

XIPE TOTEK

REVISTA DEL DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES, ITESO



Educación y praxis

DIRECTORIO GENERAL

Rector: Dr. Luis Arriaga Valenzuela, SJ

Presidente de ITESO AC: Mtro. Guillermo Martínez Conte

Directora General Académica: Dra. Catalina Morfín López

Director del Departamento de Filosofía y Humanidades: Mtro. Rubén Corona Cadena, SJ

Director fundador de Xipe tottek: Dr. Jorge Manzano Vargas, SJ (†)

EQUIPO EDITORIAL

Director: Dr. Miguel Fernández Membrive

Coordinación: Mtro. Carlos Sánchez Romero

Diseño de portada: Mtra. Andrea Fellner Grassmann

Diagramación: Rocío Calderón Prado

Cuidado de la edición: Oficina de Publicaciones del ITESO

Traductor: Mtro. William Quinn

Asistente: Lic. Sarai Salazar Rivera

CONSEJO ASESOR

Dra. Brenda Mariana Méndez Gallardo, Universidad Iberoamericana, Cd. de México, México

Mtro. Jaime Federico Porras Fernández, SJ, Buena Prensa, Cd. de México, México

Dr. Martín Torres Sauchett, SJ, Centro Cultural Loyola, Monterrey, México

Dr. Alfonso Alfaro Barreto, Artes de México/El Colegio de México/ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Mtro. Teófilo Guzmán Anell, SJ, Universidad Iberoamericana, Puebla, México

Dr. Luis García Orso, SJ, SIGNIS de México y Consejo Editorial Jesuitas de México

Dr. Alexander Paul Zatyryka Pacheco, SJ, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Dr. Diego Martínez Martínez, SJ, Centro Cultural Loyola, Monterrey, México

Dr. Juan Carlos Henríquez Mendoza, SJ, Universidad Iberoamericana, Cd. de México, México

CONSEJO EDITORIAL

Dr. Miguel Fernández Membrive, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Dra. Cristina Cárdenas Castillo, Universidad de Guadalajara/ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Mtra. Marta Petersen Farah, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Dr. Demetrio Zavala Scherer, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Mtro. Carlos Sánchez Romero, ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Xipe tottek. Revista trimestral del Departamento de Filosofía y Humanidades del ITESO, Año 28, No. 112, octubre-diciembre 2019 es una publicación trimestral editada por el Departamento de Filosofía y Humanidades del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO), Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO, Tlaquepaque, Jal., México, CP 45604, tel. + 52 (33) 3134 2974 www.xipetottek.iteso.mx. Editor responsable: Dr. Miguel Fernández Membrive. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo No. 04 2010 05251340 4700-102, ISSN: 1870-2694. Licitud de Título No. 16031, Licitud de Contenido No. 16031. Permiso SEPOMEX PPI4-0009. Impresa en los talleres de Imprejal, SA de CV, Nicolás Romero 518, Colonia Villaseñor, Guadalajara, Jalisco, México, CP 44290. Este número se terminó de imprimir el 31 de diciembre de 2019 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, A.C. (ITESO).

Educación y praxis

- PRESENTACIÓN 243
- *IN MEMORIAM* ALFONSO IBÁÑEZ IZQUIERDO
LAS UTOPIÁS COMO OTRO MODO DE PENSAMIENTO
DE LA ACTUALIDAD EN AMÉRICA LATINA 247
Adán Ángeles Jaramillo

PAIDEIA Y PEDAGOGÍA: REFLEXIONES SOBRE EL IMAGINARIO
EDUCATIVO 261
Alonso Casanueva Baptista

DEL PROYECTO HISTÓRICO INACABADO A LA LUCHA POR
LA VIDA PLENA. RECORRIDO POR LOS TEXTOS DE ALFONSO
IBÁÑEZ 287
Gonzalo Morán Gutiérrez

ALFONSO IBÁÑEZ Y LA PRAXIS PEDAGÓGICA LIBERADORA 314
Rodrigo José Pinto Escamilla, SJ
- ACERCAMIENTOS FILOSÓFICOS
PODER, FECUNDIDAD, COMUNIDAD: LA CUESTIÓN
ONTOLÓGICA DEL PODER EN EMMANUEL LEVINAS 331
Pedro Antonio Reyes Linares, SJ

● CINE	
HABÍA UNA VEZ... EN HOLLYWOOD	348
<i>Luis García Orso, SJ</i>	
● DERECHOS HUMANOS	
LA CONSTRUCCIÓN DE LA SOCIEDAD: ENTRE COMPETENCIA Y COOPERACIÓN. <i>LECTIO BREVIS</i> – ITESO, 2018	351
<i>Rubén Ignacio Corona Cadena, SJ</i>	

Presentación

En este número 112 hacemos la última entrega de nuestra carpeta *In Memoriam*, la cual hemos dedicado durante todo el año a honrar la trayectoria intelectual y educativa del filósofo Alfonso Ibáñez Izquierdo. En los albores del año 2020 podemos confirmar que no nos equivocamos con este gesto de reconocimiento y gratitud. Prueba de ello es que nuestro *call for papers* para esta carpeta obtuvo una respuesta por encima de las expectativas iniciales de colegas y exalumnos de Alfonso Ibáñez, quienes desde muy diversas latitudes geográficas y conceptuales encontraron motivos para volver a pensar con él o incluso más allá de él. Es también el caso de los cuatro últimos artículos de esta carpeta que publicamos en el presente número. El primero, de Adán Ángeles Jaramillo, refiere al componente utópico del pensamiento de Ibáñez para plantear consideraciones en torno a sus alcances y actualidad; mientras que los otros tres artículos proponen reflexiones en el horizonte de la educación. Así, apropiándose de forma crítica los conceptos de *paideia* y *praxis* pedagógica empleados por Cornelius Castoriadis —uno de los autores caros para Ibáñez—, Alonso Casanueva examina la conexión entre educación y cultura, y en este contexto las posibilidades de que la primera coadyuve a la “creación de nuevos modos de ser más autónomos” que reverberen en la segunda. Por su parte, Gonzalo Morán plantea un detallado recorrido histórico por la obra y los compromisos políticos de Ibáñez a la luz de una determinada comprensión de las nociones de *educación* y *saber*. Y finalmente Rodrigo Pinto se concentra en mostrar relaciones de consistencia y afectación recíproca entre los escritos y la práctica pedagógica de nuestro homenajeado.

En nuestra carpeta Acercamientos Filosóficos en esta ocasión publicamos un solo artículo, de Pedro Antonio Reyes Linares, SJ, que nos remite a un conjunto de conferencias dictadas por Emmanuel Levinas a finales de los años cuarenta y en 1950, hoy también compiladas en una edición castellana bajo el título de *Escritos Inéditos*. En su texto Pedro Reyes sigue uno de los hilos de estos escritos, aquél que permite contrastar una noción levinasiana de *poder* como don de “fecundidad” y “enseñanza” que adviene de alguien (de *Otro*), con las nociones unidimensionales, modernas y tardo-modernas (fenomenológicas y ontológicas) que lo conciben en términos de sujeción y dominación.

Nuestro principal colaborador en la sección de Cine, Luis García Orso, SJ, nos ofrece también su última reseña del año, esta vez dedicada a *Había una vez... en Hollywood*, la más reciente película de Quentin Tarantino. Ante la documentada y atenta mirada de nuestro colaborador el filme se destaca como un amoroso homenaje del director a algunos de los lugares físicos y simbólicos de su infancia.

Asimismo, consideramos pertinente publicar en nuestra carpeta Derechos Humanos la *Lectio Brevis* dictada por Rubén Ignacio Corona Cadena, SJ, con ocasión del inicio de los cursos de otoño 2018 en el ITESO. En ésta exhorta a nuestra casa de estudios a reconocer y tratar de contener en sus límites al fenómeno social que Jean-Pierre Dupuy llama “economistificación”; frente a su tendencia expansiva y las lógicas de competitividad que le son inherentes, a juicio de Rubén Corona esta universidad aún puede apelar a sus más distintivas fuerzas morales: el fomento de la reflexión y el compromiso con un principio de convivencia basado en la cooperación.

Este número 112 es especialmente significativo para *Xipe tottek*. Es un número bisagra, pues con él concluimos un largo periodo histórico

—en realidad, de toda la vida de la revista— de mantener una periodicidad trimestral de la publicación para transitar, a partir del año 2020, a una semestral. Por supuesto, y aunque sea de forma breve, quisiéramos hacer transparentes a nuestros lectores los principales motivos de esta decisión.

Desde el otoño de 2018 iniciamos con algunos cambios en la revista con miras a la mayor difusión de sus contenidos y con el propósito a mediano plazo de encaminarla a una nueva evaluación en el escalafón de publicaciones académicas. Para nuestros lectores es posible que el reflejo más visible de tales esfuerzos haya sido la edición digital de los números de este año publicada en nuestro sitio oficial de internet (xipetotek.iteso.mx), donde también pueden consultarse en acceso abierto cada uno de los números y artículos publicados desde marzo de 2017 (a partir del número 101) y podrán ser consultados todos los sucesivos. Junto con este primer cambio, de suyo relevante, a lo largo de 2019 hemos tratado de implementar otros más; quizá no tan visibles por estar referidos a factores internos de planeación y organización editorial, pero de la misma o mayor envergadura debido a su incidencia final en la calidad de la publicación. Sobre todo dos de estos cambios, ambos en aras de mejorar lo que ya hacemos en el proceso de edición, nos convencieron de la necesidad de extender nuestros periodos de publicación: las implicaciones, en términos de plazos para los dictaminadores y autores, de algunos ajustes en los procedimientos de dictamen de los artículos, y la apuesta a futuro de que nuestra sección de artículos filosóficos se circunscriba, en la medida de lo posible, a una más definida unidad temática. Hemos podido corroborar que el mayor cuidado tanto de una cosa como de la otra demanda de todos los implicados en el trabajo de la revista un *extra* de dedicación y de tiempo, que es el que procurarnos con la nueva periodicidad.

De este modo apelamos a la confianza y comprensión de nuestros lectores, y anunciamos que tanto la edición impresa como digital de nuestro número 113 serán publicadas en el mes de julio de 2020.

Les deseamos felices fiestas y les agradecemos por este año más en la vida de *Xipe totek*. X

Miguel Fernández Membrive

Las utopías como otro modo de pensamiento de la actualidad en América Latina

Adán Ángeles Jaramillo*



Recepción: 8 de julio de 2019
Aprobación: 18 de septiembre de 2019

Resumen. Ángeles Jaramillo, Adán. *Las utopías como otro modo de pensamiento de la actualidad en América Latina*. En el pensamiento de Alfonso Ibáñez la utopía tiene un lugar preponderante, pues tensa las formas que la Modernidad heredó y circunscriben la realidad a los modos del capitalismo tardío. Sin embargo, en la emergencia de las utopías hay potencia para ampliar los horizontes y proponer otros modos para pensar América Latina, pues sus realidades atienden un mundo de posibles que se juegan su futuro en lo colectivo y en lo cooperativo, no sólo en el paradigma de la competitividad.

Palabras clave: utopía, ética, neoliberalismo, América Latina.

Abstract. Adán Ángeles Jaramillo. *Utopias as Another Way to Think About Latin America Today*. In Alfonso Ibáñez's thinking utopia plays a prominent role, as it stretches the forms passed down from Modernity, forms that circumscribe reality to fit the framework of late capitalism. However, the emergence of utopias unleashes a potential to broaden horizons and to propose other ways of thinking Latin America, whose realities face off against a world of possibilities in which the region stakes its future on collective and cooperative visions, not only on the paradigm of competition.

Keywords: utopia, ethics, neo-liberalism, Latin America.

* Maestrando en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Universidad de Buenos Aires y Licenciado en Filosofía y Ciencias Sociales por el ITESO; profesor de filosofía en la Preparatoria Ibero y en la Universidad Siglo XXI. adanajus@gmail.com

La discusión sobre la utopía no es la discusión de su posible o imposible realización histórica, sino la discusión de su capacidad de orientar en el presente el sentido de la historia, el sentido de nuestro pensamiento y acción.

—PABLO RICHARD

Un lugar para las utopías

¿Cabe hablar de lo que no tiene lugar?, ¿de qué forma nos planteamos su urgencia?, ¿en dónde plantear su emergencia? Es quizá en la necesidad de mantener visiones compartidas, solidarias, de fuerza insurgente y transformar generosamente lo adverso que las utopías son otro modo de pensar la actualidad.

Las utopías son territoriales, hablan de un lugar que siempre está por suceder, pero no del todo. Entre tanto, tensan las geografías presentes y hacen mundo como una racionalidad que organiza prácticas y creencias. Las utopías son grandes esfuerzos, una necesidad intensa de recursos de toda índole, que incluye contradicciones entre su “cosmodicción” y su puesta en curso. Las utopías surgen en contextos muy definidos donde se requiere reconducir lo colectivo, pues el lugar común de que la política es el arte de lo posible¹ está desbordado y no figura en su horizonte ofrecer alivio en este momento, muy por el contrario, ha agudizado las condiciones precarizantes.

Las utopías, a la vez, y en tanto que se mantengan plurales, tienen un potencial de resistencia a la eurocentricidad y a la referencialidad de narrativas como la de Estados Unidos, por ejemplo. De algún modo, la utopía neoliberal busca “convertirnos”, pues plantea un orden y valores muy determinados que desplazan otras formas de vida y pensamiento.

1, La atribución del concepto es múltiple; algunos lo ubican en Maquiavelo, otros más en Churchill, algunos más en Bismark y, finalmente, otros señalan a Aristóteles. Sea cual sea la procedencia, su caducidad parece inevitable.

Lo neoliberal instaaura políticas de lo real y las perfila como formas unívocas para la praxis, principalmente la utopía de mercado,² esto es, que el mercado esté en todas partes, que el máximo de realidades sea incorporado a la lógica de mercado.

La utopía de mercado debe ser impugnada por tratarse de un horizonte precarizante que ha sido construido sin nosotros y contra nosotros. Ahora bien, ¿quién es ese nosotros? Ese nosotros son los pueblos originarios, las subjetividades que ha señalado el feminismo, las poblaciones precarizadas, urbanas y rurales, y todas y todos los no nombrados, desde luego. Las utopías de la exclusión están basadas en la alteridad, que sigue la lógica de la individualidad; por el contrario, las utopías de la inclusión están basadas en la “nosotridad”, es decir, en una lógica que privilegia lo colectivo.

Las primeras centran su atención en el aislamiento de la especie humana; las segundas entienden que la antroporreferencialidad ya no se sostiene. Por tanto, una sola utopía para todos es insoportable, aunque muchas utopías también son un problema; pero no se puede resolver simplificarmente en una utopía dirigida a la mercantilización o hacia un *ethos* para el trabajo. Las múltiples experiencias no pueden ser desplazadas y dejar en su lugar la unidimensionalidad de existir para el trabajo.

Hacen falta utopías que aborden la complejidad de este presente, a saber, los problemas que plantean el feminismo, las migraciones, las poblaciones desplazadas, los usos problemáticos de la tecnología, los materiales residuales, las enfermedades industrializadas, el problema mundial de los alimentos, las abstracciones financieras, las relaciones

2. Geoffroy De Lagasnerie, *La última lección de Michel Foucault: sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*, FCE, Buenos Aires, 2015, pp. 31–35 y ss. Esquemáticamente, la idea de mercado difunde los mecanismos de competitividad, los extiende a la generalidad de la vida, más allá de los sectores productivos, y busca subordinar la vida pública y la política a estos criterios como un trasfondo explicativo de la existencia en su totalidad.

afectivas, la empresarialización de la existencia y la multiplicación y sofisticación de la violencia.

La utopía neoliberal ha formado una especie de sentido común que parece decir “todo está pensado”, pero por la vía de los hechos constatamos que no puede hacerse cargo de los efectos no deseados ni de las consecuencias que su programa acarrea. Y es justamente ahí donde se nos dice que no debemos pensar donde debemos pensar nuestra constitución en relación con ese límite cognitivo. Decir esto es señalar el problema de preguntarnos por otros horizontes epistémicos y praxeológicos, pues el núcleo de lo neoliberal imanta la pregunta. Sin embargo, tendríamos que preguntarnos si su tesis principal ha sido realmente eficaz o, por el contrario, muestra insuficiencias, pues no todo puede ser absorbido según una lógica de mercado. En cierto sentido, ésta es la actualidad que las utopías piensan a su modo.

Pues bien, en este contexto es que revisamos brevemente el trabajo de Alfonso Ibáñez, ya que su apuesta por las utopías latinoamericanas sigue siendo un reto a sostener frente a utopías que desconocen el lugar que intentan desplazar.

La utopía en el pensamiento de Alfonso Ibáñez

En el pensamiento de Ibáñez caben preocupaciones como democracia, interculturalidad, educación, buen vivir, compromiso político y utopía. Todo ello desde una América Latina que ha sido pensada desde fuera, pero que precisa pensarse desde dentro. Muy probablemente esa mirada filosófica le fue heredada a Ibáñez por José Carlos Mariátegui, siempre atravesado por un Perú en contextos de carencia.

Cabe señalar la dificultad para que las formas de pensar tengan potencia y vigencia después de atravesar horizontes de colonización. Y, sin embargo, es ahí donde se renueva la tarea de poder decir algo sobre el

presente. Así es como leo la tarea que Ibáñez promovía en su quehacer como filósofo: poder decir algo sobre el presente de un continente en un ahora proveniente de una relación de fuerzas asimétricas.

Quizá por eso la utopía es una tensión permanente en Ibáñez, un esfuerzo por arropar las existencias latinoamericanas ante el desencanto que dejó la Modernidad. Él propone que una de las posibilidades de la posmodernidad sea no heredar la frialdad moderna, separarse de la concentración de la narración del mundo en el *desencanto del desencanto* y redirigirse a la proliferación de relatos y utopías sin un centro de enunciación de nuevos encantos del mundo de la vida, pero sí con referencia constante a lo comunitario, como modos de vida que se complejizan y se comparten en un horizonte colectivo.³

La utopía tiene su potencia en las cosmovisiones que enfrentan violencias cognitivas y racismos epistémicos. La racionalidad moderna ha sido cuestionada, aunque sus efectos persisten como un índice de desconfianza ante lo que no se corresponde con su política de la verdad.

La utopía no tiene lugar en las racionalidades epistemológicas preponderantes, gobernadas sólo por la idea de lo posible, por tanto, implica una ruptura epistemológica que no deja intacto el *statu quo*.

Si se quiere, la utopía implica un conocimiento, tal como el pensamiento más antiguo de América Latina, más amplio y diverso, al tiempo que emocional y afectivo,⁴ que no se resuelve en la calculabilidad de la racionalidad moderna, pues no objetualiza el mundo como algo disponible para ser aprovechado como recurso y tampoco lo ve como

3. Alfonso Ibáñez, "Un acercamiento al 'buen vivir'" en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 21, enero-marzo de 2012, pp. 4-21.

4. Alfonso Ibáñez, "El buen vivir como un proyecto civilizatorio intercultural" en *Contextualizaciones Latinoamericanas*, Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara, N° 11, julio-diciembre 2014, pp. 1-7.

una geografía sobre la que puede desplegarse una colonización de las subjetividades.

La calculabilidad moderna, entre otros de sus efectos, tiende a subrayar y jerarquizar las diferencias raciales. Desde esa perspectiva la razón colonial presenta el mundo como un sitio cuya cultura gira en torno al dominio que hay que llevar a cabo sobre las dicotomías que esa misma razón objetualizante ha producido como sentido en el mundo de la vida.

La utopía cobra sentido en Ibáñez como una insurgencia simbólica y real para responder a los efectos de la racionalidad moderna. Y enfatizamos la figura de la respuesta en un diálogo que no se produce porque muestra quiénes pueden abandonar la escena del encuentro sin mayor remordimiento. Pero el efecto para quien se queda en la escena es que todavía sigue cubriendo “adeudos” o intereses de una colonialización que estableció como modo de relación con la deuda y ésta, a su vez, se constituyó como un sistema permanente de relaciones de valor.

Es necesario indagar en las raíces de la utopía como preocupación que tensiona el pensamiento de Ibáñez, considerando que él hereda la utopía de Mariátegui, y es ahí donde su pensamiento robustece sus búsquedas para poder decir algo en relación con el presente.

La utopía del socialismo indoamericano

El marxismo, afirma Ibáñez,⁵ es para Mariátegui un método y una interpretación, un efecto de la subjetividad que proyecta imágenes sobre el mundo. Sin embargo, se trata de una *utopía realista* que concibe al mundo como una realidad dinámica. Desde este momento la reali-

5. Alfonso Ibáñez, “La utopía del socialismo indo-americano de Mariátegui” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 63, julio-septiembre, 2007, pp. 223-246.

dad abandona su carácter definitivo y admite la posibilidad de fuerzas transformadoras.

El Mariátegui de Ibáñez es alguien que se acerca a la realidad a través de ensayos. Es decir, no hay una realidad acabada. En tanto que incompleta, es una realidad a la que le hace falta la incorporación de las energías populares, pero ya no sólo como energías productivas, sino como sujetos que, si bien sufren el desgarramiento entre la racionalidad europea y la racionalidad intuitiva americana, son sujetos válidos en el devenir de la historia.

Así, la historia no sería la realidad limitada, sino la realidad excedida que no termina de plasmarse nunca. La sola idea de que la realidad está dotada de un sentido incontrovertible devendría locura. Los sujetos imaginativos de la utopía socialista indoamericana son sujetos que incorporan sentidos colectivos y poco restrictivos a la historia y la convierten en realidades habitables.⁶

El sujeto indoamericano sufre así dos vaciamientos: el del racionalismo del siglo XVIII y el de la intuición indígena americana interrumpida. Ambas narraciones canceladas hacen necesaria la recuperación de un pensamiento utópico frente una razón que se ha ausentado y una intuición abortada.⁷

Mariátegui, sostiene Ibáñez, no se circunscribe a una razón que se limita al registro de lo existente, sino que entiende la razón como creadora. Es decir, la realidad no es objeto de contemplación de la que se extraiga verdad o que sea lo objetivo en espera de definición, sino que

6. Sin duda se trata de un paradigma de la subjetividad decimonónica donde todavía se piensa que los seres humanos son quienes producen el sentido de la historia. Hay un exceso de confianza en el relato de la autonomía. Ya no sólo en las relaciones entre humanos y humanas, sino que el devenir es percibido como algo administrable. Sin embargo, el devenir escapa a todo cálculo.

7. Alfonso Ibáñez, "La utopía del socialismo indo-americano...", p. 224.

la realidad sería lo que no está aún–realizado. Se presenta como posibilidad de praxis, como despliegue de actividad.⁸

La utopía, vista así, no puede encontrar su aliento en una figura rígida de la realidad que descanse en una percepción fatalista del devenir. La imaginación creadora de Mariátegui —y eso es también para Ibáñez— contrasta con el estado de putrefacción de los valores capitalistas.⁹ Los capitalistas se hallan desprovistos de una esperanza, pues sus mecanismos están agotados y en una crisis de horizonte. Los mitos del racionalismo y del capitalismo son incapaces de responder a la crisis que ellos mismos originaron. Sin mito, dirá Mariátegui, los capitalistas se han quedado sin la posibilidad de darle vigor al presente.

La utopía, entonces, es un horizonte abierto a un devenir inconcluso que no puede ser interpretado sólo bajo los índices de rendimiento y el principio de acumulación.¹⁰ El mito liberal renacentista ha envejecido,¹¹ y añadiría, comparativamente, que el mito neoliberal acelera también su propia obsolescencia, aunque eso no quiera decir que va a desaparecer en corto plazo porque su capacidad para explicar el presente está dejando de ser vigente.

