o alza el velo de Maia, para usar la figura hindú. Maia es la diosa cubierta por un velo maravilloso y moviente, que no es otra cosa que nuestro mundo; sólo que ese velo es la ilusión; y la verdad -desconocida- es el cuerpo desnudo de la diosa. Schopenhauer ve un mundo de sufrimiento. Levantado el velo, se llega a la verdad o realidad profunda de este mundo: la voluntad o sed de vivir; un deseo que nada puede saciar. De ahí el sufrimiento. Los pobres sufren carencias; los ricos, aburrimiento; la clase media, carencias entre semana y aburrimiento los domingos. Se sufre más mientras más desarrollado sea el sistema nervioso. Las plantas no sufren, hay grados en los animales, y quien sufre más son los hombres. De estos, el más dotado sufre más. A mayor conocimiento, mayor aflicción. La vida es mala. Tal es el pesimismo metafísico de Schopenhauer, que se dedica a comprobar su tesis hasta en el mundo animal; la hormiga bulldog de Australia, si es cortada en dos, comienza una batalla entre la cabeza y la cola; la cabeza toma la cola entre los dientes, y la cola trata de picar a la cabeza, hasta que las dos mueren. Si lleváramos al optimista por hospitales, salas de operaciones, cárceles, cámaras de tortura, calabozos, cadalzos, galeras, campos de batalla, fábricas donde se explota al obrero, veríamos si puede seguir diciendo que este es el mejor de los mundos posibles. El optimismo es una burla; la juventud es ignorante, y no sabe que la derrota es inevitable.

3.- La solución consiste en liberarnos de la voluntad o sed de vivir. No por medio del suicidio, que en el fondo da la razón a la voluntad; además de que por un suicidio voluntario, hay miles de nacimientos involuntarios. Las vías de solución son éstas:

- a) La filosofía como contemplación desinteresada. La mayor maravilla no es vencer al mundo, sino vencerse a sí mismo.
- b) El arte, como creación desinteresada en el artista o recreación desinteresada en el espectador. El arte superior es la música, que expresa la voluntad misma directamente y sin conceptos. Si fuera posible expresar en conceptos cuanto la música expresa, tendríamos la verdad filosófica. Se trata de intuir esta realidad desinteresadamente, no como expresión de la tiranía de la voluntad. (Para Platón la música más alta es la filosofía).
- c) El ascetismo cristiano, o renuncia al yo, en dos pasos. Primero, tomar conciencia de que todos los individuos en realidad son uno, pues

²² *Ethica* V, 18.24.25.28.31.

²³ Estas notas sobre Schopenhauer han sido extraídas sobre todo de su *El mundo como voluntad y representación*, y de Willy Durand. *Historia de la Filosofía*.

todos ellos son fenómenos de la voluntad única e indivisible; todos son uno tras el velo de Maia. Entonces experimentar sim-patía o com-pasión con todos, esto es, el amor ágape, contrapuesto al amor egoísta o eros. (Recordar el “tener los mismos sentimientos que Cristo Jesús”²⁴). El segundo paso consiste en la negación concreta de sí, a través de la castidad, pobreza y cruz, conscientemente abrazadas.

d) El nirvana budista, estado en que ya no hay conciencia empírica y en que por tanto queda negada la voluntad de vivir, que es la que produce las reencarnaciones. (Se habla de ocho vías diversas para llegar al nirvana). No se sabe si el nirvana y la muerte equivalen a la nada absoluta. Quizá quede algo, si la voluntad tiene atributos que no sean conocimiento, atributos que subsistirían aun cuando la voluntad se hubiera negado como tal. Quizá una experiencia intuitiva semejante a la de los místicos (no volvemos al teísmo).

KIERKEGAARD

1.- En Kierkegaard se dieron cita sufrimientos nada leves: La melancolía, las culpas insondables de su padre, el romance roto con Regina Olsen, el apasionamiento por Cristo -al gran estilo de san Agustín o de Pascal-, la campaña de ridículo que contra él armó el periódico *El Corsario*, y el ver cómo la Iglesia danesa falsificaba el Evangelio. En esta intrincada madeja él estuvo seguro²⁵ de que la Providencia había manejado los hilos dolorosos, eso sí con mucho amor, para conducirlo suavemente a realizar la tarea de su vida: gritar a los cuatro vientos, cuál era la falsificación y cuál el cristianismo auténtico. La melancolía parece un dato inicial, lo mismo que el amor a su padre; sólo que éste cargaba el peso de una blasfemia de muchacho, y temía ser castigado en el más joven de sus siete hijos, nuestro filósofo, que estaría -y se lo dijo- destinado a la desesperación y muerte prematura. Kierkegaard, de joven, era gran animador de fiestas y tertulias, pero interiormente tenía ganas de darse un tiro en la cabeza. Se añade que una vez, de casualidad, descubrió que su padre idolatrado como santo, tenía seriamente cargada la conciencia, descubrimiento que le produjo el efecto de un terremoto interior.

Dios hace o permite que Kierkegaard se enamore de Regina, que tras muchos y largos titubeos se declare, y que Regina acepte; y entonces Dios parece pedirle a Kierkegaard que rompa con ella. Regina, claro, no quiere romper; Kierkegaard forza la ruptura, y aunque ella, luchando como leona, y usando todas las astucias femeninas lícitas e ilícitas, llegó a invocar en su defensa los nombres tan venerados de Kierkegaard, el de su padre y el de Cristo, a la larga nada puede. Consumada la ruptura, cavila Kierkegaard si su caso no será como el de Job, que perdió todo; o el de Abraham, que sacrificó todo; sólo para que los dos recuperaran todo, y con un gozo nuevo. Habría que esperar la señal divina. Kierkegaard la ve, o imagina verla, cuando al encontrarse en la iglesia, Regina inclina la cabeza como si saludara. Falsa alarma. Regina se compromete con otro, y se casa. ¿No le había dicho ella: “Si me abandonas, me muero”? Tras la boda Regina se le hace contradictoria varias veces en la calle, y él cree verla pálida y sufriente. A Kierkegaard le gustaría al menos una entrevista de aclaraciones, que nunca tiene lugar. En el fondo él considera suya a Regina; el marido es simplemente su guardián para la eternidad. Este romance es más trágico que el mismísimo de Romeo y Julieta, pues el amor de estos es en sí pleno y feliz; su único obstáculo es exterior, la discordia entre las familias. En cambio, el romance Kierkegaard-Regina no tiene ningún obstáculo, al revés, todo lo favorece; y sin embargo está roto por dentro; aun se habla, aunque sin duda bajo una falsa perspectiva, de triángulo amoroso en que el tercero es Dios.

El Corsario, periódico de chismes, destrozaba la fama de personas notables de Dinamarca, pero respetuoso con Kierkegaard, no lo atacaba; éste, para que la gente no creyera que había algún contubernio, provocó a *El Corsario*, esperando un combate de ideas, en que él -de consumada ironía- ya se veía vencedor. *El Corsario* dio la batalla, pero en un terreno en que se llevó contundente victoria: caricaturas sangrientas. Todo Copenhague se carcajeó de Kierkegaard, y éste debió vivir absolutamente solo, pues tuvo que renunciar a sus conversaciones en la calle con gente sencilla que tanto le gustaban.

También bastante solo llevó a cabo su tarea de crítica y denuncia contra la iglesia danesa y con tal tensión que murió pronto, claro, “no de enfermedad mortal”, sino de ansias de eternidad. Poco antes

²⁴ *Filipenses* 2,5.

logró, por cierto, importante victoria sobre sí mismo: Un día pidió al médico respuesta sincera, si su melancolía era curable. A la respuesta negativa del médico, dejó de preocuparse por ello, y quedó prácticamente curado.²⁶

En el estudio que hace del hombre, Kierkegaard descubre varias etapas o maneras de existir, que se agrupan en tres principales: estética, ética y religiosa, con dos zonas fronterizas: la ironía entre lo estético y lo ético; y el humor entre lo ético y lo religioso.²⁷ Pasamos a ver cómo se sitúa el sufrimiento en esas etapas.

1ª Estética. El hombre estético quiere llevar una vida hermosa, interesante, libre de hacer lo que quiera, no atado a nada, para tener todas las posibilidades abiertas y no aburrirse. Sexo, sí, pero no compromiso esclavizante con una sola persona. Ocupación entretenida sí, pero no trabajo fijo. Actividad sí, pero sin quedar ligado a ningún grupo social ni político.²⁸ Como quiere tener todas las experiencias, más que existir es posibilidad de existencia.²⁹ Aquí se acepta el sufrimiento con tal de que sea estético, y se preste a efusiones líricas sentimentales; o que lo haga a uno interesante o picante, de manera que uno aparezca ante el mundo como alma víctima y campeón de sufrimientos,³⁰ o que produzca la ilusión de algo sólido por lo cual vivir. En todos los casos se trata de un sufrimiento estéril. Aparte de que aquí acechan la angustia y la desesperación, que en un momento dado se echan encima del esteta y lo hacen presa del remordimiento.

²⁵ *Punto de vista sobre mi actividad como autor*, 2ª parte III.

²⁶ Para este esbozo biográfico, utilicé sobre todo Hohlemberg. *Søren Kierkegaard*. København, H. Hagerup, 1940; un folleto que obsequiaban en el Museo de la Ciudad de Copenhague (en danés København), editado sin duda con ayuda de la Sociedad Kierkegaardiana, los escritos de Kierkegaard, y datos sueltos personalmente adquiridos.

Lo del romance roto en sí mismo está en *Culpable, no culpable*, carta al lector, I. Lo de que murió de ansias de eternidad está en *Punto de vista sobre mi actividad como autor*, final.

²⁷ *Postscriptum* 2ª parte, A) Lo patético, 2º §.

²⁸ Cfr. *La Decisión* (*Enten Eller*, traducida, por default, como *La Alternativa*. “Cambio de cultivos”). En la 1ª parte.

²⁹ *Postscriptum*, Anexo a 2ª parte, 2ª sección, cap. II, “Vistazo sobre un esfuerzo simultáneo en la literatura danesa”.

³⁰ Alusión a “El más desdichado”, en *La Decisión*, 1ª parte.

2ª Ética. El hombre ético quiere llevar una vida ética. Primero fue estético; pero un día cayó en la cuenta de que su vida era desesperación. Desesperó hasta el fondo, y sostenido por la gracia se arrepiñó, transfiguró su vida, y le dio equilibrio y armonía. Es un hombre casado, que no ve en su mujer una cosa, sino una persona, una compañera, un don de Dios. Tiene una tarea, una vocación en la vida, a la que se consagra apasionadamente, y se lleva la grata sorpresa de que esta vida ética es la verdadera vida estética. El ya no es mera posibilidad de existencia, sino que existe. Ante el tiempo, el estético se aburre y es derrotado; el ético no se aburre, sino que vive feliz, como en continuo viaje de descubrimiento, y triunfa del tiempo. En el hombre ético es también fortuito el sufrimiento; puede haber o no haber; pero si hay, lo afronta generoso, bebe el cáliz de la amargura, y da gracias a Aquel que se lo tiende.³¹

3ª Religiosa. El hombre religioso es el tocado directamente por Dios, aun por encima de lo que solemos llamar ética. Pensemos en Abraham, a quien se pide, contra el precepto no matarás, el sacrificio de su hijo.³² Y en lo que a todos nos dice Jesús, que el que no deja padre y madre y todas las cosas no es digno de ser su discípulo.³³ Y no se piense únicamente en lo que llamamos la vida religiosa de franciscanos, oblatos, clarisas o cartujos, sino que todo hombre puede ser embestido. Este hombre, si sigue la moción divina, ya no es, como el estético, mera posibilidad de existencia; y ya no existe como el ético; sino que rompe con la existencia. El tiempo para él significa ya no continuidad, sino rupturas y saltos; renunciaciones auténticas a lo Abraham, y recuperación también a lo Abraham. Renuncia a todo, por doloroso que pueda ser, y no de palabra ni por cálculo, como nunca nadie ha renunciado; pero, por paradójico que pueda parecer, recupera todo como nunca nadie ha recuperado.³⁴ Y se le pide que en la plenitud de la renuncia y de la certeza, en la fe, de la recuperación -a los ojos humanos absurda- sea feliz.³⁵ Es una pasión feliz,

³¹ “Equilibrio entre estética y ética en la formación de la personalidad”, en *La Decisión* 2ª parte.

³² *Temor y Temblor*, Problemas 1 y 2.

³³ *Evangelio de Lucas*, 14, 26.

³⁴ *Angustia*, cap. V.

³⁵ *¿Culpable o no culpable?* Carta al Lector, V, apéndice.

aunque tal apasionamiento existencial se expresa de tres maneras en sí muy arduas. (En todas las esferas hay pasión; por ejemplo, el apasionamiento estético, cuando es sincero, puede traducirse en que el individuo renuncia a sí mismo para perderse en la idea; pero así se pierde a sí mismo, p.ej. Fausto). Veamos esas tres expresiones: de lo patético:³⁶

a) El apasionamiento se expresa por la transformación de la vida del individuo. No se trata de meras palabras o sentimientos, sino de realidad existencial; la renuncia no es vagabunda, sino que visita al hombre a cada instante, y no dormita.

b) La segunda expresión del apasionamiento es el sufrimiento. Notemos que el sufrimiento es aquí no fortuito, sino esencial. Se trata de un sufrimiento esencial, y por tanto no exterior. Las contrariedades de la vida no son el sufrimiento religioso, pues pueden venir o no venir. Y si un hombre no sufre desdichas externas, nadie tiene derecho a decir que ese hombre no es religioso. Ni tampoco consiste el sufrimiento religioso en flagelaciones o cosas por el estilo. Sufrir significa morir a lo inmediato permaneciendo en lo finito. El hombre religioso va transformando su existencia en la muerte a lo inmediato, y esto se realiza lentamente; pero la representación de Dios lo toma a cada instante, y como sol abrasador lo consume. Quien nunca ha ido con lágrimas al lecho, no por insomnio, sino porque ya no se atreve a velar, quien nunca se ha quedado mudo ante lo inefable, no debería hablar de la esfera religiosa. (Comparar con lo que en Agustín y Pascal llamamos añoranza de Dios).

c) La tercera expresión de la pasión por Dios, y decisiva, es la culpa. Esto es común a cualquier religión, aun de paganos. En el cristianismo se añaden otras determinaciones todavía más fuertes; a lo patético anterior se añade lo dialéctico, que consiste en esperar, en el tiempo, la felicidad eterna, por la relación a otra-cosa-en-el-tiempo, a algo histórico, y que no puede hacerse histórico sino contra su naturaleza. Kierkegaard se refiere aquí a la Encarnación, al misterio del Dios hecho hombre. Las expresiones del apasionamiento existen-

cial que vimos, se reproducen en contragolpe a estas a) Conciencia de pecado. No soy quien adquiere la conciencia de culpa, sino que Dios-en-el-tiempo me lo dice. b) Posibilidad de escándalo, ante el misterio, y ante el hecho de que Jesús entra en colisión con el sistema establecido.³⁷ c) El sufrimiento de la simpatía, que comporta amar a padre, madre o amante, y realizar la palabra de que quien no odia a padre y madre no puede ser discípulo.

Para terminar, subrayo la definición kierkegaardiana de la cruz. No consiste en los sufrimientos fortuitos, los que pueden venir o no venir, sino en la profunda negación de sí mismo, y en la resurrección al amor de Dios y de los demás. La cruz, el sufrimiento cristiano, no consiste en una actitud pasiva que llegadas las contrariedades exteriores las soporta, sino que ya de salida consiste en algo activo: “toma” tu cruz.³⁸

NIETZSCHE

*¿Cómo subir a esa montaña?
¡Sube, y no pienses cómo!*³⁹

La respuesta de Nietzsche es dionisiaca. Díónysos es el dios de la oscuridad, de los instintos, de la fusión primordial, del juego, de la afirmación, de la inocencia y olvido, de la creación. En este sentido es sorprendente la respuesta de Nietzsche al sufrimiento: ¡amarlo! Me limito a la presentación de algunos textos relevantes.

Mi pensamiento de Año Nuevo, lo que será mi dulzura de vivir: Veré lo necesario de las cosas como su belleza. Seré así de los que hacen bellas las cosas. Mi amor será amor fati. Cualesquiera que sean las circunstancias yo lo que quiero es ser afirmador.⁴⁰

Hay dos clases de sufrimientos: Los que proceden de la superabundancia de la vida, que quieren un arte dionisiaco, y de una visión trágica de la vida; y los sufrimientos que provienen de un empobreci-

³⁶ *Postscriptum* 2ª parte, sección 2ª, cap 4. a) Lo patético.

³⁷ *Ejercicios espirituales de cristianismo* 2ª parte, Exposición, A.

³⁸ *Evangelio* de Marcos 8, 34.

³⁹ *El saber alegre*, preludio 16.

