



IXTLI

**Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação**

**Volúmen 7 - Número 13
2020**

**Publicación de la
Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.
ALFE**



Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación
Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação

ISSN 2408-4751
Volúmen 7 - Número 13
2020



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN, A.C. - ALFE
ASSOCIAÇÃO LATINOAMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, A.C. - ALFE

JUNTA DIRECTIVA / COMITÉ GESTOR 2017-2019 (*)

Presidencia: Renato Huarte Cuellar
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Secretaria: Ángela Medeiros Santi
Universidad Federal do Río de Janeiro - Brasil

Tesorero: Ángel Alonso Salas
Universidad Nacional Autónoma de México- México

Organizador nuevo Congreso 2019:
Marisa Meza
Universidad Católica de Chile

Organizador del Congreso pasado 2017;
Javier Gustavo Río
Universidad de San Martín - Argentina

Vocales:

Leopoldo Arteaga Ramírez
Universidad Ricardo Palma - Perú

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas
Universidad Francisco de Paula Santander - Colombia

<http://alfe.filosofiaeducacion.org>
alfesecretaria@gmail.com

(*) La suspensión del 5º Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación a realizarse en diciembre 2020 en Santiago de Chile y la emergencia global de la pandemia por COVID-19, han postergado la renovación de la Junta Directiva de modo excepcional



Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación, A.C.
Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, A.C.

ALFE

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN
REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO

ISSN 2408-4751

COMITÉ EDITORIAL / COMITÊ EDITORIAL:

Angela Santi, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Artur Vitorino, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Eduardo Gabriel Molino, Instituto A.M. de Justo, Argentina. (**curador**)

Jesús Ernesto Urbina Cárdenas, Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia.

Leopoldo Arteaga, Universidad Ricardo Palma, Perú.

Natalia Sánchez Corrales, Universidad de los Andes, Colombia

Samuel Mendonça, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil.

Contacto con / Contato com IXTLI en:

www.revista.ixtli.org

ixtli.alfe@gmail.com

IXTLI

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción.

El contenido de los artículos publicados es responsabilidad de sus autores y no refleja, necesariamente, el posicionamiento del Comité editorial

Ixtli: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, de frequência semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico acerca de temas da educação a partir de uma perspectiva filosófica, indagando sobre os conceitos e os sentidos da educação. Publica artigos originais de pesquisa filosófica que não tenham sido publicados outras revistas ou meios de divulgação, depois de um processo duplo cego de avaliação. É de interesse de pesquisadores em filosofia da educação, pesquisadores da educação em geral e pessoas que trabalhem ou se interessem pela educação em seus múltiplos campos de atuação.

O conteúdo dos artigos publicados é da responsabilidade de seus autores e não reflete necessariamente o posicionamento do Comitê Editorial



IXTLI - VOLÚMEN 7 - NÚMERO 13 - 2020
ISSN 2408-4751

SUMARIO / CONTEÚDO:

ARTÍCULOS / ARTIGOS:

1. Ferreira González, J. **Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna.** p. 11
2. Parra Leal, V. **Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey.** p. 33
3. Farfán Mejía, E & Perdomo Zambrano, L. **La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional.** p. 53
4. Castillo Villapudua, K. **Hacia una pedagogía del disenso: la lección de J. Rancière.** p. 75
5. Desueza Delgado, A. **Expresión, lenguaje y cuerpo en la educación de personas sordas, concepciones desde Merleau-Ponty**
p. 97

CRITERIOS EDITORIALES / CRITÉRIOS EDITORIAIS. p. 110

1. Políticas de IXTLI.
2. Envío de trabajos. Normas para autores.

ARTÍCULOS - ARTIGOS



Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna

Jesús Emmanuel Ferreira González
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México
vayron23.ef@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4461-4966>

Jesús Emmanuel Ferreira González es Doctor en Filosofía por el Instituto de Investigaciones Filosóficas “Luis Villoro” (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo). Actualmente, es profesor en dicho instituto. Ha publicado el libro *Conceptos no humanos. Las significaciones del Ser en alteridad*, en la editorial Colofón, 2017; así como varios artículos entre los que destacan “Luis Villoro y la transformación política a nivel ontológico” en *Open Insight*, Volumen VIII, Núm. 14, julio-diciembre 2017, pp. 165-192 y “El problema de la resistencia de lo irreflejo a la reflexión en Merleau-Ponty y Levinas”, en *Revista Valenciana*, Núm. 15, Año 8, pp. 95-126.

Resumen - Resumo - Abstract

Se plantea que el rigor epistemológico, la actitud inclusiva, la «razón razonable», el realismo moderado y la actitud filosófica son elementos de la filosofía de Luis Villoro que pueden tomarse como aspectos fundamentales de un criterio epistemológico ético para una educación no-ideológica, en tanto que promueven un pensamiento crítico, ético y plural, mismo que puede ser de gran ayuda para repensar el problema de la formación homogénea e ideológica producto de la educación moderna heredada y aún vigente en nuestra época. Se destacan dichos elementos a partir del sentido que para el filósofo

Afirma-se que o rigor epistemológico, a atitude inclusiva, a «razão razonable», o realismo moderado e a atitude filosófica são elementos da filosofia de Luis Villoro, que pode ser adotado como aspectos fundamentais de um critério epistemológico ético para uma educação não ideológica, em tanto que promove um pensamento crítico, ético e plural, ele pode ser considerado ajuda para compensar o problema da formação homogênea e ideológica produto da educação moderna herdada em nosso tempo. Destacam-se esses elementos, a partir do sentido que a educação teve para o filósofo mexicano

It is proposed that epistemological rigor, inclusive attitude, «reasonable reason», moderate realism and philosophical attitude are elements of Luis Villoro's philosophy that can be taken as fundamental aspects of an ethical epistemological criterion for a non-ideological education, while promoting critical, ethical and plural thinking, same that can be of great help to rethink the problem of homogeneous and ideological formation, product of modern education inherited and still in force in our time. These elements stand out from the sense that education had for the Mexican philosopher and it is argued that the

mexicano tenía la educación y se sostiene que el sentido de la educación para Villoro es, fundamentalmente, conforme a la phrónesis aristotélica.

e argumenta-se que o significado da educação para Villoro é, fundamentalmente, de acordo com a phrónesis aristotélica.

meaning of education for Villoro is, fundamentally, in accordance with the Aristotelian phrónesis.

Palabras Clave: educación no excluyente, ética, epistemología, racionalidad razonable, Villoro
Palavras-chave: educação, ética, epistemologia, racionalidade razoável, Villoro
Keywords: education, ethics, epistemology, reasonable rationality, Villoro

Recibido: 24/02/2020

Aceptado: 12/05/2020

Para citar este artículo:

Ferreira González J. (2020). Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna. El aporte de la epistemología ética de Villoro a la filosofía de la educación. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 11-32.



Luis Villoro y el problema de la «uni-formación» (formación homogénea) moderna

El aporte de la epistemología ética de Villoro a la filosofía de la educación

Introducción

La idea de la «inclusión» de todos los pueblos del planeta unidos en la sintonía de una cultura universal (única y unívoca), transmitida, entre otros medios «a través de la educación», ha sobrevivido hasta nuestros días, como parte elemental de un proyecto amplio de «humanización» (Colmer, 1997, p.10) iniciado en la Época moderna, pese haber atravesado los terrenos inhóspitos de la disolución de la razón, el distanciamiento entre el pensamiento y la realidad, así como la fragmentación y el relativismo propio de las posturas posmodernas.

Sin embargo, dicho proyecto, fue formulado desde una racionalidad que fue reducida por el “positivismo” (Cfr. Comte, 1962, pp. 54-62) y la *téchnē* moderna a una “racionalidad instrumental” (Horkheimer y Adorno, 1998, p. 83) que renuncia al «sentido» y a la «comprensión» en *pro* del cálculo, la ganancia y la objetividad, bajo la formalidad de la representación y la explicación. Lo que vino a complicarse, aún más, con la llegada del más reciente “neoliberalismo” (Harvey, 2007, pp. 6-7), quedando así la educación limitada a una instrucción técnica, científicista, objetivista, abstracta, artificial, inerte e insuficiente para orientar la existencia compleja e irreductible de los seres humanos.

La buena intención que impulsó el proyecto ilustrado fue la de alcanzar la «unidad universal» entre los ciudadanos del mundo y elevar la moralidad y la inteligencia humanas a un nivel superior; sin embargo, su modo de efectuación no fue el más idóneo, en sentido ético, porque consistió en «uni-formar» o educar homogéneamente, bajo el modo de la “ideología” (Cfr. Villoro, 2007^a, pp. 58-59), a seres capaces de acoplarse a las condiciones en que las clases dominantes, enajenadas por el poder, mantienen a los oprimidos bajo el sentido de una única cultura auténtica superior y el anhelo de progreso. Problema que, desde nuestro punto de vista, hoy en día, sigue causando

estragos al interior de la educación y de la cultura en general.

Pensamos que por realizar una inclusión en una unidad, en el fondo excluyente, de un modo a-crítico y no razonable, el proyecto ilustrado de humanización, así como los distintos proyectos actuales de educación que conservan en su base los mismos elementos, corren el riesgo de estar desfasados de su propia función de “educar” (Cfr. Jaeger, 1996, p. 3), ya que educar implica, en sus raíces antiguas, orientar con forme a la virtud, bajo la orientación de la *phrónesis*, en el horizonte ético del bien común y de aquello que nos hace ser lo que somos. Aquí sostenemos que orientar, de una forma no excluyente, conforme a la virtud es la idea fundamental del sentido de la educación para Villoro.

Consideramos que, ante la problemática planteada, la obra del filósofo mexicano Luis Villoro puede arrojarnos mucha luz, ya que tiene en su haber filosófico una clara reflexión sobre el pensamiento moderno y la ideología en relación con la política, la ética y el conocimiento; porque la racionalidad que está a la base de su filosofía es la «racionalidad razonable», que es la manera en que Villoro retoma la *phrónesis* aristotélica (Villoro, 2007b, pp. 213-214); y, porque, nos muestra, además, un sentido de la educación de corte «inclusivo» pero crítico y con ética, que aún no es muy conocido y que consideramos pertinente para orientar a las sociedades y las comunidades de nuestro tiempo.

Pero ¿Villoro escribió una filosofía de la educación?, ¿cuál es el sentido de la educación para Villoro?, ¿cuál sería la orientación de la educación pensada a raíz de la «razón razonable»? ¿cuáles son los elementos de la filosofía de Villoro que pudieran ser valiosos para una reflexión sobre la educación?

1. El sentido de la educación para Luis Villoro

De entrada, es necesario señalar que Villoro no escribió una filosofía de la educación como tal, pero sí ha dejado la huella del sentido que para él tenía ésta; y, vale decir que, dicho sentido tiende hacia una «educación inclusiva» y hacia un sentido humano de unidad universal, pero no homogénea sino plural y, pensada desde una vía negativa, bajo la forma de la «no-exclusión», que es lo que permitiría no tratar de incluir a todos los seres humanos en un sentido unívoco de identidad cultural desde un criterio ideológico, sino más bien intentaría no dejar fuera a ningún sujeto de la comunidad universal

real-histórica, respetando sus diferencias desde un criterio epistemológico ético y realista que considera deseable, respecto del conocimiento, lograr un equilibrio entre el pensamiento y la realidad y entre la ciencia (conocimiento impersonal que trabaja con hechos y objetos) y la sabiduría (conocimiento personal que comprende bajo unidades de valor y de sentido).

Es en *Creer, saber, conocer* donde Villoro expone el sentido de la educación, en el apartado donde reflexiona sobre: ¿qué es el saber o conocimiento científico (Villoro, 2011, p. 139)?, ¿cómo se justifica?, ¿qué tipo de sujetos lo articulan y en qué consisten las “comunidades epistémicas” (Villoro, 2011, p. 147) que éstos conforman?; y, justo después de sostener que, aunque todos estamos fuera de ciertas comunidades porque no somos sujetos pertinentes para juzgar las razones de un saber especializado, «es gracias a la educación que podemos acceder a las comunidades epistémicas»:

El sentido de la educación es justamente convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber; su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a que pertenecen. Así, la educación es un proceso para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real. El ideal regulativo último de la educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que le fuera accesible todo saber humano; en terminología kantiana: convertir a todo sujeto empírico en miembro de la intersubjetividad trascendental de la ciencia. (Villoro, 2011, pp. 148-149)

En el primer enunciado vemos que el sentido de la educación tendría la tarea de transformar a los individuos en sujetos que puedan dar razones objetivamente suficientes (concluyentes, completas y coherentes) acerca de sus creencias, mismas que componen todo conocimiento, inclusive al científico. Seguido de esto, en el mismo enunciado vemos que, para Villoro, el sentido de la educación tendría una actitud de «inclusión», en cuanto a la intención de que ningún ser humano quede fuera de las “comunidades epistémicas” (Villoro, 2011, p. 150) de la sociedad a la que pertenecen.

En el segundo enunciado, observamos una tendencia a fundamentar el conocimiento en lo real. En este pasaje y, en general, en la teoría del conocimiento, para Villoro, la atención a lo real tiene mucho peso, incluso el «saber» no se conforma o articula sólo bajo una condición de verdad, sino bajo una «condición ontológica» que consiste en la atadura entre el pensamiento y la realidad (Cfr. Villoro, 2007b, pp. 210-211). Por este aspecto, consideramos

que lo que está de fondo, en su sentido de la educación es una epistemología apegada a la realidad —aunque moderada por una «razón razonable»—; por ende, se puede pensar en la posibilidad de una filosofía de la educación de la *phrónesis* que busque operar en el justo medio entre la razón y la realidad, así como entre la ciencia y la sabiduría.

En el enunciado tercero, notamos que el sentido fundamental de la educación sería —y aquí vuelve la idea del primer enunciado— la «inclusión» de todo ser humano en una comunidad universal real, pero seguido de un agregado interesantísimo: cuyos lazos de unión estarían tejidos de la «materialidad del conocimiento»; lo que implica que el criterio que uniría a los seres humanos no sería uno basado en euforias efímeras, fanatismos e ideologías políticas, sino en un «criterio epistemológico». Con lo que, a su vez, la educación sería el medio a través del cual habría la posibilidad de articular una «unidad humana» crítica y razonable (lo que lleva consigo ya un horizonte de sentido ético) y ésta, por ende, extendería sus «lazos» bajo la forma de la «justificación epistemológica».

Ahora bien, en lo relativo a lo referido en terminología kantiana interpretamos que la educación implicaría hacer «comunidad» a través del conocimiento, en razón de que comprendemos por «intersubjetividad trascendental de la ciencia», a aquellos «lazos epistémicos» que unen a ras de los límites de la sensibilidad a los sujetos empíricos a través del conocimiento (Cfr. Kant, 2014, pp. 609-610). Ante ello, inmediatamente brinca la pregunta: ¿qué tipo de conocimiento es el que posibilitaría una unidad universal razonable? Aunque en este pasaje sólo se hace referencia al saber (conocimiento científico), desde las bases de la filosofía de Villoro, se puede decir que aquel conocimiento que media entre el conocimiento científico (ciencia) y el conocimiento personal (sabiduría), es la filosofía (Villoro, 1962, pp. 190-191), en tanto que se fundamenta en «razones razonables», razones que no alcanzan el estatus de la objetividad científica, pero que buscan la universalidad por otro modo de ser y más allá de la objetividad científica, a través de un diálogo razonado mediado por la realidad, incorporando una comprensión de la esencia de lo humano a partir del comportamiento. «Conocimiento filosófico» (Kant, 2014, p. 606), podríamos decir si se nos permite, mismo que implica una racionalidad de la *phrónesis* para mediar entre una racionalidad instrumental (ciencia) y una racionalidad valorativa (sabiduría) (Villoro, 1997, p. 79) y, así, procurar la felicidad y la vida buena.

Por lo anterior, la educación, desde la perspectiva de la filosofía de Villoro, tendría un fundamento epistemológico de corte realista (ontológico), con una orientación ética tendiente a la «no-exclusión» de ningún ser humano, que busca la unidad en una «comunidad universal razonable»; y, todo lo anterior conllevaría, en el fondo, un sentido de humanización (formación humana para la liberación razonable de cualquier forma de dominación) no ideológico, mismo que quizás sea el fin último de la educación.

Aunado a lo anterior, en el primer enunciado y también en el último, observamos que para Villoro la tarea de la educación es, no sólo “formar”, en sentido de (*Bildung*) (Cfr. Gadamer, 2005, pp. 37-48), sino «convertir» a los educandos en individuos capaces de dar razones suficientes acerca de sus conocimientos científicos y personales (Cfr. Villoro, 1962, pp. 74-78), así como de sus creencias, las cuales son la base de éstos; lo que implica el paso de una actitud en la que los sujetos no piensan con autonomía, no cuestionan y viven conforme a lo ordinario a una actitud en la que piensan por sí mismo, en el horizonte del valor y que pueden, desde ahí, conformar “comunidades epistémicas” (Cfr. Villoro, 2011, p. 147) y “comunidades sapienciales” (Cfr. Villoro, 2011, p. 246) con los otros, mismas que tendrían comunicación y comunión con las comunidades concretas, reales, socio-histórico-culturales.

Es notable, que Villoro usa el término «convertir», pero no debe interpretarse que dicha conversión implica un acto dogmático, autoritario y violento, como el que implicó, por ejemplo, la conversión religiosa efectuada por el cristianismo en el continente americano sino; al contrario, ésta se trata de una «conversión filosófica», que consiste en pasar de una actitud no reflexiva a una actitud que interroga por el sentido y valor de la esencia de las cosas; se trata de una conversión autónoma orientada por el ejercicio de la razón encarnada en el comportamiento humano.

Por este último aspecto, la tarea de la educación, que colegimos a partir de la «traza» heredada por Villoro, es transformar a los educandos en seres humanos capaces de pensar por sí mismos, con posibilidad de distinguir entre ideologías, dogmas, pseudo-conocimiento y conocimientos verdaderos, fundamentados y justificados en razones éticas, para que así, sean capaces dar sentido a su existencia individual y colectiva. El sentido de la educación consistiría, entonces, en promover la «conversión» de los individuos en sujetos críticos, reflexivos y con ética, para tener una vida buena en todos los niveles y sentidos.

Ahora bien, ¿qué grado de importancia tienen los elementos que subrayamos en el pasaje citado sobre el sentido que la educación para Villoro en el cuerpo de su filosofía? ¿Y qué podrían aportar propiamente, en su despliegue, a la educación?

Rigor epistemológico

El rigor epistemológico en la obra de Villoro tiene un significado muy importante. Por un lado, podemos ver cómo el modo de filosofar del filósofo mexicano guarda congruencia con el sentido que marcó Francisco Romero con la aspiración a la normalidad (Romero, 1947, p. 15) de la filosofía en Latinoamérica, ante el cuestionamiento sobre si en Latinoamérica había o no filosofía (Cfr. Augusto Salazar Bondy, 2011, pp. 7-95). Problema ante el que Villoro observaba que se trataba de una cuestión de ausencia de autenticidad y que ésta se explicaba “por falta de rigor, por carencia de suficiente profesionalismo” (Bondy, 2011, p. 53).

Por otro lado, se nutre para lograr dicha profundidad y radicalidad en sus reflexiones de la fenomenología y del historicismo enseñado por su maestro José Gaos, logrando trabajos rigurosos sobre la fenomenología de Husserl, tales como los comprendidos en los *Estudios sobre Husserl* (Villoro, 1975, pp. 11-179); cabe decir que Villoro leía a Husserl en su idioma, por lo que además realizó la traducción de *Lógica formal y lógica trascendental* (Husserl, 1962, pp. 5-367). La perspectiva historicista puede verse en el enfoque que tiene, por ejemplo, *Los grandes momentos del indigenismo en México* (Villoro, 1998) o en ensayos sobre los problemas de la historia tales como “El sentido de la historia” (Villoro, 2012, pp. 33-52), o en aquellos trabajos en los que reflexiona sobre el tipo de racionalidad que se requiere emplear en las ciencias del espíritu, tales como: “Dilthey y Rickert: dos intentos de fundamentación de las ciencias del espíritu” (Villoro, 1962, pp. 121-133) y “La función de la ‘comprensión’ en Dilthey” (Villoro, 1962, pp. 135-153.).

Además, Villoro hace suyo el bagaje y la práctica de la filosofía analítica correspondiente a los autores de la época clásica del positivismo lógico, expuestas por integrantes del Círculo de Viena (Schlick, Carnap, Ayer, Hempel, etc.), mismos que recuperan las bases de las filosofías de Wittgenstein y Russell (Cfr. Villoro, 1962, pp. 229-269). Así como, proveniente de otra vertiente, incorpora a su modo de hacer filosofía la perspectiva de la filosofía de Marx orientada por la onceava tesis de Feuerbach en la que, de alguna manera,

exhorta a no sólo interpretar el mundo sino a transformarlo.

Ahora bien, en particular, en el marco de lo enunciado en el pasaje relativo al sentido de la educación: «convertir a los individuos en sujetos pertinentes del saber». Dicho rigor tiene que ver con un trabajo de «justificación epistemológica», que sin ningún problema podría extenderse a la educación; lo que implicaría que la educación justificaría sus procedimientos de una forma razonable y ética, articulando conocimientos verdaderos que llevan en su seno al bien común, distinguiéndose de las ideologías, fanatismos, dogmas y actitudes escépticas.

Es importante aclarar, que la búsqueda de la verdad la emprende Villoro por la vía de la justificación (Cfr. Villoro, 2011, pp. 178-182;142-144) y bajo la tesis básica de que todo conocimiento está articulado a través de “creencias” (Villoro, 2011, p. 71). De esta manera, la justificación epistemológica consiste en que los individuos de “carne y hueso” (Unamuno, 2005, p. 95-96) puedan dar razones suficientes, en el ámbito del conocimiento personal o sabiduría, (Villoro, 2011, p. 210) y razones objetivamente suficientes para creer, en la esfera del conocimiento científico o saber, acerca de la realidad natural y social, de sí mismos y de su comunidad (Villoro, 2011, p. 145).

Por otra parte, en *El poder y el valor*, Villoro distingue, además del tipo de justificación, la función de los diferentes tipos de discurso y de racionalidad que están a la base de la ciencia y de la sabiduría. En la ciencia, hay operando una «racionalidad instrumental» y un «discurso explicativo» orientada por la *téchne*, que piensa de manera objetiva y eficaz los medios y los fines de las acciones; mientras que, en la sabiduría, hay una «racionalidad valorativa» que piensa acerca del valor y el sentido que tienen nuestras acciones en el mundo y su «discurso es valorativo» (Cfr. Villoro, 1997, p. 75). Así mismo, sostiene que estas dos formas de racionalidad no se excluyen ni se contraponen, sino que se complementan y, que es a través de la *phronesis*, (razón razonable) en sus propios términos (Villoro, 2007b, pp. 205-222), que es posible realizar un justo medio entre las dos anteriores para lograr una cierta armonía epistemológica y ética, lo que pensamos correspondería a una «filosofía equilibrada», crítica de los dogmas y de la homogeneidad («*uniformación*»), pero sin perder de vista lo valioso para los seres humanos, sin olvidarse del bien común.

Actitud inclusiva

El problema de la homogeneidad educativa heredado por el pensamiento moderno conllevaba una «actitud incluyente», pero desafortunadamente, ideológica. Ante ello, la filosofía de Villoro propone una actitud incluyente, pero para resguardarse de la ideología opta por la vía negativa: la no-exclusión.

Esta vía, que implica la acción del «reconocimiento del otro» —lo que conlleva una suerte de humanismo—, pervive e insiste en la obra de Villoro implícita y explícitamente en torno a los principales problemas de la ética, tales como las relaciones interculturales y los problemas sociales, apuntando a la «inclusión universal» de una comunidad histórica real, pero intenta sustraerse de la imposición de una forma ideológica de ver y ser en el mundo.

Implícitamente, Villoro aborda dicho concepto en su primera gran obra *Los grandes momentos del indigenismo en México* y posteriormente en *Estado plural, pluralidad de culturas*, bajo el tema del reconocimiento del otro; explícitamente, lo hace en una de sus últimas obras, *Los retos de la sociedad porvenir*, desde la perspectiva de la carencia, reflexionando sobre el mal radical de la humanidad, a saber, la injusticia (entendida como el daño sufrido en nuestra relación con los otros, mismo que no tiene una justificación razonable), bajo los términos de la *experiencia de la exclusión* y la *equiparación con el excluyente*, como momentos del camino para superar dicho mal.

En esa obra, publicada en el 2007, piensa la inclusión en el marco del problema de la injusticia, señalando como punto de partida que, a diferencia de los países occidentales desarrollados, en nuestro contexto social (mexicano-latinoamericano), en los que la democracia aún no está consolidada, no son comunes principios de justicia incluyentes de todos los sujetos, sino que al contrario brillan por su ausencia, haciéndonos experimentar una marginalidad e injusticia radicales. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 15)

En este tenor, podemos observar que la dialéctica exclusión-inclusión en el camino negativo hacia la justicia que propone Villoro —que consiste, más que en buscar positivamente la justicia, en escapar al poder despótico y dominante—, ocupa un lugar importante y consiste en los siguientes estadios: 1) la experiencia de la exclusión, 2) la equiparación con el excluyente y 3) el reconocimiento del otro. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 20)

La experiencia de la exclusión es una de las formas en las que se vive la injusticia. En ésta, afirma Villoro, el sujeto particular vive en carne propia la carencia de un valor x que un grupo consensual con poder aplica para sí, sin incluir a éste. Por ende, podemos observar que, en su forma positiva, la justicia implica la acción «incluyente» en una comunidad de consenso razonable orientada por el bien común, que parte, no de principios universales ideales —mismos que pueden usar grupos de poder para el control y la dominación—, sino del disenso real y del acto exclusivo.

Una acción que se presenta íntimamente ligada a la conciencia de dicha exclusión, es la discrepancia de la acción excluyente recibida por parte del consenso de una comunidad x que mantiene el poder contra el valor que tiene de sí la persona en cuestión; a partir de la cual, y en consecuencia, se da el segundo momento: la equiparación con el excluyente, en el que el sujeto dañado se reconoce como alguien valioso, tanto como aquel que le ha cometido la injusticia, es decir, se enjuicia equivalente y con la misma valía que el excluyente. En dicho estadio, el «valor» y la crítica razonable permiten la posibilidad de superar la relación esclavo y amo, excluido-excluyente, en la que ambos sufren las consecuencias detestables del poder y, así, se da paso al tercer estadio: el reconocimiento del otro y la reivindicación del derecho de ambos. (Cfr. Villoro, 2007b, p. 33)

Dicha superación, puede realizarse porque en la discrepancia y la conciencia del valor equiparable entre excluido y excluyente se da la posibilidad, no sólo de la respuesta violenta o la pasividad del agredido, sino también se presenta la interpelación pragmática que apela a la «dignidad» de la persona en la que el agredido le pide al agresor, silenciosamente y desde la exterioridad del sistema legal vigente (éticamente), la justificación de sus actos injustos; así como, la posibilidad de solicitar razones de modo explícito dando paso a un disenso razonado que puede llevar a una controversia, una resistencia, pero también a un diálogo razonado en el que se llegue a un acuerdo razonable que elimine la exclusión en cuestión.