Para Ibáñez, Castoriadis empata con Mariátegui cuando afirma que la historia es imposible e inconcebible por fuera de la imaginación creadora.¹² El mito y la utopía descansan epistemológicamente en la imaginación que es capaz de generar rupturas y puntos de fuga epistemológicos, como lo sostiene también Bachelard.¹³ Como se ve, existen

8. *Ibidem*, p. 225.

9. Con la figura de asociación del Mariátegui de Ibáñez intento mostrar lo que éste piensa con ocasión del estudio del pensamiento de Mariátegui. Pero no es propiamente a Mariátegui que nos acercamos, sino a un Ibáñez cuyas cavilaciones actualizan el problema de las utopías visto desde América Latina, con la complejidad que implica una falta de reconocimiento del problema mismo por el etnocentrismo europeo.

10. Alfonso Ibáñez, “La utopía del socialismo indo-americano...”, p. 226.

11. *Ibidem*, p. 227.

12. *Ibidem*, p. 228.

13. Gaston Bachelard, *El aire y los sueños*, FCE, México, 1958, pp. 10–12.

consensos de que en la utopía hay creación y potencia imaginativa capaces de desestabilizar un presente adverso y precarizado por la utopía neoliberal. La imaginación tiene funciones críticas para replantear rumbos hacia zonas no exploradas de una cierta realidad.¹⁴ Ibáñez nos hace voltear también hacia Bloch, quien realizó una ontología de lo que todavía-no-es como una fuerza inventora de la historia. Ibáñez hereda así un pensamiento utópico desde el socialismo y lo lee cercano a él desde Mariátegui, pues es una forma de pensar que no se disocia del pensar afectivo y pasional¹⁵ que está en juego cuando se trata de ponderar bosquejos de acción en el mundo de la vida.

La noción de necesidad en la utopía

Ibáñez no está de acuerdo con que la necesidad, dada su manipulación desde la perspectiva de necesidades creadas, pueda quedar por fuera de la utopía, como sostenía Castoriadis. En ese sentido Ibáñez retoma la línea de Heller al considerar que sólo si se plantea el problema de la necesidad se puede establecer de forma concreta el problema de la libertad en relación con la urdimbre de la utopía y la creación de la historia.¹⁶

El hecho de que los hombres mueran insatisfechos —frase que Ibáñez retoma de Weber— hace necesario repensar nuestras relaciones con el ámbito de la historia.¹⁷ Heller abriría así una discusión sobre una utopía de la justicia que no posponga los satisfactores para quienes se ocupan de la producción material de la historia misma. No se podría discriminar entre necesidades verdaderas y falsas, pues las imaginarias tienden a ser reprimidas, y esto es una clara alusión al principio de

14. Alfonso Ibáñez, “La utopía del socialismo indo-americano...”, p. 225.

15. *Ibidem*, p. 226.

16. Alfonso Ibáñez, “Necesidades, utopía y revolución en Ágnes Heller” en *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, N° 5, enero de 1997, pp. 204–220.

17. Alfonso Ibáñez, “Necesidades, utopía y revolución...”, p. 207.

escasez que gobierna las perspectivas comunista y neoliberal, respectivamente.¹⁸ Nadie podría atribuirse una necesidad que discrimine otras necesidades; de lo contrario se admitiría implícitamente que el árbitro de las necesidades puede ejercer una dictadura sobre ellas.

Las necesidades forman parte del programa político del poder. En este punto, necesidad, utopía y libertad se juegan su capacidad ética para indicarle al poder parámetros de justicia y distribución. No obstante, los sistemas de necesidades son cambiantes e impuestos. Eso exige que la utopía cuestione los supuestos políticos de las instituciones que cubren los satisfactores sociales.¹⁹ De no suceder, las instituciones harían entrar las necesidades en el estatuto de carencias. Las carencias no resueltas se acumulan como frustración, neurosis y violencia, recupera Ibáñez en Heller.²⁰

La maldita falta de necesidades —expresión de Lassale que retoma Ibáñez— tensa la utopía hacia una vida que sea más que la nuda existencia. Necesidad y satisfacción se hallan comprometidas en el dilema de subordinar la libertad a la vida, esto es, vivir aun a costa de perder la libertad. Sin embargo, la libertad busca modificar las condiciones adversas de la existencia, ampliar y mejorar las condiciones de vida.²¹

Lo colectivo como el lugar de las utopías

Para Ibáñez el lugar de las utopías se encuentra en lo colectivo, ya sea en su carácter de democracia a secas o en la tarea democratizadora de los movimientos sociales.²² La emergencia de estos movimientos plantea nuevas necesidades, abre paso a nuevas utopías, un camino largo y complejo, no sólo acciones puntuales.

18. *Idem*.

19. *Ibidem*, p. 210.

20. *Ibidem*, p. 211.

21. *Ibidem*, p. 212.

22. Alfonso Ibáñez, *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Tarea/CEAAL/CEP, Lima, 2010, p. 8.

Ibáñez llama *pseudo-utopía* a la actividad depredadora de la vida planetaria que el neoliberalismo implica.²³ Analiza el intento de universalizar una forma de vida que resta vida al planeta. En ello Ibáñez no concede ni un espacio al ideal neoliberal: ni es posible ni es deseable.

La reconducción de la utopía se mueve hacia la transgresión emancipatoria, lejos de la melancolía, sin conformidades, hacia la acción rebelde. Son los movimientos sociales, los colectivos movilizados y las fuerzas populares el lugar determinante para la utopía que consiste en comenzar otro orden histórico.²⁴ Ibáñez ve en América Latina el lugar propicio para que las utopías desvelen su potencial creativo: el remplazo de una civilización del capital por una civilización de la pobreza.²⁵

Cabe decir que no es suficiente pensar un mundo donde sean posibles otros mundos. También habría que pensar otro mundo de posibles donde los “realismos” no ejerzan su violencia y donde la vida no sea organizada desde principios de escasez/acumulación.²⁶ En este punto no se trata de una corrección al análisis de Ibáñez, sino una forma personal de reconducir al redescubrimiento de la potencia crítica de lo posible frente al índice de lo real.

En oposición al pensamiento único, Ibáñez invoca la imaginación creadora como capacidad prospectiva en la medida que esté ligada al análisis crítico y a la praxis de la transformación socio-histórica.²⁷ Y en la medida que una utopía se realiza, se erige sobre ella otra utopía. Y lo que se opone al pensamiento único es el pensamiento del común:

23. *Ibidem*, p. 144.

24. *Ibidem*, p. 147.

25. *Ibidem*, p. 149 y ss.

26. Hago esta paráfrasis en alusión al texto de Alfonso Ibáñez, “La utopía donde quepan todos los mundos” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 2, volumen XVIII, 2009, pp. 138–153. En él Ibáñez pondera la acción del EZLN como reacción contra el neoliberalismo a partir de una utopía que interroga las formas de hacer política sin valores comunitarios.

27. Alfonso Ibáñez, “Reivindicación de la utopía” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 67, julio–septiembre de 2008, pp. 260–263.

a solas nadie puede hacer nada, sino sólo en el horizonte de la inter-subjetividad.

Ibáñez cavila sobre una utopía retrospectiva que recupere las subjetividades desplazadas, como las cosmovisiones colectivas latinoamericanas y, al tiempo, piensa también en una utopía prospectiva cuyo potencial praxeológico sea inteligible, reconocido y retomado.²⁸

Conclusiones

Ibáñez piensa que desde el mito de la caverna de Platón tenemos el registro de un pensamiento utópico. Y él mismo señala que la utopía no proviene de la élite, sino de los que no han salido de la caverna. La utopía no se juega en un registro ontológico que haga comprobable o no su importancia a la hora de hacer mundo. La utopía tiene su registro en el orden de los deseos: ¿queremos que esto sea posible? Y en este caso, la utopía traza puntos de fuga para salir de la caverna. Ése es nuestro problema: ¿cuánto puede costarnos conservar esta “realidad adversa” en la que ahora estamos?, ¿qué otros posibles hay para la historia? De algún modo se trata de formular lo insoportable de continuar con la caverna como única posibilidad de lo real.

Sin embargo, en este momento de la historia las utopías se trazan también en el gobierno de los sujetos y la subjetividad. La utopía neoliberal es un índice complejo de ficciones que se materializan por modos impositivos. No puede ser de otra manera, pues el neoliberalismo sólo procede así: se idea y se impone de modo transterritorial, desplazando las necesidades de los lugares donde busca instaurarse.

Al contrario de lo que se piensa, el neoliberalismo planteó un *ethos*. Pero no termina de ser un *ethos* que se hace cargo de las consecuencias

28. Alfonso Ibáñez, “El buen vivir como un proyecto...”, p. 7.

porque es un *ethos* para el trabajo. Y en este momento el trabajo es, a la vez, el agotamiento de la imaginación. Las labores humanas se centraron en cumplir protocolos o seguir algoritmos. No hay tiempo para más. Los otros tiempos se volvieron incosteables o no sustentables, para usar el argot.

Parte de ese *ethos* neoliberal tiene que ver con pensar la actividad económica como actividad central, pero más aún, plantea la economía como algo al tamaño de lo humano. Eso tiene consecuencias planetarias, desde luego. El mundo termina viéndose como recurso aprovechable para lo humano.

De ahí que la tarea que se propone Ibáñez está al nivel justo del punto crítico: ¿puede un sujeto subordinado a la subordinación imaginar un horizonte que no sea el de la precarización del mundo y de la existencia? La respuesta no puede localizarse en un solo sitio, sino que exige multiplicarse, primero en el imaginario social y después tener presencia planetaria.

Se trata de entender que el reto no es percibir en la comunidad un sujeto idóneo, porque no es algo dado, sino la construcción de estancias en común. No se trata de desaprobar las tradiciones latinoamericanas, sino de mantener abierta la construcción a otros beneficiarios. Se trata de un nuevo *ethos* que no sea necesariamente antroporreferencial. De algún modo lo humano como centro tendrá que ser repensado y desplazado. El humanismo trajo paradojas: propuso lo humano como referencia, pero ha sido lo humano, en tanto sentido colectivo, lo menos beneficiado por esa ideología moderna.

Las utopías pensadas por Ibáñez son sin duda una interlocución potente al momento de pensar qué otro presente es posible vivir. Probablemente su idea de humanismo es noble, pero también debe ser cuestionada. Su idea de lo común también tiene potencia, pero los lazos

sociales han sido debilitados, pues las protecciones sociales eliminadas exponen a todos a competir. Sin duda la potencia del pensamiento de Alfonso Ibáñez es actual, e interrogar su pensamiento es una forma de pensar con él. X

Fuentes documentales

Bachelard, Gaston, *El aire y los sueños*, FCE, México, 1958.

De Lagasnerie, Geoffroy, *La última lección de Michel Foucault: sobre el neoliberalismo, la teoría y la política*, FCE, Buenos Aires, 2015.

Ibáñez Izquierdo, Alfonso, “El buen vivir como un proyecto civilizatorio intercultural” en *Contextualizaciones Latinoamericanas*, Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos, Universidad de Guadalajara, N° 11, julio-diciembre de 2014, pp. 1-17.

— “La utopía del socialismo indo-americano de Mariátegui” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 63, julio-septiembre de 2007, pp. 223-246.

— “La utopía donde quepan todos los mundos” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 2, volumen XVIII, 2009, pp. 138-153.

— “Necesidades, utopía y revolución en Ágnes Heller” en *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, N° 5, enero de 1997, pp. 204-220.

— “Reivindicación de la utopía” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 67, julio-septiembre de 2008, pp. 260-263.

— “Un acercamiento al ‘buen vivir’” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, N° 21, enero-marzo de 2012, pp. 4-21.

— *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Tarea/CEAAL/CEP, Lima, 2010.

***Paideia* y pedagogía: reflexiones sobre el imaginario educativo**

Alonso Casanueva Baptista*



Recepción: 10 de noviembre de 2019
Aprobación: 20 de noviembre de 2019

Resumen. Casanueva Baptista, Alonso. *Paideia y pedagogía: reflexiones sobre el imaginario educativo*. Una tarea propia a la filosofía y la sociología es la de pensar la educación como institución central de la sociedad. Haciendo uso de la obra de Cornelius Castoriadis, el presente artículo examina el lugar que ocupa la educación respecto a las actividades sociales más importantes, y la concibe como un imaginario caracterizado por su capacidad creativa y su tendencia hacia modos de vida en común más democráticos. Esta aproximación permite reconsiderar la conexión existente entre proyectos educativos y la cultura en la que emergen.

Palabras clave: *paideia*, educación, imaginario, cultura, praxis pedagógica, Castoriadis.

Abstract. Casanueva Baptista, Alonso. *Paideia and Pedagogy: Reflections on the Educational Imaginary*. One of tasks of philosophy and sociology tasks is to think about education as society's core institution. Using Cornelius Castoriadis' work as a basis, this article looks at education's role in the most important social activities, with a view of education as an imaginary characterized by its creative capacity and its tendency toward more democratic forms of common life. This approach serves to reconsider the connection between educational projects and the culture in which they emerge.

Keywords: *paideia*, education, imaginary, culture, pedagogical praxis, Castoriadis.

* Doctor en Sociología por la Trobe University, actualmente académico asistente en la misma universidad y editor de la revista *Thesis Eleven*. zup20150@hotmail.com

Introducción

Es una grata sorpresa encontrar —después de muchos años de experiencia— que mi trabajo académico y la labor intelectual de Alfonso Ibañez siguen cruzando caminos. A él debo mi interés por la filosofía política de Cornelius Castoriadis, que devino en un ensayo crítico durante la licenciatura y ahora forma parte de mi tesis doctoral. La introducción de Alfonso a pensar el ser de la sociedad a manera de un imaginario sigue generando ecos en mi mente, que ondean de vuelta a su encuentro, en esta y otras reflexiones que me hago acerca de la educación. Por ello, celebro la ocasión de poder publicar un texto que ojalá él considerara más serio que mis primeros balbuceos en el ámbito de la teoría social.

El filósofo estadounidense John Dewey escribió en 1938,¹ tras haber experimentado con sistemas educativos y otras iniciativas públicas, que para elaborar una filosofía de la educación innovadora había que mantenerse al margen de los *ismos* y en su lugar había que partir de la definición de términos centrales. En su época, así como en la nuestra, las discusiones sobre enseñanza se planteaban desde extremos tradicionalistas o progresivistas.² Precisamente, uno de los peligros de los *ismos* se encuentra en simplificar el tema de la educación a cuestiones escolares o a preocupaciones de corte político. Y aunque se requiera una discusión constante entre pedagogos/as que elaboren currículos efectivos, o con políticos que cuestionen, reformen o transformen de tajo los reglamentos y preceptos sobre los cuales se ha edificado un sistema nacional centralizado de escolarización, primero es necesario pensar cuál tipo de educación refleja mejor la dirección que se busca

1. En su libro *Experience and education*.

2. El primer extremo corresponde, en un país como México, a la escuela estándar promovida por la Secretaría de Educación Pública, así como a muchas otras escuelas de denominación religiosa. El segundo extremo, que en México no conforma más que un porcentaje pequeñito de escuelas privadas para las clases media y alta, corresponde a las iniciativas pedagógicas alternativas propuestas por educadores/as como María Montessori o Rudolph Steiner, o más recientemente por proyectos como universidades indígenas e indigenistas, además de colegios especializados basados en pedagogías críticas.

tomar como sociedad. Para ello se necesita la intervención de teóricos (sociólogos y filósofos) que comprendan las dinámicas sociales características del hacer cotidiano y promuevan, desde sus análisis, proyectos educativos que conecten el ser de la sociedad con sus posibilidades.

En este artículo busco examinar los términos que permitan repensar la educación haciendo uso del marco teórico propuesto por Cornelius Castoriadis, el filósofo-economista-psicoanalista greco-francés mejor conocido por su ontología de la creación y por su proyecto político de autonomía. A pesar de que Castoriadis nunca desarrolló una teoría exhaustiva acerca de la educación, su filosofía política contiene elementos suficientes para poder sentar bases de pensamiento alrededor del tema. En concreto, quisiera explorar el lugar que ocupa la educación como institución creativa y radical (es decir, perteneciente a la raíz) de una sociedad. Mi argumento es que esto es posible si se analizan dos conceptos a los que Castoriadis se refirió en sus menciones a la educación: los conceptos de *paideia* y de *praxis* pedagógica.

Antes de discutir estos conceptos explicaré concisamente dos dinámicas que Castoriadis identifica como fundamentales para el hacer social. Ambas son centrales para su definición de lo que implica la educación y ayudan a concebirla como una actividad privilegiada para la autoafirmación de cualquier sociedad. Por un lado, está el encuentro constante entre los polos de formación de lo social, mejor conocidos como *el imaginario instituido* y *el imaginario instituyente* (o el poder instituyente). Por otra parte, existe una relación que revela los niveles o dimensiones del hacer social: el encuentro inevitable y constante entre la *psyché* y la sociedad.

En segundo lugar, distinguiré la definición trisémica que he encontrado en el trabajo de Castoriadis acerca del término griego *paideia*, y demostraré en qué manera(s) está contenida dentro la *praxis* pedagógica que es tan importante para la transformación radical de la sociedad. En este

punto, es importante resaltar que una educación como ésta es indiferenciable (incluso en su posible ejercicio) de aquello que entendemos por cultura, tanto en sus formas intencionales como no intencionadas. Y la relación que existe entre educación y cultura es de carácter radical creativa, al tiempo que participa de las distintas dimensiones histórico-sociales (privada, intersubjetiva y social).

Por último, apuntaré a algunos de los límites que tiene la aproximación castoriadiana. En específico, que su concepción de educación carece de un carácter humano (porque está subordinado al carácter “social” del individuo) que sirva de orientación a la disposición del enseñante y aprendiz, y también que hay una ausencia de discusiones programáticas sobre cómo enfrentar un proyecto educativo de autonomía a un contexto de cultura heterónoma.

Contexto y relaciones pertinentes

En el contexto de Europa durante la mitad del siglo XX, específicamente la Europa de los proyectos socialistas, marxistas y (post)estructuralistas, escribió Castoriadis críticas profundas al marxismo —a los marxismos—³ que después darían pie a la elucidación de una teoría sobre la institución de la sociedad por la sociedad misma.⁴ En breve, Castoriadis juzgaba de manera negativa el poder que había sido conferido a la Historia (como teleología) desde los escritos de Karl Marx.⁵

3. Entre los años 1948 a 1965 Castoriadis cofundó y dirigió el grupo *Socialisme ou Barbarie*, del cual formaron parte Claude Lefort (cofundador), Jean-François Lyotard, Edgar Morin, Marcel Gauchet, etc. Este colectivo publicó una serie de textos en los que criticaban el régimen burocrático de la URSS, así como su defensa o justificación por parte de los miembros de la Cuarta Internacional, al tiempo que promovían ideas concernientes a sindicatos obreros, movimientos de derechos obreros y su fortalecimiento.

4. Castoriadis recopiló sus intervenciones en *Socialisme ou Barbarie* para ser publicadas como la primera mitad de su libro más conocido y sistemático: *La Institución Imaginaria de la Sociedad*. La segunda mitad corresponde a la elucidación de una teoría sobre el carácter radical del imaginario social y su papel en la constitución de sociedades específicas. En este artículo hago referencia a este libro, pero también a muchos artículos escritos por él, ya que las menciones a la educación son breves y están esparcidas a lo largo de su obra.

5. En realidad, su oposición a la visión teleológica de la Historia se extiende más allá que a Marx (por ejemplo, está el caso de Hegel). Su crítica, que es indicativa de un problema mayor —el problema de la determinación—, está dirigida a la Historia de la filosofía que se piensa unificada y determinante.

El griego veía en ésta y otras concepciones teóricas el ejercicio de un mito muy poco probable: el de que el único ser existente es el ser determinado. En sus palabras, “la teoría que hace del ‘desarrollo de las fuerzas productivas’ el motor de la historia presupone implícitamente [sic] un tipo invariable de motivación básica para todos los individuos; a grandes rasgos, una motivación económica”.⁶ A modo de respuesta, su propuesta filosófica consistió en entender el mundo como la creación constante de una sociedad abierta. En otras palabras, el ser (siempre parcialmente indeterminado) de la sociedad se hace a sí mismo a través del tiempo, mediante la encarnación y creación de formas por parte de sus miembros. La historia, en contraste al elevamiento progresivo profesado por los intérpretes hegelianos, fue entendida por él como *creación*: “La historia es esencialmente *poiesis*, no poesía imitativa sino creación y génesis ontológico en y a través del hacer y representar/decir de los individuos”.⁷ En consecuencia, los principios o “leyes” que deducimos de la historia no pueden tomar forma más que en retrospectiva y de manera fragmentaria. Más aún, estos principios se establecen desde la óptica específica de una sociedad en particular, lo que en definitiva altera el peso que adjudicamos a ciertos sucesos o su valor para la identidad propia de la sociedad que los observa.

Su contribución más importante fue probablemente radicalizar la imaginación humana, convirtiéndola en la capacidad fundacional del modo de ser social. Para Castoriadis, lo que distingue al ser humano no es su habilidad racional sino el hecho de que el ser humano es capaz de ser algo otro que racional. El ser humano instituye un mundo que le es significativo y, por lo tanto, participa de un mundo que excede por mucho la correspondencia entre lo que es y lo que necesita ser.

6. Cornelius Castoriadis. *The Imaginary Institution of Society*, Polity Press, Cambridge, 1998, p. 25. Nota: todas las traducciones de citas del inglés y del francés al español son mías.

7. *Ibidem*, pp. 3-4.

Esta teoría centrada en la creación de formas se comprende a partir de una serie de relaciones a través de las cuales es posible problematizar el mundo. Una fue la relación que Castoriadis estableció entre lo instituido (entendido como “estructuras dadas, instituciones y obras “materializadas”, sean materiales o no”)⁸ y lo instituyente (“aquello que estructura, instituye, materializa”),⁹ que permite entender la interacción entre el mundo que ya es y aquel que está por venir. Castoriadis también llama a la unificación de esta dinámica *lo histórico-social*. El imaginario instituido se refiere a la red de formas socialmente compartidas que han sido creadas y validadas por una sociedad en un momento determinado. Por otro lado, el imaginario instituyente es la “fuerza”¹⁰ que pertenece a cada sociedad y que le permite establecer constantemente significaciones no triviales que hacen posible la novedad. Una manifestación de cada polo se encuentra en la distinción más concreta entre lo tradicional y lo radical creativo. Mientras que el primer polo concierne a las formas y valores que ejercen su presencia atribuyendo sentido a una instancia extra social o cuya *raison d'être* queda entredicha, el segundo es el ejercicio (idealmente consciente) de la imaginación con el fin de instituir formas a través de las cuales la sociedad se rige y cuya razón de ser no es otra que la sociedad misma.

La segunda relación importante es la que Castoriadis explica entre los polos de tensión desde los cuales se configura la sociedad: éstos son la *psyché* y la sociedad o *colectivo anónimo*. En este punto, la contribución de Castoriadis difiere de otras reflexiones filosóficas más usuales: entre sujeto y objeto, o individuo y sociedad. Una de las razones por las cuales Castoriadis prefiere discutir el polo de la *psyché* es que su conocimiento sobre psicoanálisis le confiere argumentos importantes que ayudan a equilibrar los argumentos sociológicos sobre lo histórico-social. Otra razón es que el individuo —quien en su

8. *Ibidem*, p. 108.

9. *Idem*.