⁴⁰ *El saber alegre*, IV, 276.

miento de la vida, y esperan del arte y de la filosofía la calma, o también convulsiones y locura. A estos responde todo romanticismo.⁴¹ El hombre dionisiaco se complace en, y ama lo terrible, lo inquietante, y todo lujo de destrucción y negación; a causa de su exhuberancia le parecen lícitas en cierto modo la malignidad, la insania, la fealdad. Por el contrario, el hombre que más sufre, el más pobre en fuerza vital, tendrá necesidad de dulzura, de bondad, de un Dios para enfermos... También tendrá necesidad de lógica, que da confianza y optimismo. Así he entendido a Epicuro, lo opuesto del pesimismo dionisiaco, y también al cristiano, que no es sino variedad epicúrea, esencialmente romántico.⁴² Me pregunto, respecto de los valores estéticos: ¿el principio creador es el hambre, o la abundancia? ¿el deseo de fijeza y eternidad, o el de destrucción y devenir? El deseo de destrucción y devenir es dionisiaco, pero puede provenir del odio del ser frustrado ante sistema que lo irrita. El deseo de eternidad puede provenir de la gratitud y del amor; pero también puede provenir de un ser que sufre cruelmente, que se siente torturado, que se quiere entregar a una coacción obligatoria.⁴³

Dedico mi SABER ALEGRE a los sin patria. Su suerte es dura, su esperanza incierta. Somos hostiles al *estar en casa*. Nosotros los sin patria no conservamos nada, nos gustan el peligro, la guerra, las aventuras. Nos contamos entre los conquistadores.⁴⁴

Les hice ver nuevas estrellas y nuevas noches; tendí mi risa como una tienda de colores. Les enseñé a reunir todo lo que en el hombre no son más que fragmentos y enigmas. Les enseñé a ser creadores de porvenir, y a salvar, creando, todo lo que *fue*, hasta que la voluntad dijese: Es así como yo quería que fuese; así es como lo querré. Esa es su salud.⁴⁵ “Nada vale la pena; no debes desear”. Amigos, ¡rompan esa tabla! La vida es fuente de alegría. El querer libera, pues querer es crear.⁴⁶ Vive de manera que desees volver a vivir. ¡Vivirás otra vez!

⁴¹ *Ib.* V, 370.

⁴² *Ib.*

⁴³ *Ib.*

⁴⁴ *El saber alegre*, V 377.

⁴⁵ *Así hablaba Zaratustra*, III “Antiguas y nuevas tablas”.

⁴⁶ *Ib.*, 16.

Quien desee el esfuerzo, que se esfuerce; quien desee el descanso, que descanse. Le va en ello la eternidad. ¿Es esto de tal naturaleza que yo lo quisiera hacer por toda la eternidad?⁴⁷ La primera pregunta no es si estamos contentos de nosotros mismos, sino si estamos contentos de algo: con ello habríamos dicho “sí” no sólo a nosotros mismos, sino a toda la existencia. Sería necesaria toda la eternidad para reconstituír las condiciones de este evento único; y toda la eternidad habría sido justificada y afirmada en este único momento en que decimos “sí”.⁴⁸

Diónysos contra el crucificado, tal es la oposición. Diónysos: la vida, la fecundidad y la promesa del retorno determina el tormento, la destrucción; hay un sentido trágico. El Crucificado inocente, una objeción contra la vida. El problema es el significado del sufrimiento. En el cristianismo, el sufrimiento es la vía que conduce a una santa existencia; en lo dionisiaco, la existencia es considerada bastante sagrada para justificar un enorme sufrimiento.⁴⁹ Yo mido el poder de una voluntad por la adversidad, por la tortura y el dolor que resiste. Yo no reprocho a la vida su carácter trágico y doloroso, sino que espero que sea más trágico y doloroso.⁵⁰ El exceso de los dolores sobre los placeres o el exceso inverso hedonístico son ya indicios del nihilismo; pues en ambos casos no se establece otro sentido final que placer o desplacer. Así habla una clase de hombres que no tiene el valor de crearse una voluntad, una intención, un sentido. Podríamos imaginar un exceso de dolor que provocase, a pesar de esto, una afirmación de la vida.⁵¹

CONCLUSIÓN A riesgo de simplificar: Leibniz, Spinoza y Schopenhauer están, en principio, contra el sufrimiento. Para superarlo se suben los tres al balcón de la eternidad: *sub specie æternitatis*. Spinoza, panteísta sereno y estoico; Leibniz como creyente go-

⁴⁷ *El eterno retorno*, 27.28 (de los póstumos. Según la traducción de Ovejero, en edic. Aguilar).

⁴⁸ *La voluntad de poder*, 1032 (de los póstumos. Según la traducción de Ovejero, en edic. Aguilar).

⁴⁹ *Ib.*, 1052.

⁵⁰ *Ib.*, 382.

⁵¹ *Ib.*, 35.

zoso, optimista y admirador de la armonía universal. Schopenhauer, más radical y ateo, escupe sobre la vida -vivir es sufrir-, y no se suicida para no dar razón a la sed de vivir, pero sí acude al desinterés filosófico y artístico, al ascetismo y al nirvana; su grandeza estriba en que afirma neto el tener los mismos sentimientos -la simpatía o compasión- con los demás. En cambio Sócrates, Agustín, Pascal y Kierkegaard afrontan apasionadamente el sufrimiento. Sócrates lo prefiere antes que cometer injusticia. Agustín lo ve como condición de opciones liberadoras. Pascal, como la manera de acompañar a Jesús en la agonía del huerto y en la muerte del Gólgota. Kierkegaard toma, activamente, la cruz, como expresión apasionada de su amor por Dios. Nietzsche ama el sufrimiento, y quiere más y más, si este sufrimiento proviene de la superabundancia creativa, del juego, de la inocencia afirmadora ●

Textura*

*Lic. Alberto Carrasco***

abstract Carrasco, Alberto. *Texture*. The text shows two ways of thinking profoundly of blindness, as a symbol and as a physical reality. The first way: its metaphorical and archetypal scopes manifested in history and literature. The second way: problems found in existential human reality: Do we really have an advantage over a blind person? The answer is no, and from there epistemological, metaphysical and theological questions are reviewed to finish with some proof about the “undisadvantaged” blind person.



resumen Carrasco, Alberto. *Textura*. El presente texto presenta dos líneas de reflexión profunda en torno a la ceguera, como símbolo y como realidad física. La primera línea funciona como acercamiento a los alcances metafóricos y arquetípicos manifestados en la historia y la literatura; mientras que la segunda, se extiende sobre problemas planteados en la realidad existencial humana: ¿Tenemos una verdadera ventaja sobre un ciego? Se responde que no, y a partir de ahí se revisan cuestiones de orden epistemológico, metafísico y teológico, para culminar con algunas pruebas sobre la no-desventaja del ciego.

* Este artículo llegó a nuestra redacción el 16.07.09

**Licenciado en diseño. Diseñador de nuestra revista *Xipe Totek*. Profesor del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO. Desde 2004, labor en educación con niñas ciegas. adquireciboinformacion@yahoo.com.mx

Ceguera, símbolo

Si la mitología de los griegos creó a Homero como un poeta ciego para justificar la naturaleza inabarcable de la *Iliada* y de la *Odisea*, no sabemos quien pueda certificarlo. Con esa cualidad el *Parnaso* de Rafael lo distingue como príncipe de los poetas. El hecho es que la doble interpretación de la ceguera como hecho físico y como símbolo, como quizás la mayoría de los nombres del lenguaje, alcanza el nivel de arquetipo en nuestra más íntima conciencia. Porque un ciego es aquel que carece de la vista, uno de los cinco sentidos; y un ciego es también el que no puede percibir la realidad con su razón, intuición, espíritu y dones. La metáfora es compleja, ambigua y acumulada con las imágenes de siglos. Es más comprensible llamar a un ser humano dominado por la ira o las pasiones, ciego; sordo, puede aplicarse en sentido metafórico al tratar de doctrinas, explícitas o implícitas. Ni siquiera dominamos los términos que se refieren al que carece de olfato, tacto o gusto.

Edipo se arrancó los ojos en la tragedia de Sófocles. A muchos y por los más diversos motivos les han sido arrancados los ojos, por crímenes contra la ley, por humillación, por credos, martirio, doctrinas o búsquedas espirituales. Muchas son las doctrinas que señalan nuestro mundo como una ilusión, el budismo puede no lamentar la ceguera en sí, e incluso señalar sus ventajas. Basta recordar que en monasterios *zen* se provocó físicamente. Además de Homero, que describe en la *Odisea* la aparición de Demódoco, un ciego dotado por la divinidad con canto, se añade otro singular caso de ceguera, el de Tiresias. Como ejemplo, el libro III de *las metamorfosis* de Ovidio narra como Júpiter compensa la ceguera de Tiresias otorgándole el don profético, y así aparece en grandes clásicos como *Antígona* y *la Eneida*. El ciego profeta recorre la historia de la humanidad. La carga simbólica que alcanza la unión de ceguera y sabiduría ha sido parte de nuestro bagaje cultural, el ciego entra en contacto con mundos y conocimiento desconocidos por el resto de los mortales. Ceguera simboliza contacto con lo desconocido y de aquí se presenta también como magia o adivinación. Algunas veces eso ha hecho creer que el ciego que conocemos es ya un sabio por el hecho de serlo, ignorando que un accidente o motivo de la vida podría dejarnos ciegos en esta

semana y no por eso nos ganamos esa distinción, la de sabios.¹ En el *nombre de la rosa* de Umberto Eco, un libro que a veces creo, alcanza para dar grandiosos ejemplos de todo tema importante, el guardián de la biblioteca se llama Jorge, el mismo nombre de Borges, y como Borges, Jorge es ciego y la biblioteca es un laberinto. ¿Qué mejor entonces que el autor de la *Iliada*, libro base en la religión griega, que es cultura base de una buena parte de la historia, sea un poeta ciego?

Y no hay que olvidar un aspecto más crudo, el ciego como miserable, como mendigo, como mal viviente, como engañoso, como embaucador, como penoso, como errante, como olvidado. El ciego del *Lazarillo de Tormes*, o la *parábola de los ciegos* de Brueghel dan prueba de todo eso, en una mezcla de realidad palpable y de iconografía literaria y pictórica. ¿Y olvidaremos la Biblia? Ahí están Tobit que se queda ciego por excremento caliente de unos pájaros²; Jacob que se roba la bendición de Isaac, quien era viejo y había perdido la vista³; los puros que hacen ofrendas a Yahvé y los ciegos que no pueden hacerlas según el impedimento del levítico⁴; Sansón, a quien los filisteos le sacaron los ojos⁵; los que fueron sanados por el Cristo; la luz y la caída de Saulo rumbo a Damasco, los tres días que estuvo sin ver⁶. La lucha entre la compasión y la culpa, entre el ciego dignificado por Cristo y el excluido por intérpretes de la ley.

La literatura sigue, y seguirá, realizando las obras de un símbolo tan poderoso. *Ensayo sobre la ceguera* de Saramago, *el país de los ciegos* de H.G. Wells, *Marianela* de Benito Pérez Galdós son tres deliciosos capítulos. Aún así, el tema, cuando pareciera de interés general, está minimizado. Difícilmente se pueden encontrar magistrales exposiciones de la materia en sí, se aborda de lado, por accidente, o porque tiene relación, y en ese caso está latente, con lo que vemos y lo que percibimos. Eludido, dejado a la mano y letra de especialistas

¹ La bibliografía es escasa, señalo como excelente referencia *La ceguera, historia de una imagen mental*, del historiador de arte Moshe Barasch, Ediciones Cátedra, España, 2003.

² Tb 2,9

³ Gen 27, 1-40.

⁴ Lev 21, 18.

⁵ Jue 16, 21.

⁶ Hch 9, 3-9

que se encuentran en algún lugar o tiempo desconocido. Es cierto que además de las obras especializadas o clínicas escritas por médicos, educadores, neurólogos o psicólogos, están todo el llamado problema del “ciego de Molyneux” en el que intervinieron grandes de la talla de Berkeley, Locke, Votaire y Diderot; o en otra línea, los poemas, ensayos y alusiones del Borges ya ciego. Pero son, y no por eso valen poco, aproximaciones más bien especulativas llenas de consideraciones, conjeturas y magníficas dudas, obras secundarias en relación con otras tenidas por sus más importantes.

Estas páginas no son las de ese especialista último en el tema, y lo que el lector tiene frente a sus ojos (y con algo de gloria un ciego lo está escuchando, o tocando las texturas de un papel que transmite el mensaje), son páginas que no agotan, ni siquiera abarcan las líneas y variantes dadas que genera cada cuestión; en paradoja con lo dicho, solamente se asoman con mucho interés, cariño y respeto.

Tres preguntas

Un primer problema es de orden epistemológico y los mayormente letrados en las disciplinas filosóficas -yo no soy uno de ellos, y, para algunos, podrá invalidar lo que diré- argüirán que eso le añade, dependiendo del punto de vista, inseparables consideraciones en el resto o la suma de las demás problemáticas. Cuando un ciego se mueve frente a nosotros y lo vemos caminar y trabajar, reír y llorar, estudiar y andar por la ciudad, limpiar y cocinar, enamorarse y detestar, despertar y soñar, poetizar y pensar, nos preguntamos muchas cosas, y son preguntas que nos conciernen. Las curiosidades se multiplican, un ciego puede entender y darse cuenta de aquello que estamos ignorando, y no porque sea un superhombre, sino porque saltan en su percepción. ¿Qué es la realidad? ¿Qué parte del universo estamos percibiendo? ¿Tenemos una verdadera ventaja sobre un ciego?, y de ser así ¿En qué consiste esa ventaja? ¿Qué beneficios obtenemos de ella? ¿Qué justicia hay en ese mecanismo? Si es posible olvidarla, finjamos que la primera pregunta no fue escuchada (¿Qué es la realidad?); la segunda pregunta ¿Qué parte del universo estamos percibiendo?, especularé sobre ella un poco más adelante, cuando bosqueje no precisamente respuestas, de la primera pregunta.

Aunque parezca que se trata la copa del árbol sin haberse detenido en el tronco y las raíces, concentrémonos en la tercera ¿Tenemos una verdadera ventaja sobre un ciego? Mi respuesta es no, con esto dejo de lado las siguientes preguntas sobre los beneficios y la justicia de esa ventaja, y pasaré a detallarla.

Sin ventaja

Quien tiene trato cotidiano con un ciego se da cuenta de que ninguna limitante verdadera tiene en cuanto a la consecución de virtudes, plenitudes o felicidades, y quien ve en el ciego una persona digna de lástima, debilidad, ignorancia, pequeñez, estupidez, pobreza o miseria, está muy probablemente proyectando sus propios conflictos y convicciones de la vida humana. Hay quien cree que un ciego es tonto e inútil, cuando la ceguera no tiene relación con deficiencias en la inteligencia y facultades mentales o motrices.

Si nos encontráramos con alguien que vive como vicioso malandrín, -algunos viciosos malandrines son también ciegos- no vamos a creer que todos los seres humanos son viciosos malandrines, o que es un destino sin escapatoria digno de eterna reprobación, podemos claramente distinguir que unos sí y otros no, que cada uno puede elegir en cualquier momento de su vida la caridad y el amor sobre el juicio y la condena, que cada uno de nosotros tiene sus vicios y sus virtudes, dones propios que desarrollar, desde esta perspectiva hay que entender la ceguera.

Especifico ahora que no voy a negar todas las acepciones, usos, contextos y entendimientos de la palabra ventaja, sino tan solo una variante que asocio como ventaja: por el simple hecho de una tenencia (de tener algo) se es esencialmente superior a aquel que no la tiene. Otro entendimiento de ventaja puede ser el hecho de esa misma tenencia o don que da posibilidades distintas a quien las tiene, por ejemplo, si con ejercicio y disciplina he forjado un cuerpo atlético y una condición muy saludable, puedo correr más fácilmente y con menor riesgo una distancia que un obeso, un enfermo o un cuerpo más débil. En ese mismo sentido, el ciego que haya desarrollado a conciencia el uso enriquecido de los umbrales de los sentidos tiene

ventaja en distintas situaciones sobre el que ve y no lo ha hecho. Esa no es la ventaja que niego, porque esa ventaja en todo caso se refiere a diferencias, y en ese terreno de diferencias, todos los somos respecto a todos.

Propongo una figura que, en lógica armoniosa, también un ciego entiende. Imaginemos una montaña sobre la que nunca ha caído agua, y de pronto llueve, y el agua comienza a bajar por unos caminos o surcos; antes ya existían esos caminos, y el agua los utiliza, transforma y establece. Imaginemos, para simplificar, que son tres caminos. Digamos ahora que la lluvia es el conocimiento o la verdad última, y que los tres caminos se llaman ciencia racional, poesía y manipulación física. Bien, cada uno de los surcos ya existía y fue recibiendo el agua, son formas en que se revela el conocimiento. La lluvia se convierte en riachuelos, digamos que el de la ciencia se llama teorías o leyes; la poesía, concepción artística; la manipulación, técnicas aplicables. Hasta aquí hagamos relación como de sustancias puras que no han dado formas tangibles. Las teorías en esencia, la concepción artística en esencia, la técnica aplicable en esencia (creo que estas, de las tres, la más difícil de imaginar). Ahora imaginemos que distintas criaturas o animales van a nutrirse en esos surcos, de esos riachuelos, y que cada uno tiene un modo distinto de hacer contacto y extraer el líquido.