En el tercer estadio, el «reconocimiento del otro», se presenta, a su vez, una faceta positiva de la inclusión: se da la posibilidad de acceder a bienes de los que el agredido se sabe excluido, que puede expresarse en términos del derecho como la facultad de acceder, sin impedimento, a valores comunes universalizables; y, con ello, se hace patente el valor de la *no-exclusión* y, asimismo, el sentido de la justicia para Villoro.

En este sentido, pensamos que el reconocimiento del otro, en tanto una vía positiva a la justicia, podría ser la «finalidad de la educación». Pero, como podemos observar el camino hacia éste es más prudente si procedemos por una vía negativa, por el de la «no-exclusión». Y dado que la no-exclusión es una forma de luchar por la justicia, la educación podría desempeñar el papel de un procurador ético de la justicia. Bien podría la educación tener dicho sentido. Este sería, a su vez, uno de las más tangibles y reales elementos de un «humanismo» basado en la *phrónesis*.

Universalismo epistemológico bajo el juicio de la *phrónesis*

De acuerdo con lo expresado en el pasaje citado en el que Villoro expone el sentido de la educación, interpretamos que la unidad entre los seres humanos (el universalismo) es posible, de otro modo, a través de la educación y que sus lazos de unión estarían articulados a través de los eslabones de un conocimiento justificado razonablemente. En este tenor, correspondería hablar de un universalismo epistemológico; sin embargo, la justificación rigurosa del conocimiento aparece siempre, en la obra de Villoro, ligada a un fundamento ético; y, como el tipo de racionalidad capaz de pensar contemporáneamente la verdad en sentido ético y epistémico es la *phrónesis*, quizás convenga denominarle universalismo prudencial.

La *phrónesis* es un tipo de racionalidad que permite poner un justo medio entre el conocimiento y la dignidad humana porque es práctica, pero diferente de lo práctico de la producción artística. Dicha postura, consideramos, presenta una ventaja sobre los criterios de los universalismos ideales, ideológicos, cientificistas, mitológicos, religiosos, etc., dado que esgrime razones suficientes para creer que un comportamiento es deseable para todos, buscando el bien común, sin conformarse con algún dogma, superstición, mito o ideología.

Para Aristóteles la *phrónesis* difiere tanto de la ciencia como del arte, sostiene en el libro VI: “[...] la prudencia no podrá ser ni ciencia ni arte: ciencia, porque el objeto de la acción puede variar; arte, porque el género de la acción es distinto del de la producción. Resta, pues, que la prudencia es un modo de ser verdadero y práctico respecto de lo que es bueno y malo para el hombre.” (*Ética Nicomáquea* VI, 5 1140a35-1140b5)

La *phrónesis* es una forma de pensar que piensa el ser de lo contingente, ámbito que el entendimiento, que trabaja conforme a principios y conforme

a lo necesario, no puede abarcar; de ese modo, permite también la comunicación y la mediación entre las diferentes formas de conocimiento; es una «razón razonada» dice Aristóteles.

Nosotros observamos que Villoro construye su concepto de «razón razonable», precisamente, a partir de Aristóteles. En este sentido podemos citar el pasaje de “Lo racional y lo razonable”, publicado en *Los retos de la sociedad por venir*, cuando Villoro distingue los dos tipos de racionalidad en los que se ha dividido tradicionalmente a la racionalidad, sostiene Villoro:

En el concepto de lo racional, suele establecerse una separación tajante entre dos tipos de racionalidad: la racionalidad instrumental, que versa sobre los medios eficaces para un fin, y la racionalidad de fines, que concierne a los fines más valiosos. En el concepto de razonabilidad esa distinción tiende a difuminarse. En efecto, la conducta razonable sigue los dictados de una virtud epistémica, la prudencia (la *frónesis* aristotélica). Y la prudencia presenta dos caras: por un lado, procura elegir entre los fines posibles el más conveniente en una circunstancia dada; por el otro, determina los medios más adecuados para lograr ese fin, pero éstos son más o menos eficaces según el fin elegido; y la prudencia no puede, por consiguiente, pretender en todos los casos el mismo grado de eficacia. (Villoro, 2007b, pp. 213-214)

La difuminación que ocurre en la razonabilidad no es privativa, sino más bien es un puente que la «razón razonable» permite transitar entre la racionalidad de medios fines (racionalidad instrumental) y la que enjuicia dinámicas de la dimensión del valor (racionalidad valorativa).

De este modo, la filosofía razonable de Villoro nos da la posibilidad de pensar, por ejemplo, que la unidad entre seres humanos puede darse a través de la «orientación» que nos proporciona el «sentido» del conocimiento verdadero, tanto de la ciencia —que por su tendencia a la objetividad tiene resultados óptimos sobre el terreno de la eficacia—, como de la sabiduría —que desde la experiencia personal realiza juicios valorativos—. «Conocimiento verdadero» en el que se une lo ético y lo epistémico.

Así podemos ver, que la idea de «inclusión educativa» en un sentido epistemológico consiste, en que ningún ser humano quede fuera de las comunidades epistémicas de la sociedad a la que pertenece, convirtiendo a todo individuo en sujeto pertinente del «saber» y del «conocer». En un nivel ético, consiste

en lograr la *inclusión plural* de todos los seres humanos en una comunidad real histórica universal a través de la práctica virtuosa de una racionalidad razonable (*phrónesis*).

Por ello, observamos, que el universalismo que plantea la filosofía de Villoro se debe más a un elemento epistemológico que a un aspecto cultural. Dicho elemento epistemológico es la «epistemología de lo razonable» basada en la *phrónesis*, que como decíamos une lo ético con lo epistémico; y, en razón de esto, sostenemos que la *phrónesis* sería el tipo de racionalidad más apropiada para orientar a la educación.

En este tenor, sugerimos que el sentido de la educación podría consistir en construir una comunidad universal humanamente libre a través del conocimiento orientada por la *phrónesis*.

Epistemología y educación realistas

Consideramos que otro aspecto importante implicado en el sentido de la educación, para Villoro, es el motivo realista que está presente a lo largo de su obra y que no podía faltar cuando de la educación se trata.

Pensamos que el elemento realista puede sernos de gran ayuda ante el problema de la educación moderna, porque puede orientarnos para dejar de construir significaciones desde los poderes de la subjetividad, la representación abstracta y desde las visiones antropocéntricas y, más bien: «darle la palabra a la realidad». Dejar que la realidad nos oriente a su manera. Realidad que por cierto una y otra vez rompe nuestros esquemas conceptuales.

A partir del pasaje del sentido de la educación para Villoro, podemos ver que, el fin de la educación no es el conocimiento verdadero en sí, sino la congruencia entre el conocimiento y la realidad; incluso que una de las condiciones para considerar al conocimiento como verdadero, es su amarre (*Cfr.* Villoro, 2011, pp. 18-19) con la realidad. Una de las funciones principales del conocimiento, en palabras de nuestro filósofo, es asegurar nuestras acciones en el mundo (de ello se encarga la ciencia) y orientarnos en éste (esa es la labor de la sabiduría). Por ello, sostenemos que la filosofía de Villoro tiene una perspectiva realista, aunque dicho realismo no sea radical, sino moderado, puesto que la razón media los encuentros con las emanaciones y las resistencias de la realidad.

Villoro sostiene —notamos, que lo hace retomando a Aristóteles—, que el conocimiento verdadero en el ámbito de la necesidad, de los hechos, se mide objetivamente; mientras que, en el ámbito de las acciones humanas, la objetividad se define intersubjetivamente. Sin embargo, es una tendencia a la realidad la que orienta tanto al conocimiento científico, como al conocimiento personal e intersubjetivo en el que la dimensión moral cobra fuerte importancia. Este aspecto nos muestra, el papel fundamental de la realidad para el conocimiento. Por ello, observamos que hay una «escucha» de la realidad en la filosofía de Villoro, una escucha que se emprende por la vía del silencio. ¿Pero qué es la realidad para Villoro?

En el apartado la “Realidad del valor”, de *El Poder y el valor*, Villoro nos precisa cuál es la realidad implicada en los procesos relativos a las experiencias éticas, vivencias relacionadas con el valor y los modos de la justificación de creencias vinculadas a éste. Pero a partir de los elementos implicados en su reflexión, podemos observar cómo ubica a «lo real» en su elaboración filosófica en general.

En dicho apartado, adentrándose a la realidad del valor, Villoro se pregunta ¿si las cualidades que dan cuenta del valor se dan efectivamente en el mundo exterior o son sólo una proyección subjetiva? Y advierte que definir la realidad del valor es complicado puesto que las cualidades de valor pueden referirse a situaciones u objetos no dados en sí, sino sólo ser inferidos a partir de lo dado. Haciéndonos notar, por una parte, que la evidencia de lo real no está dada con permanencia en el tiempo (lo que implica que no hay una objetivación o determinación permanente), sino que tal evidencia está limitada a un momento puntual de nuestra experiencia, —en lo que observamos la consideración fundamental de que la realidad está en devenir y que la conexión con la realidad está mediada por la experiencia y por las creencias que de ésta se derivan—; y, por la otra, que hay atribuciones de valor a objetos o situaciones que no están dados expresamente en la realidad, sino que se infieren de lo dado, de las disposiciones personales o de los hábitos de conducta con lo que se adiciona el problema de la validez de la inferencia.

En este marco Villoro sostiene: “Ante todo, debemos aclarar de qué ‘realidad’ estamos hablando. No se trata de la existencia ‘en sí’ de algo, independientemente de todo sujeto que la conozca. Ésta sería una realidad metafísica, por definición inexperimentable [...] No; la realidad que puede atribuirse al valor forma parte del mundo tal como es directamente vivido.” (Villoro, 1997, p. 22) Como podemos observar Villoro distingue entre realidad en sí y reali-

dad para-la- conciencia (realidad para sí). Y señala que la realidad del valor tiene implicaciones mayormente subjetivas e intersubjetivas que meramente objetivas, así mismo —aspecto que subraya también en *Creer, saber, conocer*—, el conocimiento científico será el que tenga más posibilidades de dar cuenta de la realidad en sí, aunque también, incluso, estará mediado por consideraciones racionales subjetivas e intersubjetivas.

En esa misma tesitura, pero con una tonalidad modal diferente, Villoro subraya algo peculiar y fundamental en la consideración de la «realidad vivida». El filósofo hace referencia al modo en que se da dicha realidad, pues a pesar de que es dada a la experiencia, no es algo que el sujeto construya. Afirma: “(e) n un sentido vivido, ‘realidad’ no es una x que existiera ‘fuera de mí’, realidad es aquello que me resiste, se me opone, me hace frente, aquello que no es construido, fraguado, puesto por mí.” (*Idem*) Precisamente, consideramos que esa es una nota precisa y puntal de «lo real», puesto que aunque no sea lo real-en-sí, no es una construcción subjetiva, sino algo otro que se resiste a ser abarcado por la reflexión y la sensibilidad de la subjetividad; lo que puede resultar fundamental para la justificación el conocimiento objetivo (la ciencia) como la del conocimiento personal (la sabiduría), puesto que la justificación tendrá su base en lo dado de dicha experiencia originaria: la realidad que se me resiste a ser reducida a un constructo de la subjetividad, aunque mediada por la conclusión de un razonamiento en la que se expresa que no hay razones suficientes para negar lo dado, lo cual será muy pertinente para los procesos epistemológicos y, consideramos, que también para los pedagógicos.

Lo real para Villoro, aunque dado a la experiencia implica un «darse por sí», y no un ser constituido o construido por la subjetividad; es decir, considera que el objeto dado a la percepción no es en su totalidad subjetivo, sino que hay también en ésta un elemento que se hace por sí mismo presente (*Selbstgegeben*) (*Idem*). Esta realidad es la que pienso que tendría que orientarnos tanto en la elaboración del conocimiento (ciencia y sabiduría), como en la educación. Dicho «factor de resistencia» de la realidad tendría que, para guiarnos, guardar una especie de coherencia prudencial con nuestra construcción de significaciones, esto posibilitaría el equilibrio o la armonía con las construcciones teóricas de la subjetividad y la realidad.

Por otra parte, en esta misma lección relativa a la realidad del valor, Villoro expresa la diferencia de una actitud natural y una actitud filosófica, refiriéndose a que la consideración de una realidad en sí independiente y exterior a los sujetos, es propia de realizarse en actitud natural, según el marco conceptual

de la fenomenología de Husserl. Añadiendo en otras lecciones, tales como “Motivos y justificación de la actitud filosófica” (Cfr. Villoro, 1962, pp. 73-94), que es propio de una actitud filosófica cuestionar dicha tesis, ponerla en suspenso y atenerse a lo dado ante la experiencia de la conciencia y someterla a una justificación racional y razonable. Bases que nos dan las herramientas para distinguir entre un conocimiento verdadero y libertador y uno lógico, pero dominador, es decir, ideológico.

Por lo anterior, encontramos, en la filosofía de Villoro, que es conveniente que la educación se oriente también por la realidad y no sólo por la racionalidad.

La conversión de la actitud natural a la actitud filosófica

Pero, ¿cuál es la actitud más conveniente para vincularnos con la realidad y orientarnos en la existencia? En el texto “Motivos y justificación de la actitud filosófica”, publicado en *Páginas filosóficas (Idem)*, Villoro reflexiona sobre los motivos que llevan a tomar una actitud filosófica y si éstos pueden fundamentar la validez de la filosofía, dejando ver que la actitud filosófica es la más adecuada para acercarnos a la realidad.

Para exponer los motivos que originan la actitud filosófica, Villoro explica las actitudes del hombre ante el mundo, a través de las cuales se derivan sus diferentes modos de estar en éste. Las dos actitudes de la conciencia ante el mundo, como ya hemos mencionado, son: la actitud natural y la actitud filosófica. La actitud natural es aquella en la que el hombre se encuentra ante un mundo dado, lleno de objetos a los que cubre de significados para poder desenvolverse en él y no cuestiona su sentido ni busca por sí mismo la esencia de éstos.

En actitud natural, una vez construido el todo de significaciones de una manera convencional, el hombre hereda un mundo vivido al que no lo interroga más. Y si acaso lo interroga es sólo en ciertos aspectos parciales, para cierta funcionalidad. Pero dado que el todo de significaciones es construido de manera convencional, no se funda en una verificación racional, ni en un pensar por sí mismo. En esta actitud, la forma de conocimiento y el estudio que puede llegar a ofrecer evidencias más certeras es la ciencia, pero deja fuera el valor y el sentido de la realidad. Con lo que se subraya el hecho de que la ciencia se realiza en actitud natural, puesto que las comprobaciones que realiza sólo confirman la vigencia del sistema de significaciones construido.

En cambio, en la actitud filosófica se pone en cuestión el sistema significativo vigente. En tal actitud se pone en signos interrogativos la totalidad de los supuestos que le sirven de base al mundo dado, no sólo aspectos parciales o conjuntos de variables del todo. El mundo que creíamos fundado ahora parece insostenible en sus raíces. En la actitud filosófica se lucha por encontrar evidencias racionales del fundamento último del mundo y de la realidad.

¿Y cómo y cuándo empieza la actitud filosófica? Cuando lo establecido comienza a incomodar, ya no da respuestas y empezamos a interrogar el todo en su conjunto de forma radical generando, por consecuencia, una crisis. Es entonces cuando el hombre escucha a su pensamiento y a su razón y, éstos parecen no coincidir con el sistema de significaciones establecido.

El cambio de actitud, la «conversión», suele ocurrir, como señala Villoro, cuando descubrimos, por ejemplo, la mentira de una moral convencional o la falsedad del dogmatismo dominante o cuando nos aterra la obsesionante duda de una cuestión religiosa. Es así cuando, aunque se busque omitir los impulsos hacia la actitud filosófica, llega un momento en que tantos choques de la razón con el sistema de significaciones la hacen despertar y ésta se vuelve una forma de vivir.

Al quedar desnudo de sentido, el mundo se vuelve un misterio y nos causa asombro. Entonces, comenzamos a buscar el fundamento esencial de todas las cosas componiendo nuevas significaciones desde el propio acto de pensar por nosotros mismos. En el momento en que se actualiza la actitud filosófica, los supuestos significativos del mundo quedan como meras opiniones (*doxa*), por su carente justificación razonable. Entonces parece como si hubiéramos estado engañados, enajenados, viviendo encadenados a formas conceptuales sin sustento, como los esclavos del mito de la caverna de Platón. Con la actitud filosófica, el hombre se emancipa de la ilusión de lo «aparentemente» verdadero; se libera de la enajenación proveniente de una falta de corroboración de la realidad con la propia razón.

Con la actitud filosófica inicia la filosofía. Pero ¿qué es la filosofía? Para Villoro: “La filosofía es, negativamente, liberación; positivamente, acceso a la verdad.” (Villoro, 1962, p. 79) La filosofía es negativamente liberación porque busca, a través de la razón, las formas de liberarse de las cadenas de la opresión y la dominación; es positivamente acceso a la verdad, porque por su modo de ser disruptivo traspasa las capas de las cosas hasta llegar a su esencia. La filosofía da la oportunidad de encontrar por nosotros mismos

una verdad originaria verificada por la razón y de construir los medios para la liberación de las cadenas que nos atan.

Por lo anterior, podría ser propio de una filosofía de la educación exhortar a la *conversión* de los educandos en individuos capaces de dar razones suficientes acerca de sus conocimientos científicos y personales (Cfr. Villoro, 1962, pp. 73-94) y, que así puedan realizar una mediación entre la ciencia y la sabiduría, así como entre el pensamiento y la realidad. Este sería el modo de estar de la filosofía en la educación.

Conclusiones

En general, ¿qué es lo que aporta la filosofía de Villoro a la educación ante los problemas heredados por el paradigma moderno basado en una racionalidad instrumental, lógica y de la *tekné*, pero sin ética? Precisamente, la filosofía de Villoro aporta un sentido ético a la educación y un pensamiento crítico, capaz de discernir entre las formas de un conocimiento verdadero y justificado de aquellas que no lo son.

Ante el problema de la «uni-formación» u homogenización moderna, aporta un sentido plural y de reconocimiento de la alteridad del prójimo en un universalismo no-ideológico que nos pone en franquía para un retorno a la realidad. Ante la inclusión ideológica en una sola cultura producto de una racionalidad instrumental, la filosofía de Villoro propone un pensamiento basado en la *phrónesis*, que permite redireccionar las acciones humanas hacia caminos más habitables en todos los sentidos, por ejemplo, en sentido ecológico; permite entre otras cosas, cambiar el sentido de la educación de una visión técnica-cientificista a una perspectiva humana verdaderamente humana que procura un justo medio entre la realidad y la razón, el bien y el mal, el placer y el dolor.

Ante una humanización y educación ideológica, la filosofía de Villoro propone una especie de humanismo que consiste en «ser razonables», dialógicos y éticos; que implica no colocar el fundamento de lo humano en la razón del yo, ni en la razón del otro, sino en el justo medio entre éstos, lugar siempre intervenido por la realidad; que conlleva no definir el ser que somos, ni sólo desde la abstracción y la representación, ni únicamente desde la concreción y la presentación, sino desde aquello que hace posible a ambas, eso que hace que lo mismo y lo otro estén deviniendo.

En particular ¿qué aportan los elementos encontrados en el pasaje donde Villoro expresa el sentido de la educación? Tales elementos nos permiten comprender el valor y los límites de la filosofía en la «educación» y nos hacen pensar que la filosofía puede ayudar a articular un sentido crítico y con valor *ad intra* de la educación para hacerle resistencia al poder dominante e injusto, bajo otro modo de ser.

Ahora bien, lo que podemos complementar a los elementos que intervienen en el sentido de la educación expresado por Villoro, es subrayar la importancia de la sabiduría y de la filosofía en las acciones humanas, puesto que en el pasaje citado queda la educación sólo referida al conocimiento científico, al saber. Esto lo podemos agregar a partir de su misma filosofía, en la que intenta hacer un balance del lugar de la sabiduría y la ciencia a través de una filosofía de la *phrónesis*; y, con ello, guardar un equilibrio entre el conocimiento y la dignidad humana; y, orientar las acciones humanas hacia lo más óptimo, puesto que la *phrónesis* también toca el fundamento ontológico del ser humano ya que toma en consideración la «resistencia de la realidad» a ras del ser de la contingencia. Por ello, pensamos que es la racionalidad apropiada para orientarnos ante los problemas de la educación.

En este marco, el fin de la educación no es acceder al conocimiento verdadero en sí, sino garantizar el amarre entre el pensamiento y la realidad, tanto para asegurar nuestras acciones en el mundo (quehacer propio de la ciencia), como para orientarnos en éste (tarea de la sabiduría) y lograr una comprensión integral, radical y profunda (trabajo de la filosofía) que medie entre las dos anteriores. A partir de lo cual, puede desarrollarse una filosofía de la educación realista moderada por la *phrónesis* o razón razonable.

Bibliografía

- Aristóteles. (2008). *Ética Nicomáquea*, Madrid: Gredos.
- Colmer, E. (1997). *Movimientos de renovación: Humanismo y Renacimiento*, Madrid: Akal.
- Comte, A. (1962). *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina: Aguilar.
- Gadamer, H. (2005). *Verdad y método*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*, Madrid: Akal.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la ilustración*, Barcelona: Trotta.
- Huescar, A. (1962). "Prólogo", en Comte, Auguste, *Discurso sobre el espíritu positivo*, Argentina: Aguilar.
- Husserl, E. (1962). *Lógica formal y lógica trascendental*, tr. Luis Villoro, México, UNAM.
- Jaeger, W. (1996). *Paideia*, México: FCE.
- Kant. (2014). *Crítica de la razón pura*, Madrid: Gredos.
- Romero, F. (1947). *Filósofos y problemas*, Buenos Aires: Losada.
- (1951). *Filosofía de la persona*, Buenos Aires: Losada.
- Salazar, A. (2011). *¿Existe una filosofía en nuestra América?*, México: Siglo XXI.
- Santidrián, P. (1986). *Humanismo y renacimiento*, Madrid: Alianza.
- Unamuno, M. (2005). *Del sentimiento trágico de la vida*, Madrid: Tecnos.
- Villoro, L. (1962). *Páginas filosóficas*, México: Universidad Veracruzana.
- (1965). *La idea y el ente en la filosofía de Descartes*, México: FCE.

- (1975). *Estudios sobre Husserl*, México: UNAM.
- (1997). *El poder y el valor*, México: FCE.
- (1998). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, México: FCE/El Colegio de México/El Colegio Nacional.
- (2007a). *El concepto de ideología y otros ensayos*, México: FCE.
- (2007b). *Los retos de la sociedad por venir*, México: FCE.
- (2011). *Creer, saber, conocer*, México: Siglo XXI.
- Villoro, et al. (2012). *Historia ¿para qué?*, México: Siglo XXI.



Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey

Víctor Emilio Parra Leal
Universidad Nacional de Colombia, Bogotá
vparral@unal.edu.co

 <https://orcid.org/0000-0002-1874-4927>

Magíster y Doctor en Filosofía Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Miembro del grupo de investigación de la Unal “Ética, comportamiento y evolución”. Miembro del grupo de investigación “Gasqua: Filosofía, Educación y Pensamiento Crítico” (Unal). Miembro de IBÉN (International Baccalaureate Education Network). Interesado en temas de evolución y moral, educación para la democracia, rutinas de pensamiento y enseñanza de habilidades metacognitivas..

Resumen - Resumo - Abstract

En la primera parte del artículo se identifica una falta de claridad en el trabajo de Nussbaum titulado “Educación para el lucro, educación para la libertad”, respecto a la conexión que la autora establece entre el concepto de libertad y las habilidades democráticas. Para aclararla, se recurre a la relación que postula Jhon Dewey entre democracia y libertad y se descubre que dicha relación

A primeira parte do artigo identifica uma falta de clareza na obra de Nussbaum intitulada “Educação para o Lucro, Educação para a Liberdade”, sobre a conexão que o autor estabelece entre o conceito de liberdade e habilidades democráticas. Para esclarecer isso, a relação de Jhon Dewey entre democracia e liberdade é usada e descobre-se que tal relação depende de uma concepção de realidade tão

The first part of the paper identifies a lack of clarity in the Nussbaum’s article entitled “Educación para el lucro, educación para la libertad” related to the connection between the concept of “freedom” and the “democratic skills” mentioned by the author. In order to make this connection clearer, this paper is concerned with the linkage that John Dewey establishes between “democracy” and “freedom”, which permits

depende de una concepción de la realidad como abierta al cambio, a lo inesperado, inacabada y contingente. Este descubrimiento tiene unas consecuencias pedagógicas interesantes que, en la segunda parte, permiten formular algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula. En la parte final del artículo, dada la intuitiva conexión que establecen algunos docentes entre el concepto de “libertad” y los de “felicidad” y “autonomía”, se plantean algunas ideas respecto a cómo educar para la libertad, a través de la búsqueda de una vida feliz, entendida en el sentido estoico de tranquilidad de espíritu

aberta à mudança, ao inesperado, inacabado e contingente. Essa descoberta tem consequências pedagógicas interessantes que, na segunda parte, permitem formular algumas ideias para ensinar “liberdade” em sala de aula. Na parte final do artigo, dada a intuitiva conexão estabelecida por alguns professores entre o conceito de “liberdade” e os de “felicidade” e “autonomia”, algumas ideias são levantadas sobre como educar para a liberdade, através da busca de uma vida feliz, entendida no sentido estoico de tranquilidade do espírito.

to discover that the connection depends on a conception of reality as something contingent, unfinished, and open to unexpected outcomes. This finding has some interesting pedagogic results which permit, in the second part of the paper, to formulate some ideas for teaching the “freedom” in the classroom. The last part of the paper -given the allegedly connection that some teachers establish between the concept of “freedom” and those of “happiness” and “autonomy”- posits some ideas about how to educate for being “free citizens”, through looking for a happy life, this being understood in the stoic sense of “peace of mind”.