10. A la que Castoriadis se refiere en sus textos como una *vis formandi* más una *libido formandi*.

deliberación consciente se comporta como Sujeto— es pensado por Castoriadis como punto de encuentro, no como sustancia. Ello tiene fuertes repercusiones para su concepción de la educación, ya que nos obliga a pensar al individuo no como un ser *en sí* que perfecciona sus habilidades inherentes o sus cualidades esenciales, sino como un ser *para sí* y *para los demás* que es creado por su sociedad al tiempo que es capaz de modificarla a su vez.

La dupla *psyché* y sociedad es poseedora tanto de lo instituido como de lo instituyente, y por ello cada polo es capaz de reconocerse como extremo opuesto de una relación necesaria: la *psyché* es portadora de una imaginación radical, y la sociedad de un imaginario radical. La *psyché* operacionaliza la imaginación para dar forma a algo que antes no era/existía, en ejemplos como sueños, obras de arte o delirios psicóticos. La sociedad, en contraste, concibe su imaginario como radical en tanto que nace de sí, en lugar de ser dado o impuesto. El imaginario, que está conformado por significaciones e instituciones, es radical porque es el ser específico de la sociedad en cuestión.

Los inicios helenos de la educación

Las interacciones entre *psyché* y sociedad, y entre lo instituido y lo instituyente, pueden entenderse con mayor claridad a través de la comprensión de la práctica educativa, en su variación pedagógica y como *paideia*. Éstas nos permiten entender las interacciones sociales en cuanto aluden a la apertura ontológica que Castoriadis atribuye a la sociedad. Y aunque las reflexiones sobre los distintos términos que significan educación no formaron parte sustancial del trabajo del griego, las menciones de éstos son centrales para comprender el esqueleto filosófico desarrollado por él. Para nuestros propósitos, tanto la *paideia* como la *praxis* pedagógica demuestran los principios rectores del quehacer educativo, diametralmente opuestos a los objetivos actuales de numerosos sistemas escolares alrededor del mundo.

Antes de proceder a la definición de *paideia* y de pedagogía, será útil presentar un trasfondo histórico de la educación en Hellas, la Grecia de la Antigüedad. Este momento histórico-social es el origen de la significación de *paideia* y también un importante precedente histórico para la educación profesada en sociedades alrededor del mundo, identificadas con la etiqueta de “greco-occidental”. Además, es el ejemplo al que constantemente regresa Castoriadis como paradigmático de sociedades radicalmente creativas.

Paideia, cuya raíz etimológica *pais* significa infante, es la palabra que en la antigua Grecia indicaba educación. Desde las épicas de Homero han existido referencias a este término. Por ejemplo, la *paideia* de Telémaco¹¹ fue la educación que fue incorporando al buscar el paradero de su padre, Odiseo. Para Homero como para sus contemporáneos, la *paideia* era un proceso específicamente dedicado a los hijos de la aristocracia, quienes usualmente eran guiados por figuras paternas de gran estima social debido a sus proezas en vida (en el caso de Telémaco, su guía se llamaba Mentor).

Siglos después los espartanos vendrían a reconocer la *paideia* en términos militares, mediante la enseñanza de artes de guerra tanto a niñas como a niños. El caso específico de Esparta difiere mucho de precedentes y coetáneos, no solamente por promover un aprendizaje abierto a la población general sino también por hacerlo un aprendizaje específico. Sin embargo, hasta donde sé no existe bibliografía que indique la adopción de los modos de la *paideia* espartana por otros pueblos helenos.¹² En contraste, reverbera a través de la historia el ejemplo de *paideia* profesado por la ciudadanía ateniense durante el siglo V a.C., un caso privilegiado de educación cívico democrática. Este momento históri-

11. Véase Homero, *Odisea*, Gredos, Madrid, 1993.

12. El trabajo de Werner Jaeger en el primer volumen de su *Paideia: los ideales de la cultura griega*, concretamente en el capítulo quinto, es quizás una excepción a la regla. Entre las fuentes limitadas de las que hace uso está la poesía de Tirteo y la *Constitución de los lacedemonios*, de Jenofonte.

co-social es fundacional en tanto que la *paideia* se extendió a la *polis* entera y promovió una orientación política basada en la participación activa. A diferencia de los espartanos, los atenienses atentaron contra la estructura jerárquica previamente reconocida en Hellas y educaron sobre el ejercicio de una democracia directa.

A cada *paideia* corresponden sus *paideusis*, o educadores. Este papel fue atribuido particularmente a dos figuras de gran importancia en Hellas: los poetas y las *polis*. Los primeros —Homero, Heródoto, Tirteo, Solón, por nombrar algunos— reflejaban a través de su lírica y sus discursos el espíritu compartido con sus pares. Elegías para la batalla, recuentos cotidianos de la vida campirana, reflexiones sobre el espíritu que debe permanecer en la sociedad, son maneras que garantizaron el aprecio y la admiración de la población por los poetas, de modo que notaban en ellos características propias de sí mismos.

Las *polis* también educan. Existen varios registros históricos que testimonian este sentimiento. Se dijo de Atenas que educaba a través de sus muros (arquitectura) y de su modo de ser. La *polis* de Atenas, si la entendemos como el historiador francés Édmond Lévy,¹³ es *polis* tres veces: 1) es el lugar físico, 2) es su institución, o 3) es sus ciudadanos.¹⁴ Así, Atenas al igual que un poeta es *paideusis* al representar los valores (las formas) compartidas por sus miembros. Más aún, Atenas supuso un ejemplo de institución política y social para otros pueblos helenos, por lo cual fue apodada por Parménides “la educadora de Grecia”.¹⁵

13. Edmond Lévy, “La Cité Grecque: Invention Moderne ou Réalité Antique?” en *Du Pouvoir dans l'Antiquité: Mots et Réalités*, Droz, Ginebra, 1990.

14. La distinción también tiene relevancia actual, especialmente en tiempos en que naciones *ex-situ* pierden (debido a razones como el cambio climático o por haberse convertido en zonas de guerra) su territorio y lo que los une es su identidad conjunta como miembros de la misma sociedad, así como la permanencia de una instancia política que garantice sus derechos ante la comunidad internacional.

15. Véase Tucídides, “Discurso fúnebre de Pericles” en *Historia de la Guerra del Peloponeso. Libro II*, interclassica.um.es.

Más allá de su reconocimiento histórico, la *paideia* ha sido revivida por classicistas como Werner Jaeger (quien dedicó tres volúmenes para discutir el entretreído de educación y cultura que forjó a Grecia en la Antigüedad) y pensadores como Cornelius Castoriadis para su interpretación en tiempos modernos. Las múltiples definiciones superpuestas que le han sido atribuidas explican el carácter no intencionado, cotidiano y específico de la educación. A continuación desarrollo las tres definiciones que he identificado en los escritos de Castoriadis.

Paideia, un concepto triséptico

La primera definición castoriadiana de *paideia* equivale a socialización. En la sociología clásica (Georg Simmel, Émile Durkheim, Talcott Parsons), “socialización” se refiere al proceso mediante el cual se forma a nuevos individuos para comportarse como parte de una sociedad. Este proceso sucede regularmente desde la infancia (aunque también puede referirse a la introducción de extranjeros en una sociedad), partiendo de un momento en el que el recién llegado no puede ser considerado un individuo, sino una *psyché*. Ésta es un flujo incesante de deseos-intenciones-afectos que no responden ni a las formas ni a las lógicas sociales.¹⁶ En su estado primigenio la *psyché* se comporta como una mónada cuya cerrazón será rota a través de una violencia afectiva y eventualmente será i(nter)rumpida para su adecuación a las lógicas sociales. En pocas palabras, lo que sociológicamente se conoce como “socialización”, psicoanalíticamente es llamado “sublimación”.

La intervención castoriadiana del concepto de socialización al invocar la idea de *paideia* quiere denotar que la formación de un individuo es un proceso educativo mediante el cual la sociedad extiende una serie de significaciones, que después el individuo porta como expresión específica de sí mismo. En otras palabras, la *psyché* que una vez formó

16. Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, p. 300.

el mundo único del recién nacido se repliega dejando terreno para la adopción de formas y modos de ser en los que el individuo termina reconociéndose y desde los cuales aprende a relacionarse con el mundo.

Ahora bien, mientras que la sociología ha condicionado el concepto de socialización a tener una connotación reproductiva y preservativa, Castoriadis la concibe como creativa. Debido a que el único mundo que podemos habitar es el histórico-social, y que este mundo conlleva una serie de valores, normas, preceptos (significaciones sociales imaginarias) específicos a la sociedad desde la cual uno/a se relaciona con ese mundo, se entiende que debe haber un proceso de auto institución social a través del tiempo que incluye, pero no está reducida a la formación de miembros de tal o cual sociedad. La *psyché*, obligada a aceptar para su funcionalidad principios que le permitirán sostener relaciones, se convierte a través de su socialización en un fragmento recursivo de su sociedad. Al tiempo que adquiere herramientas para sobrevivir con otros, mantiene un carácter que problematiza la suficiencia y adecuación de las herramientas obtenidas. Lo que sigue es la posibilidad de agencia, el poder instituyente.¹⁷ La posibilidad de agencia, tan pequeña como pudiera ser, es el centro de atención para Castoriadis.

Para entender esto habrá que superar esta definición tan general de *paideia* y considerar su presencia en el hacer(se) específico de un momento histórico-social. Castoriadis, como ha sido subrayado en numerosas ocasiones por él y por sus estudiantes y críticos, consideraba que el ejemplo más radical de una *paideia* fiel a la cualidad creativa de la sociedad es el de la *polis* ateniense durante el siglo V a.C., también conocida como la Atenas democrática. Esa sociedad, popularmente denominada con el título de “primer *polis* en Hellas” (sin especial atención al precedente lacedemonio), representa la emergencia simultánea de

17. Solamente en casos hipotéticos extremos se puede concebir una sociedad que engendre individuos incapaces de actuar por sí mismos, a nivel de funcionalidad.

la filosofía y la política (esta última a manera de democracia directa), y para nuestros fines, un ejemplo paradigmático de educación cívica.

El perfil de la educación ateniense es la formación de ciudadanos capaces de cuestionar y deliberar acerca del ser y la dirección de la *polis* (las dos actividades fundamentales para la filosofía y la política). Una educación así nos remite al sueño emancipador que tomó fuerza en América Latina en la década de los cincuenta. Lo que marca una diferencia infranqueable entre la *paideia* de los hombres libres y la pedagogía de los oprimidos, es por lo menos un par de características: 1) la constitución del ser social de los individuos en cuestión, y 2) la manifestación del proceso educativo (como educación no intencionada o intencional).

El ateniense era característicamente masculino, libre y adulto. En la antigua *polis* se calcula un número aproximado de 40 mil atenienses, sin contar a mujeres, infantes y esclavos. Considerando que solamente los hombres eran capaces de participar en la política, es importante notar que el interés de Castoriadis está en que cada uno de los 40 mil ciudadanos tenía la oportunidad y responsabilidad de decidir sobre el destino de Atenas. En otras palabras, cada uno de ellos era un fragmento de Atenas, de su voluntad y su institución.

La *paideia* de Atenas no estuvo constreñida a las paredes de un edificio ni a la enseñanza de individuos específicos. La presencia de sofistas, en este periodo, no significó la institucionalización de un modelo educativo, ni de otros aspectos (por ejemplo, la didáctica) que son creaciones históricas posteriores y que reconocemos en la escolarización. La tutoría especializada de un sofista era una de muchas maneras en las cuales se podía aprender, quizás una de las menos democráticas.¹⁸ La *paideia* en Atenas estaba incorporada en la vida cotidiana. Se educaba a través

18. Véase Henri-Irénée Marrou, *A History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, Nueva York, 1956.

de la arquitectura, de la puesta en escena de las tragedias griegas, de la convivencia en el *ágora* y de la discusión en la *ekklesia* (asamblea general). La *paideia* ateniense, entonces, es más que la irrupción violenta de la sociedad en la *psyché* de los recién llegados; es el ejercicio constante y no intencionado de las significaciones de la sociedad por sí misma con el propósito de afirmar su ser como *esa* Atenas. A ello llama Castoriadis una *paideia* verdadera, que, al igual que el ejercicio de una política o una democracia “verdadera”, concede que la búsqueda social es la búsqueda por la autonomía.

Como es bien sabido, el experimento ateniense duró menos de un siglo. Esto, en lugar de anunciar simplemente la fragilidad inherente al establecimiento de una democracia auténtica, indica asimismo la necesidad de una educación de la sociedad por la sociedad misma que constantemente promueva la valía de la crítica profunda y la deliberación sobre la institución y limitación política. La pérdida de democracia fue indicativa del cambio de valores positivamente investidos por la ciudadanía.

Además de la *paideia* socializante y la que se traduce a educación cívica, una tercera definición del concepto como *cultura* aparece en los escritos y entrevistas más tardíos de Castoriadis. A diferencia de una educación descrita desde una óptica psicosocial o histórica, la tercera aproximación al término surge de los debates que Castoriadis suscitó en torno al estado político social de Europa durante los años ochenta. En varias contribuciones Castoriadis hace hincapié en la importancia que la *paideia* juega en relación con la cultura y la cohesión social. De hecho, admite que no hay posibilidad de sociedad sin *paideia*.

Desde esta óptica, ya anunciada de cierto modo en nuestro análisis de la Grecia antigua, *paideia* es la expresión de una educación que se extiende al terreno de la creación cultural. La definición de *paideia* en este contexto es la siguiente: “cualquier cosa que, en una sociedad dada,

dentro del dominio público, va más allá de lo simplemente funcional o instrumental y que, sobre todo, presenta una dimensión invisible investida positivamente por los miembros de dicha sociedad”.¹⁹ Veamos en detalle esta definición.

Primero, se refiere a un proceso que sucede en el dominio público, la calidad del cual se ha puesto en duda a lo largo del siglo XXI. La creación cultural, en su significado más amplio, es la creación de significaciones socialmente compartidas, lo cual implica compartirlas en espacios y a través de métodos que actualicen la vida pública. Si bien esos espacios y métodos siguen vigentes y varían en consistencia dependiendo de la sociedad en cuestión, las teorías sobre la posmodernidad/modernidad tardía/modernidad líquida²⁰ han mostrado suficientemente la realidad de la privatización de la vida social, a grado tal que la creación cultural en la esfera pública se ha transformado en una resistencia constante a su inversión privada.

Segundo, la *paideia* es todo aquello que va más allá de lo funcional/instrumental. Para los conocedores de Castoriadis esto equivale a estipular que la creación cultural se sobrepone a la lógica ensamblista-identitaria.²¹ Este concepto tan importante para la ontología creativa del griego se refiere a las (proto)instituciones que permiten el orden y la categorización en la vida social, incluyendo el lenguaje y el hacer. Sin ahondar demasiado en algo que requiere un trabajo detallado, explicaré que “ir más allá” de esta lógica de supervivencia y continuidad anuncia también que la creación cultural excede lo que reconocemos como “necesario” para la vida diaria. La *paideia* así entendida es la construcción de redes de significaciones que hacen de la vida mucho

19. Cornelius Castoriadis, “*Paideia* and Democracy” en *Counterpoints*, Jstor, vol. 422, 2012, pp. 71–80, pp. 71–72.

20. Por ejemplo, *La condición posmoderna* de Jean-François Lyotard, *Las consecuencias de la modernidad* de Anthony Giddens, y *Modernidad líquida* de Zygmunt Bauman.

21. Cornelius Castoriadis. “Transformation sociale et création culturelle” en *Critique sociale et création culturelle*, Presses de l’Université de Montréal, Montréal, vol. 11, N° 1, 1979, pp. 33–48, p. 35.

más que el acto de sobrellevar tareas para la reproducción de un ser específico.

Tercero, Castoriadis se refiere a la dimensión invisible, o aquello que es suscitado a partir de lo visible, de lo más evidente. Tomemos como ejemplo escuchar una melodía de jazz. La matemática de las notas y los instrumentos involucrados (piano, batería, trompeta, saxofón) son elementos “visibles” o evidentes de la melodía. Pero lo que motiva la *paideia* es aquello que cada uno descubre cuando se toca/escucha la música, que incluye improvisación, compatibilidad entre los instrumentos de la banda, los sentimientos del escucha y las relaciones mentales que ella/él puede establecer con la pieza.

Cuarto, está implícito que la *paideia* de una sociedad supone la creación de formas por parte de sus miembros (fragmentos móviles de significación) e idealmente, su autorreconocimiento como fuente de dichas formas.

Una ventaja de traer la *paideia* a situaciones contemporáneas es que permite establecer términos de discusión para juzgar la habilidad de una sociedad con tendencias neoliberales a establecer sus significaciones de manera autónoma y democrática. Simultáneamente, al enfocarse en el tema de la cultura, uno puede tomar ejemplos de interacción social como el de un encuentro entre artista, obra de arte y público/audiencia, para comparar casos de creación autónoma —como el de un poeta *paideusis* griego— con otros más polémicos —como la exhibición de arte en galerías y museos contemporáneos.

El veredicto de Castoriadis fue negativo: sociedades como la francesa de los años ochenta valoraban positivamente significaciones muy diferentes a aquellas aplaudidas por el público heleno. A las virtudes que

Pericles²² enalteció frente al pueblo ateniense (el amor por la belleza y la sabiduría) se podría contraponer valores de fama, lujo, eficiencia, producción que le son propios al imaginario capitalista. Además, los espacios se han tornado cada día menos públicos y más autorreferentes (la academia universitaria es un ejemplo privilegiado de esto), haciendo de los museos un lugar para la taxidermia de la fauna artística y del encuentro con la audiencia, un espacio de tolerancia silente más que de crítica y provocación.

Podemos ser más concretos. Así como lo exhibe Damon A. Young en su artículo “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic *Paideia*”, la tragedia griega —otra de las grandes herencias de la Atenas del siglo V a.C.— era un foro de educación en democracia para la audiencia de la obra. De la mano de escritos de Jean-Pierre Vernant²³ (uno de varios historiadores franceses con quien Castoriadis solía debatir sobre la correcta interpretación de la Antigüedad en Grecia), Young describe cómo la interacción entre los personajes principales y el coro acerca de un contenido específico (la tragedia del héroe) permitió por primera vez al público ateniense analizar su propia sociedad en contraste con las historias pre-dóricas de Homero.²⁴ El héroe trágico, de acuerdo con Vernant, se presentaba a la audiencia como problema, no como modelo a seguir, y el coro manifestaba las voces y juicios de la ciudadanía en respuesta a los eventos que sucedían. También, el héroe era una figura del pasado, en contraste con un coro que expresaba los sentires contemporáneos. A través de un proceso de “objetivación de la tradición cultural de la *polis* [...] se permitió a la audiencia de la *mimesis* ateniense distinguir entre el mito *per se* y la narrativa creativa por primera vez”.²⁵ Es decir, la puesta en escena de una tragedia grie-

22. Citado en Cornelius Castoriadis, *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, Oxford University Press, Nueva York, 1991, p. 288.

23. Véase Jean Pierre-Vernant en Jean-Pierre Vernant & Pierre Vidal-Naquet, *Mythe et tragédie en Grèce Ancienne*, Editions Maspero, París, 1977.

24. Damon A. Young, “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic *Paideia*” en *Democracy and Nature*, Carfax, Londres, 2003, vol. 9, N° 2, pp. 221-235, p. 225.

25. *Idem*.

ga sirvió de instrumento para el debate y para la reflexión crítica, al oponer los valores atenienses a aquellos que le precedieron; al tiempo que enfrentaba al público al esfuerzo creativo individual del dramaturgo. Más aún, la tragedia tuvo el efecto de contraponer la tradición (el imaginario instituido) a la afirmación del ser ateniense (el poder instituyente).

Mucho de este quehacer nos ha de parecer familiar, pues en la actualidad el teatro puede servirnos para efectos similares. La variedad de aproximaciones al escenario también ha generado novedades que hacen imposible la tarea de reducir el espectro teatral al modelo trágico. Sin embargo, lo que Young y Vernant suponen a través de sus ejemplos es que la tragedia ática era un catalizador para la reflexividad crítica, de manera tal que se destilaba el “telos político” de Atenas y obligaba a la audiencia a decidirse en contra de significaciones como el *hubris* o el apoliticismo y a favor de significaciones correspondientes a la democracia. Ello es algo que el género teatral actual no suele provocar.

De hecho, Castoriadis estaba convencido de que la época en que vivimos —la del posmodernismo y lo posindustrial— ha atropellado la lógica correspondiente a la actualización de la autonomía en las dimensiones individual y social. En contraste, la lógica que se ha perpetuado e incluso fortificado a través de la creación cultural pero también del hacer social y político, es aquella que promueve la expansión y el dominio de la (pseudo)racionalidad, del Progreso con “P” mayúscula.²⁶ Es aquella que “se encarna en la cuantificación y conduce a la fetichización del ‘crecimiento’ por sí misma”.²⁷ Esta lógica característica del capitalismo, al encontrarse sin su contrapeso original, atenta contra la reflexividad crítica y también por ello contra la posibilidad de una *paideia* “verdadera”. Como escribió Alfonso Ibañez en su ensayo

26. Cornelius Castoriadis, “La época del conformismo generalizado” en *El mundo fragmentado*, Terramar, La Plata, 2008.

27. *Ibidem*, p. 20.

Castoriadis o el proyecto de autonomía democrática, “todo esto viene acompañado de una des-educación política de los ciudadanos que los disuade de participar en los asuntos públicos para dejarlos en manos de los expertos”.²⁸ La consecuencia que avista Castoriadis es la institución de una sociedad que valora el pasado, pero es incapaz de concebirse de manera positiva; es decir, una sociedad que no puede pensarse a partir de sus propios valores sino a través de la comparación/negación de otros.

Dentro de la paideia, la praxis pedagógica

La nota oscura de Castoriadis sobre el estado fragmentado de las sociedades actuales podría llevarnos al pesimismo o al conformismo generalizado. Sin embargo, es la base idónea para preguntar: ¿qué alternativas nos quedan? La respuesta es: un hacer pensante intencional. Esto es lo que se reconoce en la literatura (pos)marxista como *praxis*.²⁹ Castoriadis en particular entendió la *praxis*³⁰ como un hacer asociado a la promoción de autonomía (social e individual), por lo cual era capaz de mantener una confianza extrema en que la apertura del ser social no puede escapar a su posible democratización. La dificultad que encuentro con este argumento es que Castoriadis nunca explica de qué manera reverbera el hacer intencional (*praxis*) en la institución de una cultura (*paideia*) no intencionada y abarcadora de la sociedad entera.

28. Alfonso Ibáñez Izquierdo. “Castoriadis o el proyecto de la autonomía democrática” en *Areté: Revista de Filosofía*, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, vol. 16, N° 2, 2004, pp. 207–241, pp. 232–233.

29. Tómese, por ejemplo, la definición que Paulo Freire promueve en su libro *La pedagogía de los oprimidos*: la *praxis* es un hacer que combina acción con reflexión. Para Freire, a diferencia de Castoriadis, el acento de la *praxis* debía ser puesto sobre el balance entre ambas actividades. Demasiado de cada una devendría en exageración y perversión. Para un análisis interesante acerca del concepto véase Gyorgy Markus, “Praxis and Poiesis: Beyond the Dichotomy” en *Thesis Eleven*, Sage: Melbourne, vol. 15, N° 1, 1986.