Dicho lo anterior explico su propósito, estamos en una situación, en una condición humana que tendemos a limitar según el modo en que nuestra aún más particular, geográfico, psicológica, social y simbólica situación define. Si yo soy un ciudadano de tal ciudad, dentro de tal familia, con tal condición física, creo que lo que me llegó y lo que uso es toda la forma en que pueden realizarse los objetos y las formas y juzgo en relación de los que se parecen a mí, y que son la mayoría. Cuando hay un ciego entre tantos que ven, o un miembro de otra religión entre una sociedad que solo profesa un credo, o una anciana entre una población de jóvenes, o un indígena entre acomodados urbanos, los más, es decir los jóvenes, los urbanos, los creyentes, los que ven, creerán que sus soluciones son las mejores y las válidas; si reflexionan y proponen, será sobre esas, no sobre otras que no se han dado el tiempo, necesidad o voluntad de concebir. Pero quien penetra

en los misterios de la diferencia, llega tarde o temprano a lo que es común, auténtico, original, útil, vital. Los jóvenes se dan cuenta de la existencia de libros con letra grande para vista cansada de anciana, y ellos creían que el tamaño de letra era uno solo, y que en él exclusivamente se transmitía el mensaje.

El libro impreso es una forma de transmisión del texto, que en uno de los casos nos lleva a la esencia llamada teoría, a la ciencia racional y de la ciencia al conocimiento; otra forma puede ser la textura, lo táctil; otra forma, el sonido. Una forma de obra artística puede ser la fotografía, la pintura o la secuencia visual, otra muy distinta la música o el roce de una escultura. Pero todas, la música, la textura física, el sonido interpretativo, llegan a lo que está detrás, las manifestaciones del conocimiento, la ciencia racional, la poesía, la manipulación física. Lo que le queda vedado al ciego son formas dadas de esas esencias como la imagen visual de la fotografía, la pintura, la escritura con tinta, la identificación por colores o el cine.

¿Qué se deduce? El ciego que discierne adecuadamente penetra al conocimiento, a la verdad. No el más grande de los músicos penetra más en la verdad que el mejor pintor, ni un hombre o mujer que ve, por ello penetra mejor que el ciego. Lo que sí digo es que el ciego usa sus facultades y que estas son suficientes, que las diferencias son diferencias, no grados en una escala de lo mejor y lo peor, porque si fuera así, ciertamente existiría una injusticia.

Parte, realidad y milagro

Un irlandés científico llamado William Molyneux plantea una cuestión: si un ciego que ha adquirido por sus sentidos y su razón el conocimiento de la esfera y el cubo, y de pronto recuperara la vista y las tuviera frente a él ¿las reconocería inmediatamente? La respuesta en principio es conjetural e implica razonamientos filosóficos en torno a la percepción, la realidad, la experiencia, el papel de cada uno de los sentidos, la conexión o independencia entre ellos, el espacio... Se responde, para comenzar, que no, pero el debate queda abierto y las respuestas se oponen. William Molyneux lo expone por primera vez en *Dioptrica nova*, Locke lo presenta en el *Essay concerning*

human understanding, y de ahí siguen Berkeley con *philosophical commentaries* y *essay towards a new theory of vision*. Voltaire esboza ya la idea de que el ver es un aprendizaje, como el escribir y leer. En medio de la discusión, el año 1728 arroja una realidad fascinante, un cirujano londinense apellidado Cheselden quita las cataratas a un paciente joven ciego de nacimiento, y de la conjetura se puede pasar a la comprobación verificable. El paciente de Cheselden no reconoce las cosas, le cuesta trabajo ver, distinguir profundidades, sombras, volúmenes. Los filósofos están atentos, y siguen en la lista de textos que atienden el problema: Voltaire, Lamettrie, Diderot, Buffon, Condillac⁷. Diderot dejó el texto más conocido *Lettre sur les aveugles à l'usage de ceux qui voient* (*Carta sobre los ciegos para uso de los que ven*), donde en diálogo con ese “ciego de Molyneux” entrega respuestas desafiantes. El ciego dice que prefiere que sus sentidos sean más perfectos, en lugar de añadir un sentido más a los que ya posee, y que resultarían mejor unas manos tan largas que le permitieran tocar la luna, que ver la luna en sí. Es el principio de un ciego con mundo propio y un desarrollo tal de los sentidos que compensa la pérdida de la visión, distingue con el tacto lo que no distingue el vidente, escucha lo que omite el vidente, no es un ser inferior al vidente.

El caso del cirujano Cheselden no es único, a partir del siglo XX los ejemplos se multiplican, con descubrimientos y avances no dados en épocas anteriores, los ciegos que recuperan la vista van generando conocimiento para psicólogos y neurólogos que tienen mucho que decir en nuestra época. Un adulto ciego de nacimiento por procedimientos médicos recuperó la visión y le resultó verdaderamente desconcertante su nueva situación⁸, hasta que el doctor se movió y le habló frente a él entendió que esas manchas eran la imagen del doctor; no prendía las luces, seguía buscando a tientas, con sonidos, con aromas y sabores. Se preguntaba ¿cómo podíamos distinguir un

⁷ Lo que expongo es sucinto; el libro que recoge de forma detallada el tema es de Andrea Bernabei, *El “Ciego de Molyneux”: un problema de percepción visual en la Francia ilustrada (1737-1754)*, Editorial Complutense, Madrid, 2001. Ismael Martínez Liébana, traductor de la obra al español escribió un artículo añadido: *el ciego de Molyneux: un problema metafísico sobre interconexión sensorial*.

⁸ Oliver Sacks, “To see and not to see”, en *New Yorker*, mayo 10, 1993.

perro de un gato, si son tan parecidos y además se presentan en incontables formas frente a nosotros, dependiendo de la distancia, la iluminación, nuestra postura y la postura del animal, el lado de él que estamos viendo?. Se preguntaba si veía siempre el mismo animal, podía chocar con un espejo o una pared si no se cercioraba con su tacto, ver resultó ser un aprendizaje para él.

Tomando literalmente los textos evangélicos, hay muchos ciegos que por intercesión milagrosa del Cristo, recibieron la vista, y según estos testimonios pareciera que no hay ningún conflicto como los que acabo de citar. Aún así, retomo unos versículos que en teología se interpretan como proceso de fe y conocimiento, donde no se puede ver en principio al hombre en su dimensión plena y se distorsiona “como un árbol”, pero que pueden tener una lectura distinta con lo aquí expresado. Pertenecen al texto de Marcos: “Jesús tomó al ciego y lo sacó fuera del pueblo. Después de mojarle los ojos con saliva, le impuso las manos y le preguntó: ‘¿Ves algo?’ El ciego, que empezaba a ver, dijo: ‘Veo a los hombres, pero como si fueran árboles que caminan’. Jesús le puso nuevamente las manos en los ojos y empezó a ver perfectamente; el hombre quedó sano, ya que de lejos veía claramente todas las cosas.”⁹.

Si la realidad se pudiera fragmentar, si una línea con divisiones señalara las partes de la realidad, desde un punto de vista característico se pueden nombrar consideraciones de esa realidad y de los seres humanos, perceptores de ella. Pensemos que lo visible abarca todo un árbol, y nuestros umbrales solo nos permiten ver las manzanas, cuando ciertas criaturas del fondo del mar, de cuevas o de vida nocturna pudieran ver solamente las ramas, sin ver las manzanas. ¿Qué hay de visible en el espectro de la luz, que no alcanzamos a percibir?, y aplicando esto a cada uno de los cinco, ya nos damos una idea de lo que alcanzamos a percibir en relación con un jardín o una montaña entera si nosotros nada más vemos, oímos, tocamos, las ramas, algunas piedras y, con mucha atención, las flores más coloridas. Esto funciona como base para pensar en más sentidos, en la posibilidad de formas de vida con sentidos distintos a los nuestros, supongamos

⁹ Mc 8, 23-25.

el querer comunicarnos con unos seres que tuvieran cinco sentidos, pero cinco sentidos que no fueran los cinco que tenemos. Queda la cuestión del haber limitado los sentidos a cinco, de pensar en más formas de conocer y sus implicaciones, pero ahí entramos de momento en discusiones que quedan un poco fuera del espacio de este texto, muy dentro de nuestra propia experiencia más allá del texto.

Otra consideración, hay grados entre la perfecta y más alta visión humana y la completa ceguera, pocos gozarán del sentido de la vista en su máxima posibilidad y pocos están completamente privados de la luz. Algunos nacieron ciegos, otros ven hoy y mañana no, algunos, muy raros casos, son ciegos, y verán mañana. Además, lo común es el detrimento y cansancio de la vista, del ojo, del nervio óptico, de las funciones cerebrales, no lo contrario, que veamos cada día más. Si viviéramos muchísimos años, la hipótesis sería que todos quedaríamos ciegos.

Sabemos que hemos dado una prioridad al sentido de la vista y que desde que nacemos nos hemos educado a entender e interpretar lo que vemos y que ello realiza una función importantísima en nuestros procesos de aprendizaje. Eso lo decimos los que vemos y con justicia; el ciego puede con toda calma y reflexión señalar los peligros de nuestra confianza, concedernos razón donde la tengamos y enseñarnos, aunque sea para que lo testifiquemos, algo que estamos ignorando.

Cuando el Bautista manda discípulos que pregunten a Jesús si es acaso el que había de venir, él responde con esa unión de lo físico y lo simbólico: “Vayan a contarle a Juan lo que han visto y oído: los ciegos ven, los cojos andan, los leprosos son purificados, los sordos oyen, los muertos resucitan, se anuncia la Buena Nueva a los pobres”¹⁰. Ingenuos fuéramos si admitimos que todos los ciegos antes, después y fuera de los milagros se han quedado en otro lugar que no sea el reino de los cielos.

El punzón, Braille y la virtud

Yo no sé si el inventor o los inventores primeros del ábaco imaginaron que el instrumento sería la base de la enseñanza matemática en las escuelas para ciegos, y eso, si es que no fue un ciego el que lo inventó. Louis Braille encontró la clave para su sistema en una noticia del periódico que le leían en un café, y que decía que un tal Charles Barbier, capitán del ejército francés había inventado un sistema para leer a oscuras sirviéndose del tacto; el propósito del capitán no consideraba a los que son ciegos siempre, sino a los que sin serlo, requieren de ese servicio solo por unos momentos, en medio de las penurias de su oficio militar, por la noche o en lugares escondidos. Louis Braille perdió la vista por un punzón, por un punzón comenzó el sistema de lecto-escritura para ciegos más universal. Un libro escrito en sistema Braille tiene además de la ventaja que da el transmitir el texto en un sistema no visual, la de dar un grado más de dependencia al ciego, aunque en nuestra condición humana ninguno de nosotros es totalmente independiente, si nos viene bien el reducir esos lazos de dependencia, sin olvidar por supuesto las gratitudes debidas a una creación que permite las relaciones de unos con otros.

No he conocido Papas o presidentes ciegos de nacimiento, pero no por ello lo creo imposible, la viabilidad me sigue pareciendo real. Encuentro lógico y sensato que ciegos célebres sean poetas, músicos, abogados, matemáticos, escultores, médicos o algunos otros oficios que omito, y nada de innoble o menospreciable hay en ello; algunos piensan que los ciegos deben también ser fotógrafos o revisores de imprenta, lo cual me parece, al menos en lo que el mundo ha vivido, más burlesco; es como si el hombre no reconociera algunas condiciones y se aventara así nomás desde un precipicio para ver si vuela, el resultado, si no necesariamente fatal, sí puede ser lamentable.

Descubro algunas pruebas de que el ciego no está en desventaja. La primera, no todos los individuos dominan todas las áreas, oficios, artes y ciencias. Una persona que ve, no necesariamente es conocedora deleitada en pintura o cine, probablemente no tiene ni la menor idea de los avances en física cuántica e ignora como reconocer las estrellas en la noche, puede no interesarse en la degustación culinaria, y

¹⁰ Lc 7, 22

no por ello es miserable. Otra prueba, nadie muere física, emocional o espiritualmente por no dominar todas las formas; extraordinarios y santos hombres y mujeres han vivido sin manjares, lujos o conocimiento de etiqueta, o sin entregarse a las complicadas variantes del riguroso análisis hermeneútico de las escrituras y las complicaciones del estudio histórico o sociológico de las culturas. Podemos darle a un sumo pontífice un trozo de madera y sin duda no podrá hacer lo que hace un carpintero experimentado. Como tercera prueba, nadie queda fuera del mecanismo de interpretación, cada ser humano interpreta según sus propias percepciones, dones, habilidades, contexto, carácter, facultades; el ciego hace lo mismo. Y junto a esa prueba digo que todo individuo usa su experiencia para realizar en sí virtudes o vicios, en esto se puede, si es que resulta válido el hacerlo, medir a un ser humano.

Hay ciegos patanes, y también los hay mediocres y crueles, hay ciegos mentirosos, blasfemos, llenos de culpa o viles; esa es una parte de nuestra realidad, otra es decir que hay seres humanos que en pleno uso de su visión física, son patanes, mediocres, crueles, mentirosos, blasfemos, llenos de culpa, viles; y añadir que los hay también con las virtudes que les dan verdadero valor, es decir hay ciegos, y personas que ven, que valen por su virtud. El ciego tiene tanta oportunidad de amar como el que más abiertos posea los umbrales físicos de sus sentidos. El ciego, como el que ve, puede conocer y amar, y esta es la más alta virtud del espíritu, el logro más perfecto, la realización plena del destino o del albedrío.

En alguna mitómana biografía leí que Louis Braille dijo haberse dejado dominar por el llanto en tres ocasiones, la primera cuando quedó ciego, la segunda cuando se enteró del invento de Charles Barbier, la tercera cuando, después de escuchar que una niña ciega había dado un recital de piano (para hacerlo se auxilió de notación musical en sistema de lecto-escritura braille), y que al final dijo que los aplausos no eran para ella sino para el que había dado ventanillas a los ciegos, se dio cuenta de que no había vivido en vano. En la anécdota encuentro implícito que el primer llanto era de tristeza, el segundo de alegría y el tercero de algo más íntimo, gratificante y sagrado que los otros dos ●

Filosofías interculturales en ABIA YALA (Nuestra América)

Filosofías interculturales, II*

*Dr. Conrado Ulloa Cárdenas***

abstract Dr. Conrado Ulloa Cárdenas. *Intercultural Philosophies in Abia Yala (Our American). Intercultural Philosophies, II.* The “plurimi-cultural” of the Colonial period cannot be called “inter-cultural”, because it would necessitate the equality of each and every culture by overcoming any behavior of supremacy whatsoever. I surmised that the series of interrelated cultures could be multiplied almost to infinity, and their achievement diagnosed and what they would be missing to reach the level of intercultural. I present only three series of *experiences*. The first series is the exchange of two persons with ample intercultural experience; the second speaks of 18 members of different towns who are born in those towns; the third treats three examples of inter-culture among those of mixed parentage.

resumen Dr. Conrado Ulloa Cárdenas. *Filosofías interculturales en Abia Yala (Nuestra América). Filosofías interculturales, II.* Lo “plurimi-cultural” de la Colonia no ha pasado a ser “inter-cultural”; porque se necesitaría la igualdad de todas y cada una, superando cualquier supremacía de alguna. Se entrevé que se podría multiplicar casi al infinito las series de culturas inter-relacionadas, diagnosticar lo logrado, y lo que faltaría, para alcanzar el nivel de “intercultural”. Presento sólo tres series de *experiencias*. La primera serie es el intercambio de dos personas con amplia experiencia intercultural; la segunda son dieciocho miembros de distintos pueblos originarios; la tercera son tres ejemplos de inter-culturalidad entre mestizos.

* Este artículo llegó a nuestra redacción el 20.07.09.

Cfr. El artículo anterior del Dr. Conrado Ulloa Cárdenas “Primeras pistas de filosofías inter-culturales”: *Xipe Totek*, XVIII, 2, No. 70, pp. 119-130.

**Profesor investigador Dpto. de Filosofía y Centro de Estudios Religión y Sociedad, y Miembro del Cuerpo Académico Cibernética, Erótica, Filosofía y Teología, Universidad de Guadalajara, ceucesac@yahoo.es

Lo “plúrimi-cultural” de la Colonia no ha pasado a ser “inter-cultural”; porque se necesitaría la igualdad de todas y cada una, superando cualquier supremacía de alguna. Se entrevisté que se podría multiplicar casi al infinito las series de culturas inter-relacionadas, diagnosticar lo logrado, y lo que faltaría, para alcanzar el nivel de “intercultural”. Presento sólo tres series de *experiencias*. La primera serie es el intercambio de dos personas con amplia experiencia intercultural; la segunda son dieciocho miembros de distintos pueblos originarios; la tercera son tres ejemplos de inter-culturalidad entre mestizos.

Lo “plúrimi-cultural” de la Colonia no ha pasado a ser “inter-cultural”; porque se necesitaría la igualdad de todas y cada una, superando cualquier supremacía de alguna(s) de las culturas inter-relacionadas. Al “actualizar” o aplicar esas “nociones” en nuestro Continente Americano, se entrevisté que se podría multiplicar casi al infinito las series de culturas inter-relacionadas, y desde esas series diagnosticar lo logrado y lo que faltaría, para alcanzar el nivel de “intercultural”. Por los límites del espacio para publicar, y por los modestos avances de esta investigación, sólo se presentan tres series de experiencias que nos refieren algo de lo inter-cultural que nos rodea. Siguen siendo *Primeras Pistas de Filosofías Inter-culturales*, como lo evalúa un profesor aymara entrevistado. La primera serie es el intercambio de dos personas con amplia experiencia intercultural. La segunda son dieciocho miembros de distintos pueblos originarios; a quince los escuchamos en marzo de 2003; los tres últimos, aparecieron publicados el mes de junio de 2009. La tercera serie de experiencias o hechos, son tres ejemplos de inter-culturalidad entre mestizos, ofrecidos por dos publicaciones.