Palabras Clave: Libertad, educación para la libertad, ciudadanía democrática, autonomía
Palavras-chave: Liberdade, educação para a liberdade, cidadania democrática, autonomia
Keywords: Freedom, education, democratic citizenship, autonomy, happiness.

Recibido: 02/03/2020

Aceptado: 11/06/2020

Para citar este artículo:

Parra Leal, V. (2020). Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey. Algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula. *Ixtili. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 33-51.

IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación - ISSN 2408-4751
7(13). 2020



Una interpretación de la conexión de Nussbaum entre libertad y habilidades democráticas, desde la filosofía de Dewey. Algunas ideas para enseñar la “libertad” en el aula.

Introducción.

Hablar del concepto de libertad en Martha Nussbaum requiere revisar sus trabajos de 1990 y 1997 (“Aristotelian Social Democracy” y “Capabilities and Human Rights”, respectivamente), en los cuales la filósofa establece una concepción del ser humano como poseedor de unas capacidades fundamentales (teoría de las capacidades), que están asociadas a unos derechos vinculados con la libertad y con un bienestar elemental, que todo buen gobierno debe garantizar. Este gobierno ha de contar con unos ciudadanos educados con habilidades democráticas.

En su libro *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Nussbaum analiza los obstáculos que enfrenta una educación para la democracia, sosteniendo que el modelo de desarrollo imperante constituye el impedimento más importante, pues privilegia la educación técnica y científica sobre la educación humanística (específicamente sobre la enseñanza del arte y la literatura), por considerar que esta última no aporta para una educación que produzca crecimiento económico (2010, p. 45). Esto, según Nussbaum, constituye una amenaza para la democracia, por lo cual establece una lista de siete aptitudes que ha de buscar una educación que promueva genuinamente la formación de ciudadanos democráticos (2010, p.48). Este bosquejo y estas ideas consiguen su madurez y síntesis en el artículo “Educación para el lucro, educación para la libertad” (2016).

Sin embargo, y a pesar de que el título sugiere que es claro lo que significa o caracteriza al concepto de libertad, Nussbaum apenas lo menciona en dicho texto (2016, p.16-17) y, en cambio, explora tres habilidades básicas que requiere una educación para la ciudadanía democrática y que, resumen las siete habilidades bosquejadas en su libro de 2010.

Tales habilidades son: 1. La capacidad de pensar de manera crítica. 2. La capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a los problemas mundiales como un “ciudadano del mundo” y 3. la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro (2010, p.15).

Estas habilidades promueven, según Nussbaum, una democracia dedicada a la promoción de oportunidades para la vida, *la libertad* y la felicidad. La libertad, en este trabajo de Nussbaum, no está claramente definida, sino que más bien está implícitamente relacionada con la democracia.

No es difícil relacionar las habilidades mencionadas con la democracia. Esta promueve el pensamiento crítico pues necesita deliberar bien acerca de los problemas políticos que afectan a la nación, así como examinar, reflexionar, discutir y debatir lo establecido por la tradición y la autoridad. El pensamiento crítico, en este sentido es como el tábano que pica constantemente al perezoso caballo de la democracia. (*Apología*, 30e- 31a).

En segundo lugar, la democracia requiere la capacidad de trascender las lealtades locales, esto es, pensar en el bien de la nación no solamente como el bien del propio grupo local, sino como el bien de un grupo que hace parte de un orden mundial complicado en el que problemas de muchos tipos requieren de una deliberación transnacional seria para su resolución.

Y en tercer lugar, la democracia requiere la capacidad de preocuparse por la vida de otros, de ser sensibles a lo que las políticas de muchos tipos significan en cuanto a las oportunidades y experiencias para otros seres humanos, tanto de fuera como de la propia nación.

Así pues, sin necesidad de entrar en complicadas discusiones acerca de las características de la democracia, se puede observar que la conexión entre ésta y las habilidades mencionadas por Nussbaum es más o menos evidente. Lo que no es claro es de qué manera se relacionan estas habilidades con la libertad, y por qué, al promoverlas o enseñarlas, se está educando para la libertad, tal como sugiere el título del artículo de Nussbaum. La relación entre libertad y democracia necesita explicitarse con el fin de comprender mejor de qué manera educar para la democracia es educar para la libertad.

Establecer la relación en el contexto del artículo de Nussbaum ya mencionado (2016) y mirar las consecuencias pedagógicas que de esta se siguen, es el principal objetivo de este artículo. La forma aparentemente más directa de hacer esto es mirando cómo la teoría de las capacidades de Nussbaum -que

se mencionó al principio (Nussbaum, 1990, 1997)- conduce a las habilidades democráticas. Sin embargo, este artículo hace un aporte en otra dirección: establece el vínculo entre las habilidades democráticas propuestas por Nussbaum y la forma como concibe John Dewey a la relación entre libertad y democracia. Esto, en virtud de que, en el caso de Dewey, la relación está fundamentada en una interpretación interesante de la naturaleza de la realidad, la cual nos permite a su vez entender cómo se relacionan las habilidades propuestas por Nussbaum con la libertad.

Dewey, libertad y democracia.

Dewey ofrece una explicación del vínculo entre democracia y libertad que, al ser explicado, permite una interpretación de la realidad que muestra de qué forma las habilidades mencionadas por Nussbaum promueven la libertad.

Para Dewey existen dos maneras principales de concebir la libertad: una según la cual el hombre es libre cuando actúa en concordancia con la conciencia de leyes fijas (Dewey, 2018a, p. 49). Esta manera de concebir la libertad está basada en el supuesto de la existencia de una naturaleza humana fija e inmutable, de la cual emanan leyes cuya observancia les da libertad a los individuos. Bajo esta perspectiva, por ejemplo, el buey sería libre si aceptara el yugo sobre su cuello y tomara ese yugo como la ley de su propia acción, en vez de rebelarse vanamente contra su naturaleza, pues esta rebelión lo llevaría a su destrucción (2018a, p. 49).

Esta forma de concebir la libertad lleva implícita una forma de autoritarismo. Lo que es real, lo inmutable, la naturaleza, impone autoridad sobre las decisiones que se toman y las acciones que se llevan a cabo. Se es libres si se actúa conforme a una determinada naturaleza. Un buen ejemplo para mostrar por qué esta forma de libertad genera autoritarismo, es la indagación aristotélica sobre el bien supremo del hombre. Aristóteles recurre a la idea de la existencia de una naturaleza humana que dirige los fines humanos para alcanzar la felicidad. Según Aristóteles, existen varios bienes o fines que el hombre busca, pero que están subordinados a otro bien o fin mayor. Aristóteles a este respecto considera que el fin o bien supremo del hombre es desarrollar la actividad del alma conforme a la razón, porque es justamente este tipo de actividad la que es exclusivamente humana y para la cual el hombre, en cuanto hombre, está mejor y esencialmente dispuesto (*Eth.Nic II, 6, 1106a22-24*). Todas las demás funciones humanas están subordinadas a esta función

suprema. Existe entonces un orden jerárquico de acciones y de fines, cuya máxima autoridad está dada por la esencia de la naturaleza humana. De manera similar, una concepción de la libertad basada en el cumplimiento de determinados estándares impuestos por la naturaleza humana, ha de implicar un orden jerárquico en el mundo y una imposición de prioridades igualmente subordinadas a dicha naturaleza. De ahí que esta concepción implique una forma de autoritarismo.

La otra forma de concebir la libertad es la que genera un pensamiento democrático. Esta concepción, que es con la que está de acuerdo Dewey, implica la existencia de un universo en el que lo real es la incertidumbre y la contingencia, y en el que nada está completo; un universo que constantemente se está actualizando y que, en esencia, siempre está abierto al cambio. A pesar de que esta concepción de libertad alude al mundo en su totalidad y, la primera, como se vio, hace referencia a la naturaleza humana, se verá más adelante que, en Dewey, una concepción de la realidad implica una concepción ética y, por tanto, una concepción del ser humano.

Por ahora, es necesario caracterizar a la perspectiva de la libertad democrática como aquella en la que el tiempo deja de ser considerado como esa parte de la realidad que aún no ha sido atravesada, para convertirse en un campo de novedad, de apertura a lo desconocido y de posibilidades de inventiva (Dewey, 2018a, pp. 50-51). Igualmente, una filosofía que se adhiera a esta concepción de la realidad, valorará enormemente el error, pues es un elemento constitutivo de la realidad tan válido como el acierto. En la medida en que se renuncia a tener una versión de la realidad completa, siempre existe la posibilidad del error. De esta manera, el ser humano no debe evitar el error o creer que es una ilusión, sino que debe tomarlo en cuenta para hacerlo fructífero (Dewey, 2018a, p.51).

Una concepción así de la realidad, tiene como resultado una alta valoración del pensamiento crítico, el cual es una garantía de que se evitará el dogmatismo. Si siempre hay espacio para la incertidumbre, las verdades absolutas no son admisibles. Y el pensamiento crítico (la primera de las habilidades democráticas mencionadas por Nussbaum) es la forma como se evita que se caiga en una concepción definitiva y acabada de lo real.

En Dewey, una actitud crítica frente al conocimiento del mundo, implica una crítica frente a la forma como los seres humanos han de conducir sus vidas, sobre lo que los hace propiamente humanos. La verdad es un concepto

investido de autoridad social (Dewey, 2018b, p. 67), razón por la cual una actitud crítica frente al conocimiento del mundo, es una actitud crítica frente a una serie de criterios para dirigir la vida.

El pensamiento crítico implica cuestionar la representación del mundo que está de acuerdo con los requisitos de las tradiciones sociales (Dewey, 2018b, p. 79). Por eso el pensamiento crítico no ha de interpretarse como la búsqueda de la verdad en su plano lógico o epistemológico, sino más bien como la búsqueda de la verdad en su dimensión ética. Alguien que se contradice, antes que ser ilógico, es más bien poco confiable (Dewey, 2018b, p. 74). La verdad bajo esta perspectiva, es una forma de ser en el mundo, sujeta a un significado que depende de las convenciones sociales y de la tradición. En otras palabras, una concepción del mundo como esencialmente abierta a la incertidumbre y la contingencia, en la medida en que considera que toda concepción del mundo es una concepción significativamente humana, ha de implicar una concepción contingente de la naturaleza humana, si es que admite que exista algo así. Lo que existe realmente es un permanente reconstruirse de lo humano, pero niega que exista una esencia fija e inmutable que determina cómo hemos de actuar para ser libres.

Esta reflexión permite entonces encontrar la justificación de la segunda habilidad mencionada por Nussbaum para lograr una ciudadanía genuinamente democrática. La habilidad de trascender la concepción local del mundo significa la capacidad de criticar y cuestionar las tradiciones en las que el ser humano se encuentra inmerso. Si la libertad implica concebir un universo contingente e incierto, y si la concepción del mundo es una concepción de una tradición y de un modo de ser en el mundo, entonces la habilidad de explorar la posibilidad de que otras formas de ser en el mundo puedan ser verdaderas, significa la capacidad de trascender las lealtades locales y acercarse a otras concepciones del mundo y a otras tradiciones con mente abierta y respeto. El ser humano ha de estar siempre dispuesto a considerar la posibilidad de que su concepción del mundo y la realidad no sea la única y definitiva. Como resultado de esta actitud de mentalidad abierta, el resultado es también imaginar comprensivamente la situación de los demás. Al estar dispuesto a asumir otras concepciones del mundo, el ser humano está también dispuesto a ubicarse comprensivamente en la situación de otro.

La capacidad de sentir empatía por otro ser humano es universal y tiene raíces evolutivas (Rizzolatti & Craighero, 2004; Praszquier, 2016). Y aunque inicialmente la forma en la que Dewey concibe al ser humano, como un ser

único e irreplicable, parece atentar contra la existencia de este rasgo biológico, el sentido en el que el ser humano es único para Dewey tiene que ver con la impredecibilidad de su actuar más que con estas capacidades biológicas de sentir empatía e identificarse con la situación de otro ser humano. En otras palabras, para Dewey, la originalidad e irrepeticibilidad del ser humano no tiene que ver con este nivel biológico, en el cual efectivamente los seres humanos comparten muchas características, sino más bien con esa irreductible capacidad de todo ser humano de ser él mismo. Y justamente esta capacidad de ser auténtico, es la que permite explicar la igualdad de la que gozan los seres humanos en una democracia.

Según Dewey, cuando se dice desde un punto de vista democrático que los seres humanos son iguales, no se quiere decir que su naturaleza corresponde a un orden fijo de especies, categorías o grados, sino más bien que cada ser humano corresponde a una existencia cuyo valor cuenta por sí misma (Dewey, 2018a, p. 55). Los seres humanos no existen para ilustrar un principio, para realizar un universal o encarnar un tipo o clase. Cada ser humano existe para reconocer su singularidad, su originalidad e individualidad. Bajo esta concepción, la igualdad que promueve la democracia está basada en la inconmensurabilidad. Con independencia de la cantidad de riquezas o poder que pueda tener un ser humano, lo verdaderamente importante, lo que cuenta, es que, en cuanto irremplazable e irreplicable, su valor es igual al de los demás seres humanos; un ser humano es igual a otro en la medida en que no se puede decir que valga más o menos, pues su valor cuenta por sí mismo. Y la prueba de la existencia de esta inconmensurabilidad está en la impredecibilidad de la acción humana. Por ejemplo, para Hanna Arendt, el hecho de que el ser humano sea capaz de perdonar es una prueba de la existencia de acciones impredecibles: allí donde se espera la venganza o el castigo, el ser humano reivindica su capacidad de actuar con libertad, al otorgar el perdón (Arendt, 2005, p. 255). También existen ejemplos históricos de seres humanos que, de ser “asesinos de masas”, pasaron a ser, contra todo pronóstico, seres con “altos estándares morales” (Frankl, 2016, p. 130).

Es necesario señalar que esta naturaleza impredecible del ser humano podría no ser suficiente para resolver la cuestión de si existe una naturaleza humana fija e inmutable. Sin embargo, por cuestiones de espacio, este artículo no se ocupa a fondo de esta cuestión y asume, con Dewey, que el ser humano está siempre abierto a la novedad y a manifestaciones impredecibles de ser y de configurarse. Esto tiene consecuencias pedagógicas sobre el acto educativo, específicamente sobre el acto de educar para ser libres.

Ideas para enseñar a ejercer la libertad.

Una vez aclarada la conexión entre libertad y democracia, iluminada por una concepción de la realidad como abierta a la contingencia e incertidumbre, es necesario analizar sus repercusiones pedagógicas. A continuación se mencionan algunas ideas para, desde la escuela, enseñar la libertad.

El ser humano tiene la tendencia a controlar a los demás. En tal sentido, la libertad se concibe como la capacidad de entender que los demás son dueños de su propia vida: “Aquí es donde la educación es crucial: una buena educación puede llevar a los jóvenes a sentir genuina compasión por las necesidades de los demás, y puede conducir a verlos como personas con derechos iguales a los suyos.” (Nussbaum, 2016, p. 20)

Esta compasión puede ser promovida tanto por el pensamiento crítico, como por la capacidad de imaginar comprensivamente la situación del otro. El pensamiento crítico tiene la virtud de descentrar y desbaratar el punto de vista absoluto del alumno. A través del pensamiento crítico se comprenden otros puntos de vista, otras perspectivas y se toma en consideración el punto de vista de los demás.

La Historia es una asignatura bastante pertinente para este trabajo. La enseñanza de la Historia por sí misma no garantiza el desarrollo del pensamiento crítico, pues se pueden ofrecer ejemplos donde se ha usado como medio de perpetuar versiones acríticas y sesgadas del pasado, como el caso de la enseñanza de la historia en la India a través de libros de texto en los cuales, antes del 2004, se transmitía la idea -promovida por el partido político nacionalista de derecha en el poder-, según la cual todos los males de la nación se debían a elementos foráneos y extranjeros, promoviendo el odio hacia lo extraño y procedente de fuera de la nación (Nussbaum, 2010, p. 44).

Sin embargo, si se piensa en la necesidad de sincronizar la enseñanza de la historia con una concepción de la realidad inacabada, abierta a la interpretación e incertidumbre, propia de una postura democrática, la asignatura debe enseñarse de tal manera que promueva el pensamiento crítico, lo cual exige, entre otras cosas, que los estudiantes evalúen la fiabilidad de las fuentes históricas, contrasten versiones encontradas del pasado y analicen críticamente las motivaciones y causas del actuar humano.

Martha Nussbaum concuerda con esta visión pues considera que en esta

asignatura se promueve el pensamiento crítico acerca de la clase social, acerca de si la inversión extranjera es realmente buena para la población rural pobre, acerca de si la democracia puede sobrevivir cuando se obtienen desigualdades enormes en oportunidades vitales básicas, etc. (2016, p.16).

De otra parte, a través del estudio serio de la historia, los estudiantes son capaces de entender las razones para actuar de grupos humanos o individuos que se han enfrentado a la tarea de tomar decisiones. Esta comprensión implica que el estudio de la Historia vaya acompañado del estudio de las distintas religiones y puntos de vista políticos, mostrando las motivaciones humanas comprensibles para sostener determinado punto de vista, logrando una humanización de los que piensan distinto al alumno (Nussbaum, 2016, p.22).

La otra ventaja del pensamiento crítico aplicado a la Historia es que permite que el estudiante entienda que hace parte de un mundo heterogéneo y que las sobre simplificaciones son debidas a la ignorancia: los estereotipos y prejuicios, bajo esta perspectiva, son erradicados. En medio de la complejidad de visiones, el estudiante se encontrará también con un mundo de percepciones y visiones del mundo compartidas y similares a la suya. De lo contrario no podría valorar como comprensible el punto de vista de quien piensa diferente.

A este objetivo también contribuye el aprender acerca de otras tradiciones y el aprendizaje de una lengua extranjera. Aprender una lengua no debe ser concebido como una simple estrategia mercantil, sino que debe implicar aprender un estilo de vida y pensamiento. Esto tiene como resultado una lección de humildad intelectual: existen otras culturas que ven el mundo diferente a como lo ve el alumno, pero cuya visión es válida y comprensible.

El pensamiento crítico que promueve la enseñanza de la historia mantiene la independencia del alumno, en la medida en que éste no aceptará ciegamente los mandatos de la autoridad, sin antes someterlos a escrutinio. De ahí la importancia de que la escuela promueva procesos metacognitivos y de autorreflexión. Esto está apoyado por Nussbaum cuando señala que es necesario promover la “vida examinada” socrática. Esta actividad de paso redundará en una cultura democrática, en la medida en que se promueve la ‘rendición de cuentas’ (Nussbaum, 2016, p.22).

A este respecto, una forma interesante de promover la independencia del estudiante a través de la enseñanza de la historia, es convirtiéndolo en historiador. Enfrentándolo a la tarea de indagar cómo ocurrieron los hechos e invitándolo a que construya su propia versión. Esta estrategia tiene la ventaja

de que puede ser usada incluso en los niveles de educación primaria, cuidándose de que los temas propuestos para la indagación sean controvertidos, lo cual, según algunos estudios ha mostrado que motiva la independencia y el pensamiento crítico en los estudiantes (Moreno-Vera, 2018).

La capacidad de ser críticos con la autoridad requiere cierta madurez intelectual. Para los alumnos de los cursos de educación inicial y primaria que aún no tienen los elementos suficientes para retar de manera convincente a la autoridad, conviene fortalecer la capacidad imaginativa. Esta habilidad permite imaginarse en el lugar del otro y buscar alternativas a los problemas. Para lograr esto, la Literatura y las Artes parecen ser las asignaturas más apropiadas. Es aquí donde podemos valernos de otro aporte clave de Nussbaum quien propone que las obras literarias y de arte que se han de incluir en los programas académicos sean escogidas dependiendo de los ‘puntos ciegos’ de la sociedad. De esta manera, por citar solamente un ejemplo, los programas curriculares de Literatura en Colombia, un país latinoamericano que ha vivido un conflicto armado de más de cincuenta años, el cual ha dejado a la sociedad polarizada ideológicamente, deberían incluir obras y novelas que permitan acabar con dicha polarización, humanizando a los que han asumido distintos roles en el conflicto armado (Cárdenas Santamaría, 2018).

De igual forma, a través de la enseñanza de las Artes la imaginación va más allá de sus límites habituales permitiendo ver el mundo de maneras diversas, favoreciendo el reconocimiento de perspectivas plurales (Nussbaum, 2016, p.17). En este sentido, las Artes tienen la particularidad no solamente de permitir entender otras perspectivas, sino que son el medio apropiado para que cada ser humano exprese su individualidad y singularidad. Ya se dijo antes que el valor de cada ser humano tiene que ver con su inconmensurabilidad. Esta inconmensurabilidad se traslada a la originalidad y unicidad de cada obra de arte. A través del arte se materializa la originalidad de cada alumno en sus expresiones artísticas. En la medida en que la creatividad artística no tiene límite, se le da sentido a la idea que se mencionó de Dewey sobre concebir una realidad siempre abierta a la inventiva, a lo nuevo.

La irrepetibilidad y valoración de cada ser humano también ha de trasladarse a la forma como los docentes evalúan el trabajo de los alumnos. A pesar de que en algunas asignaturas se le da alto valor a la respuesta “correcta” y a pesar de que la educación está basada en estándares que se espera que los estudiantes cumplan, las respuestas o actitudes originales han de ser también altamente valoradas en asignaturas distintas a las Artes. Así por ejemplo,

en matemáticas, a pesar de que generalmente las respuestas son únicas, los métodos para llegar a la misma respuesta pueden variar; la originalidad y autenticidad del método usado por el alumno tienen que ser altamente valoradas por el docente. Y el profesor debe buscar estrategias para que el estudiante pierda el miedo a equivocarse. Recuérdese que, bajo la concepción de la realidad como inacabada, fuente de experiencias insospechadas y abierta a la incertidumbre, el error ha de ser considerado como motor de aprendizaje. En el error puede haber una ruta de exploración que puede llevar al alumno a descubrir otros aspectos de la realidad. En este sentido, es una buena estrategia enseñar las Ciencias Naturales y la Matemática desde una perspectiva histórica, mostrando al estudiante que los logros y certezas que se han adquirido en estas áreas de conocimiento no fueron obtenidas de manera fácil ni de la noche a la mañana, sino que requirieron el esfuerzo o incluso el dolor de seres humanos a los que difícilmente se les reconoce su humanidad, porque generalmente han pasado a la historia como genios despersonalizados y desprovistos de sus fracasos (Gribbin, 2004). En este punto, las ideas propuestas en este artículo se separan un poco de la crítica de Nussbaum al excesivo énfasis de los programas curriculares a la enseñanza de la Ciencia y las Matemáticas, pues, como se acaba de mencionar, se puede enseñar Ciencia y Matemáticas con un enfoque humanista, e incluso, a través de la evaluación, del reconocimiento de la originalidad del método y de la tolerancia al error, también se puede promover y enseñar la libertad.

Bajo esta perspectiva, el error debe ser visto como un motor de aprendizaje. Que los alumnos se equivoquen y fracasen en el intento por dar las respuestas 'correctas' ha de ser aprovechado por el docente. De ahí la necesidad no solamente de promover la resiliencia (entendida como la tolerancia al fracaso), sino de promover el aprendizaje a través del error. La matemática es una de las áreas en las que se genera mayor estrés derivado del fracaso académico. El miedo al fracaso ha derivado en resultados académicos pobres en el área de matemáticas (OCDE, 2019, p. 188). Consecuentemente, debería ser una de las áreas donde se exploren más estrategias para desarrollar la resiliencia (Coronado Hijón & Gómez Galán, 2016).

Libertad, felicidad y autonomía:

En el marco del interés por indagar cómo entienden la libertad algunos docentes y de qué forma consideran que puede enseñarse a través de su asignatura -con independencia de que la misma corresponda a las humanidades o a

las ciencias-, el autor del presente artículo diseñó en 2019 una encuesta con entrevista semiestructurada a través de un formulario en línea, en la cual se le pregunta a 32 docentes colombianos de distintas asignaturas y de diferentes niveles educativos (desde educación inicial hasta universitaria), qué es para ellos la libertad, si consideran importante enseñarla desde su asignatura y, en caso afirmativo, por qué y cómo debe promoverse en el aula. Los 32 docentes encuestados responden que sí consideran importante enseñarla desde su asignatura y los motivos que aducen, en 20 de las 32 encuestas, tienen que ver con que su enseñanza permite el desarrollo de la autonomía del estudiante. En 12 de estas 20 encuestas aparece de manera explícita el uso de la palabra 'autonomía' y en las otras 8 se hace referencia indirecta a la autonomía, especialmente mencionando la capacidad del estudiante de expresar sus ideas libremente, de desarrollar métodos originales para abordar un problema, ser independiente, definir quién es, tomar decisiones responsables, autorregularse, saber cuál es el rol que debe ocupar en el aula, reconocer sus propias habilidades y ser responsable de sus acciones. Un hallazgo interesante de las encuestas es evidenciar la forma como, intuitivamente, los docentes parecen conectar la libertad con la autonomía del estudiante. En las reflexiones hechas en este trabajo sobre la libertad, se ha mostrado su vínculo con el pensamiento crítico al señalar que éste promueve la independencia del estudiante respecto a la autoridad, y por lo tanto fortalece la autonomía, pero no se ha dicho más sobre la conexión entre libertad y autonomía. Esto lleva a la pregunta acerca de la naturaleza de tal vínculo.

Por otro lado, otra de las respuestas interesantes a la encuesta fue la de una docente de Lengua Castellana (Educación básica primaria) para quien la libertad es “disfrutar de cada instante de la vida, sin miedos, sin ataduras, con alegría y la satisfacción del deber cumplido.” En esta misma encuesta, frente a la pregunta de cómo promover la libertad, se responde señalando que “se promueve generando actividades que permitan disfrutar cada instante de la vida”. A pesar de la vaguedad de la respuesta, ésta muestra la conexión implícita que algunos docentes establecen entre libertad y felicidad y nos lleva también a preguntarnos por la naturaleza de dicho vínculo. Se vio al principio de este trabajo que las habilidades democráticas propuestas por Nussbaum promueven oportunidades para la vida, *la libertad* y la felicidad. Sin embargo, no resulta del todo claro la relación que existe entre libertad y felicidad, por ejemplo. En esta parte del artículo se esboza -dada la profundidad del tema- de manera breve y esquemática una posible conexión entre la autonomía, la felicidad y la libertad, bajo una concepción de la realidad como la propuesta por Dewey.