30. Cornelius Castoriadis, “Theory and Revolutionary Project”, capítulo 2 de *The Imaginary Institution of Society*.

La única pista se encuentra en las escasas menciones que hace de los distintos modos de la *praxis* para explicar su correspondencia al posible futuro democrático. Castoriadis distingue en *La Institución Imaginaria de la Sociedad* entre tres haceres que pueden ser encarnados como *praxis*: la política, la pedagogía y la medicina³¹ (que en otros textos cambia por el psicoanálisis). Las últimas dos son descritas como haceres que existen en una dimensión intersubjetiva del mundo histórico-social. Esto quiere decir que tanto la medicina como la pedagogía cobran sentido como prácticas en el encuentro cotidiano entre las partes interesadas, y pueden ser entendidas solamente como ese encuentro específico. Por otro lado, la política es, como ya ha sido descrita a través del ejemplo ateniense, un hacer preocupado por la organización y la institución de la sociedad. En lugar de funcionar a partir del hacer intersubjetivo entre individuos, la política implica el hacer de la sociedad por la sociedad misma (por el colectivo anónimo, si utilizamos su término preferido). En otras palabras, la política evidencia la existencia de una dimensión social que excede el ámbito intersubjetivo.

El propósito de la política en su acepción de *praxis*, y por ende el objetivo último de cualquier otro modo de *praxis* social, es “crear instituciones que, siendo internalizadas por individuos, facilitan al máximo el acceso a su autonomía individual y su participación efectiva en todas las formas de poder explícito existentes en la sociedad”.³² Por añadidura, la *praxis* pedagógica se presenta como un terreno arduo pero prometedor para la promoción de autonomía.

Como concierne al encuentro entre pupilos y maestras/os, la pedagogía requiere la promoción constante e intencional de la autonomía de los involucrados. Esto se traduce en que las interacciones entre el individuo interesado por aprender y aquel capaz de enseñar dé lugar

31. Cornelius Castoriadis, *The Imaginary Institution of Society*, p. 75.

32. Cornelius Castoriadis, *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, p. 173.

a una mayor habilidad en el ejercicio consciente de la auto-institución de normas, especialmente por parte del enseñante.³³

Se puede distinguir entre dos procesos simultáneos que hacen la *praxis* pedagógica. Por un lado, se trata de un encuentro para enseñar y aprender. Por otro, se trata de un encuentro y reconocimiento del otro. Más específicamente, se reconoce al otro en su calidad de Sujeto autónomo. El Sujeto, a diferencia de un individuo, es la presentación de este último como agente de crítica y deliberación. Va más allá de su institución como fragmento móvil de su sociedad y tiende, a través de su *praxis*, hacia la transformación radical. Es decir, el Sujeto instituye mediante su relación pedagógica.

En el fondo, para que la relación pedagógica sea posible, es necesaria una apertura a la alteridad. Es decir, al reconocer al otro como Sujeto autónomo uno reconoce la radicalidad de su otredad. Ello indica la existencia de una disposición que le es propia al individuo —en realidad, a la *psyché* que es la primera instancia en la que se percibe una apertura al ser social—, la cual se aúna a la disposición del otro y de lo otro a ser reconocido. Estas disposiciones no fueron descritas en detalle por Castoriadis, y por ello suponen un límite a su aproximación sobre el imaginario educativo.

Un caso particularmente interesante de pedagogía en autonomía es registrado por Sophie Wustefeld en su artículo “Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade”. Wustefeld ha estudiado la emergencia y práctica de un movimiento llamado *pedagogía institucional*, liderado en parte por Georges Lapassade, quien fuera colega de Castoriadis y colaborador en el grupo *Socialisme ou*

33. Numerosos pedagogos, desde John Dewey hasta Peter McLaren, han notado que la mayor dificultad al querer establecer una relación pedagógica autónoma es el imaginario instituido de los/las maestros(as), ya que las prácticas precedentes aprendidas por ellos (con acento en dinámicas de disciplina y orden) obstaculizan la mayoría de las veces el encuentro genuino entre iguales.

Barbarie. Lapassade aplicó los principios filosóficos castoriadianos al territorio escolar, haciendo que la labor educativa fuese creación de los/las estudiantes y no imposición de los/las maestros/as ni del aparato administrativo. Parte del proyecto implicaba el fortalecimiento de relaciones entre pares, para que el alumnado como colectivo tuviese la primera palabra acerca del currículo y los tiempos, en lugar de admitir la imposición de la autoridad del maestro. Ello alimentaba la iniciativa del aprendiz al tiempo que ejercitaba la actividad política dentro de la escuela. También se promovía de manera consciente (en el pensar y el hacer) la autonomía individual y social.

Uno podrá notar que la propuesta por una pedagogía con estas características es una apuesta y también materia de esfuerzo. Más aún, la pregunta que emerge es si un hacer de este tipo puede mantenerse a flote por periodos prolongados. Será importante subrayar, entonces, que la *praxis* pedagógica de Castoriadis es inherentemente revolucionaria. Por lo tanto, es una práctica que debe estar motivada por transformar una cultura heterónoma o, en el mejor de los casos, por mejorar el estado de una cultura autónoma. Ésta es la relación que existe entre *paideia* y pedagogía: dentro de la primera encontramos la segunda. El hacer intencional con el propósito de generar mayor autonomía debe desearse en su modalidad no intencionada, como el ejercicio cotidiano de la educación de la sociedad por sí misma.

Límites de la aproximación y conclusión

La *paideia* de una sociedad ha sido explicada como su autoafirmación a través de modos de socialización, educación cívica y creación cultural. Conciérne a la sociedad como totalidad y, por tanto, excede el hacer educativo en su dimensión intersubjetiva. La *paideia* es un hacer no-intencionado que si promueve la autonomía social adquiere el adjetivo de “verdadero”, ya que replica el modo de ser más genuino de la sociedad en cuestión (de las voluntades de sus miembros). Dentro

de ella, a nivel intersubjetivo, emerge la *praxis* pedagógica cuando la relación educativa promueve la autonomía de las partes. A ésta le es propio un carácter intencional que implica el esfuerzo y la apuesta de quien busca enseñar y aprender.

Existen algunos problemas con el esqueleto filosófico de Castoriadis que vendría bien comentar para resolverlos y superarlos. Ya he señalado dos de ellos: 1) la ausencia de carácter “humano” en la teoría, y 2) la falta de discusiones programáticas acerca de la *praxis* pedagógica.

Es importante notar que los escritos de Castoriadis, como se indicó en la introducción del presente artículo, tratan al individuo como punto de encuentro. Castoriadis lo llama un individuo *social* que se relaciona con otros individuos y objetos *sociales*. En lo que he estudiado de su obra no parece haber mayores referencias al ser *humano*. Dado que el individuo es casi en su totalidad una creación social, los valores que ejerza serán aquellos que adoptó del imaginario correspondiente. Siendo éste el caso, la aproximación castoriadiana no nos puede proveer una concepción fuerte de la constitución personal del individuo, más que en lo referente al Sujeto.

La ausencia de un carácter humano se refiere, pues, a la falta de reconocimiento en la obra de Castoriadis a una serie de *disposiciones* que sean propias a los individuos y que permitan una mejor apropiación de la búsqueda de autonomía. Al haberse enfocado principalmente en la institución política de la sociedad, Castoriadis olvidó prestar atención a la conformación ética y afectiva de los seres humanos.³⁴ Así lo reconoce la filósofa húngara Ágnes Heller (quien cataloga al griego como neoaristotélico), estipulando que en las preocupaciones de Castoriadis

34. Éste es un punto de desacuerdo entre Castoriadis y Ágnes Heller. Para una exploración de su discusión véanse las contribuciones de Heller y Castoriadis en *Pour une Philosophie militante de la démocratie. Autonomie et autotransformation de la société. Hommage à Cornelius Castoriadis*, Revue Européenne de Sciences Sociales, Cahiers Vilfredo Pareto, Librairie Droz, Ginebra, 1989, tomo XXVII, N° 86, pp. 161-171.

“Los libros 8 al 10 de la *Ética* a Nicómaco son relegados al fondo; las virtudes aristotélicas son mencionadas en cuanto se manifiesten como justicia política; el hombre bueno como distinto al buen ciudadano tampoco captura su interés”.³⁵ Él respondió a la crítica de Heller con que no había necesidad de discutir la ética si ya estaba siendo abarcada en su política. Esto bien pudo ser el caso para el objeto central de su teoría —la institución imaginaria de la sociedad—, pero el caso de la educación es distinto.

La ontología de la creación y el proyecto radical de autonomía de Castoriadis permiten a quien los estudia completar el esqueleto filosófico con las significaciones que sean propias de cada sociedad específica. Como una teoría general de la sociedad, da lugar a muchas posibilidades para “rellenar” los espacios que han quedado vacíos con las distintas formas socialmente compartidas que caracterizan el ser de la sociedad. Sin embargo, al enfrentarse al caso de una institución central como la educación, uno se percata de que existen catalizadores para promover un ejercicio a fondo de modos de ser autónomos. Estos catalizadores —que denomino disposiciones ético-afectivas— debieran formar parte de la misma estructura teórica básica desde la cual pensar el hacer revolucionario.

El carácter humano que busco se refiere en parte a un reconocimiento de la ética en el terreno del hacer cotidiano. He aprendido a través de proyectos pedagógicos del siglo XX³⁶ que existen modos de apertura a la alteridad que hacen más interesante el encuentro intersubjetivo entre enseñante y aprendiz; significaciones que participan del afecto de la *psyché* y de la responsabilidad moral del individuo, que no necesariamente se traducen en el florecimiento de una *polis* como producto último del hacer autónomo. Los ejemplos abundan, y varían dependiendo de la tradición filosófica a la que uno se adhiera. Empero, cualesquiera

35. *Idem.*

36. En el trabajo de John Dewey, Iván Illich y Paulo Freire.

que sean las formas que estas disposiciones tomen, deben estar unidas a la significación de autonomía. Por tanto, la pregunta “¿cuáles son las disposiciones que han de ser propuestas y practicadas?” deberá ser formulada a partir del deseo que los integrantes de una sociedad sientan hacia la autonomía propia y del otro.

La segunda objeción a la aproximación castoriadiana es la falta de discusión acerca de la *praxis* pedagógica. Si las menciones a la *paideia* son breves, más escasas son las concernientes a la pedagogía. Su importancia, sin embargo, es mayor que la manifestación de un modo concreto del proyecto de autonomía: está en la recuperación de un sentido de utopía en tiempos que no las permiten más. Un tipo de educación revolucionaria en tiempos neoliberales es un proyecto improbable, y por lo tanto indispensable. Hay mucha información acerca de este tipo de iniciativas y de cómo han sido instituidas en distintas sociedades (la *pedagogía institucional* de Lapassade es una de ellas). Su análisis nos permite cuestionar asuntos de corte pedagógico y político, y ahora también económico, como el papel de la autoridad docente y administrativa. También permite la emergencia de la pregunta fundamental sobre la que estará basada cualquier pedagogía crítica y autorreflexiva: ¿qué tipo de educación corresponde a nuestra sociedad?

Afortunadamente, ambas limitaciones inspiran reflexiones. Los conceptos de *paideia* y pedagogía también invitan a reconsiderar la educación como institución central de la sociedad íntimamente relacionada a la creación de nuevos modos de ser más autónomos. Y a pesar de que se trate de un esfuerzo a contracorriente, examinar las bases sobre las que erigimos nuestras relaciones culturales seguirá dando pie a encuentros en los que se cuestione “la sabiduría autonombrada, serenidad y autoridad de lo Real”.³⁷ Este texto sugiere la adopción de

37. Zygmunt Bauman, *Culture as praxis*, Sage Publications, Londres, 1999.

una educación comprometida que parta del esfuerzo intencional y reverbere en el hacer de la sociedad. X

Fuentes documentales

- Bauman, Zygmunt, *Culture as praxis*, Sage Publications, Londres, 1999.
- Castoriadis, Cornelius, “Transformation sociale et création culturelle” en *Critique sociale et création culturelle*, Presses de l’Université de Montréal, Montréal, vol. 11, N° 1, 1979, pp. 33-48.
- *Philosophy, politics, autonomy: essays in political philosophy*, Oxford University Press, Nueva York, 1991.
- *The Imaginary Institution of Society*, The MIT Press, Cambridge, 1998.
- *El mundo fragmentado*, Terramar, La Plata, 2008.
- “Paideia and Democracy” en *Counterpoints*, Jstor, vol. 422, 2012, pp. 71-80. www.jstor.org/stable/42981755
- Dewey, John, *Experience and Education*, Simon & Schuster, Nueva York, 1997.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, Londres, Nueva York, 1996.
- Heller, Ágnes, “With Castoriadis to Aristotle; from Aristotle to Kant; from Kant to Us” en *Pour une Philosophie militante de la démocratie. Autonomie et autotransformation de la société. Hommage à Cornelius Castoriadis*, *Revue Européenne de Sciences Sociales*, Cahiers Vilfredo Pareto, Librairie Droz, Ginebra, 1989, tome XXVII, N° 86, pp. 161-171.
- Homero, *Odisea*, Gredos, Madrid, 1993.
- Ibáñez Izquierdo, Alfonso, “Castoriadis o el proyecto de la autonomía democrática” en *Areté: Revista de Filosofía*, Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, vol. 16, N° 2, 2004, pp. 207-241.
- Jaeger, Werner, *Paideia: los ideales de la cultura griega*, FCE, México, 2004.

- Lévy, Édmond, “La Cité Grecque: Invention Moderne ou Réalité Antique?” en *Du Pouvoir dans l'Antiquité: Mots et Réalités*, Droz, Ginebra, 1990.
- Markus, Gyorgy, “Praxis and Poiesis: Beyond the Dichotomy” en *Thesis Eleven Journal*, Sage Publications, Londres, vol. 15, N° 1, pp. 30-47.
- Marrou, Henri-Irénée, *A History of Education in Antiquity*, Sheed and Ward, Nueva York, 1956.
- Tucídides, “Discurso fúnebre de Pericles” en *Historia de la Guerra del Peloponeso. Libro II*, interclassica.um.es.
- Vernant, Jean-Pierre y Pierre Vidal-Naquet, *Mythe et Tragédie en Grèce Ancienne*, Librairie François Maspero, París, 1977.
- Wustefeld, Sophie, “Institutional pedagogy for an autonomous society: Castoriadis & Lapassade” en *Educational Philosophy and Theory*, Routledge, Londres, 2018, vol. 50, N° 10, pp. 936-946.
- Young, Damon A., “The Democratic Chorus: Culture, Dialogue, and Polyphonic Paideia” en *Democracy and Nature*, Carfax, Londres, 2003, vol. 9, N° 2, pp. 221-235.

Del proyecto histórico inacabado a la lucha por la vida plena. Recorrido por los textos de Alfonso Ibáñez

Gonzalo Morán Gutiérrez*



Recepción: 7 de marzo de 2019
Aprobación: 1 de noviembre de 2019

Resumen: Morán Gutiérrez, Gonzalo. *Del proyecto histórico inacabado a la lucha por la vida plena. Recorrido por los textos de Alfonso Ibáñez*. El texto da cuenta de los problemas políticos y éticos que marcaron la experiencia y suscitaron la reflexión de Alfonso Ibáñez Izquierdo. El ejercicio parte de su producción intelectual de 1985 en Lima, cuando era profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, época de intensa influencia marxista, clima revolucionario, terror político y militar, y concluye con la revisión de sus últimas publicaciones de 2011 y 2013 en Guadalajara, en las cuales Ibáñez ahonda en el análisis y comprensión del sistema de explotación de la tierra y de la humanidad. El texto se centra en dos líneas importantes: la exploración y apropiación del marxismo como perspectiva teórico-práctica y el ejercicio dialéctico de la teoría a la acción que se concreta en la participación política, la educación popular y la auto-educación; en esta última línea destaca la revolución social frente a la revolución política.

Palabras clave: educación popular, autoeducación, marxismo, Latinoamérica, praxis, capitalismo burocrático, revolución, *Sumak Kawsay*.

* Bachiller en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, profesor de Comunicación y Filosofía en el colegio Divina Concepción de Chorrillos, Lima. gonzalomorang@gmail.com

Abstract: Morán Gutiérrez, Gonzalo. *From the Unfinished Historical Project to the Struggle for the Fulfilled Life. An Overview of Alfonso Ibáñez's Texts.* The text examines the political and ethical issues that marked the experience of Alfonso Ibáñez Izquierdo and gave rise to his reflections. The exercise starts with his intellectual production of 1985 in Lima, when he worked as a professor at the Major National University of San Marcos in a time of intense Marxist influence, revolutionary climate, and political and military terror, and concludes with a review of his final publications of 2011 and 2013 in Guadalajara, in which Ibáñez delves deeper into his analysis and understanding of the exploitation of the land and of humanity. The text focuses on two important lines of thought: the exploration and appropriation of Marxism as a theoretical-practical perspective, and the dialectical exercise from theory to action that manifests itself in political participation, popular education and self-education; this last line highlights social revolution as opposed to political revolution.

Keywords: popular education, self-education, Marxism, Latin America, praxis, bureaucratic capitalism, revolution, *Sumak Kawsay*.

La lucha de clases, que no puede escapársele de vista a un historiador educado en Marx, es una lucha por las cosas ásperas y materiales sin las que no existen las finas y espirituales. A pesar de ello estas últimas están presentes en la lucha de clases de otra manera a como nos representaríamos un botín que le cabe en suerte al vencedor. Están vivas en ella como confianza, como coraje, como humor, como astucia, como denuedo, y actúan retroactivamente en la lejanía de los tiempos. Acaban por poner en cuestión toda nueva victoria que logren los que dominan. Igual que flores que tornan al sol su corola, así se empeña lo que ha sido, por virtud de un secreto heliotropismo, en volverse hacia el sol que se levanta en el cielo de la historia. El materialista histórico tiene que entender de esta modificación, la más imperceptible de todas.

—WALTER BENJAMIN, *TESIS DE FILOSOFÍA DE LA HISTORIA*

La educación popular como proyecto educativo es un proyecto filosófico y político

El texto *Educación popular y proyecto histórico* de Alfonso Ibáñez fue escrito en pleno Conflicto Armado Interno, época en la que se discutía en el Perú y en otros países de Latinoamérica si la teoría marxista se enraizaba en este territorio de manera auténtica. En ese periodo se enfatizó que las formas eran importantísimas: no sólo importaba obtener el poder, sino también validar la manera en la que se debía obtener ese poder para reconocerse como una nueva forma de gobierno y organización social. El levantamiento armado contra el Estado y la participación democrática en elecciones universales fueron las dos estrategias que dividieron a los distintos partidos y movimientos de izquierda en su común objetivo de obtener el poder estatal para hacer de él un aparato de organización social más justo. En esta coyuntura nace el debate fundamental de la autodeterminación del pueblo, debate que llevará a otro tema fundamental, la auto-educación del pueblo. El patriarcado, el clasismo, el racismo, los lazos de compadrazgo y la pugna por intereses personales fueron los temas que encendieron las conversaciones y el trabajo de los intelectuales y dirigentes que combatían al enemigo ideológico, el imperialismo capitalista y, a la vez, analizaban al compañero que reproducía mecanismos de sometimiento al interior del mismo partido o movimiento que buscaba construir la nueva sociedad. También recelaban de aquel que sometía a los compañeros que desde la marginalidad de la organización popular proyectaban una praxis educativa, filosófica y política, que abría y resignificaba prácticas más inclusivas, eficientes y justas. En este sentido, la revolución buscó no sólo tomar el poder político y los medios de producción para su socialización a través de la dictadura del proletariado, sino también la socialización de la cultura y del poder político y económico. Para ello fue necesario articular lo económico, lo político y lo cultural como un solo “bloque histórico”.

[...] ¿la revolución social puede ser pensada y actuada sólo en función de este ‘asalto’ al aparato estatal del sistema capitalista? Nos parece que no. [...] el movimiento revolucionario de masas, por la propia dinámica diversificada de sus luchas, no apunta únicamente a esta toma del poder político, sino a la transformación radical del todo social, de la estructura económico-social y político-cultural de la sociedad burguesa.¹

El saber y la verdad, desfasados uno respecto del otro, desempeñaron el papel de interpelar a los sujetos heterogéneos, los marginados, para encontrar otras formas de ser (pensar y actuar). El saber popular tenía que convertirse en el elemento que completara el saber para poder ser considerado como verdad sobre la cual se construyera otra sociedad, la síntesis saber-verdad que debía *aparecer* desde un lugar heterogéneo al del cientificismo-blanco-masculino-europeo.

[...] un “salto cualitativo” por medio del cual los grupos de ejecutantes pasan a ser dirigentes, superando sus reivindicaciones locales, inmediatas y parciales, meramente gremialistas o corporativas, para adoptar puntos de vista y planteamientos más globales, en concordancia con las exigencias estratégicas del cambio radical de la totalidad social.²

Nos encontramos en el momento en el que se busca un fundamento distinto para la construcción de la sociedad otra. El fundamento, según Hegel,³ es la esencia desde lo interior de lo que existe y que se convierte en fuerza que muestra su ser en lo que aparece frente a otro que lo limita y que demanda de él nuevas apariciones de su ser. El marco teórico de Ibáñez parece apuntar a esta lógica del fundamento al cual podría recurrir el sujeto histórico implicado (la masa), como fuente (cultural) siempre heterogénea a su representación (social), desde donde pueda emanar lo originario ante el agotamiento de la forma (de ser

1. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1988, p. 48.

2. *Ibidem*, p. 16.

3. Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos, México, 1974.

de la sociedad). Desde esta perspectiva, ¿a qué fundamento cultural o fundamentos culturales se puede dirigir la educación popular con el propósito de comenzar a formar a los ciudadanos de la nueva sociedad para que éstos hagan aparecer desde su propia interioridad la esencia de su ser individual y del ser social del que forman parte como constructores y proyecto? Es esta pregunta compleja la que permite reconocer el carácter esencialmente filosófico y político de la acción educativa, que no siempre es pedagógica, pero que siempre es formativa (¿o deformante?).

El saber, la verdad y el poder

¿Por qué la educación implica la filosofía, la ciencia y la política? La filosofía ha tenido una relación estrecha con la educación no sólo en Platón y su *alegoría de la caverna*, sino también en Marx y Engels, quienes, tal vez de manera más perspicaz, ubicaron la educación como la finalidad de una praxis histórica mucho más compleja y externa de lo que habitualmente entendemos con este concepto. La crítica al capitalismo pasa también por la crítica al planteamiento educativo capitalista en todos sus ámbitos: la administración del tiempo de la vida de las personas en una comunidad, los diversos tipos de educación que reciben las personas según su clase social, las herramientas pedagógicas valoradas como formadoras y las valoradas como deformantes, los valores que se desea inculcar en función de la imagen de ciudadano que se pretende reproducir, y la relación entre educación y poder que deviene en adaptación o inadaptación. La referencia a Foucault es explícita en la obra de Ibáñez:

Es probablemente Michael Foucault quien más ha insistido en que el poder no se concentra exclusivamente en el aparato del Estado, sino que también se halla diseminado de modo multiforme a lo largo y ancho de los poros

del cuerpo social, sosteniendo con vigor que allí “donde hay poder hay resistencia”.⁴

Todos los elementos de la configuración social se engarzan bajo la ley del capital reproduciendo su ideología, o sea, su forma de normalidad. La lógica del sistema funciona en la subesfera de lo ideológico, de la formación de la conciencia de clase burguesa que sustenta su porvenir en la metafísica del progreso: el fin de la historia, cuando el ser humano sea verdaderamente humano. Hegel logra esta mirada especulativa desde el mismo fin del ser humano para darle sentido al todo, hallar la verdad de la historia en la síntesis entre el ser y el espíritu absoluto. En otras palabras, todo lo que puede ser es lo que ha estado siendo hasta que fuimos conscientes de que somos en nuestra historia. Lo que nos queda es saber movernos sobre los rieles del rompecabezas deslizante donde nacimos y moriremos.