1. Thomas Merton y Ernesto Cardenal

Una primera serie de búsquedas interculturales, la intuimos en dos poetas y escritores internacionalmente reconocidos: uno nacionalizado estadounidense, nacido en Francia y formado en esta nación, en Inglaterra y en los mismos Estados Unidos, con numerosas y diversas experiencias internacionales; el más joven, nicaragüense y también con numerosas y diversas experiencias internacionales.

La primera mención que hallo de interculturalidad, está hacia el final de la página 161 del primer tomo de las *Memorias* de Cardenal: “Merton me dijo... que nosotros teníamos que hacer... esa fundación. Con indios. Siempre insistía en una fundación donde hubiera indios. “Siendo él un norteamericano, un gringo y yo un latinoamericano, fue él quien me descubrió el valor de los indios. Porque yo desconocía el valor de nuestras culturas indígenas, tal vez no tanto en teoría pero sí en la práctica. Y no sólo yo sino los demás escritores latinoamericanos. ¿Quién de ellos ha ido a buscar el contacto con las tribus indígenas, teniendo tantas en nuestra América? Una cosa es admirar los grandes monumentos arqueológicos, y otra considerar que ésas son culturas vivas que aún pueden influenciarnos. La poesía, la cosmovisión, la sabiduría, el misticismo de nuestros indios eran ignorados por los escritores (no los investigadores indigenistas), tal vez sólo con la excepción del novelista José María Arguedas que se crió entre los indios. Y lo mismo en los Estados Unidos: ninguno de los poetas norteamericanos, desde Whitman a T. S. Eliot o Ezra Pound, había sido influenciado por la poesía de los pieles rojas, que en algunos casos ha sido casi tan buena como la china o la japonesa, que han influido tanto. Ni tampoco el público en general la conocía. Algunas pocas antologías de poesía indígena se habían publicado, muy buenas pero con poca difusión. El misticismo indígena era considerado en los Estados Unidos como si fuera algo exótico o esotérico, cuando no extravagante. La Constitución americana plagió a la federación de los iroqueses, pero esto no lo han revelado nunca. De la revista *Life* se dijo que, después de 20 años de fundada, y habiendo estado publicando siempre reportajes del mundo entero, no había publicado un solo reportaje sobre los indios americanos.

“Merton me enseñó la riqueza que había en nuestros indios, de las dos Américas: en su sabiduría milenaria, sus experiencias místicas, su espiritualidad, su poesía. Lo que él también estaba descubriendo en esos mismos días. Un día, mostrándome un libro de Covarrubias sobre arte antiguo de México y Centroamérica que acababa de recibir, me habló del «arte litúrgico azteca». Yo nunca lo había mirado desde ese ángulo. Dom Deroquette, el famoso experto en canto gregoriano del monasterio benedictino de Solesmes que nos visitaba entonces para mejorar el canto, había encontrado el coro de

Gethsemaní *sin alma*. Y Merton me dijo que mientras el canto de Gethsemaní era mecánico, para él había una gran fuerza religiosa en ese arte indígena.

“Así fue que en la trapa empecé a leer los primeros libros de espiritualidad indígena, facilitados por Merton, que los pedía prestados a algunas bibliotecas; libros algo especializados y de poca divulgación. Y después a través de los años me fui haciendo cada vez mayor conocedor de estos temas indios, y mucha poesía mía también ha sido inspirada en ellos. Pero quien me inició en los indios fue Merton... Alguna vez escribió de su *destino americano*, que era el ser de esa América, no simplemente un americano de los Estados Unidos”. (Éste último, es el párrafo entre las páginas 162 y 163 del citado tomo I de sus *Memorias*).

Más adelante, ya en la página 166, habla de “una larga carta abierta, que era un ensayo, titulado *Carta a Pablo Antonio Cuadra sobre los gigantes...* la carta era en defensa de América Latina y de los indios. Decía que la sabiduría indígena ahora era una fuente cegada, pero que volvería a brotar...”

Acaba esa página compartiendo un hallazgo de muchos años después: “Unos meses antes de su muerte... sus conferencias y diálogos fueron grabadas y han sido publicadas hasta casi 25 años después. Allí dice que... suponiendo que ese monasterio se cerrara, a las doce horas él estaría en Nicaragua, en una isla donde está uno que fue novicio suyo (Ernesto Cardenal mismo, en Solentiname), con una pareja casada, algunas familias campesinas y algunos intelectuales, y que es un lugar al que él ha estado queriendo ir desde hacía 15 años. Que se le ha estado pidiendo llegar allí, dice, y que ésa sería su comunidad porque son sus amigos. Y se podrían hacer cosas interesantes allí”. Cita con la que podemos deducir que el proyecto de Merton y Cardenal iba para muchos años y que alcanzaría muchas “cosas interesantes”.

De la citada carta abierta, he logrado copiar un párrafo en la red electrónica: “Cualquier cosa que India haya tenido que decir a Occidente, se vio forzada a permanecer en silencio. Cualquier cosa que

China haya tenido que decir, aunque algunos de los primeros misioneros le prestaron oídos y lo entendieron, el mensaje fue en general ignorado por inconcerniente. ¿Es que hubo quien escuchara las voces de los mayas y de los Incas, aunque tenían cosas profundas que decir? Viéndolo bien, su testimonio fue simple y llanamente suprimido. Nadie creyó que los Hijos del Sol pudieran esconder, después de todo, ningún secreto espiritual en sus corazones. Por el contrario, se suscitaron discusiones abstractas para determinar, en términos de filosofía puramente académica, si era posible o no considerar al indio como animal racional. Uno se sobrecoge con sólo el eco de la voz del orgullo cerebral de Occidente -ya desde entonces encarnado por el racionalismo que hoy constituye nuestro patrimonio-, alzándose para juzgar el viviente misterio espiritual del hombre primitivo y condenarlo a ser excluido de aquella categoría de que exclusivamente se hacía depender el amor, la amistad, el respeto y la comunión”.

Quedémonos con esta denuncia: “el racionalismo que hoy constituye nuestro patrimonio, sigue alzándose para juzgar el viviente misterio espiritual del hombre primitivo... excluido de aquella categoría de... el amor, la amistad, el respeto y la comunión”.

2. Voces vivas de los pueblos originales

2.1.- Manuel Mamani Mamani

Durante el II Encuentro de Ancianos Indígenas de América (18 a 21 de marzo de 2003), me asignaron entrevistar a mencionado maestro aimará, quien nos confesó que sufrió cierta crisis; pero ya había logrado importantes avances:

“Vengo de la zona norte de Chile, soy profesor de la universidad de Tarapacá, y llevo muchos años trabajando... Desde hace décadas comenzamos a trabajar en la revitalización de la cultura, la lengua y las tradiciones de los aymará... incluyo la lengua y todos los valores culturales aymará, en los que realmente los alumnos están muy interesados en obtener los elementos básicos para su desarrollo en diferentes disciplinas.

“Hoy en día estamos revitalizando las culturas aborígenes que en los siglos pasados han estado muy deprimidas, muy dejadas de lado, porque todo lo que llegaba del Occidente era mejor, y lo que era de América, o sea la cultura de los pueblos originarios, era mirada como poca cosa, mirada muy por abajo... “Pero hoy día ya no tenemos esa mirada... .. Ahora bien...”

Aquí describió su crisis (no impresa, ni siquiera transcrita por quienes lo rescataron de los *cassettes* grabados durante el evento):

“Indudablemente algún tiempo me escondí yo también. Es decir, como toda la juventud de aquellos tiempos: “*yo no quiero ser aymará, sino quiero ser occidental, de la ciudad... Que ojalá fuera de los blancos*”... ¿Por qué? porque aún hoy, hay tanta discriminación, tanto desprecio a la gente aymará... a la cultura... y racismo... en menos grado en Chile, pero con trabajos...”

Y sigue lo impreso:

“...yo en algún tiempo quizá me sentía solo... Pero hoy día, hay gente que ya está trabajando. Incluso hay grupos establecidos en Chile que legalmente están trabajando a favor de la cultura aymará y los mapuches en el sur, que es una comunidad bastante grande en Chile, con su propia lengua, y con sus propios valores culturales”. (Tomado de las páginas 12 y 13 de *La palabra de los ancianos*, UACI de la Universidad de Guadalajara, 2007; se puede consultar con formato electrónico en la página *web*: www.uaci.udg.mx).

Casi al inicio de la siguiente página enumera algunos de los elementos de las culturas: “...tenemos mucho en común; por ejemplo, la identidad. Primeramente nuestra lengua, nuestro vestuario, nuestras creencias y nuestra religión, que es la cosmovisión, la forma de ver el mundo y lo que nos rodea... La nuestra es otra forma de ser, otra forma donde hay una concepción muy importante de reciprocidad. La reciprocidad consiste en que nos ayudamos mutuamente... La lengua hay que tomarla con seriedad; la lengua aymará y la lengua mapuche tienen su gramática, tan rica como la de otras lenguas, y es por eso que yo insisto a mis alumnos en que deben prepararse en cada uno de estos campos, de las comunidades indígenas”.

Termina su entrevista en la página 17, con estas aportaciones: “Desde temprana edad he comprendido que el aymará tiene su valor, tiene su estructura, su sistema que es lo que acabo de hablar, y que si van por el buen camino durarán para siempre y para el futuro, porque la diversidad cultural es una característica de América en general... Mi recomendación es escuchar a los ancianos y seguir el camino que nos aconsejen”. También grabado y transcrito, aunque no impreso, nos dio el significado de su doble apellido: “Mamani significa halcón, un ave rapaz que junto con el águila es madani, maimara”. Tampoco impresa, ni siquiera transcrita por quienes rescataron de los *cassettes* la entrevista, aportó otra de sus confidencias: a pesar de que entonces llevaba “*como treinta años*”, seguía considerando que sus trabajos apenas estaban “*en los comienzos*”.

2.2.- Jefe Luciano Pérez

Mexicano, purépecha, formado por los lakotas en Estados Unidos; no aceptó entrevista en el II Encuentro; lo que se publica de él es de una o dos intervenciones en las mesas de trabajo. Entresaco de sus confidencias, sus denuncias de persecuciones e incomprensión:

“Era contra la ley que pudiéramos nosotros expresarnos ceremonialmente; nos dejaban hacer la danza (que es de cuatro días) pero no más nos dejaban tres días y el cuarto día, el último... venían y se los llevaban a fuerza a la iglesia católica... poco a poco hacíamos las ceremonias a escondidas, guardando esa sabiduría adentro de nuestra cabeza, dentro de nuestro corazón y hemos seguido adelante; nos han quitado muchas cosas pero no nos han podido quitar el espíritu... Todos los pueblos indígenas, desde Canadá hasta el sur, hacia las cuatro direcciones, es la misma historia de un modo o de otro, haciéndonos el mismo abuso... Mucha gente de nosotros ha muerto, se ha sacrificado, pero todavía el indígena es un modelo de poder perdonar al llamado *enemigo*; dado el mestizaje, en los pueblos y en las ciudades, muchos de ellos sintiéndose perdidos, se ha tomado la decisión de abrir las puertas a ciertas personas, para poder observar, mirar y eso ha seguido” (tomado de las páginas 42 y 43 de la misma obra *La palabra de los ancianos*).

2.3.- Don Antonio Pérez Méndez

Tzeltal, entonces presidente de la OMIECH (Organización de Médicos Indígenas del Estado de Chiapas). También nos habló de persecuciones: “Éramos perseguidos porque la gente cambió de ideas, cambió de pensar, porque vinieron otras ideas, otros pensares, otras formas de vida... Eso es lo que deberíamos decir a nuestros hijos, a nuestros nietos, que aprendan su idioma natal y que aprendan a escribir y a hablar el idioma español, como es el camino de la enseñanza que están recibiendo, pero que no rechacen ninguno de estos idiomas para que no se pierda de donde han venido; que no se pierda *el costumbre*, la tradición, la cultura y toda la sabiduría del sistema central... También estamos capacitándonos sobre la biodiversidad... que aquí en nuestro suelo mexicano, tenemos todavía todo tipo de plantas, animales, aguas, petróleo, todo tenemos... En este conocimiento, nuestra cultura, nuestra tradición, todo está ahí, donde estamos ya enfocados a que se tiene que conservar...” (de las páginas 20 y 21 de la misma obra *La palabra de los ancianos*).

2.4.- D. Fermín Gómez

En sus intervenciones video-fono-grabadas en el mismo II Encuentro de Ancianos Indígenas, transcritas posteriormente y publicadas en las páginas 28 y 29 de la citada obra *La palabra de los ancianos*, se presenta a sí mismo: “Vengo de San Francisco el Alto Totorecapan, Guatemala, y vengo enviado como delegado del Movimiento Acción y Resistencia. Soy miembro de la constituyente, que promulgó la Constitución Política de Guatemala, fui diputado del Congreso Legislativo por cinco años, por siete años de la Comisión de Derechos Humanos, fundador de la Comisión de Comunidades Indígenas en el Congreso de la República y uno de los fundadores del Parlamento Indígena de América... fui su secretario general... El pueblo de Guatemala, el Estado Nacional, está compuesto por un mosaico de culturas, hay veintitrés pueblos, con sus idiomas ya definidos. Dentro de ellos están los garifonos, los incas; pero también suman veinticuatro con los hermanos de la etnia ladina... también fui el creador de la Academia de Lenguas Mayas que hoy tenemos instalada en Guatemala con un presupuesto y con autonomía... Cuando las comunida-

des indígenas en cualquier parte del planeta aspiran a su tierra indudable, los gobiernos no apoyan, pues creen que estamos cercenando parte del estado; pero no, sólo estamos buscando que se nos respete como pueblos, con nuestro propio idioma, nuestro sistema de vida y ser autónomos; que seamos nosotros los verdaderos que mandemos en nuestras comunidades, de acuerdo al principio de derecho de la comunidad basado en la cultura misma, nuestro idioma, la enseñanza y las danzas”.

2.5.- Chef John Paul Roy

En su entrevista video-fono-grabada en el mismo II Encuentro de Ancianos Indígenas, posteriormente traducida del inglés, transcrita y publicada en la páginas 38 a 40 de la citada obra *La palabra de los ancianos*, también se presenta a sí mismo:

“Mi nombre indígena es *Little Big Trail*, soy del territorio dakota, lakota y nakota, conocido como Dakota del Sur. También soy de la nación ojibwa en el norte de Minnesota... Con el tiempo nos mudamos a la comunidad de Grass Smoke y mi padre danzó en la danza del sol por 30 años y fue bien respetado por todos como constructor de tipis; ahora él ha hecho su viaje al mundo de los espíritus, al igual que mi madre, y en ese momento sentí mayor necesidad y responsabilidad espiritual por todas las grandes cosas que me enseñaron, y lo más importante es ayudar a nuestros jóvenes y a nuestras familias para que continúen con este legado, que nuestros padres y nuestros abuelos nos han dejado a todos... Hay muchas cosas que pasan en las reservaciones: actualmente hay pobreza, hay injusticia para nuestros niños, hay un tremendo problema de alcoholismo y drogadicción... Estoy aquí representándolos, para expresar mis sentimientos y preocupaciones sobre nuestras futuras generaciones... Hay todo tipo de distracciones que torturan a nuestra juventud y han estado causando estragos para mantener nuestra espiritualidad y nuestro ser espiritual como indígenas que somos, pero aun así seguimos conservando y practicando nuestras creencias, nuestro sistema de valores y el tradicionalismo que hay en nuestras comunidades... Creo también que los abuelos y la gente espiritual tenemos que entrar en estos sistemas educativos y poder enseñar nuestra cultura... entonces la

gente podrá entender quiénes somos y por qué estamos aquí como una nación existente, puesto que estamos en este mundo.

“...Habíamos organizado el Movimiento Indígena Americano fundado en 1968, con otros hermanos y hermanas, a los que no nos gustaba lo que estaba pasando en las ciudades; mucha gente era menospreciada, abusada y había un despertar espiritual donde queríamos saber quiénes éramos y de dónde veníamos, pero era muy difícil porque vivíamos en la ciudad y no teníamos la oportunidad de poder vivir en nuestro territorio. Entonces fue cuando empezamos a implementar más aspectos de la cultura, las lenguas indígenas y la oportunidad de poder enseñar a los nuestros, y fue cuando sentimos que por fin encajábamos en un lugar... Nos empezaron a enseñar muchas costumbres y ceremonias que tenían y algunos dicen que son para los lakota, pero yo creo que son para la gente, para toda la gente que encuentre su espiritualidad dondequiera que esté, puede ser lakota o dakota, yo siento que es bueno que abran su casa a muchas tribus y en ese entonces mi padre empezó a danzar en la danza del sol... El mensaje que les quiero dar es que sigan haciendo oración, que continúen luchando en la batalla a favor de los derechos de los indígenas, de la libertad que nos fue dada por la creación, por las leyes naturales de nuestra tierra, la Madre Tierra que nos ha dado estos derechos como gente nativa, y estamos aquí para defender esos derechos, la injusticia debe pararse, la verdad tiene que ser dicha”.