En primer lugar, enseñar la resiliencia en el aula es una forma de empezar a conectar la libertad con la felicidad, entendida en el sentido estoico de tranquilidad y serenidad de espíritu (Epicuro, 1997, p. 128). Esta tranquilidad y serenidad pueden entenderse, en el contexto escolar, de una manera sencilla, como una vida sin ansiedad y estrés, pero sin renunciar a las labores y tareas escolares y sin renunciar a las responsabilidades. Una vida en la que el estudiante es capaz de abordar con optimismo los problemas y en la cual se tiene claro sobre qué aspectos de la realidad es posible incidir y en cuáles no, y sobre todo en la que no existe miedo al fracaso porque se entiende que éste hace parte de la vida.

El análisis de los resultados de las pruebas PISA de 2018 muestra que, si bien un sentido moderado del miedo al fracaso puede ayudar a los estudiantes a esforzarse más en sus labores académicas, cuando es excesivo, genera dificultades para concentrarse en una determinada actividad, pues están ocupados lidiando con la ansiedad y el estrés asociados a dicho temor (OCDE, 2019, p.188). Esto genera que los estudiantes tiendan a evitar situaciones que implican retos o que son esenciales para su crecimiento personal y lo expresan a través de comportamientos como la procrastinación, la renuncia frente a actividades que demandan esfuerzo y, en el peor de los casos, por medio de la deserción de las labores escolares, o, por lo menos de las que implican riesgos. De ahí la importancia de promover y enseñar la resiliencia, entendida como la capacidad del ser humano de tolerar el fracaso y de sobreponerse a las situaciones adversas.

Un alumno resiliente pierde el miedo al fracaso y asume con mayor serenidad los retos académicos y a la postre, los que le impone la vida fuera del aula. En la medida en que el alumno pierde el miedo al fracaso, pierde el miedo a tomar decisiones. La educación para el lucro y la lógica del mercado imponen sobre los estudiantes la carga de ser los mejores y los primeros en todo lo que emprenden, generando en ellos temor a equivocarse. La mejor forma de no equivocarse es ni siquiera intentarlo. Por eso algunos alumnos evaden la responsabilidad de tomar decisiones y las dejan en manos de otras personas para no responsabilizarse de los resultados, por si algo sale mal. Combatir, desde la escuela, este temor generalizado a asumir la responsabilidad, empodera al estudiante respecto a su propio destino. Esta necesidad de que cada alumno se haga responsable de su propia vida no solamente está relacionada con perder el miedo al fracaso. Recuérdese que cada ser humano, bajo la concepción de la realidad adoptada en este artículo, es irrepetible y único. Por lo tanto, se impone, sobre la educación, la necesidad de que cada

alumno sea responsable del desarrollo de sus propias potencialidades. El docente puede llegar hasta cierto punto en el proceso de enseñanza, pero, si cada ser humano posee unas características, debilidades y fortalezas únicas, entonces cada estudiante, en algún momento, tendrá que hacerse responsable de su propio aprendizaje.

De igual forma, un alumno capaz de “imaginar comprensivamente la situación del otro”, empieza a vivir sin “ataduras”, en el sentido en que, al entender las motivaciones de otro ser humano para actuar, no solamente concibe a los demás como seres dueños de su propia vida e intereses, y los trata como tales, sino que adicionalmente se libera él mismo de su propio impulso egoísta por controlar la situación y por hacer que los demás actúen como quiere o le conviene. Al no querer controlar las circunstancias externas que no dependen de su voluntad, el estudiante se libera y gana autonomía. Cuando el alumno se hace consciente de que no tiene poder efectivo para controlar las decisiones y acciones de los demás, se centra en controlar sus propias acciones. Ciertos hechos que están más allá del control del alumno pueden llevarlo al “fracaso”. Este tipo de situaciones está fuera de su control, pero en cambio, sí está en su poder asumir una actitud positiva, resiliente, de estar dispuesto a aprender del error frente a tales circunstancias adversas. Entender que no se controla la vida de los demás, centra al individuo en intentar controlar sus propias decisiones e impulsos. Y esta habilidad es clave para que, en el choque de civilizaciones que, según Nussbaum, se da entre la parte controladora y la parte libre al interior de cada ser humano, gane esta última (2016, p. 24). Se puede medir la autonomía evaluando hasta qué punto la parte tolerante y empática del alumno prevalece sobre su parte controladora y dogmática. Cuando esta última prevalece, las decisiones que toma el estudiante están movidas principalmente por hechos externos a él, ya sea que se manifiesten en forma de acontecimientos que no puede controlar, o en forma de preceptos y enseñanzas impuestos desde afuera. En este caso, el estudiante pierde su control y autonomía y actúa de manera reactiva y no proactiva. Pierde libertad pues sus acciones responden a estímulos externos.

Hay perspectivas que critican esta actitud apática frente a los hechos externos, pues consideran que genera conformismo social (García Gual, 1975), el cual evita que se combatan las injusticias sociales. Sin embargo, como respuesta -y a pesar de que, por cuestiones de espacio y enfoque no está en las pretensiones de este artículo abordar este tema-, puede señalarse que intentar controlar la voluntad y decisiones de los demás es una actitud peligrosa, pues puede servir de soporte a los totalitarismos y a sistemas que atentan

directamente contra la libertad. Además, quien es autónomo en el sentido descrito en este artículo, se convierte en un elemento de cambio social, en la medida en que, como señalamos antes, mantiene su independencia frente a la autoridad, es crítico frente a las instituciones y busca mejorar primero sus propias actitudes hacia el mundo, evitando reaccionar de manera irreflexiva frente a los acontecimientos.

Conclusión:

Frente a una inicial falta de claridad respecto a la conexión entre las tres habilidades democráticas a las que hace referencia Martha Nussbaum, y el concepto de 'libertad', se recurre a la concepción de Dewey acerca de la relación entre la libertad y la democracia. Se descubre que la libertad en Dewey es principalmente entendida como posibilidad de cambio y contingencia permanente del ser humano y de lo real. Se conecta esta concepción con las habilidades propuestas por Nussbaum y se pone en evidencia que, efectivamente, el pensamiento crítico es la herramienta que garantiza la posibilidad de concebir la realidad y al ser humano como contingencia e incertidumbre constante, pues es gracias al pensamiento crítico que se evita una concepción estática y dogmática de la realidad; justamente esta herramienta permite tener una actitud crítica frente a la propia concepción del mundo y de las tradiciones, de manera que permite estar abiertos a la posibilidad de que otras concepciones del mundo sean verdaderas, y en ese sentido permite trascender lo local.

Las principales consecuencias pedagógicas de esta exploración particular del concepto de libertad son:

1. La originalidad de cada ser humano implica la necesidad de buscar estrategias de educación diferenciadas y de que cada ser humano ha de hacerse cargo en últimas del desarrollo de sus potencialidades. Hay asignaturas particularmente adecuadas para desarrollar estas potencialidades como las Artes. También, en otras asignaturas la creatividad y originalidad de los diferentes métodos para llegar al resultado, han de ser valoradas.

2. Ha de promoverse el pensamiento crítico porque garantiza evitar una concepción dogmática de la realidad y da independencia frente a la autoridad. La Historia sirve de manera particular para este propósito.

3. Como consecuencia del pensamiento crítico, el alumno ha de descentrar su punto de vista, reconociendo la posibilidad de que otras visiones de la realidad sean igualmente válidas. A través de la Literatura y el Arte se puede lograr este descentramiento del punto de vista del alumno.

4. El error en el proceso de aprendizaje ha de ser altamente valorado. En ese sentido, ha de enseñarse a los estudiantes la tolerancia al fracaso y mostrar cómo en la historia de la ciencia, los avances se han dado a partir de muchos intentos fallidos y fracasos.

5. Adicionalmente, cuando el alumno logra valorar distintos puntos de vista y admite la posibilidad de que otros tengan razón, renuncia a ejercer control sobre los otros y sobre lo real, lo cual deriva en una actitud de tranquilidad y serenidad.

6. Como consecuencia de ser tolerante al fracaso y de renunciar a ejercer control sobre los demás, el alumno ha de ganar autonomía, en el sentido en que se hace consciente de que hay cosas que están fuera de su control pero que hay otras sobre las que sí tiene, y estas tienen que ver con su actitud frente a lo real. Esta consciencia permite establecer una conexión entre libertad y felicidad, entendida esta última, como serenidad y tranquilidad de espíritu.

Quedan planteados dos problemas interesantes que apenas se mencionaron en el artículo: la pregunta acerca de si el carácter impredecible de la acción humana es suficiente para negar la existencia de una naturaleza humana fija e inmutable, y la pregunta acerca de hasta qué punto una ética estoica centrada en la tranquilidad e imperturbabilidad del ánimo favorece la indiferencia social. Más allá de las respuestas filosóficas que estas dos cuestiones puedan generar, lo más fructífero es tal vez evaluar las consecuencias pedagógicas de su resolución.

Nota: El formato usado en la encuesta mencionada en este artículo puede ser consultado en <https://bit.ly/2YQ7sCd>. Si se requieren datos adicionales sobre los resultados de la encuesta, por favor contactar al autor (vparral@unal.edu.co).

Bibliografía:

Arendt, H. (2005). *La condición humana*. España: Paidós.

Aristóteles, (2001). *Ética a Nicómaco* (Trad. José Luis Calvo Martínez). Madrid: Alianza Editorial.

Cárdenas Santamaría, J. A., (2018). Panorama de la literatura sobre el conflicto armado en Colombia, siglos XX y XXI. Consideraciones sobre su desarrollo y evolución narrativa. *Hallazgos*, 15(29). 19-44. DOI: 10.15332/s1794-3841.2018.0029.01

Coronado Hijón, A. & Gómez Galán, J., (2016) Resiliencia académica ante las dificultades de aprendizaje de las matemáticas. En J. Galán, E. López Meneses & L. Molina García (Eds.), *Instructional Strategies in Teacher Training* (pp. 202-210). UMET Press.

Dewey, J. (2018a) *Filosofía y Democracia. Democracia, filosofía y verdad*. Colección Señal que cabalgamos, 109 (pp 31-57). Bogotá: Centro editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia

Dewey, J. (2018b) *El problema de la verdad. Democracia, filosofía y verdad*. Colección Señal que cabalgamos, 109 (pp 59-96). Bogotá: Centro editorial Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Epicuro, (1997) Letter to Menoeceus, Principal Doctrines, and Vatican Sayings. En B. Inwood & L. Gerson (Eds.), *Hellenistic Philosophy: An Introduction* (2nd ed.) (pp. 28-40). Indianapolis: Hackett Publishing Co.

Frankl, V. (2016). *El hombre en busca de sentido*. Herder.

García Gual, C. (1975) El estoicismo desde una perspectiva marxista. *Boletín de Estudios Helénicos*, 9(1). 91-95.

Gribbin, J. (2004). *Historia de la ciencia (1543-2001)* (Trad. Mercedes García). Editorial Crítica.

Moreno-Vera, J. R. (2018). El pensamiento crítico en la enseñanza de la historia a través de temas controvertidos. *Actualidades Pedagógicas*, (72). 15-28. doi: 10.19052/ap.5215

Nussbaum, M. (1990). Aristotelian Social Democracy. En R. B. Douglas, G. Mara y H. Richardson (Comps.), *Liberalism and the Good*, (pp. 203-252). Nueva York: Routledge.

Nussbaum, M. (1997). Capabilities and Human Rights. *Fordham Law Review*, 66. 273-300.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz Editores.

Nussbaum, M. (2016). Educación para el lucro, educación para la libertad. *Nómadas*, (44). 13-25.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. Doi: 10.1787/acd78851-en

Platón (2003). Apología. En *Diálogos. Obra completa. Volumen I: Apología. Critón. Eutifrón. Ion. Lisis. Cármides. Hipias menor. Hipias mayor. Laques. Protágoras*. Madrid: Editorial Gredos.

Praszkie, R. (2016). Empathy, mirror neurons and SYNC. *Mind Soc*, 15. 1–25. Doi: 10.1007/s11299-014-0160-x

Rizzolatti G., & Craighero L. (2004). The mirror-neuron system. *Annual Review of Neuroscience* 27. 169-92.



La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional

Enrique Farfán Mejía
Universidad Pedagógica Nacional: México
efarme@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5934-2046>

Licenciado y Maestro en Psicología por la UNAM, Diplomado en Política y Retórica por la UNAM, Especialista en Argumentación Jurídica por la Universidad Complutense de Madrid y Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Profesor investigador en la UPN. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores como Investigador Nivel I.

Luis Alfonso Perdomo Zambrano
Universidad Pedagógica Nacional: México
cines100@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-4999-5702>

Licenciado en Educación con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior de México. Maestro en construcción de habilidades del pensamiento por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte. Catedrático de nivel secundaria y educación media superior. Institución de adscripción: Universidad Pedagógica Nacional Unidad CDMX 096 Norte.

Resumen - Resumo - Abstract

La vocación es un término polisémico y frecuente en la literatura sobre la formación profesional. Sin embargo, hay carencia de definiciones conceptuales y es común se enuncie, sin más, un origen religioso. Por lo tanto, el objetivo de este trabajo fue profundizar en el origen religioso del término vocación

Vocação é um termo polissêmico e frequente na literatura de treinamento vocacional. No entanto, há uma falta de definições conceituais e é comum simplesmente declarar uma origem religiosa. Portanto, o objetivo deste trabalho foi aprofundar a origem religiosa do termo vocação e observar as implicações de seu uso nos

Vocation is a polysemous term and common in the literature on professional formation. However, conceptual definitions are lacking and it is customary to declare a religious origin. The objective of this work was to deepen in the religious origin of the term vocation and to warn the implication of its use in the studies on

y advertir las implicaciones de su uso en los estudios sobre las profesiones. Intersectando la pragmática wittgensteiniana y el método histórico hermenéutico, se revisaron diferentes usos del término vocación en la religión cristiana. Posteriormente, se describió como la vocación llegó al discurso pedagógico en los primeros siglos de la era cristiana al ser usado, por Clemente de Alejandría, como un recurso evangelizador ante el discurso de la helenización. Por último, se propone una explicación laica de la vocación, basada en la elección y vida laboral, como relato de autorrealización ética profesional (Nicol, 1961).

estudos sobre profissões. Ao cruzar a pragmática wittgensteiniana e o método histórico hermenêutico, foram revisados diferentes usos do termo vocação na religião cristã. Mais tarde, foi descrito como a vocação chegou ao discurso pedagógico nos primeiros séculos da era cristã, quando foi usado, por Clemente de Alexandria, como recurso evangelizador antes do discurso da helenização. Por fim, propõe-se uma explicação secular da vocação, baseada na escolha e na vida profissional, como um relato da autorrealização ética profissional (Nicol, 1961).

the professions. Intersecting the pragmatics of Wittgensteinian and the historical hermeneutical method, different uses of the term vocation in the Christian religion were reviewed. Also, it was described how the vocation reached the pedagogical discourse in the first centuries of the Christian era when Clement of Alexandria used it as an evangelizing resource before the Hellenization discourse. Finally, a lay explanation of the vocation, based on choice and working life, is proposed as a tale of professional ethical self-realization (Nicol, 1961).

Palabras Clave: vocación, formación profesional, religión, ética, autorrealización
Palavras-chave: vocação, formação profissional, religião, ética, autorrealização
Keywords: vocation, professional training, religion, ethics, self-realization

Recibido: 10/08/2019

Aceptado: 21/02/2020

Para citar este artículo:

Farfán Mejía, E. & Perdomo Zambrano, L. (2020). La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 53-73.

La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional

1. La vocación, un término multívoco

La vida profesional es una de las actividades características de la vida moderna. Alrededor de la profesión se ancla la posibilidad de una vida digna y benéfica para el que la practica y para quien se destina el acto profesional (Hortal, 2002). Por tanto, la elección de la profesión es una de las acciones más relevantes de todo ser humano. Alrededor de esta elección profesional aparece constantemente el término “vocación”.

La vocación, sin embargo, es un término polémico en los discursos de la formación profesional, su uso en la literatura conlleva animadversión o simpatía. Hay quienes consideran que referir la vocación profesional dignifica la tarea formativa y la acerca a valores trascendentales y profundos (Winter, 2010-2011). Pero, por otra parte, hay quienes consideran que la vocación es un recurso conceptual decimonónico, atrasado y retrógrado, anclado en visiones conservadoras de la profesión (Sánchez, 2003).

Al revisar el papel del concepto de vocación en el discurso de la profesión, se advirtió que es un concepto muy utilizado. Valga decir que, en REDALYC, uno de los depositarios científicos más relevantes en lengua española, se contabilizaron 14 203 artículos encontrados usando el descriptor de “vocación profesional”, publicados tan sólo en lo que va del 2009 al 2018.

También encontramos que es un término multívoco (Keitges, 2016). Desde la perspectiva de la pragmática del lenguaje, y su concepto de uso como definición y método de análisis de las palabras (Wittgenstein, 1953), podemos advertir, en los textos de investigación sobre las profesiones, que el término “vocación” se usa de diversas maneras.

Keitges (2016), señala que la noción de vocación es usada de estas maneras en la literatura educativa: 1) estar en el momento correcto en el lugar correcto; 2) un llamado para seguir el motivo más importante para vivir; 3) una forma de conectar nuestras experiencias con nuestros planes para la vida; 4) la vocación es carácter; 5) dirección en la vida; 6) un relato moral de autorrealización.

Perales, Mendoza y Sánchez (2013) proponen que “vocación” es que el profesionalista “muestre carácter” en el ejercicio de su profesión. Tener vocación es no dejarse doblegar ante los obstáculos que surjan. Estos autores, en un estudio que realizaron sobre la vocación entre los médicos, así se refieren a ella, como esta fuerza de carácter “Tales médicos dieron muestra de acendrada vocación y servicio, pues debieron enfrentar riesgos no previstos y realizar múltiples esfuerzos por adaptarse a un mundo por ellos desconocido” (p.133).

Por su parte, Nicol (1961), propone una explicación laica de la vocación, basada en la elección y vida laboral, como relato de autorrealización ética profesional. A nivel experiencial, el filósofo Eduard Nicol (1961) considera la vocación como un relato moral de autorrealización. Añade un elemento interesante: la vocación es atender a un llamado para la autorrealización que se entreteje con la admiración a alguien que es tomado como modelo. Seguir la vocación es, también, por tanto, ser inspirado por un ejemplo. Nicol aborda la “vocación” como el ethos de la ciencia. Plantea una relación intrínseca entre vocación y ethos de una profesión, el ethos de la profesión, señala, es cumplir su cometido pero, al mismo tiempo, equipara cumplir ese ethos con atender su vocación:

Cada vocación y profesión tiene su “ethos” propio. Pero el “ethos” no es un sistema convencional de normas que regulen el ejercicio profesional. Las normas, si acaso, llegan a formularse cuando se tiene conciencia de que el “ethos” es algo intrínseco a ese ejercicio; de tal suerte que no hay ninguna regulación expresa, a cada cual le basta hacer bien su oficio para mantener su condición ética. (Nicol, 1961, p.9)

Lo propuesto por Nicol se entrelaza con la postura de Dewey respecto a la vocación. Para Dewey, la vocación tiene un componente de libertad y se contrapone a las ocupaciones, que son rutinarias y fijas. La vocación es la realización del proyecto de la modernidad, es la posibilidad de que el hombre pleno se realice por esta afirmación libertaria. Además, Dewey plantea la experiencia de múltiples vocaciones a lo largo de la vida de un sujeto, lo que se contrapone a la idea grave de una sola vocación para la vida (Keitges, 2016). Dewey propone una orientación vocacional educativa sensible a las diferencias individuales y a la necesidad de autorrealización que las personas tienen. Esta vocación busca expresarse en diversas formas y en ciclos de profundización parecidos a la tarea artística. Conforme a Dewey, así tendría que ser vista la vida y la orientación vocacional, con esa apertura a la experiencia, a la búsqueda existencial, a la paciencia y tolerancia con

esa búsqueda compleja en uno mismo sobre uno mismo. Dewey incluye en el discurso democrático la realización personal y su discurso ubica a la vocación en el horizonte de la actividad laboral en la modernidad, como parte de esta autorrealización, una “educación que reconozca el significado intelectual y social completo de una vocación. . . Sobre todo, entrenaría el poder de la readaptación a las condiciones cambiantes para que los futuros trabajadores no se vieran sujetos a un destino impuesto a ellos” (Dewey, trad. 2004, p.372). Keitges (2016), siguiendo a Dewey, plantea precisamente que la reflexión acerca de la vocación profesional fortalece la comprensión de las necesidades sociales y la aportación que los profesionistas le pueden dar a la comunidad.

Esta profusión de definiciones se encuentra también cuando se les consulta a los universitarios acerca del significado que le dan a su vocación profesional:

La vocación educativa no significa la entrega personal al trabajo magisterial o a la profesión docente sólo como medio de subsistencia, sino la entrega a los alumnos para trascender. Incluye el gusto por el ejercicio de la profesión docente, el disfrute de ser maestro más allá de los desencantos. (Cárdenas, 2015, p. 354).

Un común denominador que se desprende de estas caracterizaciones diversas sobre la vocación es que dejan poco margen de maniobra para intervenir para promoverla o mejorarla, al ser concebida como un don que las personas poseen más o menos. Aquí vendría a reproducirse la lógica profunda con la que funciona el modelo tradicional de la inteligencia teorizado por Galton, referido en Ribes (1990), donde se concibe como una cualidad innata la cual se distribuye conforme la distribución normal estadística. Estamos ante un modelo epistemológico muy socorrido en las disciplinas humanas: la creencia de que las cualidades humanas son heredadas y se distribuyen de manera desigual entre la población:

Y aunque la vocación influya en el rendimiento y satisfacción laboral, no puede de decirse que su ausencia sea la causa directa del fracaso de la escuela, porque en el sistema educativo existen otros factores más influyentes en los aprendizajes deficientes, la insatisfacción o el absentismo escolar. Además, no sólo se nace con vocación, sino que hasta se puede perder cuando se idealiza desmesuradamente la docencia (Larrosa, 2010, p.44).

Otro de los rasgos que sirven para caracterizar a la vocación es la referencia a su origen religioso (Ketiges, 2016). Se dice que la vocación es un “llamado”, *vocare*, le nombran, y no en pocos textos se enuncia el origen latino de este vocablo (Larrosa, 2010). Se advierte que, en esta coincidencia del origen y sentido religioso del término, surge el sentido trascendental que implica este concepto. Al respecto, revisamos 11 artículos sobre vocación profesional e identificamos si estaba presente este referente a la religión. Los criterios de selección fueron que se publicaran entre el 2009 y el 2017, en revistas indexadas, abordaran explícitamente y como tema central la vocación profesional. De estos 11 artículos 9 fueron publicados en español en revistas iberoamericanas y 2 artículos publicados en inglés en revistas anglosajonas.

Sólo un artículo (Sapiro, 2012), refiere el antecedente religioso y lo fundamenta, esto con base en el análisis de Weber (trad. 2011) sobre la religión protestante y el trabajo. Otros tres artículos también refieren el antecedente religioso de la vocación (García, 2011; Larrosa, 2010; Winter, 2010-2011), pero sin fundamentarlo en teoría alguna. Cuatro artículos (Perales, et al. 2013; Cárdenas, 2015; Soprano, 2013; Arendale & Hane, 2016) enuncian la vocación sin referir su antecedente religioso, pero no dan tampoco alguna otra explicación conceptual y sólo tres artículos evitan mencionar el antecedente religioso de la vocación y fundamentan el concepto con base en referentes científicos (Peña, 2014; Rodríguez, Sánchez & Labajos, 2017; Vázquez & Manassero, 2009). Es decir, de once artículos, sólo cuatro cumplieron el requisito de abordar conceptualmente, desde teorías científicas, la vocación profesional. En otros siete casos no se cumplió este requisito fundamental para hacer investigación. Se encontró que el rasgo más frecuente, 4 de 11 casos, fue mencionar el origen religioso de la vocación.

Podríamos decir que el *juego del lenguaje* al que pertenece originalmente el término vocación, esto es, el juego del lenguaje religioso, aunque se enuncia en la literatura de la vocación profesional, no es realmente considerado al momento de construir el objeto de estudio como ejercicio lingüístico científico. Lo anterior conlleva múltiples desventajas como lo es el hecho de que se puede no darle un uso pertinente al vocablo o pasar por alto las reglas implícitas de su uso cuando llega al campo profesional. Es decir, esta superficialidad conceptual genera el riesgo de caer en un problema filosófico denominado por la pragmática del lenguaje como *pseudoproblema*. Un pseudoproblema es un error categorial en donde se confunde el nivel conceptual de un término y se le usa en otro distinto al que realmente corresponde. Es un error del uso del lenguaje (Wittgenstein, 1953). El pseudoproblema latente es

usar la lógica religiosa implícita del término vocación en una actividad laica, como lo es la vida profesional moderna. Eso podría suceder precisamente por el desconocimiento o inconsciencia acerca de los orígenes de los conceptos utilizados. El error categorial supondría, sobre todo, la imposibilidad científica de atender el problema y resolverlo empíricamente puesto que el problema es de carácter conceptual. Para el caso particular de la vocación profesional, al usarse el “llamado”, como un mero “concepto estelar” (Carriazales, 1987, p. 105), sin mayor fondo ni explicación, puede hacer que los estudios profesionales sobre la vocación terminen actuando, implícitamente, posturas religiosas. En tanto no se aclare este “llamado” desde la religión ese es un riesgo que puede impedir el conocimiento ¿Estamos realmente investigando y comprendiendo desde un saber académico claro y consciente o simplemente estamos poniendo en otras palabras credos religiosos? Considerando lo anterior, el objetivo de este trabajo fue profundizar en el origen religioso del término vocación para, así, advertir las implicaciones que tiene su uso en los estudios sobre las profesiones. Particularmente se buscó establecer las características de la vocación como concepto de origen cristiano y cómo es que se trasladó a la pedagogía para llegar a formar parte de las explicaciones sobre la vida profesional.

Para alcanzar este objetivo, usamos un método cualitativo de tipo histórico, genealógico, y documental que se puede ubicar en el estudio histórico de los conceptos. Nuestra fuente de datos fueron los textos religiosos judíos y cristianos. Usamos el análisis hermenéutico interpretativo (Flick, 2004).