Pero la filosofía también permite ver en la educación una cosa diferente: evita caer en la determinación de las masas desde el aparataje del poder hegemónico y subyugante del capitalismo financiero que nos domina hoy en día, el Imperio que Antonio Negri y Michael Hardt⁵ muestran crudamente desde los caminos señalados por Foucault.⁶ La educación también libera, desata nudos y rompe cadenas, improvisa en el camino con creatividad y coraje, recoge experiencias y errores para hacer las cosas mejor que antes y nos obliga a vernos a nosotros mismos en nuestros objetos a fin de pensarnos de otra manera, de una forma posible. De este modo, la educación y la filosofía parecen ser prácticas muy parecidas; si son praxis, acciones pensadas desde, por y para que la sociedad donde se vive sea más justa con todos sus

4. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 15.

5. Michael Hardt y Antonio Negri, *Empire*, Harvard University Press, Cambridge, 2000.

6. Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

habitantes,⁷ no sólo sobre un asunto coyuntural, sino también estructuralmente, entonces podemos pensarlas de manera diferente, como prácticas para un fin no tan develado por los educadores, científicos o filósofos, que nos cierran o nos abren la posibilidad de ser nosotros mismos o algo diferente a nosotros mismos. Pensar la acción y poner en acción el pensamiento es lo que constituye la praxis en cualquiera de sus formas, pero es en lo político donde, y sólo donde, se puede vivir la praxis.

Política educativa, educación política y autonomía social

Lo más fácil de pensar en este momento es que hay dos bandos, como trincheras, en las que es posible situarse: la mala filosofía-educación de lo conservador o retrógrado y la buena filosofía-educación de lo revolucionario o progresista, que en esta lucha constante por el progreso le gana terreno a la educación desfasada e incluye en el currículo nacional y en las decisiones de gobierno a más ciudadanos olvidados por la Educación Básica Regular y por los espacios tradicionales de poder. Construir más y mejores espacios de socialización de prácticas reconocidas como democráticas o sustentables es hoy el objetivo de cualquier proyecto de educación institucional o popular. Es a esto a lo que creo que apunta Ibáñez cuando se refiere a la educación como lo que se origina en los sindicatos y movimientos obreros: “En una perspectiva histórica, se puede comprobar que ya desde el comienzo de la formación del movimiento proletario brotan intentos de autoformación o autoeducación popular”,⁸ es decir, como lo que orienta las nuevas pedagogías de la educación formal:

7. Tal vez no podamos hablar de sociedades justas en la medida en que siempre hay un poder que somete y un pueblo sometido, pero sí podríamos hablar de sociedades equitativas. En este sentido, los trabajos de Walter Benjamin y John Rawls son iluminadores.

8. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 92.

Como una especie de alternativa ante la educación “informal” corporativa, funcional al sistema, se erige la “educación liberadora” de Paulo Freire. Inaugurando así todo un desafío orientado a propiciar el tránsito de una conciencia “mágica” o “ingenua” a una conciencia “crítica”, capaz de decir o pronunciar su palabra creadora de historia.⁹

En ambas concepciones de *educación*, la conservadora y la revolucionaria, lo que busca el sujeto es una relación más auténtica entre la conciencia de sí y su ser; por ello tiene sentido referirnos al ser *sí mismo* o *autodeterminación* o *alienación*. A esto nos refieren los conceptos de autoeducación, para la construcción de la autodeterminación, y educación liberadora, para la formación de una *conciencia crítica*. Tomaremos uno de los términos de *educación* a fin de seguir orientándonos por los textos de Ibáñez. ¿Qué se busca en la educación formal para alcanzar el perfil del ciudadano esperado?

Si tomamos el segundo de los caminos significados por el concepto de *educación* veremos que las investigaciones sobre gestión de la calidad educativa, pruebas internacionales de rendimiento académico, enfoques educativos, etcétera, son evaluados en las altas esferas del gobierno público y privado con miras a decidir qué mejorar en los individuos y grupos que asisten al colegio para “formarse”, para lograr la autodeterminación *personal* y la conciencia crítica.¹⁰ La *industria de la educación*, donde hay una gran competencia para lograr estos objetivos, tanto en sentido de *competir con otro* como de *ser competente para algo*, se toma muy en serio el aprendizaje de los estudiantes. En esta realidad, ¿qué es revolucionario o progresista en la industria de la educación, en la que la mejor forma de “educar” a los futuros con-

9. *Idem.*

10. Lo que sigue sobre la educación en su forma industrial no está contenido dentro de la temática de Ibáñez. Sin embargo, me permite representar de manera ejemplar un punto que me parece central en su pensamiento: el saber se funda en un mito, una narración anterior al tiempo que valida la acción presente y reconoce al pasado significativo. Véase Francis Guibal y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Mariátegui hoy*, Tarea, Lima, 1987, pp. 79-125.

ciudadanos es el objetivo de cada empresa educativa y del Ministerio de Educación? Para la industria educativa las revoluciones se perciben en su ser mediado: se revoluciona un aspecto del sistema o todo el sistema, pero siempre a partir de los aprendizajes conservados del sistema, del archivo de saberes que atesoramos como experiencia y que nos sostienen como empresa (negocio/aventura) educativa. Quienes deciden qué es registrado o no en el archivo de la industria educativa son los especialistas, los educadores, los expertos.

Toda industria tiene expertos o desarrolladores, productores, acopiadores, distribuidores, almacenes y consumidores y la educativa no es la excepción. Esta industria está soportada por una estructura: los expertos investigadores pedagógicos que establecen el valor de los objetivos educativos en función de lo que se espera que deba ser un ciudadano (desde las investigaciones neurológicas hasta las filosóficas), los productores de sistemas educativos integrales aplicados a poblaciones masivas multinacionales, los ministerios y organizaciones estatales que contratan a los expertos o técnicos especialistas en un área específica de producción para decidir qué sistema o parte del sistema educativo conviene aplicar al contexto nacional (homogéneo o heterogéneo), los centros de administración educativa nacional que llevan a cabo la ejecución del producto y, finalmente, los consumidores del producto educativo (los ciudadanos divididos en clientes–madres–padres y usuarios–estudiantes). Ésta es la máquina, y el plusvalor debería estar en algún aspecto del producto final, del acto de enseñanza y del *haber aprendido algo valioso*, algo que ubique a los futuros ciudadanos en un lugar mejor que el de sus conciudadanos, por no decir el de sus padres —porque competimos hasta con nuestros padres (para que Lacan no nos jale las orejas desde el Edipo propiamente moderno, el Edipo parricida, y hasta el más extremo apátrida esquizofrénico, el más capitalista, lo más *i*-legítimo que puede haber, lo *sin*-ley)—. Sea cual sea el modelo de ciudadano que se defienda, el posicionamiento de individuos en sus respectivas clases sociales es el objetivo de esta organización.

La *política educativa* está dirigida a hacer uso de la educación para y por el poder. No importa cuán progresista sea el sistema adoptado, si distribuye a la masa en clases sociales bien diferenciadas por sus méritos académico–profesionales (técnicos), se trata de un mecanismo industrial de reproducción de conciencias de la clase burguesa. ¿Por qué burguesa? Porque busca, finalmente, la plusvalía que hace que unos se coloquen mejor que otros en la sociedad. ¿Qué es la plusvalía sino el *valor-de-más* de unos sobre otros trabajadores tomados como productos en sí mismos? Es por la educación, entre otras cosas, por lo que valemos más o menos como ciudadanos, (¿no es ése el *core* político del liberalismo, la meritocracia?). Es aquí donde el marxismo da un paso más en el análisis. ¿Quién puede darse cuenta de todo esto? En este momento, nosotros, universitarios en curso, egresados, titulados, magísteres, doctores y todos cuantos hemos hecho uso de la plusvalía consumida en nosotros mismos y que ahora ostentamos para ganar más plusvalía —como yo al escribir este texto—. Nosotros también formamos parte de la industria educativa que reproduce la plusvalía que divide las clases sociales. Falta el otro, el proletario, el verdadero agente comunista. ¿Dónde está? Paradójicamente, yo soy proletario; trabajo para poder vivir. Si no trabajo me muero de hambre. Por más tecnificado que sea mi trabajo dependo completamente de su valor de cambio para vivir.

Ibáñez, en el texto *Mariátegui hoy*, da cuenta de este problema:

[...] en el “¿Qué hacer?”, [Lenin] llega incluso a sostener que, puesto que el proletariado no es capaz de obrar por sí solo una conciencia política revolucionaria, ésta hay que “inducírsela” desde fuera, gracias a la acción persistente de un partido de profesionales de la revolución [...]

Este planteamiento organizacional, que es tributario de la vital importancia concedida al momento político de la conquista del poder, adolece de un límite fundamental. Tiende a deslizar y centrar al sujeto revolucionario en

el partido de vanguardia, único portador de la conciencia revolucionaria, descentrando así al verdadero sujeto de la transformación proletaria: el conjunto de la clase organizada de manera autónoma y militante.¹¹

Usando la terminología del texto de Ibáñez, sólo vivimos porque constituimos el movimiento de nuestra praxis que se funda en la siguiente contradicción: somos proletarios que viven como la burguesía ha determinado que es *normal* vivir (condiciones básicas de vida) y, por lo tanto, ya no debemos denominarnos proletarios, sino *gente normal*. Ya no importa si no somos los verdaderos dueños de nuestro trabajo y de sus productos o si hacemos usufructo de ese esfuerzo convertido en objeto de consumo o de intercambio, un día nos da cáncer y caemos debajo de la línea de la pobreza. Es normal que eso a veces le pase a la gente y esperamos que no nos pase a nosotros; por eso comemos saludablemente, consumimos simulacros de chatarra para disfrutar “responsablemente”, y ese largo etcétera al que Žižek se refiere en *El sublime objeto de la ideología*:¹² los intereses de la clase trabajadora (colectivo) han devenido intereses del ciudadano o poblador (individuo). Somos los agentes del aparato ideológico capitalista pero desposeídos de nuestros productos, despersonalizados de nuestros trabajos y deshumanizados por la división de clases.

Superar el impasse (no disolverlo) es el objetivo y la educación popular nos enseña a pensar la realidad desde la teoría y actuar en conformidad con lo conceptualizado para que la correspondencia se sujete en el esfuerzo de los agentes transformadores de la realidad. El problema no es que haya plusvalor, el problema es que el plusvalor se utilice por y para una clase social particular y no para la sociedad entera; que se reproduzca como propiedad de una clase social privada y no como bien público. Y volvemos al problema de las décadas de los setenta y

11. Francis Guibal y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Mariátegui hoy*, pp. 205–206.

12. Slavoj Žižek, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

ochenta: redistribuimos el plusvalor (educativo) por la fuerza o por vías democráticas del sistema.

[...] la tarea filosófica, tomada en sentido más amplio, que incluye todos los problemas de la educación, consiste principalmente en la liberación del hombre de las ilusiones y representaciones equívocas, estimulándole a la praxis revolucionaria de transformación del mundo. No se trata, entonces, de fomentar el desarrollo individual de las personas de una manera ahistórica, como lo plantea la tendencia psicologista. Ni mucho menos de una adaptación resignada al orden establecido de una forma más o menos pasiva, como lo pretenden las corrientes sociologistas. El enfoque marxista, que comprende al hombre como un ser práctico, social e histórico, busca mostrar qué es lo que obstaculiza al hombre su máxima realización, indicando las vías prácticas de solución.¹³

La necesidad de pensar la educación como un acto filosófico, como una disposición de *en-frentar-se* con la verdad, y de pensar la política como un juego necesario, inevitable y urgente de ser reconocido en la praxis filosófica y educativa, sigue siendo hoy un tema de segundo o tercer orden en los espacios de decisión, organización, programación y aplicación de lo que llamamos *educar*. Siguiendo el vocabulario usado en los textos citados: *¿qué educación necesitamos los proletarios que vivimos como burgueses para dejar de querer esta vida burguesa y aspirar a otra forma de vida, más humana o lo más humana posible?*

En este momento la pregunta nos abre un camino de cuestionamiento y creación distinto del técnico uso de la educación como herramienta de adaptación social y de la científica comprensión del aparataje político en el que se enmarca toda acción educativa. Con la pregunta sobre qué educación necesitamos, comenzamos a construir una posibilidad desde lo que carecemos: nosotros, los proletarios, ¿qué necesitamos

13. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 30.

para dejar de serlo?, ¿qué nos falta o qué nos sobra para que nuestra existencia como trabajadores no sea la reproducción de una alienación naturalizada, para no despojarnos de lo que nos pertenece como trabajadores?

Ibáñez tuvo fe en la potencia de la sociedad (des)organizada para proyectar nuevas formas de praxis social: “en la medida en que el pueblo vaya asumiendo desde ahora, conscientemente, el proceso de constituirse como clase y como sujeto, va a poder después reconstruir las diversas dimensiones del todo social, de la vida social en su conjunto”.¹⁴

Es el pueblo, el proletariado, la sociedad [des]organizada, en fin, nosotros, quienes debemos asumir la responsabilidad de formular, elaborar y practicar el cambio revolucionario del todo social, no sólo de un aspecto de la sociedad. El análisis de la realidad social actual es fundamental para encontrar la lógica de la maquinaria social, las escisiones sociales y las marginalidades donde pueden radicar embrionariamente los “nuevos mundos”.

La revolución de la vida cotidiana

Una aproximación al cambio de la sociedad desde la acción del pueblo la observamos en los escritos que se reunieron en el libro de Ibáñez, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*.¹⁵

José Carlos Mariátegui fue uno de los interlocutores más importantes en el estudio y pensamiento de Ibáñez. A través de sus textos encontró eso que, creo yo, trató como autodeterminación en las obras de la

14. *Ibidem*, p. 77.

15. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001.

década de los ochenta y que en *Pensando desde Latinoamérica* llamó *revolución social*. Es importante tomar en cuenta el alcance y el significado de una revolución. Apoyándose en José Carlos Mariátegui y Agnes Heller, Alfonso distingue entre una revolución política y una revolución social, y sobre esta última reflexiona:

Heller recuerda que para Marx la revolución política constituye un momento particular, ya que él contrapone la verdadera emancipación humana a la mera emancipación política. Por ello los movimientos para la ‘revolución social total’ no pueden configurarse para alcanzar la victoria a través de un acto o conjunto de actos puntuales de la historia. Se trata más bien de un proceso largo y complejo cuyo sujeto son las masas en medida cada vez mayor. Este tipo de praxis significa al mismo tiempo la revolución del modo de vida, involucrando en el movimiento a estratos cada vez más amplios de la población. Lo cual deja comprender por qué los efectos de la revolución del modo de vida son siempre irreversibles en el seno de un periodo histórico previsible.¹⁶

En este sentido, el objetivo de la revolución para lograr la autodeterminación es siempre la totalidad, y para ello siempre debe apuntar a la cotidianidad, a la praxis social, y no sólo a la praxis política. La historia de las revoluciones —y en general la historia misma— es contada a partir de las revoluciones políticas, de las adquisiciones y de los dominios y pérdidas de los aparatos de poder. Por eso destacan los nombres de los hombres poderosos, mientras que los sujetos del día a día son tomados como accesorios del escenario en el que la *performance* del *genio* toma lugar y relevancia. Pero la revolución social busca otro escenario. Si las sociedades mantienen en la marginalidad del poder al *otro* como anónimo es porque no calza en la centralidad de lo político. El sujeto que puede trastocar la estructura social que reproduce la forma de la centralidad advendrá, para el marxismo, desde los márgenes del po-

16. *Ibidem*, pp. 92-93.

der en forma de clase social, y tiene que venir desde estos márgenes sociales porque debe traer consigo otra forma de cotidianidad. Ibáñez refuerza esta idea con la propuesta socialista de Mariátegui:

Por sobre todo, la revolución tenía que plantearse como un hecho económico y social, protagonizado por los mismos productores. Así es como el crecimiento y la unificación del movimiento social autónomo de los trabajadores, y del pueblo en general, se va instituyendo como una alternativa sociocultural, y no sólo política, al 'orden' imperante.¹⁷

No hay escena romántica, cinematográfica, de la clase social proletaria tomando las armas para hacerse del poder del estado burgués (o no es lo más importante). Son las revoluciones de la cotidianidad, las que pasan inadvertidas por su anonimato, las que modifican verdaderamente las bases de toda autorreproducción y producción social, y hacen imposible el retroceso y vuelta de la sociedad revolucionada.

Sin embargo, la lógica marxista tomó una curva interpretativa de la realidad que oxigenó su propia praxis. La lectura y relectura de Cornelius Castoriadis abrió un panorama semejante al que expuso Heller respecto a la democracia del socialismo y ofreció luces sobre la formación del capitalismo actual, diferentes a las que presentó el siglo XIX y el inicio del XX, lo que demandaba otra invocación y formación del sujeto político y social de transformación.

El entrampamiento del entorno: el capitalismo burocrático

Después del análisis de la educación popular como camino a seguir por el sujeto-pueblo para lograr su autodeterminación, Ibáñez pasó, durante sus primeros años en México, a otra cuestión relacionada con la autodeterminación del pueblo, pero ya no desde la potencialidad del

17. *Ibidem*, p. 110.

sujeto para construir la nueva praxis. México fue el escenario para analizar el entorno del capitalismo y cómo éste había modificado al país.

La lectura de Cornelius Castoriadis ayudó a Ibáñez a entender este sistema social. Nos encontramos enmarcados en el capitalismo burocrático. Esta determinación del capitalismo resuelve el problema de la alienación proletaria en el aparato ideológico burgués. La estratificación social sigue basándose en la posesión privada de los medios de producción, pero solidificada bajo el fetiche de la meritocracia burocrática. Esta comprensión permite a Ibáñez reevaluar, en *Educación popular y proceso histórico*, los alcances del marxismo en el aspecto que me interesa rescatar de su obra: en el momento de emprender una propuesta política, el objetivo principal no es el inmediato, la toma del poder, sino el mediato, la (re)educación del pueblo. Ibáñez rescata de Castoriadis una cita esclarecedora que revela el camino que tomó su pensar y actuar a partir de su viaje a México.

Habiendo partido del marxismo revolucionario, hemos llegado al punto en el que había que elegir entre seguir siendo marxistas o seguir siendo revolucionarios; entre la fidelidad a una doctrina, que ya no anima desde hace mucho tiempo ni una reflexión ni una acción, y la fidelidad al proyecto de una transformación radical de la sociedad, que exige antes que nada que se comprenda lo que se quiere transformar y que se identifique lo que, en la sociedad, contesta realmente esta sociedad y está en lucha contra su forma presente.¹⁸

Siguiendo a Castoriadis, Ibáñez aterriza su propuesta de 1988: la autoeducación del pueblo, y responde a una pregunta cuya solución no había encontrado hasta ahora: lo que necesita el pueblo para dejar de ser proletario —y específicamente proletario aburguesado— es saber ser dirigente; necesita socializar las funciones de dirección para no

18. Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1975, p. 14.

reproducir en su interior la separación de clases entre dirigentes y subalternas, el esquema del capitalismo burocrático. Ésta es la idea clave para Ibáñez en su lectura de Castoriadis, idea que en 2004 hace eco del concepto de autonomía popular de 1988. La flexibilidad capitalista para tomar y dejar cargos directivos gracias a la meritocracia del resultado (a corto, mediano y largo plazo) contrasta con la forma socialista en la que la dirección y la ejecución no se separan: la primera es una manera de ejecutar, una parte equitativamente remunerada y, en general, valorada, mientras que la segunda aparece como un proyecto de descentralización del poder desde la dirección hasta la ejecución; condición para aplicar en la realidad social la democracia directa, tan cara para Castoriadis como elemento teórico de subversión democrática radical, y tan real en las organizaciones populares de nuestros países. La superación de las formas oligárquicas liberales que se autodenominan “democracias” no incluye a las masas de trabajadores alienados, pues éstos en su alienación prefieren la oligarquía de profesionales políticos; pero tampoco incluye a los sectores sociales explotados socialmente, por ejemplo, las mujeres, el grupo LGTBI, discapacitados, indígenas, etcétera.

La revolución debe concebirse como revolución social, revolución de la vida cotidiana, que incluya una masa más extensa que la de los trabajadores: a todos los excluidos que formarán unidades administrativas y desiderativas de gobierno a manera de *consejos*. Por ello señala Ibáñez:

Así es como en la tradición consejista, de la cual Antón Pannekoek fue una de sus figuras más sobresalientes, Castoriadis concibe la gestión colectiva de la vida social en y por el poder universal de los consejos de trabajadores. Contexto en el que el poder de la sociedad se inscribe dentro de la red global de los consejos, de modo que el “Estado” deviene una empresa administrativa sometida a la Asamblea Central de los Consejos y del Gobierno de los Consejos, instituciones que son la emanación de los organismos de base y cuyos delegados son elegidos y revocables en cualquier momento.

Pues como enfatiza, “decidir significa decidir uno mismo; decidir quién debe decidir ya no es más decidir”, dando a entender que la forma más completa de democracia es precisamente la democracia directa.¹⁹

La vida de la sociedad nueva pasará por la reproducción de la praxis de la autodeterminación, que no es otra cosa sino la superación de la diferencia entre los dirigentes y los “trabajadores”. Esto nos pone frente a una idea aterradora para cualquier conservador o liberal que se respete: la vulnerabilidad de las instituciones. Un conservador querrá mantener la integridad de las instituciones, su contenido y forma; mientras que un liberal buscará conservar su espíritu, su forma. Por su parte, Castoriadis procurará disolver la institución innecesaria para la adecuada reproducción de la vida social autónoma.

Esta manera de proyectar la justicia en la sociedad se manifiesta de manera sencilla en un aula de clases: los profesores *que se creen de verdad profesores* ante estudiantes *que se creen de verdad estudiantes* no se pueden imaginar sino viviendo en esos lugares de *saber*. Los primeros enseñan *porque son profesores*, mientras que los segundos estudian *porque son estudiantes*.²⁰ Los profesores *que se identifican con el estudiante* y los estudiantes *que se identifican con el profesor* liberan de cada lugar del saber sus potencialidades dirigidas siempre por la función que cada uno debe ejercer. El profesor es tal *porque puede ense-*

19. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis. Lo imaginario y la creación de la autonomía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2006, p. 91.

20. Žižek expone el concepto de identidad imaginaria tomando el ejemplo del rey que en realidad cree que es un rey: “‘Ser rey’: es un efecto de la red de relaciones sociales entre un ‘rey’ y sus ‘súbditos’; pero —y aquí está el falso reconocimiento fetichista— a los participantes de este vínculo social la relación se les presenta necesariamente en forma invertida: ellos creen que son súbditos cuando dan al rey tratamiento real porque el rey es ya en sí, fuera de la relación entre súbditos, un rey; como si la determinación de ‘ser un rey’ fuera una propiedad ‘natural’ de la persona de un rey. ¿Cómo no recordar aquí la famosa afirmación lacaniana de que un loco que cree que es rey no está más loco que un rey que cree que lo es, quien, es decir, se identifica de inmediato con el mandato de ‘rey’?” Slavoj Žižek, *El sublime objeto...*, p. 51.