2.6.- Don Maximiliano Ferrer

Kuna de Panamá. “Este encuentro de ancianos y líderes espirituales es por la paz y la defensa de nuestros derechos; nuestros grandes abuelos, el padre Sol, nuestros guerreros indígenas defendieron su identidad. Pero, la identidad ¿cómo se va a defender? No en los papeles, sino trabajando, organizando, ya que la espiritualidad es una revolución constante... Defendemos lo que nuestros creadores nos dejaron: los ríos, los mares, las montañas, el viento, el sol, las estrellas... eso defendemos, y por esa razón los pueblos indígenas anteriores a nosotros nunca se ponían quietos, por esta razón para nosotros la creación significa hermandad, todos de un solo corazón. Y así hemos llegado a un punto que tenemos en común, que es el respeto

a la naturaleza... Todas las culturas, todas las comunidades miramos a la naturaleza, tenemos una cosmovisión, que es la forma de mirar al mundo, es la forma de mirar lo que nos rodea, la forma de respetar lo que está al rededor de nosotros; no son objetos los seres humanos, los árboles, el agua... todos tienen la misma importancia... La declaración debe llamar a todos los sectores progresistas, nosotros no estamos solos en el camino que estamos emprendiendo, estamos unidos por un mundo mejor, por nuestros derechos indígenas, para que se les reconozca... hay un gran sector de intelectualidad indígena y otra que no es indígena, pero la no indígena también comparte y vive en la casa común con nosotros, comparten aunque en diferentes formas la lucha nuestra, por eso hay que hacer un llamado a toda esa intelectualidad, para que se incorporen en sus países, en sus regiones, a esa noble causa nuestra”. (Intervención publicada en las páginas 44 y 45 de la citada obra *La palabra de los ancianos*).

De lo grabado y transcrito por quienes rescataron de los *cassettes*, aunque no impreso, me parecen especialmente significativas estas intervenciones:

2.7.- “Muy buenas tardes mi nombre es José Luís Ramírez, yo vengo del Departamento de Quetzaltenango Guatemala, nosotros estamos trabajando ahorita con las autoridades del municipio de Guitepeque que es una corporación municipal que actualmente está interesada en reconstruir los valores de los pueblos indígenas; la corporación municipal es netamente indígena, todos el alcaldes y concejales son indígenas y estamos en la fase de reconstruir los valores del pueblo de Chepjel que sufrió una mutación durante los 36 años de guerra que vivió el país; o sea, todas las formas de organización social que en ese entonces existían, por los problemas de la guerra fueron desapareciendo. Y ahorita el país está en una fase en que se está tratando de revalorizar el papel de los pueblos indígenas, actualmente ya se puede participar y actualmente la ley contempla ya que haya un consejo de ancianos o un consejo indígena al cual haya que preguntarle cuando la corporación actual tenga ya que tomar una decisión, entonces nosotros estamos participando en este encuentro porque queremos compartir esta experiencia con ustedes y alimentarnos de lo que ustedes están viviendo en sus pueblos”.

2.8.- “Muy buenas tardes yo soy Rosario Ramírez vengo también de Quetzaltenango y yo pertenezco al grupo maya-quiche y para mí es un gusto estar aquí con ustedes, para mí esto es muy interesante y aprender de todos ustedes es enriquecer, gracias”.

2.9.- “Buenas tardes a toda la compañía que estamos aquí: me llamo Fidel Cornelio Domínguez, yo vengo de la sierra municipio de Oconga estado de Chihuahua, yo soy de allá de la comunidad, soy segundo gobernador de indígena, eso es todo”.

2.10.- “Buenas tardes a todos: yo soy Felipe Chávez Cervantes originario del pueblo del Paricutín donde nació el Volcán hace 60 años y vecino de la ciudad de Morelia Michoacán en donde trabajo en la Universidad Michoacana como investigador de la cultura purépecha”.

2.11.- “Buenas tardes, hermanos: yo me llamo Aristeo; vivo en la comunidad de Rancho Viejo Jalititlan sierra, y hemos venido aquí a participar en este lugar o en este foro en el que estamos aquí. Y pues venimos junto con los ancianos de la sierra”.

2.12.- “Buenas tardes, compañeros: mi nombre es Felipe Flores Jacobo vengo de Lagunillas, de la comunidad de Lagunillas indígenas, sierra de Manantlán, soy del consejo de mayores, y vengo a participar aquí con ustedes, compañeros”.

2.13.- “Buenas tardes, señores; dispensen que yo no puedo hablar claro porque no tengo un diente, pero yo voy a hablar aquí con todos mis hermanos que venimos a este encuentro de mayores a tratar asuntos del indígena, a que nos den orientación para poder nosotros ayudar a nuestro pueblo porque nos traen así... y que nos den la ayuda que estamos pidiendo aquí con el gobierno; yo vengo de la Sierra Grande”.

2.14.- “Buenas tardes a todos ustedes hermanos mi nombre es Luciano Hernández, soy del estado de Oaxaca, soy mixteco, ya tengo algunos años aquí en Ciudad de Guadalajara, tenemos que emigrar nos acá porque ya nuestro origen está un poco de espacio y tenemos que emigrar aquí a la ciudad y no tenemos experiencia por esto vale

la pena organizarnos en grupito buscando una manera de apoyo y todavía no tenemos experiencias de conocer todo esto y ustedes que ya tienen experiencia, que ya tienen conocimiento de todo esto. Por favor ayúdenos, échennos mano porque somos grupos nuevos que no sabemos muy bien el español porque somos mixtecos y ese idioma es con el que crecimos y no tenemos estudios y crecimos con la ayuda de Dios y hasta estos momentos les pido que por favor ustedes nos echen una mano ya que tienen sabiduría, que ya tienen madurez con este apoyo por favor échennos una mano y Dios les bendiga”.

2.15.- “Muy buenas tardes queridas hermanas y hermanos de diferentes países que acá estamos reunidos siempre y cuando por el nombre de Dios hemos llegado acá a este lugar de Chapala, así mismo, a los jóvenes universitarios de Guadalajara, gracias por la invitación que nos hicieron y es por eso que estamos acá. Mi nombre es Abelino Antonio Cotú Macario vengo del municipio Orintepeque, Quetzaltenango Guatemala así es pues; de parte de la organización indígena de Guatemala les traemos un cordial saludo a todos ustedes, los acá presentes como también un abrazo y un apretón de mano. Muchas gracias, y seguimos adelante, buenas tardes”.

2.16.- El sábado 27 de junio de 2009, en sus páginas 10 y 11, el periódico *Público* nos presenta un debate intercultural, con los trasfondos de “cambio de religión” y una serie de intereses que se alcanzan a sospechar entre líneas:

“El acta del 7 de junio (*de este mismo 2009*), de la cual entregó copia el indígena bautista, dice: “...se discutió y analizó la situación de los wixaritari que gozan de alguna religión y que ésta los limita u obliga a no practicar la cultura wixárika y cumplir las obligaciones comunales, siendo éste el motor de los usos y costumbres de la comunidad... se decidió desconocerlos (*en diciembre de 2008*) en cuanto a sus derechos comunales y culturales, solicitándoles que desocuparan los espacios territoriales que ocupan... en caso de no acatarse dicha solicitud, la comunidad en general tomará medidas estrictas”... Diez familias bautistas aferradas... resisten a una cultura curtida en la resistencia por casi cinco siglos. Las autoridades de Jalisco contemplan de lejos...”

“...En Jalisco, la cuestión religiosa en la sierra ha motivado... al menos dos recomendaciones de la Comisión Nacional de Derechos Humanos, a favor de minorías religiosas protestantes... las recomendaciones han sido inútiles ... han debido migrar a comunidades más tolerantes... con un costo en desarraigo y pobreza...”

2.17.- Como contraste, el mismo periódico, en su página 38, en la reseña del homenaje a Don Miguel León-Portilla por los 50 años de su *Visión de los vencidos*, nos aporta dos de sus propuestas:

“Las lenguas indígenas, portadoras de sabiduría... La lengua es un inventario de sabiduría.

“Conminó... a presentar ante la UNESCO un expediente para que el universo de las lenguas indígenas sea inscrito en la Lista del Patrimonio Intangible de la Humanidad..”

2.18.- Ocho días después, toda la página 39 viene anunciada por fotografía a color en el cintillo de la 1ª página y el resumen: “Cultura: El legado de José Benítez permanece”. En la página 39 leemos: “El artista huichol José Benítez falleció el pasado miércoles. Reconocido como uno de los creadores wixárikas más importantes, dejó su pieza más representativa en la estación Juárez del Tren Ligero, un mural de 20 metros cuadrados, *La semilla del mundo*... Fue reconocido en 2003 con el Premio Nacional de Ciencias y Artes, en la categoría de Artes y Tradiciones Populares... A lo largo de más de 25 años, Benítez caminó la ruta de Wirikuta... De esos sueños de peyote brotaron las imágenes de sus obras, que llegaron a cotizarse en cien mil pesos o más y que fue expuesta en Estados Unidos, Canadá y Japón”.

3. Tercera serie de experiencias

A manera de pinceladas de asuntos que nos hablan de convivencias y conflictos de las culturas que, a veces no muy conscientes, encarnamos los mestizos o “ladinos”, como nos enumerara en Guatemala Don Fermín Gómez. El periódico *Público* (del sábado 27 de junio de 2009) en su página 39, entrega dos reseñas, a las que podemos atribuir dinámicas interculturales:

3.1.- El Festival Verano de la Poesía, “premió al *niño* de Santa Tere”, el poeta, escritor y maestro Raúl Bañuelos, de quien sus presentadores afirmaron que es “poeta niño que encarna la provincia y, en específico, (*el barrio*) de Santa Tere”... “comensal ciudadano del mundo”... y de él dijo “la ex *Ombudsman* del estado y también poeta, Guadalupe Morfin”: ‘En tiempos como los que vivimos, necesitamos poetas como Raúl, poetas que hablen del espíritu’. A lo que respondió Raúl Bañuelos: ‘Te agradezco, Lupita, porque me has revelado cosas que escribí, pero que no sabía que había dicho’”.

3.2.- El Tianguis Cultural denuncia que hay intentos de “seguir desvirtuando el verdadero sentido del tianguis” que describieron en una “carta compromiso en la que asumen preservar que el tianguis siga siendo un espacio donde se fomente la actividad cultural y permanezca como un espacio para la diversidad”.

3.3.- En los programas oficiales de “lenguas extranjeras”, son casi exclusivos el inglés y el francés... Pero no preparan dichos programas para lo intercultural. Así lo intuimos en unos comentarios de aspirantes a refugiados políticos en Canadá:

“Lo que más nos ha costado aceptar es el hecho de que nuestra formación profesional, de muchos años, no tiene valor alguno... tendríamos que partir de cero para lograr cualquier tipo de validación... Por otro lado, cuando ves el grado de preparación que tienen aquí entonces entiendes por qué son tan exigentes. En Quebec hay un cierto rechazo de las personas hacia los angloparlantes y eso ha hecho más complicada nuestra estancia en un principio porque ni ... ni yo hablábamos francés. Hay una cierta barrera que hace que te sientas rechazado. Pero después de siete meses de clases ya más o menos nos defenemos en francés y nos vamos dando cuenta de que la gente no es tan cerrada como podría parecer en un principio...” (página 26 de *Milenio Semanal* del 6 de julio de 2009). Y dicen “...Las largas filas de mexicanos que se presentan año con año frente a los agentes de inmigración canadienses, cargando maletas semivacías e historias de terror...” (página 28).

4. ¿Conclusiones... o... Cuestionamientos?

No logramos reconocer a los pueblos originarios, ni los tesoros que nos han heredado como inconsciente colectivo, ni los que nos siguen ofreciendo... Menos aún reconocemos ese inconsciente colectivo de mestizos, que tantas veces nos hace comprender (o al menos sospechar) que muchas de las reacciones de las que no hallamos explicación, tienen como causa ciertas “pulsiones” que nos mueven desde esa “zona reprimida” que sigue “vigente”, la “programación cromosómica” de las culturas originarias que no nos podemos desarraigar del todo... Todavía es aplastante la ilusión de que sólo es válido “lo de moda”, lo del “occidente” o, simplemente europeo-estadounidense, la “eurolatría” y todos los demás recursos del imperio (tanto del imperio español de los tres siglos coloniales, como del imperio inglés-gringo de los positivistas, del imperio francés de don Porfirio Díaz, o del imperio gringo de las transnacionales), que usan con toda la eficacia de la “científica mercadotecnia”, para que todo el otro inconsciente colectivo que nos heredaron conquistadores, colonizadores y “evangelizadores”, prevalezca con el racista “*pareces indio*”, sobre el resumen de la sabiduría mesoamericana “*creer es crear*” ●

Iniciativas Zapatistas.

*IIIa Parte: Aprender a decir “nosotros, nosotras”**

*Dr. David Velasco Yáñez, sj***

abstract Dr. David Velasco Yáñez, sj. *Zapatista Initiatives, Part 3: Learning to say “we,us”*. The analysis of various encounters that the Zapatistas convened ever since the birth of Good Government Meetings. We show the antecedents that go back to 1994 when the Zapatistas called for the National Democratic Convention. Then we present and analyze the more relevant aspects of each one of the encounters as if we had participated in them. Meetings: in Oventik, Chiapas; Meeting “five Caracoles”, Meeting “3rd Caracol” (The *Caracol* is a conch shell used to alert others of impending evil, to celebrate important moments of festivities and especially to call people to meet); the Meeting of Indigenous Towns of America in Vicam, Sonora; the World Festival of Dignified Rage, and the Continental American Meeting against impunity); the Meeting of Indigenous Towns of America in Vicam, Sonora; the World Festival of Dignified Rage, and the Continental American Meeting against impunity.

resumen Dr. David Velasco Yáñez, sj. *Iniciativas zapatistas III Parte: Aprender a decir “nosotros, nosotras”*. Análisis de diversos encuentros a los que han convocado los zapatistas, desde el nacimiento de las Juntas de Buen Gobierno. Presentamos los antecedentes, que se remontan a 1994, cuando los zapatistas convocan a la realización de la Convención Nacional Democrática. Luego presentamos y analizamos los aspectos más relevantes de cada uno de esos encuentros. No damos cuenta de ellos como si hubiéramos participado. Encuentros: en Oventik, Chiapas; el de los cinco Caracoles; el del Caracol 3; el Encuentro de Pueblos Indígenas de América, en Vicam, Sonora; el Encuentro Mundial de la Digna Rabia, y el Encuentro Continental Americano contra la Impunidad.

* Artículo entregado a esta redacción el 08.08.09.

** Investigador del ITESO en el Departamento de Estudios Sociopolíticos y Jurídicos.
correo-e: dvelasco@iteso.mx



Introducción

Si hay una clara y relevante iniciativa política de los zapatistas, ésta es la convocatoria al “encuentro”. Encontrarnos para conocernos, para mirarnos a los ojos y descubrir los mismos dolores, los mismos desprecios, los mismos despojos y las mismas explotaciones. Sin embargo, a lo largo de más de quince años del movimiento zapatista los encuentros se han ido transformando y enriqueciendo, se han hecho cada vez más urgentes y necesarios; pero también han ocurrido un sinnúmero de deslindes y separaciones, de incomprensiones y de tendencias encontradas en este mundo globalizado, y fragmentado simultáneamente.

Luego de establecer en la I Parte de esta serie de artículos los hechos más relevantes del período 2003 a 2008 que marcan el desempeño de las Juntas de Buen Gobierno, el desarrollo de La Otra Campaña en su primera etapa, luego la iniciada, reiniciada, y finalmente pospuesta segunda etapa, hasta llegar a la realización de diversos encuentros de los pueblos zapatistas. En la II Parte expusimos aquellas características que distinguen a La Otra campaña, relativamente olvidada en estos períodos preelectorales tan asistidos de nuevas guerras sucias y el debate en torno a la anulación del voto. En esta III Parte, nos concentramos en el análisis de diversos encuentros a los que han convocado los zapatistas, desde el nacimiento de las Juntas de Buen Gobierno, aquellos funerales de los “Aguascalientes” y el fin del complejo de Cenicienta, hasta el recientemente celebrado Encuentro Continental Americano contra la Impunidad, en el Caracol IV de Morelia, convocado en coordinación con la Red Nacional Contra la Represión y por la Solidaridad.

Para ubicar el análisis de estos encuentros, nos ayudará establecer algunos *antecedentes* que se remontan a 1994, cuando los zapatistas convocan a la realización de la Convención Nacional Democrática; desde entonces, hasta la celebración del nacimiento de los Caracoles, se realizaron varios encuentros nacionales e internacionales con diversas repercusiones que vale la pena tomar en cuenta; por ejemplo, el Encuentro Intercontinental contra el Neoliberalismo y por la Humanidad, que para muchos es el nacimiento del movimiento internacional contra la globalización, altermundista o globalicrítico. Una

vez ubicados en los antecedentes, entramos a la presentación y análisis de los aspectos más relevantes de cada uno de esos encuentros. No damos cuenta de ellos como si hubiéramos participado. Esa sería otra visión y otra comprensión de los encuentros. Nuestra mirada, como lo hemos señalado reiteradamente, es una mirada desde fuera, y nuestras fuentes son las que se hicieron públicas tanto en la página electrónica de los zapatistas como en algunos diarios.