La tesis central de nuestro trabajo fue que la vocación tiene un origen judío y fue incorporada al discurso pedagógico, como vocación profesional en el cristianismo primitivo. Nuestra línea argumentativa es que, partiendo del Antiguo Testamento, la vocación se presenta como un relato complejo y con elementos característicos. Posteriormente, en la obra de los padres de la Iglesia, particularmente en “El pedagogo” de Clemente de Alejandría, el cristianismo busca constituirse como un cuerpo de creencias universal en el mundo antiguo y, para alcanzarlo, asume no sólo una parte del credo judío sino, también, del helenismo, y específicamente el discurso referido a la paideia. En esta constitución conceptual compleja la vocación hebraica del relato asume un matiz explícito de autorrealización del “elegido” o “llamado”. Se aclara que, si bien la autorrealización del “elegido” estaba ya en el discurso vocacional del Antiguo Testamento, esta realización personal quedaba relegado: la vocación tenía la función de atender al padecimiento social y a la

diseminación de la fe. Sin embargo, en el helenismo, se considera la *paideia* como un proceso individual de autorrealización y en ese marco, la vocación muda a la vocación sacerdotal. Sostendremos, como se verá más adelante, que es ese el momento en que se puede identificar el nacimiento de la vocación profesional, en tanto que la primera profesión, para el cristianismo, es la vocación sacerdotal. Eso lo encontramos consignado en Clemente de Alejandría, como lo señalamos ya.

Después de esta línea argumentativa terminamos este artículo con una propuesta teórica para replantear la vocación al seno de los estudios sobre la profesión, buscando retomar completo el relato de la vocación y que al ser importado al estudio de las profesiones le implica una lógica distinta, más completa y pertinente a la vida profesional vista como un todo y no sólo como un episodio puntual.

2. En busca del sentido judeo cristiano del concepto *vocación*

La vocación en el Antiguo Testamento

Ubicamos el origen del término *vocación* en el seno de la religión judeocristiana. La idea de la vocación llega a nuestros días entrelazada con diferentes religiones: el paganismo heleno, la religión egipcia y el hinduismo (Alesso, 2000). La explicación más conocida acerca de la relación entre vocación profesional y religión es la de Weber (trad. 2011), su trabajo se basó en la religión cristiana protestante luterana. En este artículo intentamos una explicación diferente puesto que abordamos el tema desde el pensamiento judeo-cristiano y su encuentro posterior con el helenismo.

Nos queremos referir a la vocación como se presenta en el Antiguo Testamento. Referir el término desde ese texto de naturaleza judía puede ayudar a comprender el devenir histórico del concepto. A lo largo del Antiguo Testamento, como mostraremos a continuación junto con transcripciones bíblicas que forman parte de relatos vocacionales; se presentan diversas historias en las cuales se sigue la siguiente trama:

- a) Inicia cuando el ser humano individual o un colectivo humano vive un padecimiento o aflicción el cual es percibido por Dios: Gedeón: “Los hijos de Israel clamaron a Yahvé a causa de los madianitas” (Jue 6,7).

b) Entonces, Dios encomienda la atención del problema a un individuo, lo “llama”: “Moisés: La aflicción de mi pueblo he visto ... He oído su clamor... El clamor de los hijos de Israel ha llegado ante mí” (Éxodo 3,7.9); “Saúl: La aflicción de mi pueblo he visto, su clamor ha llegado a mí” (1S 9,16).

c) El ser humano “elegido” rechaza *el llamado*: “Entonces Moisés respondió a Dios: ¿Quién soy yo para que vaya a Faraón y saque de Egipto a los hijos de Israel?” (Éxodo 3,11). “Entonces Moisés respondió y dijo: He aquí que ellos no me creerán, ni oirán mi voz, por que dirán: No se te ha aparecido Jehová” (Éxodo, 4, 1).

d) Sin embargo, a pesar de este rechazo, Dios sostiene el “llamado”. A continuación, Dios muestra, con señales, su apoyo a quien es elegido y este culmina cumpliendo los designios divinos que lo llevan a servir a los demás: “Y él le respondió : Ve, porque yo a estaré contigo; y esto te será por señal de que yo te he enviado” (Éxodo, 2, 12). “Y si aún no creyeren a estas dos señales, ni oyeren tu voz, tomarás de las aguas del río y las derramarás en tierra; y aquellas aguas que saques del río se volverán sangre sobre la tierra” (Éxodo, 4, 9).

El relato judío de la vocación, como tal, implicó una narrativa, una secuencia de hechos alrededor de un problema y la participación de personajes específicos como lo son el elegido y Dios. La vocación en el Antiguo Testamento es, por tanto, un tipo de relato que en su contenido enmarca una relación complicada entre Dios y el ser humano. Decimos que se trata de una relación complicada porque en ella aparece la duda de parte del ser humano con respecto a Dios. Considerando el sentido original de la palabra “Diablo”, que significa “el que divide”, la vocación trata de cómo la división potencialmente está presente entre Dios y el hombre el cual abre la puerta al mal al dudar de Dios. Es un relato acerca de la lucha contra el Demonio en el que al final vence el bien por una alianza entre Dios y el hombre.

La vocación, además, nos relata un acontecimiento individual, experiencial, pero de trascendencia colectiva. El acto de vocación gira alrededor del principio de caridad divina acerca de un padecimiento humano, no se sustenta en el provecho personal sino en el de la colectividad a la pertenece “el elegido”.

Conforme el pensamiento judío, el que es llamado a la vocación podrá enfrentar una situación donde tendrá que realizar numerosas tareas para vivir la vocación. Así que no necesariamente la vocación refiere al cumplimiento

de una sola tarea, por el contrario, puede implicar el cumplimiento de varias tareas, tal y como se da en el caso de Moisés quien cumplió llamados como libertador de su pueblo pero también como profeta, "...es Moisés un pastor que atiende a su rebaño, es llamado como libertador, pero ya hemos visto que en su vocación se han introducido elementos de vocación profética" (Kessler, 2013, p.359).

Formalizando estructuralmente este relato tiene, siguiendo a Kessler, "una forma fija o formulario" que es la siguiente (2013, p. 348):

- a) Percepción divina.
- b) Encomienda.
- c) Objeción.
- d) Rechazo a la objeción.
- e) Señal.

3. El traslado del concepto de vocación a la religión cristiana y a la pedagogía

La vocación, como relato del judaísmo, el cristianismo lo retoma al asumir el Antiguo Testamento como parte de los textos sagrados, en tanto Cristo se presenta como el Mesías anunciado en ese texto judío. Esta cualidad universal e integradora del pensamiento cristiano es necesario tenerla presente para seguir comprendiendo cómo llegamos a la vocación profesional desde la religión.

Ahora bien, ¿cómo hace presencia la vocación en la pedagogía? ¿cuándo se da el traslado del discurso de la vocación religiosa al discurso pedagógico? De acuerdo con nuestro análisis, el traslado de la *vocación* de la religión cristiana a la educación, correspondería precisamente al período del inicio de la convivencia del cristianismo con el helenismo, es decir, al periodo comprendido entre los siglos I al IV de esta Era. La translación de la vocación se daría en ese momento en que la religión cristiana asume al helenismo, para lo cual elabora un corpus de conocimiento en el que amalgama filosofía estoica, neoplatonismo y judaísmo, fundamentalmente alrededor del concepto de paideia (Jaeger, 1990). Esta transculturación entre el helenismo y el cristianismo se dio con la tarea de los padres de la Iglesia encargados de darle al credo cristiano una estatura conceptual con la cual posicionarse favorablemente ante la sabiduría pagana representada por la retórica y la filosofía griega. Ellos buscaron darle esa altura conceptual al cristianismo a través de la identificación con el helenismo en general y particularmente

retomando el discurso griego de la paideia y ahí, en ese intercambio, uno de los legados será la vocación.

Clemente de Alejandría, como lo mencionamos, buscó reunir conceptualmente el helenismo y el cristianismo: “el nuevo discurso teológico irá mucho más allá en sus intenciones, intentará presentarse como la continuación de la Paideia griega clásica” (Castiñeira, 1998 p.10, en el prefacio a “El Pedagogo” de Clemente de Alejandría). Es claro que en este texto asumimos la explicación de que la pedagogía surge en la paideia y por tanto es así que podemos construir esta explicación del momento en que la vocación llega a la pedagogía relacionando el discurso helénico y el cristiano. La vocación, como la estamos abordando, en un sentido profundo y trascendental requiere una visión de lo pedagógico con ese mismo nivel de compromiso espiritual y que precisamente la paideia se lo provee.

Una vez establecido el cuándo, buscaremos explicar, con detenimiento, cómo se dio el traslado del discurso vocacional religioso al discurso pedagógico.

La vocación originada como relato en el judaísmo es absorbida por el cristianismo y posteriormente se muda de la religión a la pedagogía junto con el giro que el propio cristianismo dio para enfrentar la helenización. La vocación judía vino a ser absorbida por otros discursos cuando la cristiandad le da un sentido pedagógico. Jesús se convierte en pedagogo, como escribirá Clemente de Alejandría, precisamente en *El pedagogo*, y la vida cristiana se apropia del sentido de la paideia o preparación cultural general que dará fundamento a la preparación para la sabiduría. Este “movimiento” del concepto de vocación se pudo dar por el “parecido de familia” que el cristianismo buscó con el judaísmo y el helenismo. Pensándolos como juegos de lenguaje, se transitó entre juegos de lenguaje cercanos. Esta cercanía estuvo dada por la alta espiritualidad otorgada al término “vocación”.

Al hacer Clemente de Alejandría a la pedagogía una tarea cristiana, la vocación se convierte, entonces, en vocación para profesar, para hacerse educador como difusor del credo cristiano. Aquí estaría la aparición del enseñante que tiene como primera tarea propiciar la vocación y después realizar el acto pedagógico:

De esta manera, el Logos —que ama plenamente a los hombres—, solícito de que alcancemos gradualmente la salvación, realiza en nosotros un hermoso y eficaz programa educativo: primero, nos exhorta [nos

invita a la conversión]; luego, nos educa como un pedagogo, finalmente, nos enseña (Clemente de Alejandría, trad. 1998, p.44).

Así es que llegan a la profesión, junto con el sentido religioso de la vocación, todos esos elementos de humildad, sacrificio, renunciamento a la vida material que le caracterizarán desde entonces hasta nuestros tiempos, porque se trata de una pedagogía cristiana que tiene en la vocación una de sus principales características.

Se extiende la vocación al campo pedagógico porque se hace de la pedagogía una vía para la conversión de los paganos al cristianismo. Extender la enseñanza es extender el cristianismo, así que es un deber cristiano impulsar la escuela y la enseñanza. Dios es pedagogo, Cristo es pedagogo. Y la vocación llevada a la docencia es, por lo tanto, otro elemento más de esta catéquesis.

En síntesis, la vocación, conceptualmente, en el Antiguo Testamento, en el judaísmo, surge como discurso religioso de orientación trascendental para el ser humano. En el cristianismo, a la luz de los Patriarcas de la Iglesia, la vocación se retoma este sentido trascendental como uno de los sacramentos y tiene su primera expresión en la vocación sacerdotal. Pero, bajo la influencia Helénica, la vocación cristiana refuerza su sentido trascendental de realización humana puesto que es vocación pedagógica, vocación para la paideia. La vocación pedagógica, en tanto que la docencia se legitima como profesión, junto con el sacerdocio, se hace vocación profesional.

4. Implicaciones del traslado de conceptos entre juegos del lenguaje diferentes: la omisión del “llamado como relato” en la vocación profesional

Es claro que el traslado de un término de un juego de lenguaje a otro genera nuevos usos para el término. Este nuevo significado surgiría al asumir las reglas del nuevo juego. Advertimos, a partir del uso que se le da a la vocación en la pedagogía de las profesiones, que los diferentes usos religiosos de este término perviven, quedando sólo en algunos autores como Dewey y Nicol, la idea de que la vocación es un relato, aunque en estos dos autores no encontramos la referencia a este antecedente bíblico y de la paideia como origen de su planteamiento. Para la mayoría de los investigadores de la vocación profesional, lo que era un relato se modificó a ser sólo un acto. La reducción no sólo significó presentar incompleta la trama o relato vocacional, sino que,

además, el sentido del acto en el que fue convertida la vocación fue modificado más allá de lo que se puede esperar al pasar de un cuerpo de conocimiento, la religión, a otro, a las profesiones. Es así que la vocación como impulso, la vocación como cualidad y la vocación como credo son usos que pervivieron al pasar de un juego de lenguaje religioso al educativo. Advertimos, sobre todo, la pervivencia de lo que en el relato fue “la encomienda”

Puede advertirse en numerosos discursos pedagógicos esta reducción y distorsión del relato tan sólo a la encomienda, es decir, al “llamado”, a esa asignación o encomienda que hace Dios para la atención de un problema colectivo a un individuo.

La distorsión también se dio al omitir las condiciones o momentos que constituyen y describen el tipo de “llamado” referido en la vocación. De igual manera, esto se advierte tanto en los relatos biográficos como en los datos de las investigaciones.

Consideramos que la distorsión del relato de la vocación trasladarse al estudio de las profesiones pudo haberse realizado desde la omisión o desconocimiento del origen religioso del concepto y pasar por alto la razón del llamado al “elegido”; por lo tanto, se desconoció la aflicción humana inicial y el ruego a Dios de que sea atendida. Se pasó por alto, también, que el elegido rechaza el “llamado”. También se dejó de considerar el hecho de que a ese “llamado” sigue un periodo de convencimiento del elegido, este convencimiento se da a través de “pruebas” o “señales” que le da Dios y las cuales confirman el llamado, por último, hay una atención final de la aflicción por parte del elegido. Esta distorsión también omite a Dios. Dios es reemplazado por el sujeto mismo, en el mejor de los casos, porque en muchos simplemente se obvia, de tal manera que en la versión de la “vocación profesional” el sujeto se “llama a sí mismo”, sin explicar ni ahondar en cuál es la naturaleza y condición de este “autollamado”. Con esta omisión la vocación se llevó a un lugar donde puede funcionar sin el otro. La fuerza de la otredad que el discurso de la vocación tiene fue desmantelada al dejar la vocación tan sólo en un llamado. Se desestructuró un discurso compasivo y se dejó una estructura a llenar por los intereses particulares. La omisión del discurso de la vocación en su sentido cercano al religioso es apreciado aún más a partir de la influencia del racionalismo y la laicidad educativa.

Sin embargo, a pesar de que la estructura del relato de la vocación pudiera haberse destruido u omitido, el concepto impactó en tal medida a los

estudios sobre la formación profesional que se absorbió y surgió la idea general de “vocación profesional”. La mención de la vocación profesional, muestra su “parecido de familia” con la vocación religiosa. Esta “vocación profesional”, además, se relacionó con el cumplimiento de una tarea vital, de gran trascendencia para el sujeto. Pero es evidente que la distorsión con la cual se incorporó el concepto vocación, pasando del ámbito religioso al laico, lo debilitó y es poco lo que aporta para su uso en el estudio de las profesiones. Con el concepto de vocación se da la paradoja, decíamos, de recurrir insistentemente en un concepto que oscurece en lugar de ayudar a comprender una situación tan compleja como lo es la elección profesional.

La vocación se presenta en los estudios teológicos con ejemplos altísimos en términos de moralidad, esto queda reflejado en que los episodios de vocación conllevan la vocación de los profetas, los elegidos, los mesías. En la actualidad, la misma religión plantea esta “vocación” para el sacerdocio conminando a una vida virtuosa. La vida profesional, de igual manera, usa el término “vocación” aún para las tareas más sencillas que se puedan encomendar a una persona, pero siempre en la expectativa de promover una vida virtuosa.

5. En la perspectiva de un concepto laico: la vocación como relato profesional de autoformación

En el marco de una educación laica debe llevar a la reflexión la pertinencia de conservar dentro de la teoría pedagógica la metáfora de la vocación como relato religioso. Pareciera una pregunta innecesaria, pero encontramos la persistencia inadvertida de creencias religiosas en la educación. Nuestra postura es que eso no es sostenible, por todos los problemas epistemológicos que conlleva construir explicaciones científicas sobre bases religiosas. Ya sea que no se es consciente de esta pervivencia como si se busca hacer de manera objetiva. El análisis filosófico realizado desde diversos autores que van desde la filosofía analítica de Gilbert Ryle con “El concepto de lo mental” quien advierte acerca de la construcción y legitimación de pseudoproblemas científicos hasta lo que Foucault señala, en sus estudios genealógicos de instituciones como la escuela y el control escolar, quien devela los mecanismos de poder no descubiertos por el análisis. En ambos casos advertimos, desde una generalización muy básica, que el problema epistemológico de “sostener” el conocimiento científico en bases religiosas es que se construyen y trabajan simulacros y estos simulacros se ven fortalecidos y presentados

como conocimiento real. No advertir los errores los fortalece pues se les da trato de verdad.

El análisis crítico del papel de la vocación en la profesión, no puede pasar por alto que el núcleo del relato vocacional religioso es, en sí, un relato que coincide éticamente con los valores máspreciados del humanismo y la democracia. El relato vocacional es una narración completa del cuidado del otro, lo que quiere decir que se sustenta en el desarrollo moral más elevado donde los actos personales se justifican a partir de principios trascendentales como la justicia y la verdad. Aún más, los relatos vocacionales están más inclinados aún, a la ética del cuidado (Guilligan, 2003), por lo que la aceptación, el sacrificio, la bondad, son valores aún más articulados con el concepto de la vocación como relato moral. Instalando el relato vocacional en la ética, y dejando su sentido religioso, la vocación puede tener un nuevo sentido en el marco del estudio de las profesiones desde su definición como una historia acerca del cumplimiento del principio de beneficencia (Hortal, 2002). La vocación, por tanto, renovarí su presencia en el estudio de las profesiones en tanto experiencia del más alto nivel ético.

Presentamos a continuación una propuesta alternativa para considerar la vocación. La característica de esta propuesta es que retoma los elementos de la metáfora original entendida como relato y no como un acto aislado y los instala en la profesión entendida esta desde un sentido ético laico, democrático y humanista.

La metáfora original de la vocación, hemos dicho, está organizada en forma de un relato. Ese elemento, el que sea un relato, lo consideramos crucial y se empata con la antigua idea del viaje como metáfora de la vida: dinámica, en tránsito.

El trasfondo de este relato religioso de la vocación es la moral, la más alta moral. La vocación conlleva un reconocimiento de la vida del elegido en tanto lo que ha hecho y lo que será dentro de su grupo social. Los elegidos para el “llamado” quedan reconocidos como “profetas, visionarios, entre otras”. Siguiendo con este ejercicio, proponemos un “relato vocacional profesional” como proceso de vida, con momentos específicos, cada uno con una tarea a cumplir por el alumno en formación. Seguimos el marco teórico del propio relato vocacional que surgió de la teología judeocristiana, así como la ética estoica con sus virtudes hercúleas. En esta propuesta se redefine la vocación profesional para verla como un proceso de autorrealización que debe ser

necesariamente acompañado por un tutor, esta visión ya la recupera Dewey en su propuesta acerca de la tarea de los orientadores vocacionales (trad. 2004). El devenir en este “relato vocacional” requiere un gran trabajo del futuro profesional sobre sí mismo, auspiciado culturalmente por instituciones dedicadas a formar éticamente a los futuros profesionistas. Este papel institucional queda encarnado en el tutor, propiamente la vocación tendrá que replantearse como un relato relacionar entre el alumno y el tutor. A continuación, proponemos una explicación alternativa de la vocación como relato, señalando los momentos que incluiría los momentos del relato religioso, pero ahora transformados y presentados como un relato experiencial en busca de la autorrealización a través de la profesión:

- a) Primer momento. Percepción divina El ser humano individual o un colectivo humano vive un padecimiento o aflicción el cual es percibido por Dios.
- b) Segundo momento. Encomienda. Dios encomienda la atención del problema a un individuo, lo “llama”.
- c) Tercer momento. Objeción. El ser humano “elegido” rechaza el llamado.
- d) Cuarto momento. Rechazo a la objeción. Dios sostiene el “llamado”.
- e) Quinto momento. Señal. Dios muestra con señales, su apoyo a quien es elegido.

Primer momento vocacional: El desafío (se abandona la “percepción divina”)

La vocación habría de verse, en su origen, como una preocupación individual que surge frente a un problema social, es decir frente al problema que otro padece. El problema social no es necesariamente percibido inicialmente por el que será llamado. Seguramente tendrá que serle presentado y poco a poco tomaría conciencia de la situación y de los males sociales que está generándose con ella. La tarea de hacer presente ese problema social dependerá de la actividad que despliegue el tutor de quien se adentra en el conocimiento de su propia vocación, quien tendrá que aportar los elementos que caractericen a este problema. La aflicción es, sobre todo, el resultado de un trabajo exterior al que será llamado el futuro profesional. Dada la diversidad de problemas sociales y de profesiones que las atienden, la tarea de orientación vocacional, por tanto, tendría que dedicarse a adentrar al futuro profesional a esta variedad. Ahí en donde el sujeto advierta que su sensibilidad se despierta sería donde surge la aflicción.

Segundo momento vocacional: La aceptación (se abandona la encomienda)

Una vez percibido el problema y que surgió la aflicción, el sujeto se encomienda a sí mismo la atención al problema. En eso consiste la vocación profesional. En la encomienda que se hace el futuro profesionalista a sí mismo para atender el problema social a partir de su decisión profesional. Esta encomienda a sí mismo que hace el futuro personal requiere un desarrollo moral elevado, una conciencia moral fundamentada en los valores y virtudes universales. Por lo tanto, para atender la encomienda a sí mismo a través de la vida profesional se requiere promover el desarrollo moral del futuro profesionalista. Si el alumno en tareas de elección vocacional ya vive la aflicción, sólo considerará su vida profesional como ejercicio vocacional si cuenta con una elevada conciencia moral.

Tercer momento vocacional: la duda (se abandona la objeción)

Debe preverse que el alumno en tareas vocacionales experimente un rechazo a su propia encomienda que se ha hecho. Se trata del rechazo que surge de la duda en sí mismo y en sus capacidades. El ser humano se caracteriza por esta dubitación ante las grandes decisiones que debe tomar. En ese caso, será necesario un acompañamiento tutorial de elevada ascendencia ética. El tutor será quien tendrá que convencer al elegido de que puede llevar a cabo esa tarea.

Cuarto momento vocacional: la acción (se abandona el rechazo y la señal)

Las evidencias o “pruebas” que demuestran la pertinencia de atender la vocación serían los tests, pero, dado el énfasis dialógico con el cual se desarrolla esta propuesta, sería la comunidad profesional la que debería sancionar esta fase. Invitar al candidato a trabajar algún tiempo en la profesión que está considerando.

En la metáfora raíz el que atiende el llamado se realiza. Alcanza un desarrollo espiritual que lo completa, lo hace, también, admirable a los ojos de los otros. En la nueva lectura y posibilidad, el que atiende al llamado que el mismo se hace realiza su humanidad, continúa su “formación” ahora entrelazada con su actividad profesional. Al escucharse atiende a los demás o, al escucharse escucha a los demás que son él.

6. Conclusiones

De acuerdo con Turbayne (1974), la metáfora es una cualidad de la teoría. En el seno de las interpretaciones que hacemos de la realidad viene la propuesta de explicar el objeto de estudio “como si” fuera otra cosa. La metáfora opera así para intentar desde lo que se conoce explicar lo desconocido. Es así que advertimos la fortaleza del término “vocación” en los estudios profesionales pues nos permite conocer lo desconocido y develar lo que se mantiene oculto. Lo que queda mostrado es cómo este campo pedagógico gira alrededor de una visión religiosa como lo mostramos al estudiar la vocación.

Esperamos haber mostrado cómo el desconocimiento del traslado e implicaciones de la metáfora religiosa genera un “pseudoproblema” para la llamada “orientación vocacional”, por la imposibilidad lógica de atender un problema irresoluble por estar mal planteado. Se quiere, en pocas palabras, en el actual estado de cosas de la vocación profesional, resolver un problema religioso con una lógica laica cuando lo que tiene que hacerse es replantear el problema, quitarle su lógica religiosa y convertirlo en un problema profesional, laico, cultural, considerando la formación profesional como un acto cultural (López y Solís, 2011). Por último, se hace una propuesta que alinea el relato de la vocación con la ética democrática y el proceso de formación humanista que ve a la profesión como una práctica guiada por un principio de beneficencia (Hortal, 2002). La ética viene a ser cruce de caminos donde coincide la vocación y la vida plena. Nicol y Dewey lo han escrito.

Su discurso, sin duda, es plenamente coincidente con el de la *bildung* y la *beruf*. En su sentido original judeo cristiano, la vocación es un relato acerca de una revelación divina que se presenta ante el hombre como la que los hombres se planteaban en sus consultas al oráculo délfico y que inspiró la “epimeleia” que menciona Alfonso Reyes en su *Filosofía Helenística* (1959). La tarea de “orientación vocacional” tendría que entenderse como la preparación para un viaje, la preparación moral del héroe que el estoicismo convirtió en la “atención del sí” o el “cuidado de sí” y que Foucault (2002) refiere como la “hermenéutica del sujeto”. Estas serían vías para mantener la preocupación espiritual que conlleva la vocación y a la que aspiraría todo ser humano, sin importar su credo. Sería un lugar diferente donde se podría ubicar la orientación vocacional, no sólo preocupada por la elección vocacional sino por la vida que elige vivir aquel que acude por consejo.

Referencias

Alesso, M. (2000). Heracles o la trama inverosímil: Consideraciones sobre la interpretación alegórica. *Circe*. (5), 11-23.

Cárdenas, G. (2015). "Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte)". *Sincronía* (67), 1-18. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513851505021>

Carrizales, C. (1987). *Los conceptos estelares*. México: Universidad Veracruzana.

Clemente de Alejandría, Trad. (1998). *Obras escogidas de Clemente de Alejandría: El Pedagogo*. Barcelona, España: Clie.

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Traducción y notas por Lorenzo Luzuriaga. España: Morata.

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación cualitativa*. España: Morata.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del Sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García, J. (2011). El cine y la vocación profesional. *Cuadernos de Bioética*, XXII (3), 543-556. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87522184004>

Gilligan, C. (2003). *La moral y la teoría*. México: Fondo de Cultura Económica.

Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclee de Brouwer.

Jeager, E. (1990). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Keitges, M. (2016). Dewey on Educating Vocation: Bringing Adult Learning to the University. *Philosophical Studies in Education*, (47), 78-87. Recuperado de: <http://ovpes.org/journal/2016-2/>

Kessler, R. Vocación para la libertad: el caso Moisés. *Pistis & Praxis*. 5(2), 345-363. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749234003>

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217015570004>

López, R. & Solís M. (2011). *Ética profesional del profesorado*. México: Editorial UAS.

Nicol, E. (1961). *El problema de la filosofía hispánica*. Madrid: Editorial Tecnos.