ñar y el estudiante es tal *porque puede aprender*.²¹ Finalmente están los profesores *que no se creen profesores* y los estudiantes *que no se creen estudiantes*. Éstos son los que pueden intercambiar sus posiciones en la práctica del saber en cualquier momento, pues basta reconocer o no la idea en el otro para posicionarlo como profesor o estudiante. El profesor y el estudiante desaparecen en el acto de aprendizaje y se convierten en medios a través de los cuales se concretiza un saber para ambos: el estudiante aprende algo y el profesor objetiviza la comprensión del saber que comparte,²² o bien, el estudiante reconoce la subjetividad abstracta del saber (lo que sabe el profesor sólo vale para él) y el profesor desarraiga del objeto su comprensión del saber (no reproduce su comprensión del saber sobre el objeto). En el aprendizaje es donde el saber se identifica con la autonomía de los actores, donde el saber-algo sirve para ser-algo diferente de lo que ya se es. Por eso afirma Ibáñez: “Comienzo, fin, medio, la praxis no se reduce a la aplicación de un saber preestablecido, es un proceso creador cuyo objetivo es *lo nuevo* y donde elucidación y transformación de lo real progresan en un condicionamiento recíproco”.²³

La creatividad colectiva desborda toda formulación revolucionaria de escritorio burocrático. A su vez demanda de los sujetos y del sujeto colectivo que aparezca su *ello* creativo frente al yo que se somete a la regla de *orden social*; todo esto para encontrar *otras formas* de orden social. Para Castoriadis, en esto consiste hacer política: no sólo se trata de hacer consciente el acto creativo de la sociedad sobre sí misma, sino también en reconocer el espacio creativo de lo imaginario donde

21. ¿No es éste el enfoque de competencias que el Ministerio de Educación enseña a los estudiantes? El objetivo no es hacer al estudiante tan competente como el profesor, sino hacerlo suficientemente competente para la vida en sociedad.

22. Ibáñez participó durante años en las campañas de alfabetización y educación popular que organizó la Fundación Tarea, en Lima. Esta experiencia lo acercó tanto a la labor de la pedagogía crítica de Freire como a las distintas didácticas participativas que formaban parte esencial de la praxis pedagógica de la fundación. Véase Graciela Bustillos y Laura Vargas Vargas, *Técnicas participativas para la Educación popular. Vol. I y II*, Tarea, Lima, 1990.

23. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica, 2011, p. 107.

lo indecible va tomando forma a través de la práctica social. De lo anterior se desprende que “El psicoanálisis, la pedagogía y la política, esas tres ‘profesiones imposibles’ según la expresión de Freud, son eminentemente ‘práctico–poiéticas’, encaminadas al despliegue de la praxis como autotransformación”.²⁴

En nuestros países hemos experimentado el desbordamiento creativo del pueblo de diversas maneras y en diferentes ámbitos, pero lo que no hemos encontrado con frecuencia son actos político–democráticos. No hemos encontrado el espacio con las condiciones para que los diferentes agentes de una sociedad intervengan en igualdad de derechos, donde los agentes puedan *polemizar* democráticamente de acuerdo con sus semejanzas y diferencias, donde se forme un *espíritu* de cuerpo en cuanto a los intereses en lucha, o sea, se reconozca que, sea cual sea el interés de cada uno, nadie puede satisfacerlo sin los demás miembros de la sociedad. ¿Acaso no es esto lo que esperamos que suceda hoy en día en un espacio de aprendizaje?, ¿que quien enseñe sepa proponer un aprendizaje significativo para los que necesitan aprender sobre un problema o realidad que pueda —o deba— transformarse de la manera más racional, eficiente, democrática e innovadora posible?

Necesitamos que la mayoría adquiera y ejerza la sabiduría, lo que requiere una transformación radical de la sociedad como sociedad policía, instaurando no solamente la participación formal sino la pasión de todos por los asuntos comunes. Ahora bien, seres humanos sabios es la última cosa que la cultura actual produce.²⁵

¿De dónde podemos obtener la sabiduría negada por nuestras propias estrategias de formación o adaptación social? Algunas comunidades indígenas, desde hace décadas —en realidad, siglos— nos presentan alternativas de desarrollo y autodeterminación para la sociedad oc-

24. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis...*, p. 97.

25. *Ibidem*, p. 119.

cidental de América y, en general, del mundo: en primer lugar, autodeterminación, libertad para decidir nuestras leyes sin privilegiar el aparato estatal nacional; en segundo lugar, reconocer al entorno como elemento fundamental de la existencia social, no sólo en su aspecto económico, sino principalmente social; en tercer lugar, reconocer que es responsabilidad del pueblo — y no sólo de los expertos de la enseñanza— la transmisión del saber social que se desarrolla y, en cuarto lugar, integrar a todos los agentes existentes en la comunidad al espacio público de deliberación.

El proyecto *Sumak Kawsay*

Desde el marxismo, que en las décadas de los setenta y ochenta inspiró y fortaleció la voluntad de hacer justicia y de vivir justamente en Latinoamérica, y desde la lectura de Castoriadis, que reevalúa la praxis social como deseo de autonomía, Ibáñez embarcó sus esfuerzos teóricos en exponer el resultado o fin de la problemática que enfrenta el ser justos y autónomos en Latinoamérica: el *Buen Vivir*, también llamado *Sumak Kawsay*.

La *educación popular* nos presentó el problema de la auto-educación como un conflicto que no se deja entender en los términos exclusivos de la pedagogía y la política pública, sino cuyo sentido aperturante es necesario comprender, el de la síntesis *educación popular*, que en cierta perspectiva encierra significados contradictorios: ¿uno no se educa para abandonar los espacios comunes del *populo*?, ¿no es el pueblo el que es *educado* precisamente porque carece de *cultura* o *educación*? Es el pueblo el que desde sus posibilidades creativas busca nuevas formas de hacerse a sí mismo, de relacionar a sus distintos agentes en función de sus intereses en espacios públicos de deliberación directa, sin mediación de *dirigentes profesionales* que abstraigan los intereses del pueblo. En este sentido, el proyecto *Sumak Kawsay* nos ofrece una mirada, por lo menos, de lo que podemos hacer con los recursos

disponibles y nos enmarca en relaciones más saludables con nuestro entorno y con nuestros conciudadanos. El científico–blanco–masculino–europeo que desde la filosofía universitaria nos dice cuáles son los problemas de la sociedad moderna y los caminos de comprensión para su superación, ese intelectual burocrático que ejecuta la razón práctica del dirigente decisor ya no puede mirar con curiosidad al misticismo–indígena–femenino–americano que cada día, con más fuerza, aparece como respuesta a esta exigencia popular de fundamentar la síntesis que ya había aparecido desde la década de los ochenta: la educación popular, la síntesis entre el saber y la verdad. *Sumak Kawsay* es la propuesta desde lo heterogéneo para una sociedad otra.

Sumak Kawsay es el resultado de una lucha larga y silenciosa de los pueblos indígenas americanos —pero no solamente americanos— para reivindicar sus derechos colectivos y, principalmente, para cambiar la forma de relacionarnos con nuestro entorno desde la mirada largamente olvidada de lo marginal indígena. Gloria Caudillo y Alfonso Ibáñez afirman al respecto:

En los años ochenta la demanda prioritaria de los movimientos indígenas fue la lucha por la tierra; en los noventa, la autonomía y los derechos colectivos, y en esta primera década del siglo XXI es el Buen Vivir o Vivir Bien, como un concepto que engloba las demandas indígenas y propone una forma de vida distinta al capitalismo a partir de valores ancestrales sustentados en una relación armónica del hombre con la naturaleza y entre los seres humanos.²⁶

Luis Makas, líder ecuatoriano de comunidades indígenas, definió *Sumak* como “la plenitud, lo sublime, excelente, magnífico, hermoso(a),

26. Gloria Alicia Caudillo Félix y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *El horizonte de existencia intercultural del buen vivir o vivir bien. Aproximaciones*, Elaleph, Buenos Aires, 2015, p. 70. El texto de Caudillo e Ibáñez es bastante detallado respecto de la historia de la gestación del concepto de *Buen Vivir*, pues nos cuenta esta historia desde los encuentros de comunidades indígenas latinoamericanas en Ecuador y Bolivia; es muy recomendable revisarlo si se desea mayor comprensión.

superior”;²⁷ y Kawsay como “la vida, es ser estando [...], dinámico, cambiante, no es una cuestión pasiva. Por lo tanto, *Sumak Kawsay* sería vida en plenitud. La vida en excelencia material y espiritual”.²⁸ *Sumak Kawsay* es la idea concreta de vivir aprovechando lo presente, que se hereda del pasado y mira hacia lo futuro. Tomemos como ejemplo la práctica social del trabajo. Para las personas de las comunidades indígenas que proponen el *Buen Vivir* como alternativa al capitalismo, la alegría de trabajar no radica sólo en la motivación de lo vocacional ni en la retribución directa por el trabajo vendido o empleado en beneficio propio o ajeno; no hay un valor superior y separado del trabajo que moralice al trabajador despojándolo del valor material de su producción, sino que el trabajo se realiza con la conciencia de que la producción es una producción compartida con la comunidad, donde el trabajo de uno y todos corre en beneficio de uno y todos. Hay equilibrio en la producción y distribución de la riqueza. La equidad del trabajo, la sostenibilidad como criterio de consumo de los recursos del entorno, el respeto al medio ambiente, la equidad de género, en fin, todos los asuntos que hoy en día deben ser considerados a la hora de elaborar planes de convivencia social y desarrollo económico están ya comprendidos en el concepto de *Sumak Kawsay*.

Probablemente pueda parecer sospechoso el proyecto de armonía con la naturaleza y el entorno social. Las relaciones históricas europeas entre la razón totalitaria y su deseo de orden totalizador han dado muestras de su inhumanidad y perversidad cuando tienen el poder para desarmar otras posibilidades de organización. Algunos nos sentimos más tranquilos bajo cierto desajuste o desorden que es necesario en todo clima de creación y libertad de expresión y acción, en fin, en todo entorno de autocritica y crítica al poder. Ibáñez no era ajeno a esta sensación de claustrofobia ante la todopoderosa razón que el posmodernismo desinstala y que hoy resurge con aires nacionalistas xenófobos

27. *Ibidem*, p. 71.

28. *Idem*.

y neoliberales. Ibáñez cita a Alejandro Serrano, filósofo nicaragüense, en *La utopía del “socialismo indoamericano” de Mariátegui*,²⁹ libro que escribió seis años antes abordar el *Buen Vivir* como propuesta civilizatoria en América, con el propósito de entender mejor por qué mirar dentro de América Latina para dar una respuesta a las injusticias del capitalismo:

Los latinoamericanos heredamos dos vacíos: el del racionalismo del siglo XVIII europeo, y el vacío de nuestra intuición indígena ancestral interrumpida por la dominación cultural de la conquista y la colonia. La revolución debe ser también, en cierto sentido, una forma de recuperación de la razón ausente y la intuición abortada.³⁰

La recuperación de la razón confluye con el objetivo de *Educación popular y proyecto histórico*; construir la praxis educativa desde espacios sociales y agentes diversos radicalmente democráticos para el fomento de nuevas prácticas y organización sociales. Y yo, como adulto-hombre-masculino-occidental-profesional-citadino, no puedo comprender en su real dimensión el proyecto de *Sumak Kawsay* en la medida en que no formo parte de la comunidad que la propone. En esto reside la condición negativa de la democracia radical que se requiere: no formar parte de la comprensión del proyecto *en sí*, pero formar parte del proyecto de discusión y, más importante, de complementación o cooperación del *para sí*. Algo a lo que Castoriadis llamaría el democrático conflicto de la *ecclesia*. Y los ciudadanos de la urbe, los que ya no creemos en grandes discursos, estamos en la obligación de volver a ellos con un espíritu diferente, pensando que se tiene un saber que se puede conjugar, oponer o cooperar con otro saber con el objetivo de obtener el poder para llevar a cabo la idea, o sea, concretar el saber en

29. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *La utopía del “Socialismo indoamericano” de Mariátegui*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades–Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2007.

30. *Ibidem*, p. 114.

una verdad tangible. Es precisamente esto lo que rescata Ibáñez de la diferencia entre la actitud del burgués y del proletario en Mariátegui:

Lo que más neta y claramente diferencia en esta época a la burguesía y al proletariado es el mito. La burguesía no tiene ya mito alguno. Se ha vuelto incrédula, escéptica, nihilista. El mito liberal renacentista ha envejecido demasiado. El proletariado tiene un mito: la revolución social. Hacia ese mito se mueve con una fe vehemente y activa. La burguesía niega; el proletariado afirma.³¹

Y ésta es la médula de lo que considero necesario en toda educación regular o popular: ofrecer los elementos discursivos necesarios para contener la ideología del liberalismo meritocrático del sentido común social y aproximar experiencias prácticas eficientes de otra forma de vida en aspectos de interés personal y comunitario local, tal y como lo expresa la historia de la lucha indígena por el *Buen Vivir*, *Sumak Kawsay*.

A modo de conclusión

A Ibáñez se le debe mucho por los aportes que realizó al pensar las utopías como espacios ideológicos poderosos para movilizar prácticas disruptivas en sociedades tan complicadas como las de Lima y Guadalajara, ambas pertenecientes a estados nacionales extremadamente violentos, discriminadores y profundamente marcados por la subalternidad que ejerce el poder neoliberal. Creo que lo que más le debemos, como filósofo, es el habernos dado pistas de lecturas importantes de autores geniales e inagotables para entender y sobre todo tomar posición en nuestras particulares circunstancias, el habernos propuesto tomar partido, decantarnos por un lado de la historia que será contada, y el habernos quitado el miedo al compromiso por pro-

31. José Carlos Mariátegui, "El alma matinal" en *Antología*, Universidad Nacional de México, México, 1937, pp. 119-124, p. 122.

puestas disonantes, acabadas o en construcción, por el simple valor de ser proyectos de otro mundo posible. Y todo proyecto de otro mundo posible nace desde el reconocimiento de una ruptura o grieta en la estructura social en la que vivimos. Tal reconocimiento sólo aparece ante sujetos de saber (profesores, estudiantes, militantes, educadores, etcétera). Hay un saber que se debe perfilar en cada práctica social para convertirse en reconocimiento de la apertura de la vida a la plenitud, a otra vida posible. ✕

Fuentes documentales

- Bustillos, Graciela y Vargas Vargas, Laura, *Técnicas participativas para la Educación popular. Vol. I y II*, Tarea, Lima, 1990.
- Castoriadis, Cornelius, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1975.
- Caudillo, Félix, Gloria Alicia Félix y Alfonso Ibáñez Izquierdo, *El horizonte de existencia intercultural del buen vivir o vivir bien. Aproximaciones*, Elaleph, Buenos Aires, 2015.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.
- Guibal, Francis e Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Mariátegui hoy*, Tarea, Lima, 1987.
- Hardt, Michael y Negri, Antonio, *Empire*, Harvard University Press, Cambridge, 2000.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *Enciclopedia de las ciencias filosóficas*, Juan Pablos, México, 1974.
- Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Pensando desde Latinoamérica: Ensayos sobre modernidad, democracia y utopía*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades–Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2001.
- *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1988.

- *Utopías y emancipaciones desde Nuestra América*, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica, 2011.
 - *La utopía del “Socialismo indoamericano” de Mariátegui*, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2007.
- Mariátegui, José Carlos, “El alma matinal” en *Antología*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1937, pp. 119-124.
- Žižek, Slavoj, *El sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.

Alfonso Ibáñez y la *praxis* pedagógica liberadora

Rodrigo José Pinto Escamilla, SJ*



Recepción: 30 de agosto de 2019
Aprobación: 15 de noviembre de 2019

Resumen. Pinto Escamilla, Rodrigo José, SJ. *Alfonso Ibáñez y la praxis pedagógica liberadora*. El objetivo de este artículo es vincular dos facetas de Alfonso Ibáñez Izquierdo, la de autor y la de profesor, a través de la relación entre su modo de enseñar y algunas de las ideas contenidas en su obra. En primer lugar, se presenta una experiencia para ejemplificar la pedagogía educativa de Ibáñez y su aparente desconexión con sus escritos y, en segundo lugar, se plantean correspondencias teóricas desde distintas relecturas que Ibáñez realizó de Marx, Castoriadis y Nietzsche para entender el fundamento pedagógico de su obra, en la que se aprecia la transición de una visión de la pedagogía revolucionaria a una praxis pedagógica de la autonomía.

Palabras clave: pedagogía, praxis, educación, autonomía, revolución, *paideia*, Ibáñez, Castoriadis.

Abstract. Pinto Escamilla, Rodrigo José, SJ. *Alfonso Ibáñez and Liberating Pedagogical Praxis*. The objective of this article is to link two facets of Alfonso Ibáñez Izquierdo's career, his work as author and as professor, by relating his way of teaching with some of the ideas discussed in his written works. First, one experience is presented in order to exemplify Ibáñez's educational pedagogy and its apparent disconnection from his writings; then, theoretical ties are proposed from different re-readings that Ibáñez made of Marx, Castoria-

* Maestro en Filosofía por el ITESO. rodrigopintoe@hotmail.com

dis and Nietzsche in order to understand the pedagogical foundations of his written works, which reveal a shift from a vision of revolutionary pedagogy to a pedagogical praxis based on autonomy.

Key words: pedagogy, praxis, education, autonomy, revolution, *paideia*, Ibáñez, Castoriadis.

Introducción

Autonomía, multiculturalismo, democracia, revolución y utopía son algunas de las grandes categorías que podemos encontrar en la obra de Alfonso Ibáñez. Su virtud no consistía sólo en pensar de manera global, sino también en unificar todo tipo de pensamientos diversos y aparentemente distintos. Su constante creatividad provenía de su habilidad para poner en diálogo a potentes pensadores de diversos tiempos y regiones, siempre bajo la crítica latinoamericana. Su inicial militancia política pedagógica que narra en el libro *Educación popular y proyecto histórico* (1988) ya dejaba ver las *Fracturas de Marx* (1983) y, paulatinamente, hizo suya la postura de Castoriadis, quien “se vio obligado a escoger entre permanecer marxista o permanecer revolucionario, optando por esta última [...] porque en el trasfondo, la teoría de Marx reposa en un ‘racionalismo determinista’ que finalmente bloquea la creación histórica”.¹

En su libro *El hombre matinal de Mariátegui: un marxista nietzscheano* (2005) Ibáñez deja ver su habilidad para apropiarse y vincular distintos pensamientos, así como supo hacer venir a *Nietzsche entre nosotros* (2001) para sumarse al pensamiento de América Latina. Se propuso repensar la *Difícil democracia* (1994), la *Reivindicación de la utopía* (2008) y el *Multiculturalismo en América Latina* (2002). Muchos de sus últimos esfuerzos se concentraron en destacar *El buen vivir como un proyecto civilizatorio intercultural* (2014) desde la sabiduría de los

1. Guibal, Francis e Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Cornelius Castoriadis: lo imaginario y la creación de la autonomía*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2006, p. 6.

pueblos originarios. Con un *sentipensar* Ibáñez recrea los temas icónicos tradicionales de la filosofía y la política para colocar la *Utopía de un mundo donde quepan todos los mundos* (2009) como eje pluralista para las democracias y las autonomías.

Ibáñez Izquierdo apostaba por un proyecto político mundial transcultural sin los universalismos abstractos propios de la imposición de una sola cultura. Su pensamiento solía moverse del logocentrismo griego al corazonar amerindio, de las Europas a la América Latina, de la filosofía de la antigua Grecia a la posmodernidad, de lo global a lo local y de las experiencias concretas a las grandes directrices generales. En todo ello siempre exhortando a propios y extraños, a intelectuales y aprendices, a militantes y académicos; porque a

[...] cada uno desde su lugar donde nos toque estar y actuar, nos corresponde practicar una autonomía abierta a los otros, ensayando e inventando la comunicación intercultural, la conjugación del pasado y el futuro, de lo tradicional y lo moderno, de lo local con lo mundial, del conocimiento técnico científico con los valores éticos más universalizables.²

Dentro de esta mezcla creativa, crítica y propositiva, la educación tuvo un lugar en la vida de Alfonso Ibáñez y un papel en su pensamiento: no sólo fue autor; fue profesor, y su práctica docente era iluminada por su pensamiento, así como su pedagogía dinamizaba sus reflexiones filosóficas y políticas.

Alfonso Ibáñez, autor y profesor

Alfonso Ibáñez Izquierdo fue un pensador profundo y sus escritos no dejan lugar a dudas. Sin embargo, este texto no pretende destacar categoría alguna de su obra, sino tan sólo vincular dos de sus facetas:

2. Alfonso Ibáñez Izquierdo, "El amor a la sabiduría en los tiempos de cólera" en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. IX, N° 34, p. 126.

profesor y autor. Y aunque advierto que la pedagogía no figura como uno de los ejes principales de su pensamiento, sí la considera un pivote para alcanzar la autonomía y la democracia.

Si se trata de homenajear a Ibáñez, considero una traición remitirme a él sólo desde “su pensamiento” plasmado en sus escritos. Esto no únicamente porque en su obra se percibe la experiencia constante de pensar la acción y de aplicar las ideas, sino también porque Ibáñez propuso distanciarse del *logos* hegemónico y apostarle a la imaginación, a la creación basada en la experiencia. Es por ello que, reitero, en este texto busco dar cuenta de la manera de pensar y entender a Alfonso como profesor desde el Ibáñez autor que recuerdo en mi experiencia con él, como su alumno y lector. Gracias a él conocí a Karl Marx y a Cornelius Castoriadis en los seminarios que impartió en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de Guadalajara, y le debo asimismo muchas de las reflexiones de mi trabajo filosófico.

Afirmó Nietzsche que “todo pensador profundo tiene más miedo a ser entendido que a ser malentendido”.³ Puedo asegurar que muchos de los alumnos de Alfonso le ayudamos a disipar ese miedo a ser entendido. El Alfonso profesor no siempre coincidía con el Ibáñez autor. Los escritos críticos y estimulantes contenidos en su obra no siempre coincidían con la metodología de sus seminarios de estudio en los cuales parecía que era alcanzado por la insignificancia y la impotencia creadora que tanto deseaba contrarrestar en su obra escrita. Fue un profesor peculiar y controvertido.

Para entender el modo de enseñar de Alfonso en los seminarios de estudio en el ITESO es necesario buscar el fundamento pedagógico en su obra. Para esto, en un primer momento, presentaré mi experiencia

3. Friedrich Nietzsche, *Más allá el bien y del mal*, Tomo Clásicos, México, 2005, p. 147.

con Alfonso como profesor y lo que viví de su “cuestionable” pedagogía, y, en un segundo momento, vincularé su modo de enseñar con algunos pasajes de su obra en los que hace lecturas de Marx, Castoriadis y Nietzsche sobre temas de educación y pedagogía: en su lectura de Marx abordaré las reflexiones que relata Ibáñez con respecto a su experiencia de enseñanza en zonas marginales de Perú, plasmadas en uno de sus primeros libros de la década de los años ochenta; de Castoriadis tomaré la idea de praxis junto con la categoría griega de *paideia* entendida como educación integral, y, finalmente, me acercaré a la influencia de Nietzsche en Ibáñez para hablar de la propuesta de reivindicación del sujeto frente a la posmodernidad en un dinamismo de no integración.

Una cuestionable pedagogía

Pensar en Alfonso como profesor es evocar una de las descripciones que él mismo hizo de Nietzsche: “muchas veces, resulta equívoco, irritante y paradójico, lleno de máscaras y juegos laberínticos. Pero [...] en todo caso, lanza un desafío ante el cual es casi imposible permanecer impasible”.⁴ Fue motivo de discusión aclarar si Ibáñez Izquierdo era un buen profesor o no, de si tenía una pedagogía o si más bien dejaba que la inercia marcara el ritmo. En la primera sesión de los seminarios solía plantear las reglas del juego con un programa bastante completo, abundante bibliografía y con un método sencillo de lectura individual previa, diálogo en equipos y discusión general final. En esta misma primera sesión preguntaba a los alumnos sobre la posibilidad de cambiar la dinámica de las sesiones y de la evaluación. Del silencio y las miradas dudosas no salía propuesta alguna. Las discusiones en las primeras sesiones eran álgidas y formativas. Preguntas iban y venían. Tuvimos sesiones en las que el tiempo nos estorbaba para continuar reflexionando, y otras en las que la monotonía era la gran protagonista.

4. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Nietzsche entre nosotros” en *Segmentos*, Guadalajara, N° 2, 2001, p. 2.

Los alumnos teníamos la libertad para decidir qué hacer con el tiempo y la dinámica de las sesiones, sea aprovechar el seminario o aprovecharnos de él para otros intereses. Alfonso dialogaba y discutía en la medida en que los alumnos colocábamos alguna cuestión y callaba ante la ausencia de comentarios. Todo bien hasta este punto. Con el paso del tiempo, los alumnos podíamos ausentarnos sin problema o no llegar preparados con lecturas previas o cuestiones a debatir; Alfonso no decía palabra alguna. Nunca reclamó ni exhortó al estudio; no cuestionó los silencios ni los pocos intereses aparentes, y no cambió el método de enseñanza aun en momentos en los cuales la inasistencia y los silencios eran lo más constante. Entre sus alumnos surgían comentarios de halagos por dejar que la dinámica siguiera su curso, mezclados con reclamos por no proponer algo distinto ante sesiones evidentemente a la deriva. ¿Qué intención tenía Alfonso con esta metodología?

Las dudas sobre la pedagogía de Alfonso como profesor eran similares a las que él mismo tenía de Nietzsche como filósofo, de quien afirmó que “con frecuencia irrumpe una duda y hasta un dilema: ¿La filosofía de Nietzsche es liberadora u opresora, es fundamentalmente destructiva o constructiva, está básicamente puesta al servicio de un no o de un sí a la vida?”⁵ Así se puede pensar de Alfonso como profesor. ¿Dónde estaba ese empuje vital suyo que se expresa en sus escritos? ¿Dónde estaba ese Alfonso que cree en el superhombre de Nietzsche, en el hombre matinal de Mariátegui, en lo magmático creativo de Castoriadis, en el salto cualitativo de Gramsci? ¿O tal vez Alfonso fue alcanzado por el nihilismo pasivo del último hombre, por la insignificancia? ¿A qué le apostaba nuestro profesor con ese método cuestionable?

Los textos de Ibáñez están llenos de búsquedas por la transformación de las instituciones, por la reivindicación de la utopía de las múltiples autonomías democráticas para revertir las burocracias estériles. ¿Cómo

5. *Ibidem*, p. 3.

compaginar su obra escrita con su práctica pedagógica? Si abogamos por la responsabilidad individual a la que mucho apelaba, el mismo Ibáñez señalaría que para crear la nueva utopía es necesario un grado de compromiso personal que implica “relacionar imaginación, acción y pensamiento crítico en una dinámica de retroalimentación continua”.⁶ ¿Dónde estaban su compromiso y su pensamiento crítico durante las sesiones de los seminarios? Su paradójica y controvertida pedagogía tiene un vínculo con su obra porque es un eje que posibilita la revolución social y la autonomía individual.

La praxis pedagógica revolucionaria

En su libro *Educación popular y proyecto histórico* plasma una década de experiencias dentro de la actividad crítica y práctica de la enseñanza junto con otras y otros. Es en 1988 cuando bullen los trabajos sociales educativos en América Latina, y Perú no es la excepción. El pensamiento de Ibáñez en relación con la educación está vinculado al marxismo y a la filosofía de la praxis, a la evangelización, a la búsqueda de una nueva cultura política, y a la pugna entre el Estado y los movimientos sociales.

La conciencia de la existencia de una cultura hegemónica se mezcla con la opción por la participación activa para la transformación social desde un sector y a través de una estrategia, la de la educación popular, la cual no se practica por populismo o por un fundamento de fe ciega, sino porque existe el deseo de recrear el sistema de relaciones sociales y porque “en la imaginación popular se pueden encontrar los gérmenes de una nueva cultura de liberación y los embriones de una democracia participante”.⁷ La revolución social es fin y medio como pedagogía humana por excelencia. Ése es el axioma principal que resalta

6. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Reivindicación de la utopía” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. XVII, N° 67, 2008, p. 262.

7. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1998, p. 17.

Alfonso de Marx a partir de la tercera tesis sobre Feuerbach en la que se aclara el dinamismo de la praxis al afirmar que “la coincidencia del cambio de circunstancias con el de la actividad humana, o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria”. El eje de la pedagogía es el ejercicio de la transformación del Estado hegemónico, y quienes se dedican a la enseñanza deberán aplicar este eje porque “los educadores únicamente logran eficacia en su trabajo de aportar a la transformación de los hombres si contribuyen a su vez en la transformación revolucionaria de la sociedad”.⁸

Alfonso deja en claro que para la emancipación de las alienaciones sociales existe un camino por develar que no es “la recepción de una verdad indiscutible o de la asimilación de categorías previamente cristalizadas, sino más bien la apertura a la aventura del descubrimiento de la realidad en la cual nos hallamos inmersos y a veces como extraviados”.⁹ La problematización de la vida es la pedagogía para crear nuevos horizontes desde aquellos que la viven. No hay verdadera emancipación si no es autoemancipación.

Ibáñez aclara que todo lo que versa sobre educación y pedagogía en esta obra se refiere a la opción por la educación informal popular como la que es capaz de ser agente instituyente de toda la sociedad. ¿Y la educación oficial qué?, se pregunta al final del libro y, sin elogiar la labor de ésta, concluye que existe una tensión creativa en ella.

En el propio aparato instituido, en tanto que espacio de confrontaciones, surgen tendencias contestatarias que buscan revertir su sentido y orientación. Para lo cual, a través de una difícil lucha de posiciones, se van conquistando determinados ‘márgenes de autonomía’. Por lo tanto, en un proceso vasto y complejo de transformación societal, pueden gestarse pro-

8. *Ibidem*, p. 31.

9. *Ibidem*, p. 94.

puestas pedagógicas novedosas [...] Allí se hacen esfuerzos para combatir el ‘enclaustramiento’ convencional, abriendo las puertas de la universidad.¹⁰

La “praxis pedagógica” señalada por Ibáñez en la experiencia de educación popular apunta a una dinámica en la que el hombre se transforma a sí mismo, humanizándose, en la medida que transforma su mundo. Se trata de la praxis dialéctica revolucionaria de Marx que apunta a la libertad de la sociedad; pero no es tal la visión acabada sobre la educación que Ibáñez mantuvo hasta el final de su vida, pues en algún punto comenzó a interesarse en el estudio de Cornelius Castoriadis, quien retomó de Marx su idea de revolución y educación.

La *paideia* como educación integral

Alfonso se sumerge en *Las encrucijadas del laberinto* (1978) de Cornelius Castoriadis, obra en la que critica y se distancia de Marx por colocar lo teórico-especulativo por encima de la praxis abierta y creativa de la revolución. Es desde las significaciones imaginarias sociales que Castoriadis propone una política revolucionaria con el objetivo de orientar a la sociedad hacia la autonomía de todos, pero desde la auto-institución de la sociedad, en donde ella misma crea sus propias instituciones. Para alcanzar esto se requiere de la reflexividad constante y sin imposición. Es en lo que consiste la educación.

La pedagogía, en todo este sistema de pensamiento, aparece cuando Castoriadis se pregunta si los ciudadanos realmente se interesan en los asuntos públicos para salir de la hegemónica inercia burocrática y alienante. Surge el término griego *paideia*¹¹ “en tanto que educación continua e integral en y para la política responsable”.¹² Esta *paideia* será

10. *Ibidem*, pp. 97-98.

11. En la antigua Grecia la *paideia* era todo el sistema de educación ética que englobaba diversas disciplinas para la formación de ciudadanos completos y comprometidos.

12. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Castoriadis o el proyecto de autonomía democrática” en *Xipe toték, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. XIV, No. 55, 2005, p. 223.

el punto decisivo para “la formación de individuos que han interiorizado a la vez la necesidad de la ley¹³ y la posibilidad de ponerla en tela de juicio, la interrogación, la reflexividad y la capacidad de liberar la libertad y la responsabilidad”.¹⁴

El lugar por excelencia para ejercer esta *paideia* integral es el *ágora*, espacio social de la antigua Grecia que retoma Castoriadis para referirse a la necesidad de vincular lo público (*ecclesia*) con lo privado (*oikós*) y gestar la creación de la reflexividad consciente de los ciudadanos. El *ágora* es la vinculación de lo público y lo privado que posibilita la gestación de la verdadera autonomía.¹⁵

Es importante destacar un par de características en la concepción tanto del *ágora* como de la adecuada *paideia*: la libertad y la igualdad, las cuales tendrán que ser valores constitutivos dentro de esta estrategia pedagógica y este espacio, pero con una dinámica complementaria e inseparable, al punto de afirmar que “sólo los hombres iguales pueden ser libres y sólo los hombres libres pueden ser iguales”;¹⁶ nunca uno sin el otro. En términos pedagógicos no basta con que cada uno ejerza su propia libertad, sino que tendrá que ser desde una máxima igualdad. Esta dialéctica se comprende mejor desde la renovación de la categoría “praxis” que Alfonso resalta del pensamiento de Castoriadis.

La praxis y el sujeto autónomo

Cornelius Castoriadis llevará más a fondo la praxis dialéctica y, aunque no la vincula de manera directa con la educación, es una categoría muy sugerente para pensar la pedagogía de Ibáñez.

13. El término *ley* para Castoriadis rebasa el ámbito jurídico-legislativo. Se refiere a la manera en la que una sociedad está regulada en su modo de vivir, de pensar y de comportarse en un tiempo y modo determinados.

14. Cornelius Castoriadis, *El mundo fragmentado*, Terramar, Buenos Aires, 2008, p. 108.

15. Cornelius Castoriadis, *Los dominios del hombre, encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1988, pp. 119–125.

16. *Ibidem*, p. 104.

La praxis se presenta ya no como un ejercicio de un proyecto, sino como actitud de mirar a los otros como quienes son capaces de vivirla en su presente. “Comienzo, fin, medio, la *praxis* no se reduce a la aplicación de un saber preestablecido, sino que es un proceso creador cuyo objetivo es lo *nuevo* y donde la elucidación y transformación de lo real progresan en un condicionamiento recíproco”.¹⁷ Transparentar la realidad es condición para progresar en su transformación.

No se trata de la praxis como movilización del pensamiento ni de pensar la acción.

Llamamos *praxis* a este hacer en el cual el otro o los otros son vistos como seres autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía [...] se podría decir que para la *praxis* la autonomía del otro o de los otros es a la vez el fin y el medio; la *praxis* es lo que apunta al *desarrollo* de la autonomía como fin y utiliza con este fin a la autonomía como medio.¹⁸

Aquí Castoriadis evoca esa bina de libertad e igualdad como mutuamente necesarias para que sea cada una en sí, pero en clave de autonomía. Ya no se trata de propiciar el interés por lo público para caminar hacia la autonomía social como eje posibilitante para la autonomía de todos. Se trata de pensar en la autonomía de cada uno de los sujetos, pero ya considerándolos como tales.

Praxis para la autotransformación creativa

Se trata de dejar atrás el impulso de la praxis pedagógica que apunta a la transformación del sujeto sólo por su participación en la revolución social. Castoriadis, sin dejar de pensar en la revolución, lleva a otro nivel la tesis XI de Feuerbach para apuntar a lo esencial cuando dice

17. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Castoriadis o el proyecto...”, p. 220.

18. Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, México, 2013, p. 122.

que “Hay que terminar con las ‘transformaciones del mundo’ y las obras exteriores y hay que considerar como finalidad esencial nuestra propia transformación”.¹⁹ Ya no es más pensar el mundo ni cambiarlo, es la revolución humana.

El giro que propone Castoriadis para construir la autonomía no sólo considera en ese proyecto a los sujetos como autónomos, sino que son éstos el eje rector de toda revolución; arriesgado proyecto por los laberintos que en el camino se pueden encontrar, no sólo en la política sino también en nuestro tema, la educación. “El psicoanálisis, la pedagogía y la política, esas tres ‘profesiones imposibles’ según la expresión de Freud, son eminentemente ‘práctico-poiéticas’”²⁰ y están encaminadas al desenvolvimiento de la praxis como auto-transformación. La praxis pedagógica se dificulta en la medida en que se considera la creatividad como ejercicio de libertad que nadie más que uno mismo puede propiciar. Se trata de disipar veladas tendencias formativas desiguales.

Praxis sin manipulación

En alguna de las charlas con Alfonso para la revisión de mi tesis le pregunté si le preocupaban las últimas ausencias generales en las clases. Él me respondió refiriéndose a su experiencia de estudios en París: “Ahí cada uno tenía que descubrir su propio método de aprendizaje; nadie estaba detrás de nosotros sino nosotros mismos”. En otra ocasión me compartió que ahí solía participar en algunos círculos de estudio para profundizar en distintas actividades políticas. “A veces el contenido de lo que estudiábamos en las sesiones ya era suficiente para movilizarnos; yo creo que así les puede pasar a ustedes, ¿no?”

Alfonso no propició que se convirtiera el salón de clases en una suerte de *ágora* con una pedagogía explícita que vinculase los estudios con la

19. Cornelius Castoriadis, *Los dominios del hombre...*, p. 259.

20. Cornelius Castoriadis, *La institución imaginaria...*, p. 103.

problematización de la realidad hacia una participación que ayudara a transitar de lo privado (los estudios) hacia lo público (lo político democrático social). No lo hacía. Tampoco propició inquietantes cuestiones sobre cómo es que nosotros entendíamos o aplicábamos lo que tanto leíamos de autonomía y libertad auténticas.

En uno de sus libros sobre Castoriadis, Alfonso adjetiva la praxis desde un “no” para gestar lo positivo de la auténtica libertad: “la praxis sin manipulación”. Ya no se trata simplemente de entender el vínculo entre pensar la acción y actuar el pensamiento en el ejercicio de liberación histórica. En este punto Ibáñez entiende, a través de Castoriadis, que cualquier institución puede ser alienada y alienante, incluyendo la educación, sea popular, pública o privada. Junto con Castoriadis, quiere estimular la real autonomía sin manipular.

Lo que la modernidad capitalista y burocrática lleva a su punto extremo es la tendencia, profundamente enraizada en el hombre, a desconocerse y a huir de su libertad autónoma y creadora; tendencia naturalista que lleva a los sujetos a ser reducidos o a reducirse al estado de objetos pasivos, integrados al funcionamiento de un sistema exterior dado.²¹

Alfonso, como profesor, no pretendía ser eje y centro formativo. No huía de la arriesgada pero genuina e instituyente libertad autónoma y creadora. Él sabía que “el saber es una modalidad de poder”,²² y por eso quería remover su autoridad instituida como profesor para no indicar “el” modo pedagógico en la enseñanza ni mucho menos la manera de acercarse a los autores estudiados. Antes de ejercer cualquier tipo de acción que apuntase al proyecto revolucionario que crease instituciones lúcidas, Ibáñez seguía los cuestionamientos que el mismo Castoriadis se hacía al preguntarse

21 Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis: lo imaginario...*, p. 36.

22 Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Educación popular...*, p. 16.

¿Cómo podría yo cooperar a que otro acceda a su autonomía? ¿Cómo decir a los otros que deben destituir a los ‘dueños’ sin ponerse en posición de dueños? Antinomia insoluble para la burda lógica del entendimiento, pero no para la razón responsable que sabe que respetar la libertad de cada cual no es no tocarla, es tratarlo como a un adulto y decirle lo que uno piensa.²³

La praxis pedagógica liberadora

Las clases con Alfonso no siempre tenían el mejor de los finales. Uno terminaba con una dubitativa y endeble satisfacción de tener un panorama completo de lo abordado. Cada uno tenía que habérselas con su propia síntesis y algunos responsabilizábamos al profesor por no plantear una metodología clara y distinta. La pedagogía de Ibáñez era una apuesta por la alteración constante de significaciones de la institución educativa. Su metodología “se remite al proceso continuo de cuestionamientos de lo establecido a través de una creación histórica incesante que no se sostiene en alguna promesa o garantía ‘mesiánica’ de llegar a un ‘final feliz’”.²⁴

Retomo la comparación que hice unas páginas atrás de Alfonso respecto de Nietzsche para enfatizar que la pedagogía de Ibáñez se asienta en lo inacabado y en la no integración debido a que, para provocar lo más auténtico y creativo de cada sujeto, la pedagogía tiene que dejar un espacio inconcluso y aparentemente imperfecto.

En uno de los textos sobre Nietzsche, Alfonso se plantea la aventura de la “reivindicación de sí” para liberar la propia subjetividad. En la interrogación sobre si es viable un proyecto personal unitario de sujeto frente al desencanto posmoderno aparece la dialéctica entre Apolo y Dionisio junto a su constante complementariedad. Aquí ubicamos una antropología abierta: “a diferencia de la individualidad fundada

23. Alfonso Ibáñez Izquierdo, *Cornelius Castoriadis: lo imaginario...*, p. 49.

24. *Ibidem*, p. 7.

en guiones continuos, la individuación es movimiento incesante de recreación que imprime forma al caos”.²⁵ Dionisio es constante movimiento impredecible que sólo cobra unicidad gracias a lo apolíneo temporal.

Entre lo apolíneo y los dionisiaco, Ibáñez parafrasea a Nietzsche para decir que la “libertad sólo es concebible en los espacios donde la integración no se logra, pues es la no coincidencia lo que abre la posibilidad de la libertad”.²⁶ El espacio sin propuesta, sin dirección, sin diálogo dirigido, es el que permite que surja la verdadera libertad, no aquella que se impone, se proyecta o se calcula, porque “la salida para una voluntad autorrecreadora no está en una pretensión salvífica, sino en tomar su propia vulnerabilidad como parte de su riqueza experiencial”.²⁷

Alfonso tuvo una propuesta poco convencional y cuestionable por diversas razones; pero hay que reconocer que fue congruente con su pensamiento que se desarrolla en buena parte de su obra. Le apostó a una manera entre tantas para “favorecer la actividad instituyente, introduciendo al mismo tiempo la máxima capacidad de reflexividad, a través de las instituciones y de una *paideia* pertinentes”.²⁸ Alfonso creó una *paideia* pertinente gracias a ese espacio de no-integración que posibilitó dialogar con los preconceptos heredados de la educación instituida. Ejerció una pedagogía que no explicó para no sabotearla, porque revelarla era enterrarla. Se arriesgó al crear ese espacio ambiguo, dudoso y poco dialogado para apostarle a gestar la originalidad de cada uno de sus alumnos desde ese caos; originalidad por ser propia y no por ser destacada. No hablamos de una pedagogía de la “desintegración” porque no se trata de acabar directamente con algo; es una

25. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Dionisio-Apolo en el desencanto postmoderno y como aventura de reinvención de sí mismo” en *Xipe totok, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. X, N° 37, 2001, p. 38.

26. *Ibidem*, p. 39.

27. *Ibidem*, p. 41.

28. Alfonso Ibáñez Izquierdo, “Castoriadis o el proyecto...”, p. 226.

pedagogía de la “no integración” porque es espacio no culminado, es tiempo no controlado, es silencio elocuente del profesor como praxis pedagógica que posibilita creaciones auténticas.

Alfonso trataba a sus alumnos como libres e iguales. No buscó centrarse en crear sujetos autónomos en el salón de clases, pues ya los consideraba como tales. Para este profesor, el campo abierto y arriesgado de la libertad igualitaria en la educación se sobrepuso a cualquier otro programa loable de transmisión de conocimientos.

La praxis revolucionaria, que sólo considera una verdadera pedagogía del sujeto en la medida que éste transforma la realidad, no fue la metodología que Alfonso propuso como profesor. La praxis pedagógica por la que apostó Ibáñez apunta a la autotransformación del sujeto sin manipulación, considerándolo libre y autónomo para la reinención de sí mismo. La praxis pedagógica de Alfonso Ibáñez fue revolucionaria porque fue liberadora. X

Fuentes documentales

- Castoriadis, Cornelius, *El mundo fragmentado*, Terramar, Buenos Aires, 2008.
- *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, México, 2013.
- *Los dominios del hombre: encrucijadas del laberinto*, Gedisa, Barcelona, 1988.
- Guibal, Francis e Ibáñez Izquierdo, Alfonso, *Cornelius Castoriadis: lo imaginario y la creación de la autonomía*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara, 2006.
- *Educación popular y proyecto histórico*, Tarea, Lima, 1998.
- Ibáñez Izquierdo, Alfonso, “Castoriadis o el proyecto de autonomía democrática” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. XIV, N° 55, 2005, pp. 207-244.

- “Dionisio-Apolo en el desencanto postmoderno y como aventura de reinvención de sí mismo” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. X, N° 37, 2001, pp. 33-45.
 - “El amor a la sabiduría en los tiempos de cólera” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. IX, N° 34, 2000, pp. 110-132.
 - “Nietzsche entre nosotros” en *Segmentos*, CUSCH-Universidad de Guadalajara, Guadalajara, N° 2, 2001. La versión electrónica de este artículo no especifica páginas.
 - “Reivindicación de la utopía” en *Xipe totek, Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades*, ITESO, Tlaquepaque, vol. XVII, N° 67, 2008, pp. 260-263.
- Nietzsche, Friedrich, *Más allá el bien y del mal*, Tomo Clásicos, México, 2005.

Poder, fecundidad, comunidad: la cuestión ontológica del poder en Emmanuel Levinas*

Pedro Antonio Reyes Linares, SJ**



Recepción: 17 de febrero de 2018
Aprobación: 17 de octubre de 2019

Resumen. Reyes Linares, Pedro Antonio, SJ. *Poder, fecundidad, comunidad: la cuestión ontológica del poder en Emmanuel Levinas*. El artículo analiza un texto temprano de Emmanuel Levinas que permite criticar, a partir del análisis de la enseñanza y su modo peculiar de establecer el vínculo, las nociones unidimensionales del poder como sujeción y subordinación en el modelo social de una unidad perfecta, para pensar en la creación de comunidad desde la relación fecunda con quienes en el pasado nos acogieron en su unidad no perfecta, sino marcada por el intento de recibir el desbordamiento de la novedad del recién llegado. Es la repetición de ese mismo dinamismo, en nuestro propio problema e intento de recibir a nuestra vez a los propios “nuevos”, lo que se propondrá como un principio de socialidad y como el desafío que, en nuestro tiempo, puede dejarnos esta lectura del novel filósofo que era Levinas.

Palabras clave: Levinas, socialidad, enseñanza, ética, poder, comunidad, fecundidad, ontología, Heidegger, fenomenología.

Abstract. Reyes Linares, Pedro Antonio, SJ. *Power, Fecundity, Community: The Ontological Question of Power in Emmanuel Levinas*. The article analyzes an

* Conferencia dictada en el V Congreso Jalisciense de Filosofía. *De leviantes y sujetos en vilo: Filosofía, Ética y Política en Antonio Gómez Robledo, homenaje a Antonio Gómez Robledo*, el 16 de febrero de 2018.

** Doctor en Filosofía por la Universidad de Comillas. Profesor del ITESO. parl@iteso.mx

early text by Emmanuel Levinas that offers a critique, based on an analysis of teaching and his peculiar way of establishing links, of one-dimensional notions of power as subjection and subordination in the social model of perfect unity, in order to think of the creation of community from the fruitful relationship with those who previously took us into their non-perfect unity, marked by the attempt to receive the overflowing of the newcomer's novelty. The repetition of this same dynamism, in our own problem and attempt to receive in turn our own "newcomers," is proposed as a principle of sociality and as the challenge that this reading by the young philosopher Levinas lays down for us.

Key words: Levinas, sociality, teaching, ethics, power, community, fecundity, ontology, Heidegger, phenomenology.