De esa manera y con esas limitaciones, analizamos los primeros encuentros de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo; el primero, realizado en Oventik, Chiapas, del 30 de diciembre del 2006 al 2 de enero del 2007; el segundo, del 21 al 31 de julio del 2007, realizado en los cinco Caracoles; el tercero, sólo para mujeres, se llamó “La Comandanta Ramona y las zapatistas” y se realizó en el Caracol 3 La Garrucha “El camino del futuro hacia un Nuevo Amanecer”. Entre el segundo y tercer encuentro, se llevó a cabo el Encuentro de Pueblos Indígenas de América, en Vícam, Sonora, de enorme relevancia para compartir las luchas y resistencias que enfrentan estos pueblos en todo el continente. Recientemente se realizaron otros dos encuentros; al final del 2008 y principios del 2009 los zapatistas convocaron al Festival Mundial de la Digna Rabia, y en el mes de junio de 2009 se llevó a cabo el Encuentro Continental Americano contra la Impunidad, en el Caracol IV de Morelia. A cada uno de estos encuentros vamos a dedicar un apartado en este trabajo.

1) Antecedentes de los encuentros zapatistas

El 5 de junio de 2009, en Bagua, región amazónica del Perú, fueron masacrados varios indígenas que protestaban por dos decretos que los despojaban de sus tierras; luego de fuertes movilizaciones y la solidaridad internacional, los decretos fueron derogados.

Desde un cierto ángulo de visión pudiéramos leer las propuestas zapatistas, desde la Primera Declaración de la Selva Lacandona, prácticamente como una iniciativa política para “encontrarnos”, conocernos, intercambiar nuestros puntos de vista, expresar nuestra palabra, de dolor y de esperanza. Pero también como los diversos intentos

que han propuesto los zapatistas para construir una gran fuerza nacional que cambie las cosas, construya otro mundo y, desde la propuesta de realizar la Convención Nacional Democrática, en el verano de 1994, la insistencia en un nuevo constituyente para la elaboración de una Constitución en la que se reconozca a los pueblos originarios y garantice los derechos y las culturas indígenas. Hace ya más de quince años de esta iniciativa, y tal parece que los que promovieron la anulación del voto en las elecciones intermedias del 2009, ni se enteraron de la propuesta zapatista de entonces.

A principios de 1996 y antes de “la traición de febrero” a los Acuerdos de San Andrés, el EZLN convoca al Foro Nacional Indígena que atrae a más de 300 representantes indígenas de por lo menos 35 pueblos indios. Los participantes acuerdan convocar a la conformación del Congreso Nacional Indígena (CNI). A finales del mismo mes, los zapatistas publican la Primera Declaración de la Realidad contra el Neoliberalismo y por la Humanidad en la que llaman a la celebración de Encuentros Continentales, y al primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo que se realizaría en el verano del mismo año. Este encuentro intercontinental, para muchos representa el nacimiento del movimiento altermundista y no en las manifestaciones de Seattle, tres años después, a las que han seguido permanentes protestas contra la OMC, el FMI, el BM y otros organismos internacionales. En consonancia con la Primera Declaración de la Realidad, para el mes de abril del mismo año se realiza el Primer Encuentro Continental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo, organizado por el EZLN en La Realidad, Chiapas. Sería un encuentro preparatorio del Encuentro Intercontinental realizado del 27 de julio al 3 de agosto de 1996.¹ Sólo para darnos una idea de lo que ahí ocurrió, cito a Jaime Avilés, el de 1996, en el texto de la solapa del libro:

¹ Para mayores detalles de este importante Encuentro Intercontinental, recomendamos la lectura y el análisis de los resultados de este encuentro publicados en el libro “Crónicas Intergalácticas. EZLN. Primer Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo”, Chiapas, México, 1996. En los créditos de la edición se lee con toda claridad: “*Queda rigurosamente autorizada la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, siempre y cuando se cite la fuente*”. El ejemplar consultado corresponde a la tercera edición, con fecha 1998.

“Por primera vez en la historia de los pobres de la Tierra, un ejército campesino, minúsculo, absurdo, formado por indígenas analfabetas, logró reunir a algunas de las mentes más generosas y fecundas de nuestros días con el objetivo común de buscar, en mapas que no existen, los caminos que tampoco existen pero sin embargo conducen a ese ancho territorio imaginario que se llama ‘el futuro de la humanidad’ y ante cuyas puertas, pavorosamente fortificadas, la estupidez que hoy por hoy asfixia la vida en el planeta ha colocado un letrero que en todos los discursos oficiales advierte: ‘Nos reservamos el derecho de admisión’.”

Al final del Encuentro se hizo pública la Segunda Declaración de La Realidad que, entre muchas otras cosas, se manifestó por la “internacional de la esperanza”.²

Para septiembre de 1997, saldría de la selva chiapaneca una delegación de 1,111 zapatistas para participar en el II Congreso Nacional Indígena, y también en el Congreso de fundación del Frente Zapatista de Liberación Nacional. Dos espacios organizativos promovidos por los zapatistas con dos historias muy, pero muy diferentes. El primero sobrevive, el segundo quedó sepultado. Sería interesante el análisis de las condiciones sociales que han favorecido la vida del CNI y, a contrapelo quizá, las condiciones sociales que propiciaron la muerte del FZLN.

De 1998 a marzo de 2001, justo antes de la Marcha del Color de la Tierra, los encuentros convocados por los zapatistas giran en torno a la consulta nacional sobre el reconocimiento constitucional de los derechos y las culturas de los pueblos indígenas, que de alguna manera quedó expresada en la frustrada propuesta de la Ley Cocopa. Fueron encuentros de la sociedad civil y los zapatistas y, entre unas actividades y otras, prevaleció el largo período de “silencio zapa-

² El II Encuentro Intercontinental por la Humanidad y contra el Neoliberalismo se llevó a cabo del 25 de julio al 3 de agosto de 1997; tuvo cinco sedes en el Estado Español: Madrid, Catalunya, Ruesta (Aragón), Aluñecar y El Indiano (Andalucía). Para todos los detalles de este encuentro se puede consultar la siguiente página electrónica: <http://www.pangea.org/encuentro/inicio.htm>. Para dicho encuentro, el Subcomandante Insurgente Marcos envió su comunicado “7 piezas sueltas del rompecabezas mundial.

tista”, que en otro momento analizamos como una importante arma de lucha.³ Este período es la larga preparación de lucha por que se apruebe la Ley Cocopa y culminaría con la participación de la Comandanta Hortensia en San Lázaro. Todos sabemos en qué consistió la traición de toda la clase política con la aprobación de una contrarreforma indígena, a la que se sumaron todos los poderes del Estado y los tres niveles de gobierno.

Hay otro período de “silencio” que, en la práctica, fue la preparación de la muerte de los Aguascalientes, la fundación de los Caracoles y las Juntas de Buen Gobierno, como un paso más en el proceso de construcción de la autonomía de los pueblos indígenas, hecho fundacional ocurrido en el mes de agosto de 2003. Dos años después, en medio del hostigamiento a que se han visto sometidos casi de manera permanente los pueblos zapatistas, y tras una alerta roja enviada a nivel nacional e internacional, los zapatistas lanzan la Sexta Declaración de la Selva Lacandona en la que llaman a realizar La Otra Campaña y La Zetzta Internacional. Durante el segundo semestre de 2005 se realizaron diversos encuentros preparatorios para lo que sería la primera etapa, a nivel nacional, de La Otra Campaña, de la que ya hemos dado cuenta en otras entregas.⁴ Así es como llegamos, a finales del 2006, a la serie de encuentros que aquí destacamos, sin entrar en los detalles de sus contenidos, que de por sí son de una riqueza enorme cuando de pensar alternativas al caos imperante en todo el mundo se trata. Y si no lo alcanzamos a imaginar, el brevísimo recuento que haremos de cada encuentro nos dará algunos elementos.

³ Velasco, D., “Silencio zapatista, clamor de los autónomos”, Revista *Xipe Toteke*, Vol. XI, No. 4 No. de Publicación 44. 31 de diciembre de 2002, páginas 351-382

⁴ En varios artículos he analizado la Sexta Declaración de la Selva Lacandona y el inicio del proceso de La Otra Campaña: “Derechos Humanos y la Sexta Declaración Zapatista”, en Revista *Xipe Toteke*, Vol. XIV, No. 3 No. de Publicación 55. 30 de Septiembre de 2005, páginas 264-295; “¿Hay una economía zapatista? La Otra campaña y las alternativas al neoliberalismo”, en Revista CHRISTUS, Marzo – Abril 2006. No. 753 Año LXX, páginas 27 – 34; “La Otra Campaña y los derechos políticos a la participación. 1a. Parte”, en Revista *Xipe Toteke*, Vol. XV, No. 1 No. de Publicación 57. 31 de Marzo de 2006, páginas 63 – 101; “La Otra Campaña y los derechos políticos a la participación. 2a. Parte”, en Revista *Xipe Toteke*, Vol. XV, No. 2 No. de Publicación 58. 30 de Junio de 2006, páginas 172-208.

2) Primer Encuentro entre los Pueblos Zapatistas y los pueblos del mundo

El 29 de junio de 2009, indígenas nahuas de Santa María Ostula recuperaron más de 700 has. de tierras comunales y ejercen el derecho a la autodefensa como parte de la autonomía indígena y contra el Plan Regional para el Desarrollo Turístico Integral de la Costa de Michoacán.

Desde la convocatoria al primer encuentro de los pueblos zapatistas con los pueblos del mundo encontramos el núcleo fundamental de esta iniciativa política. Destacamos dos aspectos de la iniciativa. Por una parte, el contenido expresado en los objetivos, y por el otro, los sujetos convocantes. Dentro de las innumerables paradojas zapatistas, sigue siendo la gran paradoja el hecho de que un organismo militar, como el Comité Clandestino Revolucionario Indígena -Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (CCRI-CG del EZLN, o simplemente CCRI), convoque a un encuentro pacífico y entre “sociedades civiles”. Es cierto que junto al CCRI convocan, por la Comisión Intergaláctica el Teniente Coronel Insurgente Moisés, y por la Comisión Sexta el Subcomandante Insurgente Marcos (en adelante, SIM); es decir, dos militares. En contraste, las palabras de bienvenida, primero las hace la Junta de Buen Gobierno del Caracol 2 de Oventik, es decir, el mando civil, y luego el comandante Felipe, por el mando militar (del CCRI). Destacamos los objetivos que expresamente se señalan en la convocatoria fechada el 2 de octubre del 2006:

Uno- Con el fin de que las diferentes organizaciones, grupos, colectivos e individuos, individuos de otros países, que luchan, resisten en los cinco continentes que luchan por la humanidad y contra el neoliberalismo, que conozcan las experiencias de lucha y como se organizan con su gobierno de las comunidades indígenas zapatistas, que ellas y ellos platicuen directamente los cinco juntas de buen gobierno, con los y las presentes a ese encuentro.

Dos- Que los pueblos zapatistas y sus autoridades conozcan con su propia voz de las experiencias e historias de lucha de otros países de los cinco continentes que luchan y resisten por la humanidad y contra el neoliberalismo.

Tres- Que los pueblos zapatistas y las organizaciones, grupos, colectivos e individuos, individuos, de otros países, que luchan y resisten en todo el mundo contra el neoliberalismo y por la humanidad se puedan relacionar directamente sin intermediario para brindarse apoyo y solidaridad mutuamente.

Cuatro- Proponer y acordar medios, modos y formas de comunicación entre las organizaciones, grupos, colectivos e individuos, individuos que luchan y resisten en los cinco continentes.

Quinto- Dar un mensaje de aliento a las luchas que, contra el poder del dinero, actualmente sostienen pueblos en diversos puntos del planeta.

Sexto- Hacer y discutir propuestas para el próximo encuentro intergaláctico, incluyendo fechas y lugares.⁵

Con estos objetivos ya nos podemos dar una idea de lo que ahí ocurrió, un encuentro de luchas y resistencias, de rebeldías y esperanzas. En este intercambio se realizaron diversas mesas de trabajo, todas alrededor del proceso de construcción de las autonomías de los pueblos zapatistas, comenzando por las prácticas de Autonomía y otro Gobierno, La Otra Educación, La Otra Salud, una mesa de trabajo en la que especialmente se abordó el tema de las mujeres -con todo y que para el mes de diciembre siguiente se convocaría al III Encuentro, sólo para mujeres, como veremos más adelante. Otras mesas de trabajo abordaron los siguientes temas: La Otra Comunicación, El Otro Arte y La Otra Cultura, El Otro Comercio y La Lucha por la Tierra y el territorio. La dinámica que se siguió fue la misma: exposición de cada uno de los 5 Caracoles, a veces a través de una sola persona

⁵ Todas las fuentes sobre los encuentros se tomaron del sitio de Enlace Zapatista y la Zetzta Internacional: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/> y <http://www.zetztainternacional.org/>

o de varias; luego una muy breve ronda de preguntas y respuestas y después, para concluir, una ronda igualmente breve para exponer experiencias de otros pueblos indígenas y de otras naciones.

De la lectura atenta de las transcripciones que se hicieron del I Encuentro, encontramos algunas constantes que nos parecen relevantes. Por ejemplo, el diagnóstico de la situación problemática, el cumplimiento de una demanda como respuesta organizada y como parte de la autonomía, el agradecimiento a los apoyos de las sociedades civiles nacionales e internacionales, los apoyos y solidaridades son económicos, pero también políticos y de “capacitaciones” diversas; el inicio de los procesos (de salud, educación, comercio, etc.) se da con base en la capacitación de “promotores de...” por parte de estudiantes o colectivos de la sociedad civil, preferentemente nacional; los promotores “formados” capacitan a nuevos promotores; el conjunto de promotores genera una coordinación que, a su vez, recibe nuevas capacitaciones e informaciones para hacer sus planes y proyectos.

En los informes de cada una de las mesas de trabajo aparece la referencia al mal gobierno y sus planes, programas y políticas contrainsurgentes, desde financiar a los paramilitares y los programas asistenciales hasta la “competencia” de cooperativas, clínicas y servicios de salud, pasando por las escuelas oficiales y, por supuesto, la disputa por las tierras recuperadas. Las sesiones de preguntas apuntan a diversos aspectos, en parte críticos, pero en particular apuntan hacia el futuro, la consolidación y el fortalecimiento de la experiencia autonómica en su conjunto. El momento de compartir experiencias, al parecer, resulta en una enorme y disímil variedad, pero queda la impresión de encontrar puntos de convergencia; desde las experiencias extremas del movimiento kurdo hasta colectivos nacionales que ofrecen y reciben diversos apoyos de los y las zapatistas. Uno de los aspectos más delicados tiene que ver, precisamente, con el mal gobierno, cuando no hay más alternativas, por ejemplo, para tramitar los permisos de exportación de las artesanías o el café orgánico de las cooperativas zapatistas, o cuando hay enfermos graves que requieren atención especializada en grandes hospitales. No deja de ser un asunto por investigar más a fondo para mirar con los ojos de los propios zapatistas cómo resuelven esta relación delicada.

3) Segundo Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del mundo

Raúl Lucas Lucía y Manuel Ponce Rosas, dirigentes de la Organización para el Futuro de los Pueblos Mixtecos, fueron secuestrados, torturados y ejecutados en febrero de 2009 por presuntos agentes de la Policía Investigadora Ministerial. Organismos nacionales e internacionales de DH condenan el asesinato de estos indígenas, defensores indígenas de los derechos humanos.

En la sesión plenaria, con miras a la realización del Encuentro Intergaláctico, los preparativos siguen siendo todo un mosaico de diversidades con algunos puntos en común, por su carácter anticapitalista, y por el modo de los zapatistas de consultar a todos y todas las adherentes internacionales de la Zetzta Internacional. No deja de llamar la atención que sólo hubo una referencia al primer encuentro intergaláctico del verano de 1996, y fue justamente para sugerir la continuidad entre aquél y el que se proponía realizar, sin fecha definida aún. No se hace ninguna mención al II Encuentro Intergaláctico, realizado en el Estado Español en el verano de 1997. En la celebración del 13 aniversario del levantamiento del EZLN, a mitad del I Encuentro, la intervención del SIM da razón del núcleo básico de esta iniciativa política al introducir el sentido profundo de la palabra “nosotros”, cosa que muchos no alcanzan a entender. Dice el SIM:

Porque la palabra que nos hizo y nos hace ser lo que somos y estar donde estamos es la palabra “nosotros”... Y esto no lo entienden muchas personas... Pero en nuestra historia no caben el “yo”, ni el “tú”, ni el “él”... Sólo cabe el “nosotros”... Somos “nosotros” para lo bueno y para lo malo... Entonces nuestra historia como EZLN es la historia de cómo tratamos de crecer, de hacernos grandes en la palabra y el pensamiento de nosotros.

Y si hay quien comprenda este “nosotros”, es precisamente la cultura de los pueblos indígenas. Por eso el SIM dirá que hay quienes no ven lo que son y en dónde están, pero en su caminar, los zapatistas se han encontrado con los pueblos indígenas. Así dice el SIM:

Saben que la palabra “yo” no la usamos en nuestra lengua como indígenas que somos... Saben que es “nosotros” la palabra colectiva que nos da nombre, rostro, mirada, oído, voz y paso... Y nosotros hicimos también igual... El pensamiento colectivo de los pueblos indios es bien entendido por los demás pueblos indios... por eso cuando nos encontramos con indígenas en todo México, estábamos a gusto, contentos y sabedores que sí se entiende lo que quiere nuestro corazón... y lo que quiere el corazón colectivo que somos el EZLN es hacer grande, muy grande, el nosotros de los olvidados, de los desposeídos, de los sin voz y sin rostro, de la dignidad rebelde, de la historia de abajo.