Perales, A., Mendoza, A., & Sánchez, E. (2013). Vocación médica; necesidad de su estudio científico. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(2), 133-137. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37928541009>

Reyes, A. (1959). *Filosofía helenística*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Primera edición. México: Trillas.

Ryle, G. (1949). *El concepto de lo mental*. México: Paidós.

Sánchez, E. (2003). La Vocación entre los Aspirantes a Maestro. *Educación XX1*. (6), 203-222. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600608>

Sapiro, G. (2012). "La vocación artística entre don y don de sí". *Trabajo y Sociedad* (19), 503-508. Recuperado de: <http://www.unse.edu.ar/trabajoyso-ciedad/19%20SAPIRO%20vocacion%20artistica.pdf>

Turbayne, C. (1974). *El mito de la metáfora*. México: FCE.

Weber, M. (2011). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Traducción por Francisco Gil Villegas. México: El Colegio de México-FCE.

Winter, J. (2010-2011). Sustaining Teacher Educators: Finding Professional Renewal through Vocation and Avocation. *SRATE Journal*, 20(1), 20-32. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ948704.pdf>

Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Basil Blackwell.



Hacia una pedagogía del disenso: la lección de J. Rancière

Karla Castillo Villapudua
Universidad Autónoma de Baja California, México
castillo.karla@uabc.edu.mx
 <http://orcid.org/0000-0002-3693-6420>

Doctora en Ciencias Educativas, maestra en docencia y licenciada en Filosofía. Profesor-investigador de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC) México. Miembro del SNI. La línea de investigación que desarrolla, indaga el cruce entre la filosofía contemporánea y la educación.

Resumen - Resumo - Abstract

El objetivo de este artículo es explorar algunas posibilidades conceptuales para proponer una pedagogía del disenso inspirada en las ideas políticas y estéticas del filósofo francés J. Rancière. Un primer eje lo constituye la exposición de la resignificación de la noción de pensamiento crítico desarrollada por el autor. En segundo lugar, se aborda el concepto de emancipación e igualdad de las inteligencias. En tercer lugar, se desarrolla la exposición de la política de la imaginación y el disenso. Para concluir, se reflexiona sobre las posibilidades emancipatorias de esta renovada forma de concebir la pedagogía.

O objetivo deste artigo é explorar algumas possibilidades conceituais para propor uma pedagogia da dissidência inspirada nas idéias políticas do filósofo francês J. Rancière. Um primeiro eixo é a exposição da resignificação da noção de pensamento crítico desenvolvida pelo autor. Segundo, o conceito de emancipação e igualdade de inteligências é abordado. Terceiro, é desenvolvida a exposição das políticas de imaginação e dissidência. Para concluir, refletimos sobre as possibilidades emancipatórias dessa maneira renovada de conceber pedagogia.

The objective of this article is to explore some conceptual possibilities to propose a pedagogy of dissent inspired by the political and aesthetic ideas of the French philosopher J. Rancière. A first axis is the exposition of the resignification of the notion of critical thinking developed by the author. Second, the concept of emancipation, dissent and political imagination. Third, the exposition of the politics of imagination and dissent is developed. To conclude, we reflect on the emancipatory possibilities of this renewed way of conceiving pedagogy.

Palabras Clave: Rancière, disenso, pensamiento crítico, política, imaginación.
Palavras-chave: Rancière, dissidência, pensamento crítico, política, imaginação
Keywords: Rancière, dissent, critical thinking, politics, imagination.

Recibido: 03/04/2020

Aceptado: 11/06/2020

Para citar este artículo:

Castillo Villapudua, K. (2020). Hacia una pedagogía del disenso: la lección de J. Rancière. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 75-95



Hacia una pedagogía del disenso: la lección de J. Rancière

Introducción

El trabajo presenta una exposición sobre cuatro rutas conceptuales desarrolladas por el filósofo francés J. Rancière: el pensamiento crítico, emancipación e igualdad de las inteligencias, política de la imaginación y disenso. Esto con la finalidad de presentar una propuesta para crear una pedagogía del disenso, implementada desde una práctica radical que no se queda inmóvil ante el velo de la denuncia y culpabilidad y, busque en cambio, suscitar prácticas pedagógicas desde la posibilidad de pensar, imaginar, y vivir momentos políticos. Dicho esto, apostamos por la implementación de una pedagogía creativa y afirmativa, cuya finalidad radica entre otros elementos, en afinar los sentidos y el pensamiento al margen del orden policial, y, por ende, de los dispositivos pedagógicos que sólo reproducen la desigualdad y dominación.

Rancière es un filósofo francés que en la actualidad sigue vivo e impartiendo cátedras en la prestigiada Escuela de Graduados de Europa en Suiza. De los inicios de su aventura intelectual, podemos decir que, se formó con el estructuralista Louis Althusser, donde juntos escribieron la obra *Para Leer el Capital*. No obstante, como todo gran pensador, Rancière cuestiona e interroga las tesis de su maestro, esto es, no lo lee de manera dogmática, sino por el contrario, descubre algunos puntos débiles que no concuerdan del todo con sus curiosidades intelectuales. De ahí que el joven pensador con suma valentía, se deslinde de los legados de su maestro para continuar con un proyecto de investigación propio a partir de la lectura de algunos archivos obreros. Entre sus obras más importantes podemos destacar: *El desacuerdo, política y filosofía* (1996), *El odio a la democracia* (2006), *El maestro ignorante* (2003), *La noche de los proletarios* (2001), *El espectador emancipado* (2010) entre otros.

Nuestra hipótesis de trabajo plantea que la creación de una pedagogía del disenso a través de un pensamiento crítico renovado, la práctica de la igualdad y la política de la imaginación posee un potencial emancipador más efectivo

que la pedagogía crítica tradicional¹ basada en la lógica de la denuncia y la concientización puesto que permite reactivar las energías cotidianas y realizar transformaciones inmediatas por medio del disenso.

El trabajo surge entonces de las siguientes preguntas: ¿Cómo crear una pedagogía del disenso a partir de la filosofía de Jacques Rancière? ¿Cuáles son los conceptos que articulan la posibilidad de una pedagogía del disenso?

Este artículo se organiza en tres apartados: en el primero se elabora una breve exposición sobre el desacuerdo que Jacques Rancière plantea al modelo del pensamiento crítico derivado del enfoque tradicional de la teoría crítica, en la segunda parte se somete a una revisión interpretativa el concepto de emancipación e igualdad de las inteligencias, y tercero, se revisan las posiciones de política de la imaginación y disenso. Por último, se reflexiona en torno a la construcción de una pedagogía del disenso basada en las concepciones conceptuales anteriormente expuestas.

1. Renovar el pensamiento crítico.

Jacques Rancière realiza un análisis minucioso a los modos operatorios de la tradición crítica social bajo la influencia de los filósofos agrupados bajo la insignia de la Escuela de Frankfurt, -Adorno, Horckheimer, Marcuse, Habermas-, cuyo interés principal radicaba con sus puntuales divergencias en desmantelar las “mentiras” de la maquinaria capitalista, para concientizar a los “sujetos” de los engaños a los que eran sometidos y, de esta forma, propiciar la emancipación.

Básicamente una de las acciones del pensamiento crítico -bajo el enfoque tradicional- consiste entre otras cuestiones en denunciar la ley de la dominación, es decir, una de sus tareas centrales consiste en volver visibles todas aquellas estrategias del poder enfocadas en producir alienación, tales como el trabajo asalariado, la industria cultural, la ausencia de derechos humanos, entre otros (Althusser, 1988). Así, esta reflexión que insiste en la concientiza-

¹ En este texto por pedagogía crítica tradicional nos referimos al paradigma agrupado en pensadores como P. Freire, P. McLaren, y H. Giroux quienes influenciados por la tradición crítica tradicional operan bajo la premisa de educar a los ignorantes para sacarlos de su falsa conciencia, lo cual supone que hay una división de las inteligencias, es decir, unos que saben cómo opera el poder y otros que son engañados. En cambio, la pedagogía del disenso partiría precisamente de abolir dicha división, y decir que cualquiera puede ser partícipe de experiencia disensuales, creativas e imaginativas, sin depender de un maestro explicador o intelectual orgánico.

ción afirma que la clase trabajadora padece una falsa conciencia, y que, por tanto, no son conscientes de la explotación capitalista ni de sus mecanismos operatorios (Rancière, 2010).

Frente a ello, las masas “embrutecidas” carecen tanto de conciencia crítica como de conciencia de clase, y, por ende, los intelectuales de cuño marxista-cientificista las colocan en un panorama de ignorancia y mediocridad, pues son incapaces de propiciar algún cambio revolucionario para mejorar sus condiciones materiales y existenciales.

En rigor, el problema de los dominados, radica en que desconocen la dominación que adolecen (Rancière, 2010, p.43). De aquí se deriva entonces, que este individuo “democrático” carece de visión para ver la realidad de la opresión, y, por lo tanto, vive engañado. De esto se sigue también, la ausencia de pensamiento crítico, pues no cuestionan ni analizan, el estilo de vida masificado y la opresión de la que, sin saberlo, son víctimas.

Ahora bien, en la conferencia *Las Desventuras del Pensamiento Crítico*, Rancière (2010) revela su objeción respecto a los procedimientos de la tradición crítica². De acuerdo con esta fórmula, la realidad sociopolítica opera bajo simulacros que hay que dismantelar, y, por ende, bajo esta perspectiva resulta apremiante volver conscientes a los ciudadanos de todas las ilusiones, engaños, y ocultamientos que emanan de ella. Esto implica, entre otros supuestos, que, bajo la mirada de los teóricos formados en la tradición del marxismo científicista, el capitalismo opera mediante máscaras y disfraces, y por eso, dichos artilugios ideológicos tienen la finalidad de esconder el verdadero rostro de las fuerzas del capital.

Así, la explotación capitalista se refuerza mediante discursos falaces que se presentan como verdaderos, y también, por la implementación de estrategias de envilecimiento, que van desde una pedagogía crítica desigualitaria que en ocasiones sólo privatiza el saber. Es decir, el conocimiento no se distribuye de manera igualitaria, dado que sólo unos tienen el privilegio de acceder a él, y además, el deber moral de transmitirlo a los que no tienen la suerte de ser conscientes de su sometimiento (Rancière, 2003).

² En este punto, resulta oportuno aclarar que en este texto entenderemos por “teoría crítica tradicional” a la crítica social que apunta los aspectos negativos de los órdenes sociales existentes. (Corcuff, 2018, p. 63). Señalando que Rancière utiliza el término como “tradición de la crítica social” o “paradigma crítico”, sin mencionar particularmente a que variante se refiere. Sin embargo, a lo largo de su obra podemos observar que Rancière está en desacuerdo con el marxismo estructuralista de su profesor Althusser.

Asimismo, de acuerdo con Rancière (2016) la mirada del intelectual es jerárquica, por el hecho de que su punto de partida es una posición desigual, pues a través de sus artilugios teóricos, analiza, mide y describe a las clases marginales. De esta forma, una de sus premisas básicas se basa en afirmar una y otra vez que todos estamos sometidos, que la ley del capital, se territorializa por todos los estratos de la vida social, y que, por tanto, resulta indispensable conocer sus estrategias a cabalidad.

En este mismo sentido Rancière señala: “Finalmente, nuestra “ciencia” sofisticada siempre acababa por afirmar que el intelectual y el científico son los que deben aportar a los desdichados dominados las verdaderas explicaciones de las razones de la dominación que los somete” (Rancière, 2016, p. 54). Esto quiere decir que para liberarnos de la ley de la dominación y lograr la emancipación, necesitamos auxiliarnos del conocimiento científico para saber cómo funciona en sus múltiples variantes. Esto no implica que precisemos exponer cómo funciona el poder en nuestra conciencia; también significa que para que podamos lograr la emancipación alguien más, cuya conciencia no está sujeta al funcionamiento del poder, debe proporcionarnos una explicación de nuestra condición objetiva (Rancière, 2003).

De acuerdo con esta lógica, por tanto, la emancipación depende en última instancia de la verdad sobre nuestra condición objetiva, una verdad que solo puede ser generada por alguien que se encuentra fuera de la influencia de la ideología, y en la tradición marxista esta posición se considera ocupada, ya sea por la ciencia o por la filosofía.

Ahora bien, como mencionamos en lo anterior, el pensamiento crítico situado en la teoría crítica tradicional tiene entre otros propósitos dismantelar las mentiras de los aparatos ideológicos del estado. De este modo, entonces, Rancière (2016) argumenta que su acción principal es concientizar a los “ignorantes” de las diversas artimañas del poder, para que logren emanciparse. A partir de ahí, el principal esfuerzo educativo de este pensamiento consiste en apuntar la oposición entre la apariencia y la realidad, denunciando las distintas prácticas de la ley de la dominación.

Sin embargo, para Rancière (2010) este recetario de la crítica tradicional simplemente refuerza la misma lógica que pretende combatir, y, en consecuencia, cuestiona sus mecanismos, entre los cuales se encuentra, por supuesto, el pensamiento crítico, el cual suponía entre otras acciones: visibilizar, diagnosticar, y denunciar los múltiples males e injusticias de la sociedad, por el hecho de

que los incapaces e ignorantes, no tienen conciencia ni conocimiento de ello.

Ahora bien, resulta claro que Rancière (2010) no está de acuerdo con estos supuestos, pues mientras los intelectuales adheridos a esta tradición, diagnostican y denuncian las catástrofes sociales, olvidan o dejan de lado, potenciar proyectos de emancipación, esto debido a que pierden toda esperanza transformadora. Por ello, Rancière (2009) afirma que la tarea del pensamiento crítico no sólo consiste en denunciar el funcionamiento de la estructura social, sino también y, sobre todo, en intentar recuperar el significado de la crítica entendida como condiciones de posibilidad, así como también investigar y crear proyectos de emancipación.

Por consiguiente, Rancière (2009) toma distancia de esta forma de concebir al pensamiento crítico, buscando, en cambio, reflexionar y crear un proyecto de investigación que señale un afuera, una oportunidad, un momento donde todos los sujetos dejemos de ser cosificados, alienados, y sometidos a la maquinaria neoliberal. La apuesta, entonces, se enfoca en ese devenir donde se posibilita la liberación del orden policial, y acontece, en cambio, una libertad inconmensurable que no se identifica con ningún mecanismo de control. Pero, ¿Cuáles son esos momentos? ¿Mediante qué prácticas vitales somos coparticipes de esa emancipación? ¿A qué tipo de experiencia sensorial-corporal pertenecen estos momentos? (Castillo y Miramontes, 2019).

Ante esto, quizás la potencia de un pensamiento crítico renovado se orientaría hacia la posibilidad futura de una sociedad libre de estas indolencias y carencias. No conformase con la lógica acusatoria, que sólo reproduce como mecanismo de publicidad estas deficiencias sociales, sino al contrario, aspirar con gran fuerza a otra realidad más allá del mero derrame acusatorio y descriptivo que sólo nos lleva a un callejón sin salida. Entonces, estos mundos alternativos serán creados a partir de un pensamiento crítico regenerado, gracias al cambio de trayectoria, que implica una modificación del modo en cómo concebimos la otredad y su inserción en el campo social.

Ahora bien, llegado a este punto consideramos necesario recordar que el objetivo de este texto es proponer la creación de una pedagogía del disenso, y, por tanto, resulta claro que esta implicaría una renovación del pensamiento crítico. Esto nos conduce a señalar algunos elementos que caracterizarían esta resignificación entre los cuales se encuentran: la emancipación como punto de partida, la igualdad de las inteligencias, política de la imaginación y disenso. A continuación, trataremos de exponer dichos replanteamientos.

2. ¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?

Como indicábamos anteriormente, según la tesis de Jacques Rancière (2009) la emancipación “tradicional” desde su perspectiva iluminista, que pasa desde la ilustración kantiana, la escuela de Frankfurt, hasta el marxismo científicista de Althusser, se ha concebido como: “la salida de un estado de minoridad. Menor es aquel que necesita ser guiado para no correr el riesgo de perderse siguiendo su propio sentido de la orientación”. (Rancière, 2009, p.32). Por esta razón, una de las premisas derivadas de esta definición parte de la firme convicción de concientizar a los ignorantes para emanciparlos, lo cual implica que la tarea del intelectual orgánico sea iluminar a las masas embrutecidas.

No obstante, Rancière (2003) no está de acuerdo con la tesis de la falsa conciencia, ya que desde su particular punto de vista reproduce el elitismo del iluminismo: “Ésta es también la lógica de las Luces, donde las élites cultivadas deben guiar al pueblo ignorante y supersticioso por los caminos del progreso” (p.22). Esto implica sin duda cierta relación con la existencia de jerarquías del saber, esto es, polarizan el conocimiento de acuerdo a una distribución no igualitaria donde uno es el que tiene el don del saber, y otros al estar condenados a otro cometido en el tiempo del trabajo son excluidos de dicho privilegio.

Visto de esta manera, Rancière (2003) sostiene que existen dos tipos de inteligencias. La primera, se caracterizaría por ser elitista y jerárquica, puesto que sólo algunos tienen el privilegio de la voz y el conocimiento, mientras que otros, sólo quedan relegados a un horizonte silencioso y marginal. La segunda –la defendida por Rancière– afirma que sólo existe un tipo de inteligencia, y por ello, no hay divisiones ni clasificaciones de por medio. Por consiguiente, antes que nada, la emancipación será intelectual, lo cual paradójicamente requiere deslindarse de la guía y alumbramiento de los intelectuales, puesto que bajo esta hipótesis Rancière (2009) plantea que:

El pensamiento de la emancipación opone a esta lógica desigual un principio igualitario definido por dos axiomas: primero, la igualdad no es una meta a alcanzar, es un punto de partida, una presuposición que abre el camino para una posible verificación. En segundo lugar, la inteligencia es una. No hay una inteligencia del maestro y una inteligencia del alumno, una inteligencia del legislador y otra del artesano, etc. (p.41).

Por lo anterior, el filósofo francés se desprende de la definición que asume la emancipación como algo que ha de conseguirse en un tiempo por venir. De ahí su disidencia con esta idea, y la firme convicción por abrir un camino distinto bajo la firme consigna de asumirse como emancipado. En este sentido, entendemos que la emancipación ya no es una promesa por cumplirse, sino que es algo que ya se posee en el instante presente.

Ahora bien, respecto al segundo punto –la inteligencia es una- resulta claro que las tesis de Rancière también implica derribar la clasificación de la inteligencia, y partir de un comunismo de la inteligencia: “La emancipación implica, pues, un comunismo de la inteligencia, puesto a funcionar en la demostración de la capacidad de los “incapaces”, la capacidad del ignorante de aprender por sí mismo, dice Jacotot” (Rancière, 2009, p. 132). De ahí que uno se constituye como perteneciente a un mundo de iguales, y, por lo tanto, debemos comenzar desde la igualdad para construir la igualdad: “Hay una inteligencia que no coincide con ninguna posición en el orden social, que pertenece a todos por ser inteligencia de todos. Emancipación entonces significa la afirmación de esta inteligencia y la verificación potencial de la igualdad de las inteligencias” (Rancière, 2009, p.133).

En este mismo orden de ideas, la emancipación emana cuando la gente “se pregunta directamente cómo se puede vivir de manera diferente, o quién ya tiene la experiencia de vivir de manera diferente” (Rancière, 2016, p.135). De aquí se deriva, entonces, la necesidad de crear otra forma de pensar, actuar, y vivir, lo cual implica entre otros factores, modificar la relación con el tiempo, el trabajo y la vida diaria.

Llegado a este punto podemos observar el replanteamiento elaborado por Rancière (2010) con relación al concepto de emancipación. Vimos cómo toma distancia de la acepción “clásica” que lo había situado en un horizonte poco favorecedor pues partía desde la desigualdad de las inteligencias y se proyectaba hacia una meta futura. No obstante, desde la perspectiva del filósofo francés, el ímpetu de la emancipación no es algo que suceda después de la concientización, por el contrario, se parte de la firme convicción de la igualdad de las inteligencias como sitio de partida, y, por tanto, no se origina dependencia alguna ni con el intelectual orgánico ni con el maestro explicador. A continuación, trataremos de explorar algunos de los vectores potenciales de la política de la imaginación y el disenso, como claves orientadoras de lo que inicialmente nombramos pedagogía del disenso.

III. De la política de la imaginación al disenso

Uno de los aspectos menos abordados por parte de los estudiosos de la política es el concepto de imaginación. Regularmente se le estudia desde el campo de la estética y las artes, reflexionando pocas veces sobre sus posibilidades políticas. Ahora bien, para esbozar las relaciones entre política e imaginación desde una perspectiva rancieriana, es preciso indicar cómo se concibe desde esta filosofía.

En un primer momento, resulta oportuno recordar que para Rancière (2010) la política no se vincula con las instituciones de poder y los aparatos del estado, puesto que desde esta perspectiva hace referencia más que nada a la “policía”. Es decir, al conjunto de dispositivos que trazan un orden regulatorio en la “ciudad” para que los individuos ocupen lugares y espacios de acuerdo a su “capacidad” laboral y clase social. Por esta razón, Rancière tomará distancia de este referente para renovar la “política” desde su característica “contingente” y “emancipatoria”, lo cual lo lleva a afirmar, entre otros asuntos, que la política es imaginación. Y bien, ¿Qué es la política de la imaginación? ¿Qué relación supone con el disenso? ¿Cómo podemos llevarla a la práctica a través de una pedagogía disensual?

Ciertamente, cuando indagamos en el concepto de imaginación, en ocasiones se describe desde su devenir histórico, lo cual supone que el término ha tenido transformaciones temporales, y además, características polisémicas. Para términos de este artículo nos remitiremos únicamente a la concepción que ha desarrollado Rancière (2019) en algunos de sus trabajos. En tal sentido, cuando pensamos en imaginación nos referimos a la capacidad o facilidad para concebir ideas, proyectos o creaciones innovadoras (Rancière, 2019, p. 3). De ahí que la imaginación al ser una facultad creadora posee la cualidad para imaginar, entre otros factores, otro universo existencial, apostando por una visión renovada que redescubre el mundo con sus “posibilidades”. De este modo, la imaginación permite desarticular el funcionamiento del orden policial y producir escenas de disenso que le pueden ocurrir a cualquiera puesto que provoca una disociación del cuerpo de experiencia cotidiano.

Lo anterior indica que el potencial de la imaginación no sólo radica en proyectar escenas futuras, sino que al rozarse con la política desconecta e irrumpe el tiempo “presente” de la vida y el trabajo. De aquí se deriva, entonces, la igualdad radical de la imaginación puesto que todos en cualquier momento podemos tener la capacidad de usar esta habilidad estética en aras de libe-

rarnos de las ataduras cognitivas y emocionales producto de la lógica de la dominación.

En consecuencia, cuando la imaginación se torna política juega un papel clave para la emancipación, puesto que se auxilia de las intensidades creadoras que hacen posible derribar el cuadro policial del *sensorium* dictatorial, con el firme objetivo de transgredir los límites impuestos. No obstante, el problema que existe con los regímenes críticos anclados en la imposibilidad emancipatoria, es que prácticamente eliminan o dejan de lado el potencial transformador de la imaginación, puesto que afirman una y otra vez que todo está perdido y que la bestia del capital lo ha territorializado todo.

Es evidente que dichos discursos sólo producen hartazgos cognitivos y estéticos incapaces de experimentar el poder creativo y liberador, y, por tanto, sólo promueven desesperanza, lo cual los lleva a esparcir una impotencia generalizada, donde pocas veces se proyectan prácticas existenciales capaces de crear un puente entre la denuncia y el vivir emancipado. De ahí que como cuestiona el filósofo Mario Teodoro Ramírez (2019) “¿Cabe todavía hablar de esperanza en el mundo descreído, desanimado y francamente nihilista de hoy? Pero, ¿no es un mundo justo así, en la mayor “oscuridad del ahora”, donde más deberíamos volver a pensar la esperanza? (p.1). A primera vista, respondemos que sí, puesto que las imposibilidades sólo inmovilizan la transformación de la vida.

Lo anterior permite continuar con el desarrollo de la hipótesis de Rancière (2010) quien aseguró que ante el poder omnipotente de la bestia del capital una buena opción es activar nuevas formas de conciencia y energía, y, por ende, una de sus propuestas radica precisamente en trazar una vía distinta a través de la política de la imaginación. A tal efecto, Rancière (2019) señala que la fuerza de la imaginación política debe consistir en dilatar los espacios “sometidos” para palpar otros cuerpos y sensibilidades, impulsando la afirmación del poder configurar otro reparto de lo sensible. Dicho esto, imaginar se convierte en un arma subversiva cuya potencia política reside en redistribuir los afectos y el pensamiento hacia otras distribuciones espaciales y sensoriales.

Además, cabe añadir que para Rancière (2019) la política es imaginación. Esta es la razón por la cual podemos sostener que la imaginación favorece las potencias emancipadoras en un sentido afirmativo, propiciando situaciones desclasificadas que ya no pertenecen a la lógica de la dominación de las posiciones y ocupaciones. En concreto, imaginar permite abrir el pensa-

miento hacia la invención de otras experiencias vitales: “La imaginación entra en acción para construir, delimitar, organizar un espacio, darle otro ritmo al tiempo. Es una facultad estética, lo cual no quiere decir que solo crea poemas o imágenes, sino que es necesaria para encontrar nuevas organizaciones políticas” (Rancière, 2019, p.3). De ahí que esta se caracteriza, no sólo por abonar al campo de la creación artística bajo la normativa de producir objetos estéticos desde sus diversas vertientes -literatura, fotografía, teatro, entre otros-, sino que también, la imaginación posee el vigor para expandir la experiencia convirtiéndola en una facultad creadora de nuevos espacios y tiempos existenciales.

Precisamente porque la capacidad imaginativa no es única y exclusiva de los artistas, al contrario, la fuerza imaginativa puede ser encarnada por cualquiera, tal y como lo observó Rancière (2016) a través de la figura de Gauny, un poeta carpintero que sin esperar la guía y enseñanza de ningún intelectual fue capaz de despertar al letargo del tiempo robado para aventurarse a la curiosa búsqueda de nuevas formas de vivir.

Asimismo, la praxis de la imaginación como artefacto político, representa en muchos aspectos, una especie de ruptura con el orden policial. Por un lado, evoca a la redistribución y reorganización del espacio, esto es, a la necesidad de trazar otros territorios donde habitamos bajo la prerrogativa de una desobediencia inesperada, bajo la firme convicción de revocar cualquier dispositivo carcelario y opresivo. Por el otro, descubre la revuelta temporal de colocarse en otro ritmo, en otra vibración, donde la temporalidad acelerada y la consigna del “no me alcanza el tiempo”, se diluyen ante la oportunidad que nos otorga el poder imaginar otras temporalidades. En efecto, esta imaginación deviene posible al no postular límites libertarios, pues dirige todas sus facultades cognitivas y sensoriales hacia la concreción de otro mundo. De tal modo que sea posible trazar otra distribución espacial y, además, impulsar otra vibración corporal con la fina intención de colocarse en otras formas de vida. Para resumir, la imaginación es política y disensual cuando se torna competente para pensar y sentir otras coordenadas, donde el sujeto colectivo recupera la esperanza de construir otro horizonte existencial, dejando al margen todo horizonte nihilista y decadente que sólo marcaban límites irrealizables.

Ahora bien, llegado a este punto resulta igualmente interesante revisar el concepto de disenso. De hecho, sobre esta base conceptual Rancière (2019) esboza una sublevación hacia todo reparto de lo sensible edificado en la

desigualdad. Es por así llamarlo el concepto más subversivo del filósofo francés, pues nos permite englobar en una sola palabra las potencialidades emancipatorias a las que podemos acceder a través de la interrupción y desconexión. Para Rancière (2010) el disenso designa aquella interrupción vital cuyo potencial radica en desmontar el conglomerado de dispositivos sensoriales que devienen en horizontes precarizados por la policía. La experiencia de la vida se da, pues, sin los límites entre lo que es permitido pensar, decir, y sentir.

A este respecto, podemos esbozar que el disenso es un arma subversiva cuya potencia radical asume la transformación vital de cualquiera pues como señala Rancière “cambia los modos de presentación sensible y las formas de enunciación al cambiar los marcos, las escalas o los ritmos, al construir relaciones nuevas entre la apariencia y la realidad, lo singular y lo común, lo visible y su significación” (Rancière, 2010, p. 45). Ante ello, no queda duda que la práctica del disenso supone un sendero de búsquedas infinitas, donde la pasividad adquirida por los discursos decadentes de la lógica de la dominación pasa a un plano menor, pues lo impensable se torna pensable gracias a la intensidad creativa de la imaginación.

Con ese panorama en mente, podemos pensar que el disenso es una revuelta sensorial, por el hecho de que produce agencias transformadoras que arrancan la vida de la sujeción impuesta por la falsa vida y el trabajo mecanizado. De ahí se sigue también, la cualidad del disenso para derrocar el orden de lo sensible creando otro reparto: “El disenso pone nuevamente en juego, al mismo tiempo, la evidencia de lo que es percibido, pensable y factible, y la división de aquellos que son capaces de percibir, pensar y modificar las coordenadas del mundo común” (Rancière, 2010, p. 45) En este tenor, podemos pensar que el disenso irrumpe en el mundo común, esto es, en el conjunto de dinámicas existenciales por las que pasamos en nuestro transcurrir diario, y ello porque practicarlo supone realizar una pausa al tiempo de la rutinización, y saberse capaz de sentir de otra manera. De esta manera, será posible traspasar la barrera de la sensibilidad para aventurarse a otras sensaciones no estipuladas, y, por ende, dar cuenta de la presencia de lo infinito en cada respiración, en cada mirada, y en cada voz que enunciamos, porque definitivamente no nos podemos conformar con vivir alienados (Castillo y Miramontes, 2019).

En suma, podemos abordar el disenso como un núcleo de resistencia, cuyo poder consiste en producir otras mutaciones existenciales, donde se concie-

ben otras formas de vida, al margen de la precariedad y límites sociales. En este sentido, podemos señalar que este concepto constituye una irradiación poderosa que busca crear transformaciones sensoriales y cognitivas en los modos habituales de aproximarnos a la vida, y, por ende, configura una nueva comprensión de la dimensión política y estética de la existencia (Castillo y Miramontes, 2019).

Hasta aquí hemos tratado de someter a revisiones críticas algunas de los conceptos claves de la filosofía emancipatoria de J. Rancière con el objetivo de trazar un posible camino para la creación de una pedagogía del disenso. En concreto, apostamos por que este tipo de replanteamientos conceptuales se vinculen con la práctica pedagógica contemporánea, ya que generalmente sobresalen los modos de operar de la tradición crítica social edificadas en la pedagogía crítica tradicional³ y en la ausencia de posibilidades emancipatorias.

IV Hacia una pedagogía del disenso

En esta sección del artículo intentamos poner de manifiesto la concreción del objetivo que motiva esta indagación: proponer una pedagogía del disenso. En los apartados anteriores, revisamos de manera breve algunas de las inversiones conceptuales propuestas por Rancière, que van desde su relectura de la teoría crítica tradicional, pasando por los conceptos de emancipación e igualdad de las inteligencias, política de la imaginación y disenso. Vimos que más allá de los olvidos emancipatorios de la tradición crítica, la apuesta rancieriana no se conforma con dichas imposibilidades, ni mucho menos coincide con el mandato crítico de denunciar las apariencias.

En este sentido, para Rancière una de las urgencias centrales de su filosofía consiste en pensar e imaginar cómo superar el pensamiento del duelo, de la impotencia y del fracaso del proyecto crítico de la modernidad. De esta forma, Rancière (2009) apuesta por dejar atrás estos supuestos, para aventurarse en

³ En este punto es importante aclarar que por pedagogía crítica tradicional entendemos al paradigma agrupado en pensadores como P. Freire, P. McLaren, y H. Giroux quienes influenciados por la tradición crítica tradicional operan bajo la premisa de educar a los ignorantes para sacarlos de su falsa conciencia, lo cual supone que hay una división de las inteligencias, es decir, unos que saben cómo opera el poder y otros que son engañados. En cambio, la pedagogía del disenso partiría precisamente de abolir dicha división, y decir que cualquiera puede ser partícipe de experiencia disensuales, creativas e imaginativas, sin depender de un maestro explicador o intelectual orgánico.

la dinámica afirmativa de un proyecto creador que fortalece la crítica con una mirada renovada. De ahí que, en esta perspectiva, no haya ilusión cómplice con el sistema de dominación, tampoco deseo de ignorancia, y, por tanto, resulta factible suscitar nuevas formas de conciencia y energía a través de la política de la imaginación y el disenso.

Dicho lo anterior, proponemos socializar y llevar a la práctica los conceptos anteriormente expuestos a través de tres directrices: 1) Prácticas pedagógicas igualitarias, 2) La implementación de un pensamiento crítico como creación e investigación 3) Secuencias didácticas disensuales mediante políticas de la imaginación.

El primero concierne a la obligación asumida por parte del docente por desjerarquizar la práctica pedagógica. Esto implica, entre otros aspectos, la desactivación del supuesto dicotómico de la inteligencia, pues como supone Rancière (2010): “Romper con el presupuesto pedagógico de la dualidad de las inteligencias también es romper con la lógica social de la distribución de las posiciones tal como lo estableció Platón en dos frases de *“La República”* que explican por qué los artesanos deben realizar su propio trabajo y nada más”. Por ello, esta característica tendría la obligación de no separar la inteligencia por niveles, es decir, partiría por erradicar las distinciones entre grados de inteligencia, dado que desde esta perspectiva sólo existe una única inteligencia.

Está claro que, con lo anterior, sería plausible crear experiencias de aprendizaje bajo la noción de igualdad, puesto que ya no existiría separación entre los que son más capaces y los que no. Se trata entonces de quebrar con las distribuciones que van desde las calificaciones, hasta la repartición de los lugares en el aula de acuerdo a dichos puntajes. Además, sería pertinente socializar y propiciar experiencias de aprendizaje autónomas, puesto que el docente no es el único que posee los conocimientos, sino que brindaría un abanico de oportunidades para que se propicie la curiosidad y emancipación intelectual.

Asimismo, este elemento requerirá fracturar la razón social de la repartición de los lugares, misma que según Rancière (2010) se ha perpetuado desde las ideas desarrolladas en *La República* de Platón. Esto supone que, desde este horizonte, ya no hay clasificaciones respecto a la clase social, género o raza, dado que este poder, trasciende las distribuciones impuestas por el modelo neoliberal, reconfigurando las subjetividades mediante la verifica-

ción de la igualdad radical. Así, resulta probable construir otra temporalidad existencial y transgredir el lugar común que propaga como imperativo, que los trabajadores no “tienen tiempo”, dado que su distribución ocupacional sólo se contabiliza a partir de las horas que sus cuerpos son rentables a la manufactura mercantil, eliminando la posibilidad de tener tiempo libre.

El segundo se orienta a socializar otro tipo de pensamiento crítico, y por tanto, sería prudente restablecer lo que se entiende por ello, tomando en cuenta los replanteamientos elaborados por Rancière. Esto supone que todo “maestro ignorante” asume con responsabilidad generar posibilidades ante cualquier diagnóstico negativo del acontecer social. Ante ello, no sólo repasa los noticieros alarmistas que día a día nos señalan todas las atrocidades manifiestas en la esfera social con el fin de informarnos y tomar conciencia de la desgracia en turno. Por el contrario, no se contenta con la derrota e impotencia de los malestares del mundo, sino que, asume la obligación de propiciar pensamientos esperanzadores. Esto significa el no postrarse inmóviles ante los infortunios que sólo bombardean y debilitan nuestras conciencias.

En concreto, este pensamiento crítico renovado objetaría el modo operatorio de la lógica de la denuncia -tan arraigado en la crítica tradicional- y cuestionaría sus alcances emancipatorios, ya que refutaría el discurso que asume que “el estar bien informado” pocas veces incide en la transformación de la realidad, pues como argumenta Rancière (2010) “...no existe evidencia de que el conocimiento de una situación acarree el deseo de cambiarla” (p.32). En síntesis, una renovación del pensamiento crítico llevado a las aulas a través de una pedagogía del disenso, implicaría entre otros aspectos, la liberación de los modos acusatorios de la tradición crítica, esto es, el debilitamiento de esa imagen estigmatizada que repite constantemente que somos víctimas del poder y del globalismo ilusorio; pues, por el contrario, rescata el potencial de experimentar la propia vida como una esfera infinita de posibilidades.

En este sentido, resultaría primordial desestructurar la noción de “pensamiento crítico” normalizada en las instituciones educativas, donde se relega o aniquila la creación esperanzadora de otras realidades, y sólo se repite una y otra vez cómo somos víctimas del poder. Esto, no significa por supuesto, no tener conocimiento de los modos operatorios del orden policial, sino que además de conocerlos, los sujetos se vuelven capaces de no sentirse derrotados y buscan formas de existencia liberadora al margen de ello.

De esta nueva perspectiva, se podría reconstruir la noción de pensamiento crítico como un pensamiento creador, donde más que analizar, describir y señalar hechos, inicia por la pregunta sobre cómo transformarlos. Lo que hay, pues, que plantear es que el pensamiento crítico se apoya de la imaginación para trazar la imagen concreta de otro modo de existir, bajo la firme convicción afirmativa de otra vida. En otras palabras, no conformarse con los discursos fatalistas de la maquinaria neoliberal en sus vertientes informacionales, que sólo debilitan nuestras fuerzas transformadoras al presentarnos sólo pasajes desoladores carentes de una nueva organización sensorial.

Por lo anterior, pensamos que una pedagogía del disenso que asume este pensamiento crítico creador, se deslindaría del propósito de concientizar a los ignorantes y, también, erradicaría toda impotencia transformadora, pues más que reproducir incansablemente las mentiras de la sociedad del consumo, apostaría por utilizar esas energías en la reconfiguración de un horizonte emancipado, donde se pongan en marcha ejercicios cognitivos y sensoriales que potencien la imaginación de otro mundo más igualitario.

En resumen, la pedagogía del disenso podría abonar a una reestructuración de los mecanismos pedagógicos inertes y repetitivos que, lamentablemente siguen funcionando en los diversos niveles educativos. A partir de estos desplazamientos, quizá podamos propiciar otros modos de aproximarnos a la educación, lejos de los dispositivos de dominación y desigualdad que, lamentablemente siguen operando en algunos espacios educativos.

Conclusiones

En la introducción de esta investigación se plantearon preguntas y objetivos que giraban en torno a la posibilidad de una pedagogía del disenso. Para lograr tal fin, se revisaron parte de los planteamientos que el filósofo J. Rancière construye a partir de su estrategia epistemológica, la cual consiste, entre otros modos operativos, en cuestionar algunas de las premisas esenciales de la tradición crítica edificada en conceptos tales como la concientización, la denuncia, y la oposición entre realidad y apariencia. De esta manera, fue posible observar cómo funciona el pensamiento crítico bajo este marco conceptual y rescatar sus posibles replanteamientos.

No obstante, como pudimos observar, para Rancière (2010) el pensamiento crítico tiene que romper con la dualidad apariencia-realidad, donde esa masa

de individuos embrutecidos es incapaz de distinguir las mentiras de la ley de la dominación. Además, el argumento estructurado por Rancière (2009) sostiene que el pensamiento crítico de corte “tradicional” pierde sus fines emancipatorios al sólo preocuparse por diagnosticar y denunciar las formas de acción del orden policial. Imposibilitando, en este sentido, una verdadera transformación en la experiencia vital de los individuos, pues lamentablemente sólo genera impotencia y frustración.

Esto nos llevó a plantear que bajo la tesis de Rancière sería necesaria una reformulación del pensamiento crítico en el siglo XXI, que reactive el concepto de crítica como condiciones de posibilidad, y, por ende, sea plausible crear otros mundos de existencia, capaces de adentrarnos en otras formas de vida, lejos del orden policial. A partir de ahí podemos argüir que otro pensamiento crítico es posible, donde los dispositivos de alfabetización como método para transmitir el saber y la visibilizarían como vía para mostrar los eventos desagradables de la maquinaria capitalista, se desvanecen ante la afirmación de una inteligencia horizontal, donde no hay quien tiene más conocimiento y quién no.

Por consiguiente, una pedagogía del disenso podría renovar la arquitectura del pensamiento crítico bajo una firme alternativa emancipatoria, auxiliada de la imaginación y el disenso, lo cual supondría entre otras prácticas, la eliminación de toda noción de culpabilidad e ignorancia. De esta forma, la pedagogía del disenso ayudaría a desvanecer los afectos y pensamientos decadentes, y se auxiliaría, en cambio, de prácticas imaginativas y disensuales, donde las diversas manifestaciones del orden policial no producen una existencia alienada, y por tanto, todo el poder político se generaría a partir de una imaginación poderosa que permitiría la creación de espacios emancipados lejos de la decadencia del mundo habitual.

En este contexto, podemos asistir al surgimiento de una renovada forma de ejercer el pensamiento crítico. Esto significa remover o destruir la creencia que desemboca en hacer una especie de radiografía de la sociedad, la cual como apunta Rancière (2010) gasta todas sus energías militantes en sólo denunciar y poco transformar. En suma, se puede decir que, la implementación de una pedagogía del disenso apostaría en la agencia transformadora de las condiciones existenciales, que aspira, sobre todo, en hacer posible lo imposible. La pedagogía del disenso pondría de relieve la infinidad de futuros posibles inscritos en la actual configuración del mundo con el claro objetivo de desarrollar otras potencialidades inmanentes ante el desolador panorama

de la sociedad actual.

Ahora bien, respecto al poder de la imaginación, sugerimos que para crear otros espacios y otros ritmos temporales, es conveniente realizar una distinción de manera mínima entre las implicaciones del espacio y tiempo bajo el régimen policial, y el poder imaginar esos otros espacios y tiempos distintos a los cotidianos. En la base de esta estrategia conceptual, resulta factible apostar por la voluntad de repolitizar la existencia diaria para transformar los días en oportunidades de irrupción, en ritmos alternativos, donde sea posible resistir a los estigmas de la dominación económica, estatal e ideológica. Igualmente, sugerimos reactivar la política de la imaginación como el artefacto idóneo para provocar nuevas formas de organizar el mundo sensorial.

De este modo, quizás nos preguntaremos por los modos para transformar el orden policial, dado que la tarea de la crítica ya no consiste en realizar diagnósticos apresurados del acontecer social, sino en llevar más lejos la pregunta, tal y como Deleuze al igual que Rancière también apostó: ¿A qué poderes hay que enfrentarse, y cuáles son nuestras capacidades de resistencia, hoy que ya no podemos contentarnos con decir que las viejas luchas no son válidas? (Deleuze, 2016 p.150)

Referencias

Althusser, L. (1988). *La filosofía como arma de la revolución*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Castillo Villapudua, K. (2018). Claves pedagógicas en J. Rancière: del disenso al pensamiento crítico, la interdisciplinariedad y el maestro ignorante. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 5(9). 11-25.

Castillo Villapudua, K. y Miramontes Arteaga, M. A. (2019) Educar para el disenso: política y estética en J. Rancière. *Revista Inclusiones* Vol. 6 núm. 3 (2019): 125-139.

Castillo Villapudua K., y Miramontes Arteaga, M. (2020). Jacques Rancière: emancipación intelectual e igualdad de las inteligencias. *Voces De La Educación*, 5(9), 157-170. Recuperadode: <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/174>

Corcuff, P. (2019). De la posible renovación de la teoría crítica en Francia Entre desventuras académicas y tensiones Bourdieu/ Rancière. *Revista de Ciencias Sociales*, 32(44), 61-80. Epub 01 de junio de 2019. <https://dx.doi.org/10.26489/rvs.v32i44.3>

Deleuze, G. (2016) *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Etchegaray, R. (2014) La filosofía política de Jacques Rancière. *Nuevo pensamiento, Revista de Filosofía*. Vol. 4 (4).

Ramírez Cobián, M. (2019). Ontología y política de la esperanza. De Ernst Bloch a Quentin Meillassoux. *Revista de filosofía DIÁNOIA*, 64(83), 165-180. doi: <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.2019.83.1548>

Rancière, J. (2010). *El Espectador Emancipado*. Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.

Rancière, J. (2016). *Momentos políticos*. Buenos Aires: Manantial.

Rancière, J. (1998). *La noche de los proletarios*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Rancière, J. (2009). Sobre la importancia de la teoría crítica para los movimientos sociales actuales. *Estudios Visuales*, (7), 81-90. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6824455>

Rancière, J. (2019) La política es imaginación. Recuperado de: <https://www.milenio.com/cultura/laberinto/jacques-Ranciere-la-politica-es-imaginacion>



Expresión, lenguaje y cuerpo en la educación de personas sordas, concepciones desde Merleau-Ponty

Almitra Desueza Delgado
Universidad de Costa Rica
almitra.desueza@ucr.ac.cr

 <http://orcid.org/0000-0003-1081-2291>

Estudiante doctoral del Doctorado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Docente de Español del Programa de Sordos de Costa Rica durante 7 años del Ministerio de Educación Pública. Asistente del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de Costa Rica. Investigadora de educación para personas sordas en Costa Rica. Líneas de investigación: alfabetización temprana, desarrollo narrativo, educación para sordos.

Resumen - Resumo - Abstract

El siguiente artículo está fundamentado desde la concepción fenomenológica del mundo de Merleau-Ponty. Se utiliza este referente teórico para pensar en la situación educativa de las personas sordas e hipoacústicas, las cuales sufren en las instituciones educativas por su situación de sordera. Estar dentro del mundo y ser evaluados dentro de un mundo en el que se les mira como incompletos termina cobrándoles la factura del aprendizaje. Por sus cuerpos terminan decidiéndose qué pueden y qué no pueden aprender. Esta reflexión teórica es una invitación a un cambio de paradigma en el que se potencie otras formas de la

O artigo a seguir é baseado na concepção fenomenológica de mundo de Merleau-Ponty. Esse referencial teórico é utilizado para refletir sobre a situação educacional de pessoas surdas e com deficiência auditiva, que sofrem em instituições de ensino devido à sua surdez. Estar dentro do mundo e ser avaliado dentro de um mundo em que eles são vistos como incompletos acaba cobrando a conta do aprendizado. Através de seus corpos, eles decidem o que podem e o que não podem aprender. Essa reflexão teórica é um convite a uma mudança de paradigma na qual outras formas de aquisição de conhecimento são

The following article is based on Merleau-Ponty's phenomenological conception of the world. This theoretical reference is used to think about the educational situation of deaf and hard of hearing people, who suffer in educational institutions due to their deafness. Being within the world and being evaluated within a world in which they are seen as incomplete ends up charging them the bill for learning. Through their bodies they end up deciding what they can and what they cannot learn. This theoretical reflection is an invitation to a paradigm shift in which other forms of knowledge acquisition are promoted beyond those that

adquisición del conocimiento más allá de las normatizadas. promovidas além daquelas padronizadas. are standardized.

Palabras Clave: Cuerpo, persona sorda, educación

Palavras-chave: Corpo, pessoa surda, educação

Keywords: Body, deaf person, education

Recibido: 18/02/2020

Aceptado: 11/06/2020

Para citar este artículo:

Desueza Delgado, A. (2020). Expresión, lenguaje y cuerpo en la educación de personas sordas, concepciones desde Merleau-Ponty. *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 7(13). 97-109.



Expresión, lenguaje y cuerpo en la educación de personas sordas, concepciones desde Merleau-Ponty

Introducción:

La expresión, el lenguaje y el cuerpo son tres elementos descritos a profundidad por Merleau-Ponty, a través de ellos, el filósofo francés va dibujando la construcción científica del mundo, cuestionando los paradigmas establecidos a partir del racionalismo y el empirismo, al mismo tiempo que propone una forma distinta de acercarse a los fenómenos que se perciben en la naturaleza. Este ensayo tiene como objetivo principal acercarse a la descripción de estos conceptos para contraponerlos con la vivencia del lenguaje en la educación de las personas sordas. En primera instancia, hurgaremos los conceptos de expresión, de lenguaje, la diferencia entre el lenguaje hablante y el lenguaje hablado, de qué manera ese lenguaje se roza con la expresión y con el cuerpo. En segundo lugar, presentaré una pequeña crítica reflexiva sobre el lenguaje desde Merleau-Ponty y desde Saussure. Por último, me acercaré (como ente externo que no comparte ese mundo del todo) a la vivencia lingüística de las personas sordas y sus formas expresivas en el entorno educativo.

Expresión y lenguaje a través del cuerpo:

El lenguaje para Gadamer es el principio de la comunicación en su forma más amplia, este delimita y limita las interacciones entre los seres humanos y en el sujeto en sí mismo, mientras que para Merleau-Ponty el lenguaje es como el pincel y el lienzo de una obra de arte, es como el cuaderno en blanco y el lápiz, con el lenguaje encontramos la posibilidad creativa, y vamos pintando con palabras y gestos, dibujamos en el lienzo con los colores del cuerpo y los sonidos del alma, pero ni las palabras lo dicen todo, ni los gestos lo expresan todo, ni el lenguaje es la réplica exacta del pensamiento, es solo un esbozo en donde se esconde la intención del sujeto.

“Una lengua es para nosotros ese aparato fabuloso que permite expresar un número indefinido de pensamientos o de cosas con un número finito de signos, que precisamente han sido escogidos de tal modo que sean capa-

ces de recomponer exactamente todo lo nuevo que se pueda querer decir y de comunicarle la evidencia de las primeras designaciones de las cosas.” (Merleau-Ponty, 2015, p.22) El lenguaje es la concreción de la lengua, la posibilidad del lienzo, la escritura en el cuerpo.

El lenguaje no es usado por el sujeto, el sujeto es el lenguaje mismo. La lengua que produce el discurso no es el pensamiento mismo, la lengua que produce el discurso son las combinaciones de los colores, las tonalidades, la claridad y la oscuridad en el lienzo. La lengua es la expresión del cuerpo a través de la voz, de los gestos, de las formas dibujadas a través del cuerpo en donde se revela el lenguaje. “Digamos que hay dos lenguajes: el lenguaje sin más, adquirido, del que disponemos, y que desaparece ante el sentido en cuyo portador se ha convertido – y el lenguaje que se hace en el momento de la expresión, y que va justamente a hacerme deslizar desde los signos al sentido –; el lenguaje hablado y el lenguaje hablante” (Merleau-Ponty, 2015, p.28).

El lenguaje hablado es como la gama de colores con las que contamos para colorear el lienzo, es como el crisol de tonalidades que se encuentran en el mar de los instrumentos, es como el conjunto de genes humanos; mientras que el lenguaje hablante es como aquella elección que se hace de los colores, la posición y superposición de los mismos, es la disposición en el espacio de los blancos y los oscuros; el lenguaje hablante es como la elección de las notas en un pentagrama, es como la combinación exacta del genoma humano. No podemos negar la existencia de algunas notas porque se encuentren ausentes en una melodía, de la misma forma no podemos negar la existencia de un color o una tonalidad porque no se exprese en un lienzo. El lenguaje hablado es esa posibilidad que se manifiesta en el lenguaje hablante, el lenguaje hablante no puede negar la existencia de este simplemente porque no se manifieste en su completud.

El lenguaje hablante es la interpelación que el libro dirige al lector no prevenido, esa operación mediante la cual un cierto arreglo de los signos y de las significaciones ya disponibles vienen a alterar, y luego a transfigurar, cada uno de ellos, y finalmente a segregar una significación nueva, a establecer en el espíritu del lector, como un instrumento disponible en adelante, el lenguaje de Stendhal (Merleau-Ponty, 2015, p.30).

El lenguaje hablante se enseña a través del lenguaje hablado, nos sorprende a través de la expresión y vamos disponiendo de él según las posibilidades del cuerpo, según las necesidades del cuerpo y según las intenciones del

cuerpo. El lenguaje hablado es como el piar específico de los pájaros, la tonalidad, la duración, la frecuencia y la potencia depende de ese pájaro. No es que un gorrión aprenda a graznar porque ha sido criado por gansos, pero tampoco aprende a piar, un gorrión tiene un cuerpo distinto al de un ganso y por lo tanto su expresión corporal será distinta a la del ganso, puedo comunicarse con el ganso a través de su piar, que es lo que le permite su cuerpo, pero no será completo su piar si no está con otros gorriónes. De la misma manera un ser humano se comunica, se expresa para sí mismo y para los otros donde sea que se encuentre, pero dependiendo de la sociedad en la que se desenvuelve aprenderá a piar o a graznar.

El lenguaje se da en el cuerpo y la expresión del lenguaje es la voz, los gestos, la posición del cuerpo, entre otros. De la misma manera que una pintura no puede ser creada fuera del lienzo, de la misma forma el lenguaje no puede existir fuera del cuerpo; así como una pintura no puede ser comprendida, apreciada y vivida fuera de sí misma, de la misma manera la expresión del lenguaje no puede ser vivida, apreciada, comprendida y aceptada fuera de su misma expresión corporal.