A diferencia del I Encuentro, en el que los informes de los Caracoles fueron expuestos por las autoridades autónomas, tanto de los municipios autónomos como de las Juntas de Buen Gobierno, en el II Encuentro, con la misma dinámica que en el primero, fueron presentados por boca de las bases de apoyo, tanto los promotores de salud como de educación y distintos niveles de coordinación, de las directivas de los trabajos colectivos y de las cooperativas. De alguna manera se entra a mayores detalles sobre el proceso de construcción de las autonomía, escuchando a hombres y mujeres que han vivido y son testigos de la problemática vivida, las dificultades y obstáculos que han tenido que enfrentar y, en particular, las capacitaciones recibidas para desarrollar sus actividades con la progresiva incorporación de las mujeres zapatistas en todos los niveles, tanto en las tareas civiles como en las militares. Lo que sí llama la atención es el espacio para los “invitados especiales” de la Vía Campesina de la India, Corea y Brasil; sus experiencias, análisis y luchas que enfrentan son relevantes y muy significativas. Los detalles de esta interesantísima mesa redonda los abordamos en una entrega anterior.⁶ Aquí sólo cabe señalar la importancia para los zapatistas de que, de viva voz, conozcan las experiencias de lucha de otros campesinos de países tan distantes.

⁶ “Reinicio de la guerra en Chiapas III. Las actuaciones del movimiento zapatista.” En Revista *Xipe Totek*, Vol. XVII, No. 4 No. de Publicación 67. 31 de diciembre de 2008, páginas 383 – 413

4) Encuentro de Pueblos Indígenas de América⁷

Indígenas tseltales de San Sebastián Bachajón, uno, base de apoyo del EZLN y los demás, adherentes a La Otra Campaña, fueron golpeados y torturados. Gracias a la solidaridad nacional e internacional, fueron liberados mediante desistimiento de la acción penal.

Entre el II y III Encuentro, se realizó en Vícam, Sonora, el Encuentro de Pueblos Indígenas de América. Desde la convocatoria y todo el proceso de preparación, se desarrolló en medio de diversas dificultades, incluyendo la división entre los pueblos yaquis debido a que algunas supuestas autoridades desautorizaron públicamente el Encuentro, alegando que ni permiso pidieron para realizarlo. Hubo diversos intentos del gobierno federal y estatal para impedir la participación de una comisión de comandantes y comandantas en Vícam, y aun en las reuniones preparatorias. Lo mismo ocurriría para negar visas a diversos indígenas de América -según aparece en algunas declaraciones-, tanto en los encuentros preparatorios como en la plenaria misma; además, aún era reciente la batalla de Bolom Ajaw, ya comentada en *Xipe Totek*. Así es como hay que entender el comunicado del CCRI – CG del EZLN y la Comisión Sexta, del 25 de septiembre de 2007:

Por todo esto, que hemos tratado de sintetizar en lo posible, es que hemos decidido lo siguiente:

Primero. La Comisión Sexta del EZLN suspende la gira de segunda etapa de *la otra campaña* que, para los estados y regiones del centro y sur del país, se había anunciado para los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2007, y en su lugar realizará acciones civiles y pacíficas en defensa de las comunidades zapatistas.

Segundo. El EZLN cumplirá con el compromiso que, como parte de la comisión organizadora, asumió para la realización del encuentro de los pueblos indios de América. Una delegación de la dirección zapatista viajará expresamente para hacerse presente en el territorio de la tribu

⁷ Un abordaje más general aparece en la entrega citada en la nota anterior, ahí se detallan los contratiempos vividos para la realización del encuentro.

yaquí, en Vícam, Sonora, México, los días 11, 12, 13 y 14 de octubre, para participar en esa importante reunión, clave para la lucha futura de los pueblos originarios de nuestro continente. (*La Jornada*.25.09.07)

El mismo comunicado hace referencia al Ejército Popular Revolucionario y la posibilidad de que el gobierno realice un atentado contra los zapatistas para culpar al EPR. La mayor importancia de Vícam radica en el encuentro mismo, en el reconocimiento de que son los pueblos originarios los depositarios de historias y de una memoria que posibilita la lucha contra el neoliberalismo y por la humanidad. Hay una denuncia sistemática de la guerra de conquista de los territorios indígenas, de las políticas y programas de gobierno para dividir a los pueblos indígenas y para impulsar megaproyectos de distinto tipo, para despojarlos de sus recursos naturales, incluyendo el conocimiento de la medicina tradicional, de la que se llega a denunciar que se han patentado algunas hierbas medicinales. De la misma manera que se denuncia la guerra de conquista, se plantea la necesidad de unir las luchas dispersas, generar medios de comunicación propios, impulsar las diversas autonomías de los pueblos, otra educación y la concientización como forma de preservar sus culturas; lo mismo ocurre con la demanda recurrente de la reconstitución de los pueblos originarios. De muchas formas aparece la necesidad de construir las autonomías. La Declaración de Vícam es una buena síntesis del encuentro de los pueblos indígenas de América, y las palabras de clausura del SIM, una manera de recoger la problemática, las propuestas y, en particular, el sueño y la utopía zapatista.

De la Declaración de Vícam destacamos los siguientes puntos, abreviados:

1. ... defenderemos y cuidaremos con nuestra vida a la madre tierra.
2. Que los pueblos, naciones y tribus indígenas de estas tierras que los invasores llamaron América hemos resistido, hasta el día de hoy, una constante guerra de conquista y exterminio capitalista que dura ya más de 515 años.
3. Junto con el dolor y la pesadilla que provoca el capitalismo salvaje, crecen la resistencia y la indignación de nuestros pueblos, reflejándose en el gran esfuerzo de nuestros pueblos para compartir su palabra y resistencias en este encuentro de los pueblos indígenas de América.

En la misma Declaración se hace el siguiente pronunciamiento.
En breve:

1. Manifestamos nuestro derecho histórico a la libre determinación como pueblos...
2. Rechazamos la guerra de conquista y exterminio capitalista impuesta por las empresas transnacionales y los organismos financieros internacionales en complicidad con las grandes potencias y los estados nacionales.
3. Denunciamos que la guerra de conquista y exterminio capitalista agudiza como nunca antes la explotación de los integrantes de nuestros pueblos en las grandes plantaciones y en las maquiladoras, o como migrantes en ciudades o en países lejanos a sus comunidades de origen, donde son contratados en las peores condiciones, llegando a los casos de esclavitud y trabajo forzado.
4. Rechazamos el establecimiento de grandes tiendas transnacionales que despojan de los recursos económicos a las comunidades, así como rechazamos las políticas neoliberales que han debilitado nuestras economías comunitarias, destruido nuestra soberanía alimentaria y la pérdida de nuestras semillas nativas.
5. Manifestamos que buscaremos la reconstitución integral de nuestros pueblos y que seguiremos fortaleciendo nuestras culturas, lenguas, tradiciones, organización y gobierno propios.
6. Rechazamos toda forma de represión hacia nuestros pueblos, expresada en la militarización y paramilitarización de nuestros territorios, en el desplazamiento forzado, la deportación masiva, la imposición de fronteras para dividir y fragmentar a nuestros pueblos y el encarcelamiento y la desaparición de quienes luchan por las reivindicaciones históricas de nuestros pueblos.

Es interesante que el SIM inaugura el encuentro con una interrogante que plantea la luna, y lo clausura con una respuesta, también de la luna. La referencia fundamental es a una palabra clave del discurso zapatista, la memoria:

a) En la Inauguración:

Al otro extremo de la tierra mexicana, en las montañas del sureste, cuenta una leyenda que, cuando la luna es una sombra apenas herida por un curvado rasguño de luz, una pregunta se dibuja en el espacio

que los dioses primeros, los que nacieron el mundo, hicieron para que las pieles se crecieran en la caricia que alivia cansando... Y cuenta la leyenda que la pregunta se repite en el nocturno techo de los pueblos indios de todo el continente, cuando la luna es nueva en nuestros cielos... Cada luna nueva, una pregunta antigua: *¿Habrá vida para la tierra, la madre más primera?*... Y cuentan nuestros más mayores, los guardianes de la memoria, que la respuesta no fue creada cuando los dioses más primeros nacieron el mundo... Cuentan que fue dejada por ellos y ellas, los creadores, como pieza fundamental del rompecabezas del mundo... Cuentan que en el techo de la tierra la dejaron, que de modo la hicieron para que cada tanto apareciera, para que no se perdiera la memoria... Y cuentan que, por eso, sólo los pueblos originarios pueden leer en el cielo ésa y otras preguntas que dejó el inicio del mundo, el andar primero de la tierra... Desde entonces, cuentan nuestros más antiguos, muchas respuestas se ensayan, canto se hacen, danza, lengua, color en tela y piel, palabra, historia, cultura, memoria... El de arriba, el Mandón, el dinero, tiene una sola respuesta, sólida como su cuenta bancaria, abundante como su codicia, creciente como su ambición... “No”, responde el dinero, “no habrá vida para la tierra”... “Habrá negocio”, argumenta para no decir “habrá muerte”... En cambio, en nuestros pueblos, naciones y tribus originarias, la respuesta está rota, partida en muchas piezas, desperdigada en los calendarios y las geografías, perdida entre las fronteras que la muerte erige y gobierna... Aprenderemos entonces, tal vez, que la respuesta que la tierra, la madre más primera, espera, el “sí” a la vida que reclama, empezará a dibujarse en nuestros cielos cuando sea colectiva, cuando este continente recupere la voz que hoy enmudecen con fuego, olvido y ruido... La voz más primera, la originaria, la nuestra... Entonces, tal vez, como la luna nueva que comienza hoy su paso de la sombra a la luz, empezará a dibujarse en nuestras niñas y niños la respuesta que vida será en su camino, en su paso, en su compañía... Para eso, tal vez, habrá que mirar atrás y muy lejos, que así llaman los nuestros a la memoria; habrá que ser dignos hoy y aquí, que así llaman los nuestros a la rebeldía; y habrá que caminar mundos que no existen todavía pero esperan la mano que los forme, la boca que los cante, el paso que los ande, que es así como los nuestros llaman a la lucha.

b) En la Clausura:

“En este Encuentro se ha mirado hacia atrás y lejos... La memoria ha sido el hilo invisible que une a nuestros pueblos, así como las

montañas que corren a lo largo de todo el continente bordan estas tierras... Lo que algunos llaman “sueño”, “utopía”, “imposible”, “buenos deseos”, “delirio”, “locura”, se escuchó aquí, en la tierra del Yaqui, con otro tono, con otro destino... Y hay un nombre para esto que hablamos y escuchamos en tantas lenguas, tiempos y modos... Hay una palabra que viene desde el origen mismo de la humanidad, y que marca y define las luchas de los hombres y mujeres de todos los rincones del planeta... Esta palabra es “LIBERTAD”... Y la libertad no está completa sin la justicia y sin la democracia... Un mundo sin mandones, eso es lo que parece imposible de imaginar para la gente de hoy... Son los pueblos originarios que miran su pasado, que guardan y cuidan su memoria, los que saben que es posible un mundo sin Dominador ni dominados, un mundo sin capital, un mundo mejor... Porque cuando levantamos nuestro pasado, nuestra historia, nuestra memoria, como bandera, no pretendemos volver al ayer, sino construir un futuro digno, humano... Entonces, cuando amaine el viento que seremos, el mundo no habrá terminado su largo caminar, y tendrá la oportunidad de hacerse con todas, con todos, un mañana donde quepamos todos los colores... En ese tiempo del calendario que haremos, en ese lugar de la nueva geografía que levantaremos, *la luna cambiará la interrogación con la que nace y será de nuevo la sonrisa que anuncia el encuentro de la luz y la sombra.*

5) Tercer Encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo “La Comandanta Ramona y las zapatistas”⁸

Se llama Jacinta Francisco Marcial. Es indígena ñañu; vendía agua fresca en el tianguis, y cumplió tres años de cárcel por un delito que no cometió: secuestro de 6 agentes federales. Fue condenada a más de 20 años de prisión. El Centro Prodh lleva su caso para denunciar las irregularidades.

Delegadas de los cinco Caracoles presentaron sus avances en mesas plenarias donde, como dicen muchas de ellas, “las temas” de trabajo

⁸ Hay una interesantísima reseña de este encuentro de mujeres, hecho por Eugenia Gutiérrez y se puede consultar en: <http://zapateando.wordpress.com/2008/01/09/una-resena-del-encuentro-de-mujeres-la-comandanta-ramona-y-las-zapatistas-2/>

fueron: Cómo vivían antes y cómo están ahora las zapatistas; qué hicieron, cómo hicieron para organizarse para lograr sus derechos; cuáles son sus responsabilidades ahora; cómo se sostienen en su lucha; qué cambios tienen ahora; cómo luchan con sus niñas y niños zapatistas; la mujer, y la mujer en la Otra Campaña.

No dejan de llamar la atención algunas constantes en las intervenciones que pudimos leer. Por ejemplo, la dificultad que experimentan las mismas mujeres para entender que tienen los mismos derechos que los hombres y que, por tanto, pueden participar y ejercer cargos. Esa dificultad proviene de la misma costumbre y las ideas que se van transmitiendo. Curiosamente, mencionan, son ideas que trajeron los españoles, luego los patrones y ahora los capitalistas y el mal gobierno. Queda la duda sobre el papel de la mujer antes de la conquista. En el diagnóstico sobre la situación de sometimiento que vivían las mujeres hay muchos rasgos que se repiten constantemente: lo mismo exponen sobre el papel de los fundadores del EZLN para crear conciencia de los derechos de las mujeres, que alusiones a que se ha logrado “gracias a nuestra organización”, incluso hay una mención que agradece al SIM. Los mismos compañeros ven la necesidad de que las mujeres participen, y van nombrando desde bases de apoyo, y a partir de ahí, se van estableciendo los diversos cargos hasta ser miembros del CCRI. Hay pequeñas alusiones a las capacitaciones que reciben de asesores o asesoras, suponemos que son externos, y que a partir de éstas, las primeras formadas se vuelven capacitadoras de otras, y así sucesivamente, para todos los trabajos de educación, salud, comercio, agroecología, gobierno, consejos y agentes municipales. Como en toda organización, las mujeres zapatistas -conscientes o no- aluden a las jerarquías dentro de la organización, o del nivel geográfico del cargo, que va desde lo más local hasta el nivel de zona o región; o del desempeño de cargos de servicio, que también establecen sus diversos niveles de coordinación; o en el mando militar, que va desde insurgentas y milicianas hasta comandantas, pasando por otras jerarquías militares.

Me sigue llamando la atención que no hay fronteras o distinciones claras entre el mando civil y el mando militar. En varios momentos parece que tiene una preeminencia el mando militar, por las alusio-

nes y saludos iniciales y con cuyos permisos se toma la palabra para compartir alguna experiencia en particular. Finalmente, y en el contexto de algunos de los debates feministas, llama la atención la insistencia de que los trabajos que desarrollan las mujeres, y su misma participación, han de hacerse junto con los hombres. Son excepcionales los espacios de “sólo para mujeres”. Hay una clara conciencia y decisión de hacer juntos, hombres y mujeres, diversos trabajos. No deja de ser interesante mirar con más detalle las dificultades y los obstáculos para lograr un proceso de cambio cultural en las mujeres zapatistas, así como todos factores y condiciones sociales que lo facilitan. Al parecer, al inicio del trabajo político del EZLN hubo hombres convencidos de la equidad de género, luego incorporaron a las primeras mujeres indígenas y, posteriormente, ellas se encargaron del trabajo político, organizativo y de progresiva incorporación de las mujeres en todos los trabajos de construcción de la autonomía.

6) Primer Festival Mundial de la Digna Rabia⁹

El viernes 10 de julio de 2009, 5 integrantes del Movimiento Contra las Altas Tarifas de Energía Eléctrica y adherentes de La Otra Campaña fueron detenidos y acusados de varios delitos. El movimiento se ha extendido por todo el sureste y empieza a brotar también en el norte.

El penúltimo encuentro que comentamos tiene una característica que los propios zapatistas señalan como algo que no se había visto antes. Hablan de una rabia creativa y de su empeño de ser puente,¹⁰ como señalan en la convocatoria para este encuentro:

Desde nuestra aparición pública, hace ya casi 15 años, ha sido nuestro empeño el ser puente para que las rebeldías caminen de uno a otro lado... En veces lo hemos conseguido, en veces no... Ahora vemos y sentimos no sólo la rebelde resistencia que, hermana y compañera, se mantiene a nuestro lado y alienta nuestros pasos... Ahora

⁹ Una crónica más detallada del Festival, es el artículo del Dr. Jorge Alonso, se puede leer en: <http://davidvelasco.files.wordpress.com/2009/08/jorge-alonso-digna-rabia.pdf>

¹⁰ Otras metáforas que utilizan es la de espejo o ventana. (*La Jornada*. 27.12.08)

hay algo que antes no estaba, o que no alcanzamos a ver entonces... Hay una rabia creativa... Una rabia que pinta ya todos los colores de los caminos de abajo y a la izquierda en los cinco continentes...¹¹

En esta convocatoria se esboza ya lo que sería un nuevo encuentro en el que se comparte sobre *otro mundo, otro camino: abajo y a la izquierda*. En la primera parte del festival, realizada en la ciudad de México -como ya lo señalábamos en la primera entrega-, los temas que se abordaron en torno a *las cuatro ruedas del capitalismo (explotación, despojo, represión y desprecio)*, fueron: otro campo, otra política, otra ciudad, otro movimiento social, otra comunicación, otra historia, otro arte y otra cultura, y otra sexualidad. Lo relevante del encuentro no era sólo compartir experiencias o escucharse unos a otros, sino expresar los nuevos caminos de una rabia creativa, en México, en Chiapas y en diversos países del mundo que pudieron participar en este festival. Combinadas las exposiciones con una gran diversidad de actividades culturales, como el teatro, la danza y una diversidad de géneros musicales. La misma dinámica se siguió en la segunda parte, que se trasladó a San Cristóbal de las Casas. Uno de los aspectos que más llama la atención de lo ocurrido en este festival de la digna rabia, es el reconocimiento de la fuerza de la resistencia y la rebeldía, la fuerza de una rabia creativa, por digna, es el “ser muchos y diferentes”. Para explicar esta fuerza, el SIM escribe un cuento que narra al final de sus intervenciones durante el festival, el Cuento 7 “Cuenta el Viejo Antonio...”. Por la riqueza y la brevedad de la narración, lo transcribimos completo.