El lenguaje es al cuerpo como la música es al instrumento. Cuando el instrumento suena se manifiesta la música, se manifiesta la posibilidad de las melodías que existían dentro del instrumento, se revela la posibilidad de combinaciones dentro del instrumento, así mismo cuando una persona se expresa a través del lenguaje se manifiesta con la voz, los gestos y el cuerpo, las posibilidades que existen, la elección de las posibilidades y la expresión del cuerpo.

Por ello, cuando Merleau-Ponty hace la crítica a la lingüística como disciplina científica encargada de estudiar el lenguaje, él argumenta que el lenguaje no puede ser aprehendido, no puede ser sujeto como un saber, pues el lenguaje es parte del ser humano, cambia con cada ser humano y se significa y resignifica en cada ser humano.

El lenguaje no dice nunca nada, lo que hace es inventar una gama de gestos que presentan entre sí diferencias lo suficientemente claras como para que el comportamiento del lenguaje, a medida que se repite, se implica y se confirma a sí mismo, nos proporcione de manera irrecusable la traza y los contornos de un universo de sentido (Merleau-Ponty, 2015, p.46).

El lenguaje en Merleau-Ponty versus el lenguaje en Saussure

La lingüística como ciencia que estudia el lenguaje no solo estudia los significados que están intrínsecos dentro del lenguaje, estudia las formas en las que el lenguaje se comparte, o sea, estudia la puesta común de los signos, las manifestaciones de esos signos y las formas en las que los signos se interpretan según el contexto en el que se desenvuelve el ser humano. Cuando la lingüística saussureana propone un análisis de los significados y de los significantes está proponiendo un análisis de las significaciones previamente acordadas dentro de un común de personas.

Saussure propone la interpretación desde el contexto, en el contexto y para el contexto. Es como si su propuesta revelara la intencionalidad de los colores, es la estructuración de las convenciones sociales, es como dibujar el patrón de un camino o el mapa de una ciudad, ni el patrón es el camino, ni el mapa es la ciudad; pero el patrón permite diseñar el camino y el mapa permite comprender la ciudad. La lingüística en todas sus manifestaciones: estructural, normativa, interpretativa, entre otras, no tiene como función crear o desarrollar el lenguaje, tiene como objetivo comprender el lenguaje, de la misma forma que una receta de cocina no tiene como función alimentar a la gente, sino que su función es guiar las acciones para alimentar a la gente.

Merleau-Ponty ataca severamente la lingüística de Saussure, y reconoce muy poco o casi nada de sus aportes. Por ejemplo; su cuestionamiento al expresar:

¿Y qué decir cuando la ciencia del lenguaje – que no es en verdad otra cosa que una experiencia de la palabra más variada y extendida al hablar de los otros – nos enseña no solo que no admiten las categorías de nuestra lengua, sino que estas son una expresión retrospectiva e inesencial de nuestra capacidad de hablar? (Merleau-Ponty, 2015, p.41).

Pareciera como si el autor concibiera la lingüística como una camisa de fuerza que no permite la expresión real del individuo, y no como una ciencia que estudia la producción del mismo. Es verdad que cada uno de los sujetos no se puede crear su propio lenguaje, pues aquellos sujetos que no se adaptan a una convención colectiva, a ese pacto implícito en el que ingresa cada ser humano en sociedad, entonces ese sujeto es expulsado, desterrado de una vida comunitaria, de esa puesta en común, porque el sujeto mismo se ha excomulgado del mundo. Efectivamente cada individuo se expresa como desea, pero esa expresión en su complejidad física, mental y espiritual, lleva

al individuo a construir una puesta en común con los otros individuos, de esa puesta en común es de la que se ocupa la lingüística.

La lingüística sassureana no busca interpretar el lenguaje de forma absurda o antojadiza, simplemente para imponer leyes de expresión para la comunicación de los individuos, la lingüística busca comprender esa puesta en común, la elección de las expresiones, el uso del tiempo, del espacio, del cuerpo, de los gestos, de la voz y de las palabras. No es simplemente la creación de una gramática convencional garante de la permanencia de la lengua.

La lingüística reconoce la vivencia de la lengua, del mismo modo que Merleau-Ponty habla de un lenguaje hablante, la lingüística reconoce que ese lenguaje hablante está vivo, se transforma según los sujetos que lo integran, se modifica y cambia; esa transformación del lenguaje también es objeto de estudio de la lingüística, no solo para documentar las transformaciones, sino para ver los patrones y poder proyectarlas hacia el futuro, pero parece ser que al filósofo francés, eso le parece limitante.

El lenguaje y el cuerpo en la persona sorda:

Hasta el momento se ha asumido que el lenguaje siempre ocupa de la voz para manifestarse y se produce a partir de una combinación de sonidos. Estos sonidos pueden ser expresados gráficamente o no. También asumimos que estos sonidos se acompañan de gestos, de movimientos corporales y de acciones; y aunque el lenguaje no es suficiente para expresar en su totalidad el pensamiento, si es suficiente para dibujar un esbozo del pensamiento, que le permite al yo expresarse y comprender la expresión del otro. Pero, ¿Qué sucede cuando este sistema lingüístico prescinde de la voz, cuando el sonido no es parte de la palabra? ¿A qué tipo de lenguaje hacemos referencia cuando las palabras se manifiestan directamente en el cuerpo y en los gestos? ¿Cómo se hace la puesta en común de este tipo de lenguaje?

Recuerdo que la primera vez que me dijeron que la ballena era un mamífero yo no me lo podía creer. Primero cómo era mamífero si vivía en el agua y se moría cuando quedaba encallada, segundo como respiraba igual que los mamíferos si siempre estaba bajo el agua, y cómo nacían los bebés. Fue impresionante para mí cuando entendí que las ballenas son vistas por tanta gente porque necesitan salir a respirar, tienen una capacidad de almacenamiento de aire y no respiran en el agua pero no tienen bronquiolos. Sus crías se desarrollan

dentro de la madre, y a diferencia de los peces no tienen huevos, y lo más interesante es que mueren cuando quedan encalladas porque no se pueden trasladar y la tierra aumenta el centro de gravedad de las ballenas, lo que las hace más pesadas en la tierra.

Casi que la misma sorpresa y fascinación me provocó dar clases de español a personas sordas. Yo ya había tenido la experiencia de tener un compañero en la universidad que era sordo, pero para mí él era muy inteligente, se comunicaba conmigo por escrito o me leía los labios, así que yo pensaba que todos los sordos eran igual que él. Cuando yo llegué al Colegio México a dar clases de español a los estudiantes sordos, me sorprendí tanto de la Lengua de Señas Costarricense (LESCO) pues descubrí que era un lenguaje articulado de la misma forma que el español, la misma sorpresa que cuando descubrí que las ballenas eran mamíferos.

Al principio mis ideas sobre el LESCO eran tan erradas como mis ideas sobre las ballenas, por lo tanto, mi acercamiento a esta población estaba equivocado. En la medida en la que comparto cada vez más con ellos, más voy descubriendo como el sistema lingüístico del LESCO se parece al español y a las otras lenguas. Desde allí Saussure tiene sentido.

La LESCO se da en el cuerpo, a través del cuerpo y con el cuerpo. Los movimientos del cuerpo, la ubicación del sujeto dentro del espacio remite a un tiempo específico dentro de la historia que se está contando. Los gestos y la mirada acompañan las manos para poner énfasis en los sujetos, en los detalles de la historia, en los acontecimientos. La LESCO es una lengua viso-gestual, los ojos tienen una mirada atenta, una escucha receptiva del mensaje del otro, hablan se comunican e interpretan, atienden de manera sigilosa; pero la LESCO tiene una gramática producto de un convencionalismo colectivo, una estructuración de las palabras, un significado y un significante en cada una de las palabras, que los hablantes utilizan para comunicarse y expresarse.

Cualquier percepción, y cualquier acción que la suponga, en una palabra, cualquier empleo de nuestro cuerpo es ya expresión primordial, o sea, no el trabajo segundo y derivado que sustituye lo expresado por signos dados ya a su vez con su sentido y su norma de empleo, sino la operación que comienza por constituir los signos como tales, que hace habitar en ellos lo expresado, no bajo la condición de una convención previa cualquiera, sino mediante la elocuencia de su misma disposición y configuración, que implanta un sentido en lo que no lo tenía y, por tanto, lejos de agotarse en el instante en que tiene lugar, abre un campo,

inaugura un orden, funda una institución o una tradición... (Merleau-Ponty, 2015, p.86)

A diferencia de lo planteado anteriormente por Merleau-Ponty, la LESCO sí responde a una convención previa. Y curiosamente, al igual que el español tiene su origen en España, son los españoles los que heredan el lenguaje de señas y se trae al país a mediados de 1900, aquí la comunidad sorda modifica la estructura gramatical, inventa nuevas palabras, desarrolla nuevas formas de pensamiento expresadas a través de las señas y se crea la convención lingüística de la LESCO, la misma está viva, se nutre de préstamos lingüísticos de otras partes como de la American Sign Language, se transforma, se adapta, se reinventa según las necesidades de la comunidad en la que vive.

No obstante, en concordancia con el filósofo francés, la disposición de la seña en el cuerpo instauro un sentido específico y determina el significado de la seña, por lo cual abre la posibilidad de una pluralidad significativa. Cada seña, más allá de representar una palabra, representa un campo semántico, cada seña es un conjunto de posibilidades dentro de una misma área de conceptualización y la especificidad de lo que se quiere decir se da en primer lugar a partir de la ubicación de la seña en el cuerpo y en segundo lugar en concordancia con la gestualidad y la ubicación del cuerpo en el espacio.

El programa en el que yo trabajo, hay un profesor especialista para cada materia, y a la par del profesor hay un intérprete. Entonces el docente habla en español y el intérprete interpreta en LESCO, pero si “las significaciones disponibles, o sea, los actos de expresión anteriores, establecen entre los sujetos hablantes un mundo común al que se refiere la palabra actual y nueva como se refiere el gesto en el mundo sensible” (Merleau-Ponty, 1993, p.203), además, siguiendo al autor, si solo se puede estar en un mundo de la expresión lingüística, aunado al desconocimiento de la materia asignada por parte del intérprete, entonces significa que el intérprete no solo está reelaborando otro texto, sino que podría ser que ese nuevo texto no tenga concordancia con el anterior y esto termina siendo un problema educativo serio.

La reelaboración textual generada a partir de la interpretación, en cualquier idioma, requiere un conocimiento profundo de ambas lenguas, de ambas culturas, de ambas visiones de mundo, requiere que el sujeto pueda migrar alternativamente entre dos comunidades de sentido para generar paralelismos de comprensión. Esa misma actitud es necesaria para la interpretación LESCO – Español, pero en el caso particular de la educación o de la materia

educativa, también requiere un dominio del campo de estudio específico.

La interpretación lingüística en el proceso educativo

Dependiendo de cómo se conciba la educación, así será tratado el estudiante, el docente y los demás miembros de la sociedad. Si la educación se concibe como un proceso de construcción entre el mundo pre dado y el mundo en el que se inserta el estudiante, entonces, significa que la labor del docente es de guía, su función es abrir las puertas del pasado para comprender el presente y proyectar un futuro. El docente es un cómplice para el estudiante en esa construcción de red de significados dados desde la palabra, en la expresión del lenguaje.

Todo el cuerpo participa del proceso educativo, de todos los miembros dentro de ese proceso; la ubicación espacial y temporal tiene un papel fundamental para desentrañar aquello que se quiere decir. Si todos los seres involucrados en este proceso tienen una intencionalidad corporal con la cual se expresan y generan un lenguaje hablante a partir de un lenguaje hablado, entonces significa que ya cada uno de los individuos hace una interpretación del otro, una interpretación del contenido que se está abordando y una interpretación de los objetivos que se buscan, pero si además sumamos un intérprete que medie el hecho educativo, entonces es probable que el proceso educativo fracase, ya que como dice Merleau-Ponty, 2015;

Este doble postulado es el de un mundo, pero, como aquí ya no se trata de la unidad atestiguada por la universalidad del sentir, como esta de la que hablamos es más invocada que comprobada, como es casi invisible y está construida sobre el edificio de nuestros signos, la llamamos mundo cultural y llamamos palabra al poder que tenemos de hacer que ciertas cosas convenientemente organizadas – el negro y el blanco, el sonido de la voz, los movimientos de la mano – sirvan para poner de relieve, para diferenciar, para conquistar, para atesorar las significaciones que vagan por el horizonte del mundo sensible, así como para insuflar en la opacidad de lo sensible ese vacío que lo hará transparente, pero que a su vez, como el aire que sopla en una botella, no deja de tener alguna realidad sustancial. (p.139)

En el caso de la enseñanza a personas sordas por personas externas a la comunidad sorda, el docente que es interpretado no pertenece a ese mundo cultural al que está siendo interpretado, la persona que interpreta salta constantemente de un mundo cultural a otro a ciegas, tratando de adivinar cómo conjugar ambos mundos de sentido, lo que provoca distorsiones y ruidos

confusores para los estudiantes, evitando la comprensión de los significados, propiciando la desorganización y retrasando la construcción del conocimiento, pues el estudiante no solo tiene que estar atento al nuevo contenido, sino que debe interpretar lo que el intérprete dice y a partir de allí debe interpretar lo que el docente de clase quiere decir, por lo tanto, el estudiante, tiene un doble acto de percepción simultánea, debe poner su atención en dos fenómenos a la vez y es muy probable que se pierda en uno de ellos.

Los procesos lingüísticos y corporales que se exigen a la persona estudiante sorda en ese proceso constante de interpretaciones de sentido tienen como resultados últimos una cadena constante de traducciones que en último término exige del estudiante una vaga adivinación del contenido académico que se trata de transmitir. Primero el docente interpreta el contenido específico, luego el intérprete Español – LESCO interpreta lo que según este la persona docente quiere decir según el bagaje cultural y académico que este tenga, tercero el estudiante debe unir lo que ha visto, lo que está entendiendo y deducir que es lo que se le está indicando, en este punto del proceso académico la distorsión puede ser tal que el contenido original y la interpretación final no se acerquen.

El lenguaje tiene una función preponderante para la creación de cogniciones, para el acercamiento académico y para la expresión de sentidos, este lenguaje es utilizado y se utiliza a partir de todos los elementos corporales con los que tiene sentido la existencia de una persona sorda. Es necesaria la pertenencia a este sistema de significados para propiciar la generación de nuevos significados y sentidos en las personas estudiantes sordas, es necesario que el docente se viva el lenguaje corpóreamente en la LESCO.

Conclusión:

En conclusión, el lenguaje se expresa a través de la palabra, la cual pasa obligatoriamente por el cuerpo, por el cuerpo que interpreta y el cuerpo que expresa. La educación es un proceso en el cual es fundamental conciliar las distintas expresiones para poder crear un lenguaje común, una puesta común del lenguaje hablante, de tal manera que se puedan crear relaciones de sentidos entre las diferentes expresiones.

En el caso de los estudiantes sordos, no es que ellos tengan mayores dificultades para la comprensión de la materia, es que ellos tienen que pasar

mayores barreras para comprender la materia. Al igual que la ballena, el estar encallados hace que aumente la fuerza de gravedad, de la misma manera cuando los estudiantes sordos deben recibir la clase a través de un intérprete el grado de dificultad de las expresiones aumentan, la complejidad de las palabras sube y la opacidad entre lo que se dice y lo que se entiende se incrementa.

Efectivamente la LESCO es una lengua que comprende todos los principios lingüísticos saussureanos, puede ser comprendida en el tiempo y el espacio, hay una convención colectiva que la determina, pero también necesita darse en entornos específicos, como la ballena que necesita respirar porque no tiene branquias pero vive en el mar, de la misma forma la LESCO comparte elementos sintácticos y gramaticales, pero tiene que ser estudiado en su componente viso-gestual, con la interacción de todo el cuerpo, y a partir de esta se debe enseñar, como el docente que enseña inglés como segunda lengua al niño oyente sin intérprete.

Para ello todos los docentes que trabajen con estudiantes sordos tienen que dominar la LESCO al igual que dominan su propio lenguaje, para que no se produzcan balbuceos sin razón, y como dice Merleau-Ponty;

lo que enmascara la relación viviente de los sujetos hablantes es que se toma siempre como modelo de la palabra el enunciado o el indicativo, y se hace así porque se cree que, fuera de los enunciados, no hay más que balbuceos, sinrazón. Pero esto equivale a olvidar todo lo que entra de tácito, de informulado, de no tematizado en los enunciados de la ciencia, que contribuye a determinar su sentido y que proporciona precisamente a la ciencia de mañana su campo de investigaciones (2015, p.140).

Son esas cosas que contribuyen a determinar el sentido lo que favorece el proceso educativo. Ese proceso dialógico de interacción lingüística el que permitirá una educación significativa en cada ser humano.

Referencias

de Saussure, F. (1983). *Curso de lingüística general*. Madrid: Alianza Editorial .

Gadamer, H. (1985). Los límites del lenguaje. En Gadamer, *Arte y verdad de la palabra* (págs. 131 - 149).

Josgrilberg, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en Comunicación. *Signo y pensamiento*, 68-83.

López Sáenz, M. (2015). La expresión creadora del sentido de la experiencia. *Revista Co-herencia*, 43-70.

Merleau - Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Buenos Aires: Editorial Planeta Argentina.

Merleau - Ponty, M. (2002). *El mundo de la percepción: siete conferencias*. México DF: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.

Merleau-Ponty, M. (1970). El lenguaje indirecto y las voces del silencio. En M. Merleau-Ponty, *Elogio de la filosofía seguido de El lenguaje indirecto y las voces del silencio* (págs. 61-120). Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Merleau-Ponty, M. (2015). *La prosa del mundo*. Madrid: Editorial Trotta.

Riera Jaume, P. (2015). Una lectura ontológica de fenomenología de la percepción. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, 109-120.

IXTLI - REVISTA LATINOAMERICANA DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN POLÍTICA EDITORIAL

Ixtli es la revista de la Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE).

Temática y alcance

Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación es una publicación latinoamericana, arbitrada, electrónica, de frecuencia semestral, de acceso gratuito, que sirve como espacio de diálogo crítico acerca de asuntos educativos desde un abordaje filosófico, indagando sobre los problemas conceptuales y de sentido en la educación. Publica artículos originales de investigación filosófica que no hayan aparecido en otras revistas o medios de divulgación, después de un proceso doblemente ciego de evaluación. Es de interés para investigadores en filosofía de la educación, investigadores educativos en general, y personas que trabajan o se interesan por la educación en sus múltiples dominios de acción. Los artículos de Ixtli están escritos en varios idiomas, principalmente español y portugués.

Proceso de revisión por pares

El proceso de evaluación es doblemente ciego. Es decir, los evaluadores no saben quiénes son los autores, y los autores no saben quiénes son los evaluadores.

Normas para autores/as

Artículos de investigación filosófica

Se entiende que todo artículo enviado a Ixtli es original, y que no ha sido publicado ni está siendo simultáneamente sometido a revisión para publicación en alguna otra revista, libro u otro medio de divulgación.

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc ó .docx) o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos. Los artículos que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 5000 a 7000 palabras, incluyendo el título y las referencias, sin contar el resumen y las palabras clave. Sin embargo, artículos de menor o mayor longitud podrán ser considerados. La citación de fuentes debe seguir el estilo APA en su 3ª edición española.

Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente señalado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video. Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que estos se encuentren alojados.

Adicionalmente al texto del artículo, se pide a los autores que envíen un resumen de no más de 250 palabras, así como 5 palabras clave que ayuden a clasificar e identificar el contenido del mismo.

Lineamientos de contenido. Ixtli es una revista de investigación, y por lo tanto los artículos que publica deberán caracterizarse por presentar tesis originales, argumentadas sólidamente, que han entrado en una conversación rigurosa con los trabajos de otros autores en la literatura filosófica y educativa, entre otras disciplinas. Se aceptan artículos con diferentes orientaciones filosóficas, así como de diferentes tipos de discusiones incluyendo las que son acerca de conceptos importantes en educación, de concepciones y formas de dar sentido en programas y políticas educativas, de las implicaciones de las teorías e ideas de diferentes autores para asuntos de la educación, entre otras. Los artículos publicados por Ixtli pueden hacer referencia o analizar información empírica, pero deben necesariamente mantener una aproximación de reflexión filosófica. No existe un esquema o formato estándar para la organización y estructura de los textos. Cada autor deberá decidir sobre este aspecto de la manera en que sea más conveniente dependiendo del tipo de argumento presentado y de las estrategias retóricas que sean más apropiadas.

Reseñas

Lineamientos de forma. Los archivos deberán ser enviados en formato Word (.doc o .docx), o Rich Text Format (.rtf). El tipo de letra preferido es Times New Roman, tamaño 12 puntos, a menos que existan razones de contenido para que sea diferente. Las reseñas que se publican en Ixtli normalmente tienen una longitud de 1500 a 3000 palabras, sin incluir la información bibliográfica del libro reseñado. Sin embargo, reseñas de menor o mayor longitud podrán ser consideradas. Las referencias deben seguir el estilo APA en su 3ª edición en español. Las tablas, gráficas, y figuras, deberán ser enviadas en archivos independientes, y su lugar de inserción dentro del cuerpo del artículo deberá ser claramente marcado. Los archivos gráficos deben estar en formato gif, tiff, o jpg, y ocupar como máximo, en total 1 Mb. No se alojarán archivos con grabaciones de audio o video.

Sin embargo, es posible incluir dentro de los artículos enlaces a páginas de internet en los que éstos se encuentren alojados.

Lineamientos de contenido. La reseña deberá presentar muy brevemente las ideas principales desarrolladas en el libro reseñado, y discutir su solidez, su pertinencia y su significancia, entre otros aspectos posibles. Debe permitirle al lector hacerse a una idea tanto de qué va a encontrar en el libro, como de cuál es la opinión del autor de la reseña acerca de los aspectos mencionados antes.

Envío de trabajos a:

La postulación de trabajos ha de hacerse a la siguiente dirección electrónica, indicando en el asunto: "Postulación de artículo" o "Postulación de reseña".

ixtli.afe@gmail.com

IXTLI - REVISTA LATINO-AMERICANA DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO POLÍTICA EDITORIAL

Ixtili é a revista da Associação Americana de Filosofia da Educação (ALFE).

Temática e alcance

Ixtili: Revista Latino-americana de Filosofia da Educação é uma publicação latino-americana, arbitrada, eletrônica, semestral, de acesso gratuito, que serve como espaço de diálogo crítico sobre assuntos educativos na perspectiva filosófica, indagando sobre os problemas conceituais e de sentido na educação. Publica artigos originais de investigação filosófica que não tenham sido publicados em outras revistas ou outros meios de comunicação, depois de um processo duplamente cego de avaliação. A revista é de interesse para investigadores em filosofia da educação, investigadores de educação em geral e pessoas que trabalham ou se interessam pela educação em seus múltiplos domínios de ação. Os artigos de Ixtili são publicados em vários idiomas, principalmente espanhol e português.

Processo de revisão por pares

O processo de avaliação é duplamente cego, isto é, os avaliadores não sabem quem são os autores e, igualmente, os autores não sabem quem são os avaliadores.

Normas para autores/as

Artigos de investigação filosófica.

Há o pressuposto de que todo artigo submetido à Ixtili seja original e que não tenha sido publicado e nem esteja em avaliação em outra revista, livro ou outro meio de divulgação.

Orientações quanto à forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou .docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos. Os artigos publicados na Ixtili normalmente tem entre 5000 e 7000 palavras, incluindo o título e as referências, sem contar o resumo e as palavras-chave. No entanto, artigos de menor ou maior número de palavras poderão ser considerados. A citação de fontes deve seguir o estilo APA.

As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção dentro no corpo do artigo deverá ser claramente assinalado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo, no entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Adicionalmente ao texto do artigo, pede-se aos autores que enviem um resumo de no máximo 250 palavras com 5 palavras-chave que ajudem a identificar o conteúdo do manuscrito.

Orientação para conteúdo. Ixltli é uma revista de pesquisa e, portanto, os artigos que publica caracterizam-se por apresentar teses originais, com argumentação sólida, que tenham interlocução com os trabalhos de outros autores em literatura filosófica e da educação, entre outras disciplinas. São aceitos artigos com diferentes orientações filosóficas, assim como de diferentes tipos de discussões incluindo as que versam a respeito de conceitos importantes da educação, de concepções e formas de dar sentido a programas e políticas educativas, das implicações das teorias e ideias de diferentes autores sobre temas da educação, entre outras. Os artigos publicados pela Ixltli podem fazer referência ou analisar informações empíricas, mas devem necessariamente manter aproximação com a reflexão filosófica. Não existe um esquema ou formato padrão para a organização e estrutura dos textos. Cada autor deverá decidir sobre este aspecto da maneira que seja mais conveniente dependendo do tipo de argumento apresentado e das estratégias retóricas que sejam mais apropriadas.

Resenhas

Orientação para forma. Os arquivos deverão ser enviados em formato Word (.doc ou docx) ou Rich Text Format (.rtf). O tipo de letra é preferencialmente Times New Roman, tamanho 12 pontos, exceto se existem razões de conteúdo para que seja diferente. As resenhas publicadas na Ixltli normalmente tem entre 1500 a 3000 palavras, sem incluir a informação bibliográfica do livro resumido. No entanto, resenhas com número maior ou menor de palavras poderão ser consideradas. As referências devem seguir o estilo APA. As tabelas gráficas e figuras deverão ser enviadas em arquivos independentes e seu lugar de inserção no corpo do texto deverá ser claramente marcado. Os arquivos gráficos devem estar em formato gif, tiff ou jpg e ocupar no máximo 1Mb no total. Não podem ser colocados arquivos de áudio e vídeo. No entanto, é possível incluir dentro do artigo links de páginas de internet que alojem tais arquivos.

Orientação para conteúdo. A resenha deverá apresentar, de maneira breve, as ideias principais desenvolvidas pelo livro resumido, e discutir solidamente sua pertinência e significância, entre outros aspectos possíveis. Deve permitir que o leitor faça uma ideia do que encontrará no livro, assim como de qual é o posicionamento do autor da resenha a respeito dos aspectos mencionados anteriormente.

Envio de trabalhos para:

A solicitação de avaliação de artigos deve ser feita para o endereço eletrônico abaixo, indicando, no assunto, de "Solicitação e revisão de artigo" ou "Solicitação de revisão de resenha".

ixtli.alf@gmail.com

|| 𑀓𑀲𑀭𑀺 || || 𑀓𑀲𑀭𑀺 ||