Una madrugada fría, helada y silenciosa nos encuentra despiertos, como hace 15 años. Y como hace 25, el Viejo Antonio dibuja una lucecita entre las sombras que somos, al encender su cigarrillo hecho con doblador. Callamos. Nadie dice nada. Espera. El Viejo Antonio convoca entonces la tibieza de la palabra, la que alivia, la que consuela, la que da esperanza. “Decían los más viejos de nuestros viejos, nuestros sabedores más anteriores, que los dioses más primeros, los que nacieron el mundo, parecía que lo habían hecho sin orden alguno. Que nomás habían ido aventando los pedazos hechos *ónde* quiera. Que el mundo creado no era uno, sino que eran muchos y

¹¹ Tomado de la página electrónica: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/la-otra-campana/993>, el 19 de junio de 2009.

muy otros cada uno. O sea que, como dicen ustedes, había muchas geografías. Y cuentan nuestros sabedores que entonces se reunieron los tiempos, que sea el pasado, el presente y el futuro, y fueron a protestarlos a los dioses. “Así nomás no se puede. Que sea que no podemos hacer nuestro trabajo con ese desmadre de mundos que hay. Quiere que va a haber uno solo, para que los tiempos podamos caminar nuestro paso por un solo camino.” Así dijeron los tiempos estos. Entonces los dioses lo escucharon lo que dijeron el pasado, el presente y el futuro y dijeron: “Ta bueno, ahí lo vamos a ver”. Se reunieron entonces los dioses primeros, los que nacieron el mundo, y a saber lo que hablaron, pero sí se sabe que tardaron. Ya más después los primeros dioses los llamaron a los tiempos y así les dijeron: “Ya estuvimos pensando sus palabras que sacaron y queremos decirles que no está bueno su pensamiento”. Los tiempos empezaron a murmurar, que *uta magre*, que la chinga es *pa’* nosotros porque no somos dioses, que esto y que lo otro. Los dioses les dijeron que esperan, que todavía no han terminado de decirlo su palabra. “Ta bueno”, dijeron los tiempos y esperaron lo que seguía. Entonces los dioses más primeros les explicaron que iba a llegar el tiempo en que el Mandón iba a querer dominar todo el mundo y esclavizar todo lo que el mundo tenía, que iba a destruir y a matar. Que mucha y grande era la fuerza del Mandón y que en el mundo no iba a haber entonces una fuerza igual. Que la única forma de resistir y de luchar contra el Mandón era siendo muchos y diferentes, para que así el Mandón no agarra el modo de uno nomás y los derrota a todos. Que los dioses entendían que era mucha chinga para los tiempos el hacerse muchos y diferentes para hacer su trabajo y su paso en cada uno de los mundos que el mundo tenía, pero que ni modos, que así había llegado. Y les dijeron que entonces no iba a haber un tiempo parejo para todos los mundos que había en el mundo, sino que iba a haber muchos tiempos. O sea que, como dicen ustedes, muchos calendarios. Y los dioses más primeros les dijeron a los tiempos: va a haber en cada uno de esos muchos mundos que forman el mundo unos o unas, según, que van a saber leer *la* mapa y los calendarios. Y que va a llegar el tiempo en que el pasado, el presente y el futuro se van juntar y entonces ya todos los mundos lo van a derrotar al Mandón. Así dijeron los dioses más primeros. Y los tiempos, nomás por mulas porque ya sabían la respuesta, preguntaron si cuando ya lo derrotan al Mandón entonces sí ya se van a juntar los mundos en uno solo. Y los dioses más primeros les dijeron que eso lo van a ver los hombres y mujeres de esos tiempos, que ahí lo van a ver si el ser

diferentes los hace débiles o los hace fuertes para resistir y derrotar a los Mandones que van a seguir llegando”. Se fue el Viejo Antonio. Seguía haciendo frío, pero una lucecita quedó, como para que la sombra no estuviera sola.¹²

El festival de la digna rabia, en sus dos partes, resultó uno de los más interesantes encuentros entre grupos, organizaciones y movimientos sociales que luchan abajo y a la izquierda, con intelectuales comprometidos de diversas maneras, con esas resistencias y rebeldías. Algunos números nos pueden hablar de lo que ahí aconteció, son parte del informe del Teniente Coronel Insurgente Moisés:

Hasta ahorita (2 de enero de 2009) se presentado. 1155 personas como expositor@s en 109 puestos. De 228 colectivos y organizaciones. De 27 estados de la república. En lo nacional. Lo internacional. 270 personas como expositor@s en 39 puestos. De 25 países del mundo. De 57 colectivos y organizaciones. Han participado 90 grupos culturales: de música, teatro, danza, cuenta cuento, titiriteros, poesías, etcétera. De 10 estados de México e internacionales. Por día, hubo alrededor de 2 mil 500 observadores. Una parte de los cuales se renovaba diariamente. Montaron 3 exposiciones de fotografía y una de pintura. Montaron 25 videos de luchas de México y el mundo.

Las intervenciones del SIM se agrupan con el título “Siete vientos en los calendarios y geografías de abajo”; cada viento es una rabia diferente, según. Por ejemplo, el primero se refiere a “una digna juventud rabiosa”; el segundo, “un digno y rabioso empeño”, en el que se critica los intentos del poder por cooptar las dignas rabias y los sueños imposibles de algunas izquierdas; el tercero, “un digno y rabioso color de la tierra”, sobre los pueblos indígenas y sus conocimientos ancestrales; el cuarto, “una digna rabia organizada”; el quinto, “una digna y femenina rabia”; el sexto, “otra digna rabia”, sobre la lucha de los diferentes, los discriminados, los temidos; y, finalmente, el séptimo viento, “unos muertos dignos y rabiosos”. A lo largo de cada uno de los siete vientos se van describiendo distintas problemáticas, distintas rebeldías y distintas resistencias. De ahí la fortaleza que se va construyendo, en base al respeto a las diferencias.

¹² Tomado de la página electrónica: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/comision-sexta/1271>, el 6 de enero de 2009.

7) Encuentro Continental Americano contra la Impunidad¹³

El 21 de julio de 2009, un muerto y cinco heridos deja el ataque a compañeros de la comunidad de Mitzitón, que se niegan a permitir el despojo de sus tierras para la autopista San Cristóbal-Palenque; el ataque fue realizado por indígenas “no cooperantes”, apoyados por el mal gobierno, encabezados por Carmen Díaz López y Refugio Díaz Ruiz, pastores de la iglesia Alas de Águila y miembros del Ejército de Dios, organización de corte paramilitar.

El 20 y 21 de junio de 2009, en el Caracol IV se realizó un encuentro peculiar con muchas similitudes a todos los encuentros aquí narrados, pero con algo diferente: “exploremos juntos y juntas el camino de la justicia verdadera, ejerciendo nuestros derechos como mujeres”,¹⁴ dirían algunas de las palabras de bienvenida de la Junta de Buen Gobierno, “Corazón del Arco Iris de la Esperanza”, Caracol IV “Torbellino de nuestras palabras”, zona Zot’z Choj, Morelia, Chiapas, México. No es gratuito el título completo del encuentro: Encuentro Continental Americano contra la Impunidad y por la Justicia Autónoma. Aunque el recuento de impunidades atroces, como las narradas por participantes de países del Cono Sur, deja una estela del horror vivido y, por tanto, de la impunidad manifiesta; sin embargo, la búsqueda de esa justicia verdadera hizo que se compartieran los sueños y las esperanzas de todos los participantes. Apenas unos días

¹³ Sobre este encuentro se realizaron varias crónicas que se pueden consultar en los siguientes sitios:

http://chiapas.indymedia.org/display.php3?article_id=164899

http://chiapas.indymedia.org/display.php3?article_id=164902

http://chiapas.indymedia.org/display.php3?article_id=164930

Gloria Ramírez, en su columna Los y las de abajo, escribe sobre el encuentro:

<http://www.jornada.unam.mx/2009/06/27/index.php?section=opinion&article=017o1pol>

Hermann Bellinghausen, periodista del diario *La Jornada*, publicó notas sobre el encuentro:

<http://www.jornada.unam.mx/2009/06/21/index.php?section=politica&article=006n1pol>

<http://www.jornada.unam.mx/2009/06/22/index.php?section=politica&article=022n1pol>

<http://www.jornada.unam.mx/2009/06/23/index.php?section=politica&article=016n1pol>

¹⁴ Tomado de la página electrónica: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/jbg/1929>, el 6 de agosto de 2009.

antes del encuentro ocurrió la masacre de indígenas de Bagua, en la amazonía peruana, y el testimonio dio cuenta de cómo las movilizaciones y el apoyo internacional propiciaron echar abajo los decretos que afectaban las tierras y el territorio de los indígenas amazónicos, que favorecían a grandes petroleras transnacionales.

Si desde el levantamiento zapatista ellos hablaban de “la larga travesía del dolor a la esperanza”, no faltó quien, desde Paraguay, comentara que han pasado “del dolor al coraje”. Los participantes de México -con varias exposiciones-, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Bolivia, Perú, Guatemala, EEUU, Haití, República Dominicana, Cuba, Ecuador y Brasil, narraron sus luchas contra la impunidad y los largos años que esas luchas han llevado. Por otra parte, el encuentro incluyó una dinámica de trabajo por mesas, que fueron las siguientes:

Mesa 1: Represión y especificidades de las políticas contrainsurgentes; Mesa 2: impunidad, comunicación, memoria y archivo; Mesa 3: impunidad y formas autónomas de justicia; Mesa 4: Múltiples formas de resistencia a la guerra contra nuestros pueblos; Mesa 5: Impunidad y justicia vista desde las mujeres. De esta manera, se realizó otro encuentro que aunque no fue iniciativa propiamente zapatista, sino en coordinación con la Red Nacional Contra la Represión y por la Solidaridad, dio como resultado el conocimiento entre los participantes, el intercambio de experiencias y, sobre todo, que “este encuentro es un espacio de esperanza en nuestro caminar”, como diría un representante de la JBG en sus palabras de bienvenida.

8) Conclusión provisional

Quizá la más obvia conclusión es que difícilmente podemos aprender a decir “nosotros, nosotras” si antes no nos encontramos, nos miramos a la cara y a los ojos, y nos escuchamos nuestros dolores y esperanzas, con el corazón y el oído atento. De esta manera, a base de encontrarnos se va tejiendo, en México y en todo el mundo, uno de los movimientos antisistémicos, junto con Vía Campesina, el Movimiento de los Sin Tierra, la Marcha Mundial de Mujeres, más creativos●

Fernando Leal Carretero:

Ensayos sobre la relación entre la filosofía y las ciencias, Universidad de Guadalajara (CUCSH), 2008, 461 págs.

Auto-recensión

El Dr. Jorge Manzano me ha pedido, conforme a una vieja tradición europea y especialmente germánica, una auto-recensión. En pocos párrafos, sin mayores rodeos ni adornos, diré cuál me parece ser la tesis central.



La filosofía es un esfuerzo histórico (continuo, obsesivo, congruente) y colectivo (múltiple, cooperativo, conflictivo) por plantear preguntas *imposibles* de responder; imposibles, digo, porque para que fuera posible responder a ellas se requeriría que el mundo fuera otro que el que es (p.ej. que tuviera “sentido”), los seres humanos fuéramos otros que los que somos (p.ej. que tuviéramos capacidades cognitivas de cierto tipo) y las lenguas que hablamos fueran otras que lo que son (p.ej. que tuvieran por única función representar el mundo tal como es).

Tanto preguntas como intentos de respuesta surgen de inquietudes naturales y modos espontáneos de pensar que son susceptibles de estudio (análisis, examen, “crítica”), y para cuya verbalización se valen los filósofos de términos y expresiones provistas por las lenguas de cada grupo (depositarias de nociones, sentencias y esquemas argumentales que permean a todo hablante). De tanto en tanto el filósofo parece concebirse como el estudioso de tal actividad febril de preguntar y fallida de responder; de allí la idea pervasiva entre filósofos de que la filosofía, única entre las empresas intelectuales, puede y debe tenerse a sí misma por objeto. Sin embargo, los modelos que construye de su propia actividad no resultan a fin de cuentas sólidos ni alcanzan un gran consenso. Por otro lado, contempla la filosofía que, precursoras o simultáneas e independientes, surgen a su alrededor ciencias *strictissimo sensu*. Las hay que avanzan con

paso firme y seguro casi desde el primer momento (la aritmética y geometría griegas, la teoría musical derivada de ellas, la retórica), y las hay también que avanzan de manera un tanto tambaleante y no sin mezclar especulaciones gratuitas con el saber bien fundado (la medicina hipocrática, el análisis sintáctico, la astronomía, la biología aristotélica, el estudio histórico comparado de las constituciones). La filosofía se da cuenta, envidiosa o solícita, de que las ciencias son capaces de plantear preguntas susceptibles de respuesta (menos tremebundas que las de la filosofía, a menudo humildes y “vulgares”), de dar respuestas aproximadamente correctas según procedimientos fieles de verificación, de desechar las respuestas falsas, y de construir entonces un ciclo de preguntas y respuestas epistemológicamente progresivo o acumulativo.

El contraste entre filosofía y ciencias se pone más claramente de manifiesto con el surgimiento de la cientificidad moderna: primera que ninguna la astronomía de Copérnico, Galileo, Kepler, Newton y Laplace; luego la mecánica que comienza de forma independiente y luego se une a la astronomía, y en general las demás ciencias físicas, que van de modelos locales de fenómenos a las grandes síntesis de los siglos XIX y XX; en ese curso aparecen la química, la óptica, la termodinámica, y por supuesto la taxonomía linneana, la teoría de la evolución y la humildísima genética mendeliana; aparte y con enjundia emergen la teoría económica, la gramática comparada, el derecho positivo, la historia filológico-crítica. Y los filósofos, ya algo asustados, se van dando penosa cuenta de que, comparados con toda esta avalancha, ellos no avanzan y sus disputas son interminables; y por más que tratan de terminirlas de esta o aquella manera, la controversia recomienza en razón (afirmo) de que el punto de partida y el método de la filosofía son siempre los mismos: preguntas sin sentido, lenguaje abusivo, respuestas portentosas pero ambiguas o huecas, modelos mentales y teorías implícitas sin verificación, claridad ni sustento. No menos penosa cuenta se dan -aquí se ponen a veces ufanadamente altisonantes, proféticos y utópicos- de que la nueva visión de la ciencia (acompañada ciertamente de los progresos de la tecnología, de la creciente adopción del capitalismo y en alguna medida, que no conseguimos entender todavía, de la invención de la democracia anglosajona) transforma la marcha de la humanidad

sobre el planeta de mil maneras, y en particular (algo que ya Heráclito había entrevisto y Platón había planteado en su ideal educativo) que el conocimiento científico contribuye a una cierta paz interior por darnos la posibilidad de contemplar el universo de una manera diferente.

Por todo ello el mejor estilo de filosofar que en el mundo ha sido es aquél en que el filósofo hace su mejor esfuerzo por aprender formalmente al menos una de las ramas de la ciencia y formarse opiniones educadas en algunas otras (tantas y tales de ellas cuantas y cuales su talento, tiempo y recursos le permitan). Si hace tal esfuerzo y es exitoso en él, entonces sus inquietudes filosóficas no le permiten perderse en las vaguedades, malos argumentos y remedos de teorías que caracterizan a un número considerable de quienes se ostentan filósofos hoy en día. Esta forma de filosofar, que podríamos llamar filosófico-científica, y que se ilustra en los *Ensayos*, se distingue nítidamente de los otros dos estilos más populares: el histórico-filosófico (que en nuestro medio, mayoritariamente carente de crítica y filología, suele ser meramente doxográfico) y el filosófico-analítico (que cree poder resolver o disolver los problemas filosóficos a punta de metáforas y distinguos). No digo que estos dos últimos estilos no produzcan nada de valor; sería ridículo y pretensioso afirmar semejante barbaridad. Lo que sí digo es que no bastan -por lo visto y señalado en el libro que resumo- para hacer filosofía. Afirmo además que los más notables representantes de la tradición filosófica (de Platón a Kant, de Descartes a Dennett, de Aristóteles a los Churchland, de Leibniz a Collingwood) hicieron su mejor esfuerzo (con fallas, como todos los humanos) por usar los tres estilos, siempre a sabiendas que el filosófico-científico tiene prioridad y los otros dos deben usarse juiciosamente para apoyarlo y por sí mismos son de valor limitado●