A nadie se le oculta en nuestro tiempo la severa crítica que la obra de Emmanuel Levinas ha significado para las concepciones más tradicionales del poder, ya que plantea un modo diferente de concebir la constitución de la subjetividad y pone en primer plano el compromiso ético como una nueva forma de filosofía primera. Es por ello que quiero acudir a este autor para abordar el tema que ahora nos convoca, la cuestión ontológica del poder, porque creo que Levinas puede darnos elementos muy agudos para comprender las claves con las cuales podemos entender nociones diversas al usar el concepto de "poder", que, al diferenciarlas, nos abrirían horizontes nuevos para ubicar los problemas humanos y sociales, y el modo de plantearlos.

Me voy a centrar especialmente en las conferencias que Levinas pronunció a finales de la década de los años cuarenta y en 1950 en el Colegio Filosófico de Francia, recientemente publicadas en editorial Trotta como *Escritos inéditos*. Las conferencias, aunque sus títulos podrían desorientarnos (*Poderes y origen*, *Los alimentos* y *Las enseñanzas*), tienen un hilo conductor y se encuentran en medio de la redacción de dos de las obras señeras de Levinas, la colección de ensayos que apareció bajo el título *El tiempo y el otro* y *Totalidad e infinito*, en las que desarrolla algunos de los temas fundamentales que en aquellas obras, especialmente en la segunda, recibirán un tratamiento más sistemático, por ejemplo, su crítica del sujeto y del poder.

Para el tratamiento del poder Levinas parte de la conexión, que en la Modernidad se ha hecho “natural” (en el sentido que Husserl daba a esta palabra), entre poder y libertad. Es esta conexión entre poder y libertad lo que ha dado, de acuerdo a nuestro autor, un *prestigio excepcional* a la segunda, y es también la razón del enorme escándalo, insoportable para los pensadores modernos, que se genera cuando se comprueba que sobre el origen *no tenemos poder*. “El hecho de que no hayamos escogido nuestro nacimiento parece constituir el gran escándalo de la condición humana”,¹ asegura Levinas, y es esta impotencia la que constituye “la marca del destino sobre cada una de nuestras iniciativas”,² de modo que todo ejercicio de poder, como realización de la voluntad que quiere afirmarse libremente en el mundo y en la naturaleza, está sostenido, paradójicamente, en su contrario, una irrenunciable e inevitable impotencia.

Es la ceguera ante esta impotencia fundamental la que ha hecho aventurarse a la filosofía, como empresa del saber, en una fantasía. Los filósofos se han visto como héroes delante de la tragedia de esa impotencia y han pretendido encontrar, por el saber, un “punto desde donde se domina la existencia”; es decir, plantea Levinas, “un punto absoluto”, “exterior a esa existencia”. Se trata de un intento de justificación que propone un “más allá del origen” que dé fundamento a las verdades sobre la existencia, convirtiendo la empresa en una superposición del plano de lo eterno sobre las circunstancias contingentes de la existencia. Es éste un primer concepto de poder que ha dominado la visión moderna de la vida humana, del saber y de la verdad. Este concepto de poder, como dominio sobre lo contingente porque participa de la eternidad, está marcado por el privilegio concedido a algunos (a los filósofos y a quienes como ellos se vean favorecidos para alcanzar esa eterna verdad y traerla a los mortales), que se convierte en el mito del “iluminado”, quien establece su pretensión de poder como una “domi-

1. Emmanuel Levinas, *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*, Trotta, Madrid, 2015, p. 80.

2. *Idem*.

nación por medio de la verdad” sobre un conjunto de desfavorecidos que harían bien en plegarse a la visión de aquel benefactor. Derechos divinos, autoridades carismáticas y magisteriales, líderes empresariales y públicos con visiones únicas, dominación desde la cátedra, etcétera, no están lejos de esta forma de concebir el poder, ni tampoco se esconde a nuestros ojos la suerte que muchas veces sufrieron quienes la proponían, al momento de verse rechazados por los infortunados que no aceptaban la bienaventuranza que se les ofrecía.

No es que esta concepción se haya terminado del todo. Levinas lo sabe porque es testigo vivo de lo que significa la entronización de una personalidad mesiánica que defiende poseer una verdad absoluta. Sin embargo, no pretende quedarse en esta primera concepción porque ya ha sido criticada desde la “filosofía de la existencia”, como la refiere el autor lituano. La filosofía de la existencia —y está pensando en Heidegger y Sartre, pero también en Husserl y su fenomenología— ha “renunciado a este privilegio de elevarse hasta lo eterno”,³ de modo que —y esto es ya un avance a ojos de Levinas— “concibe una verdad que no *domina* al objeto sobre el que recae”.⁴ Es la “verdad de la descripción”⁵ que se caracteriza por su fidelidad, manteniéndose con disciplina “en el mismo nivel en que se encuentra su objeto”.⁶ No obstante, la fidelidad en el ejercicio de la descripción no quita a esta filosofía de la existencia su comunión con la convicción que gobernaba en la visión anterior; también aquí hay una irresistible tentación de asimilar el acontecimiento del ser a la comprensión del ser, es decir, como un “poder que se ejerce sobre el ser”.⁷ El cumplimiento (*Erfüllung*) de la intención sigue siendo la idea rectora, aunque, por la exigencia de no “separarse nunca de las cosas”,⁸ que completa el lema “a las cosas mismas”, tenga que aceptarse

3. *Idem.*

4. *Idem.* Las cursivas son del autor.

5. *Idem.*

6. *Idem.*

7. *Ibidem*, p. 81.

8. *Idem.*

que “las imperfecciones del conocimiento [el carácter inacabado de la vida sensible], en lugar de permitir que se escape el objeto mentado, precisamente lo definen”.⁹ La filosofía de la existencia sería una filosofía consciente de su inacabamiento, de la impotencia cuando se trata de acabarse, de su imposibilidad para cumplirse plenamente, pero no renunciaría a la intención que la define desde lo profundo. De hecho, esa intención se convierte en su intrínseco motor.

Esto obliga a reconocer, en cualquier forma de la filosofía de la existencia, en lo que exige ser visto como logrado, las evidencias que le subyacen y que quedan sin cumplirse en plenitud. Convierte, entonces, dice Levinas, el *acontecimiento intelectual* (el dominio del ser por el saber) en un *acontecimiento histórico* (el ir sabiendo, dominando el ser para seguir sabiendo sin abandonar nunca el plano de la finitud). No hay aquí —piensa Levinas contraponiendo a Heidegger a la salida que Husserl pretendía con la reducción fenomenológica trascendental— “ningún instrumento que pueda hacer salir al hombre de su condición”;¹⁰ no hay ningún punto absoluto desde el que se defina el dominio, que ya no podría entenderse en Husserl como un *salir* a la eternidad, pero sí, tal vez, como una coincidencia plena con el origen, coincidencia también imposible. Y Levinas aplaude a quienes así corrigen el planteamiento original de la fenomenología, porque considera que la posición de Heidegger cumple de mejor manera la definición fundamental de lo que la filosofía es y puede ser; no hacer estallar la existencia, sino coincidir con ella, es decir, ser, la propia filosofía, la misma vida concreta: “existencia y acontecimiento”.¹¹

Esta posición, piensa Levinas, realiza con mayor congruencia el programa fenomenológico que el intento husserliano y nos encamina a “una

9. *Ibidem*, p. 82.

10. *Ibidem*, p. 85.

11. *Idem*.

nueva concepción de poder”,¹² ya no aferrada a “la idea de lo perfecto”. Es esa nueva concepción de poder la que está en el fondo de la idea de intencionalidad, donde el pensar y el existir se identifican y no se concede al primero ninguna prerrogativa sobre el segundo. La trascendencia de la existencia no le está concedida por su facultad reflexiva, sino que ella misma tiene que pensarse siempre en curso, pues consiste precisamente en trascender. Es la misma existencia la que se define como “poder”, como ir pudiendo conforme puede, pero ahí la filosofía de la existencia parecería entrar en un callejón sin salida. Cuando la existencia se define como poder, ir pudiendo, la definición pide una relación con lo abierto, lo infinito, que sin embargo no puede cumplirse de ninguna manera en la misma existencia. Esa relación es el pensamiento, que Levinas entiende como “situarse detrás” de la existencia y que abre el horizonte del futuro como “actualización” de lo que ya está dado, la propia existencia en su último término, la muerte. Es ésta la última comprensión posible de la existencia impotente respecto del origen: una existencia así sólo puede asumirse en la comprensión de la muerte, y esta comprensión vuelve a ser un dominio del ser por la comprensión, un poder paradójico de una impotencia que siempre se refiere al poder.

Este poder paradójico no es la mera impotencia, el hecho de la impotencia, sino la imposibilidad, el comprenderse en el horizonte de lo imposible que se anuncia en todo lo posible. Es entonces, a la luz de ese desvelamiento de la naturaleza ontológica del pensamiento heideggeriano, que Levinas pregunta “la relación del hombre con el ser ¿es únicamente ontología?”¹³ o, “dicho de otra manera, ¿se cumple la existencia en términos de dominación”,¹⁴ es decir, de comprensión? Si ya no es la visión de lo eterno lo que se convierte aquí en garantía de la dominación (comprensión) de la existencia, es esta posibilidad

12. *Idem.*

13. *Ibidem*, p. 95.

14. *Idem.*

de la imposibilidad la que gobierna y rige, domina y ejerce su poderío sobre la existencia en cada uno de sus posibles. Toda actividad estaría regida por una irremediable pasividad, y el ser humano tendría que entenderse contradictoriamente en uno de los dos extremos: dominado por la actividad siempre posible que le abre lo eterno (por lo menos a algo en el ser humano, su pensamiento), que sería la apuesta del idealismo (que “convierte toda pasividad en actividad”, y en eso consiste su peculiar concepción de poder), o dominado por la pasividad ante la impotencia que se anuncia, en toda actividad, desde su condición original de mortal: poder que ilumina todo no-poder o no-poder que ilumina con su paradójica claridad todo poder.

De ahí que Levinas proponga buscar en una condición que no necesariamente responda a esta disyuntiva de poder y no-poder, así comprendidos, y le parezca encontrarla sacando a la luz lo no pensado, la posición del que piensa la disyuntiva. “No se trata de una conciencia de localización, sino de una localización de la conciencia, de una localización que no se reabsorbe, a su vez, en conciencia”.¹⁵ La *posición* que todo acto supone, pero que no puede reducirse de ninguna manera al acto, no es pensamiento ni sentimiento; tampoco es el “aquí” que implica al mundo como horizonte, como en el caso del *Da heideggeriano*. Es simplemente el “aquí” de la conciencia, implicado aun cuando la conciencia no ha venido todavía a sí misma, como en el caso del sueño; “precede a toda comprensión, a todo horizonte, a todo tiempo”.¹⁶ No es una trascendencia, sino un dinamismo sin trascendencia, una insistencia, “intencionalidad original respecto de todas las que ya están instaladas en la posición, que parten de ella”.¹⁷ La posición es el origen que el poder no puede apresar por su carácter originario, más original que todo poder, que ha de venir de ella: es siempre el asiento del poder, su base más original. En la posición se anuncia una alteridad

15. *Ibidem*, p. 96.

16. *Ibidem*, p. 98.

17. *Idem*.

fundamental, no un “obstáculo para el poder, sino su condición, su privilegio y de alguna manera su gloria, que lo eleva por encima del fenómeno [...] Tiene dignidad”.¹⁸

Esta dignidad de la posición que Levinas reconoce es la liberación del sujeto de quedar encerrado en su propia identidad para encontrarse puesto en el suelo, antes de toda relación con un objeto. En la segunda conferencia, *Los alimentos*, Levinas extiende este análisis al problema del cuerpo, no como el objeto de mi conciencia, como una conciencia corporal, sino como su soporte. “El cuerpo en tanto que posición es el hecho de sostenerse”;¹⁹ y es a partir de este hecho como puede dar toda vuelta sobre sí, toda “comprensión de sí por sí”²⁰ y “la libertad de gustar la vida”.²¹ Es ese pleno gozo que no es comprensión al modo de la visión o proyección, sino simple presa de sí como inmanencia. Es estar en sí mismo y, ser así, condición de gozo primigenio, no con vistas a, sino por el gozo mismo. No es todavía cuidado de sí, sino estancia en un mundo de necesidades que no están precedidas por una carencia mía, sino que me preceden, que se reciben, que se acogen en ese sí al que vuelve el sí en el disfrute o, como indica Levinas, en mi “en casa”. Esta expresión refleja esa condición dual en que se encuentra todo ser humano: por su “en casa” puede recibir al mundo, pero también es ya parte del mundo. El mundo que le adviene no es todavía el mundo de las utilidades, puesto que todo útil implica ya haberse plantado, haber detenido de alguna manera el ritmo para poder asir, como otro que viene, el utensilio. Este otro que viene a la mano no viene preparado para ser asido. No hay una naturalidad del paso del utensilio a la mano; la mano es precisamente la condición de trabajo que el utensilio-otro exige: al utensilio hay que trabajarlo, asirlo, y así me revela su condición

18. *Idem*.

19. *Ibidem*, p. 115.

20. *Idem*.

21. *Idem*.

trascendente, es decir, como “no consumible”²² y como algo que hay que trabajar, no sólo con lo que se trabaja.

Ese “tener que” trabajarlo, que marca sobre quien lo recibe la alteridad del utensilio, instaura, según Levinas, “la personalidad de sí”,²³ que se define como quien está exigido de trabajo, de proyectar no su existencia sobre su propio término, sino sobre el término del otro, del objeto que “viene a”, si el trabajo sale bien, servirle. “La estructura del poder —argumenta Levinas— no es la proyección de la existencia hacia un porvenir absolutamente porvenir; es una proyección hacia el porvenir del objeto ya presente en la materia primera. La materia primera preexiste. El poder es esencialmente no creador: domina lo dado, no lo supera: toma, modela”.²⁴ En este poder no creador en que la materia nos es dada, no estamos como en un presente absoluto, sino que la materia dada, la condición no creadora del poder, denuncia su “venir de”, su pasado, una historia también precedente en la que otros y otras me aportan sus utensilios y su propio trabajo para ser recibido en ellos. Toda persona se encuentra en su poder como colaboradora, laborante con otras; y no sólo con las que actualmente le acompañan en sus labores, sino también con las que la preceden y están haciendo posible que el mundo llegue así, como ahora puedo acogerlo. El poder está viniendo al lugar, a la posición, que no es una posición solitaria, sino que a ella nos viene también una historia, un “alguien” del que puedo llamarme efectivamente “hijo”.

Levinas, sin embargo, reclamaría un apresuramiento y una imprecisión en lo que acabamos de afirmar en el párrafo anterior. Y es que, como nos muestra en su tercera conferencia, *Las enseñanzas*, “nada nos remite menos al pasado que el utensilio”.²⁵ El “venir de alguien” no se

22. *Ibidem*, p. 117.

23. *Idem*.

24. *Ibidem*, p. 118.

25. *Ibidem*, p. 124.

hace evidente en el utensilio, sino que tiene que ser denunciado (a este punto volveremos en un momento). “Las cosas que cogemos, con las que trabajamos, son sin pasado, ofrecidas a nosotros, anónimamente [...] *presentes igual que la naturaleza*”.²⁶ Este anonimato y condición natural está en el fondo de la actitud ingenua que caracteriza al hombre moderno. Esta última observación de Levinas sobre la ingenuidad de utensilios y naturaleza nos permite una pregunta que el autor deja de lado sobre una dimensión del cuerpo, de nuestro “en casa”: ¿no es verdad que nuestro cuerpo carga también implícitamente una historia, no tanto la cultural de los utensilios, sino, también, la historia de la organización evolutiva de ese cuerpo en que se cruzan los hilos físico-químicos y biológicos que nos constituyen? La posicionalidad que el cuerpo actualiza es ciertamente fundamental, como Levinas reconoce con agudeza; pero en esa misma posición se dan cita, es decir, vienen a ser acogidos, el dinamismo cultural de nuestro mundo de utensilios y significados y los dinamismos de la naturaleza que no llamamos “nuestros” sino hasta que se presentan con una fuerza que nos domina y estremece (como en el caso del dolor o del disfrute extático), y que permanecen con una exterioridad que marca nuestra forma de habitar el mundo. Ese venir del cuerpo y de la cultura a la vez, nos da pie también para la propuesta con la que terminaremos nuestro argumento con y frente a Levinas.

Es así, pues, como la persona humana se encuentra con el mundo dado y se relaciona con él en presente, como si el único tiempo que viniese, viniese por lo que él pueda hacer con esa naturaleza natural y artificial. Y en ese mundo dado no es en absoluto impropio el encontrarse con los otros como compañeros de taller, de labor, extraños que están trabajando en sociedad, juntos, con unos mismos utensilios. Ese reconocimiento de la colaboración no rompe con la naturalidad ni con su concepción de poder que aquí aparece como red de trabajo de dominio

26. *Idem*. Las cursivas son del autor.

común y desde ideas y comprensiones que rigen en lo común: Estado, Patria, Nación, que hacen de universales sin que aparezca lo privado en su peculiaridad. Para Levinas es necesario algo más: la denuncia del poder que viene de “alguien” implica un acontecimiento de habla; alguien que rompa con esa naturalidad y le haga saber al “yo” que ha sido elegido, creado, y que eso es lo que lo instaure como un “yo”. Es el acontecimiento primerísimo, inmemorial, la posición original que, desde otro, ha venido a dárseme y desde la que puedo, desde entonces, recibir el mundo. En ese acontecimiento se problematiza mi reconocimiento como “hijo” y me descubro, más que hijo, “criatura”, una distinción que aquí Levinas no desarrollará más y que mantendrá en ambigüedad. Tampoco nosotros lo abordaremos, pero conviene dejarlo señalado.

Nuestro autor sostiene que este poder que viene de “alguien” es un no-poder, si es que el poder se ha de definir necesariamente en los cánones modernos que lo identifican con la libertad subjetiva. El poder que viene de “alguien” es otra manera de poder que no se identifica con el poder del disfrute, propio del mundo de los alimentos. Este poder es una fecundidad, un poder-dar que no depende de la carencia previa, sino que se inserta en el mundo de las necesidades como una oferta, un don que me viene y me llega de otro. Ser hijo, afirmará Levinas, es “existir de manera que no se existe enteramente por cuenta propia, sino refiriéndose [...] al existir de Otro”.²⁷ A ese poder de fecundidad, que viene a nosotros como donación gratuita de otro, es al que Levinas llama “enseñanza”, haciendo resonar en esta palabra aquella otra que fue fundacional de la propia fe de Levinas, “Torah”, que aunque se traduce generalmente como “ley”, sería más correcto comprender como “enseñanza”.

27. *Ibidem*, p. 101.

La enseñanza da un vínculo desde el que se pueda pensar, acto creador que no puede ser asumido por la criatura como su posesión, pero que sí puede aprender, seguir sin asumir, ni quedar meramente asumido en ella. Al ser escucha, la enseñanza no se hace inmanente a la trascendencia, pues implica una relación con otro, donde ni el yo ni el otro pierden lo que, de suyo, les es propio. En la enseñanza se da la “ruptura del mundo de los alimentos: situación en la que hay alguien detrás de mi libertad; comienzo de la comunidad”.²⁸ ¿Pero qué tipo de palabra es la enseñanza? En esta última frase el autor no se refiere a la enseñanza que se recibe en audición, sino a la que se recibe en caricia, ésta en la que la otra persona “se retira a su misterio”²⁹ dejando mi cuerpo tocado por otro, en herida abierta a otro que no puede ser reducido meramente a disfrute, sino que, en el disfrute, hay una “sensación bicéfala”³⁰ donde dos seres están unidos en una misma sensación que resulta única; un solo presente vivido de multiplicidad. En la caricia, en la voluptuosidad de la relación erótica, como en la palabra que se escucha, se hace manifiesta una alteridad que está generando, a la vez, dos yoes irreductibles. Es propiamente esa alteridad la que hace a la palabra huella de aquella alteridad que se hizo presente, inaprehensible, inasumible y que me dejó herido, abierto, elegido para ser yo desde esa visita. En la herida de la alteridad se ha dado esa parada del ritmo, necesaria para que aparezca lo humano en el “yo”, en donde el “yo” muestra su “envés”, el haber venido de otro a ser yo, haber sido elegido, ser “hijo”, como dice Levinas.

Enseñanza es la palabra que viene de afuera y en ese modo se da para ser recibida. No es una petición a la libertad, sino una irrupción del otro en mi “en casa”, pues es él quien me ha elegido como escucha o como el hueco de los abrazos en que se entrega como piel, seno o cavidad que puede acogerle en su enseñanza. El otro no se pierde en su elección, no

28. *Ibidem*, p. 133.

29. *Idem*.

30. *Idem*.

se funde con su elegido, sino que se mantiene como palabra inasumible, insobornable, que mantiene la distancia insuperable del donante respecto de su donatario, del padre respecto a su hijo. La elección que implica la enseñanza, entonces, inviste al “en casa” de una dignidad: la persona es un interlocutor confiable, no por sus méritos, sino por el don de la palabra que el otro le dirige. Con esa confianza la persona es distinguida, elevada a individualidad plena, como respeto y reverencia al “en casa” que le es propio. La palabra de la enseñanza se dirige con plena gratuidad, pues no depende de que la persona se muestre primero digna de ella, sino que es la palabra (la elección) la que la dignifica, la abre a la alteridad que ha querido reconocerla como digna de recibir su mensaje, y es llamada a responder libremente, justificando con su respuesta, acto nuevo y también innovador, la elección con que el otro le ha confiado su caricia o su palabra. Y, por esa dignidad que ahí se instaure, es como Levinas considera a la enseñanza un acto creador, fecundidad, a diferencia del poder no-creador de la manipulación. La fecundidad es obrar un existir pluralista, de yo y otro, al mismo tiempo, en un acto que precede toda libertad. Este “precede”, aclara Levinas, “debe tomarse aquí en un sentido extremadamente fuerte: indica un pasado absoluto, un pasado del que precisamente no cabe tener recuerdo, ni reminiscencia, ni asunción, ni repetición, como en el pasado heideggeriano”.³¹ Es a este pasado absoluto al que llama enseñanza. La enseñanza me crea en cuanto me instaure en un nuevo espacio donde mi libertad queda situada en la confianza libre y primera del otro, como su condición absoluta y fundamental.

En la instauración la persona que acontece en el “yo” queda colocada en un verdadero común: el lugar en donde ha quedado susceptible a esa llamada a responder desde su elección. Es ahí en donde encuentra a los otros que acuden a él con su palabra y su caricia, y le remiten a otro misterio de elección. Ninguno de ellos es padre en sentido abso-

31. *Ibidem*, p. 128.

luto, pues ninguno posee el origen como propiedad: todos hermanos y hermanas, otros que “se retiran a su misterio”.³² El hijo reconoce ahora también a los hermanos y hermanas que vienen a él (o a ella) también del padre, también de una elección que los inviste de misterio y libertad, de respuesta pedida, insobornable e insustituible. En cada hermano, en cada hermana, el “yo” descubre no a uno con el que pueda identificarse, sino a un único, imposible de aprehender en su elección. Cada uno en su misterio, cada uno en lo común, en el mundo que recibe en su “en casa”, que es reconocido, elegido en unicidad. Y ahí es donde plantea Levinas el problema de la justificación de la libertad. No le basta al “yo” comprenderse o comprender el mundo en el que vive, ni desde la eternidad ni desde una posibilidad que se realiza en su vida, ni desde el hecho que le da terminación a su vida finita, para justificar esa libertad que se experimenta en lo común, en el “entre”, en los hermanos, en el espacio abierto entre ellas y ellos. La justificación tendrá que ser ahora un problema irresoluble para un “yo” solitario que se encuentra así en la impotencia de darse a sí mismo una razón que baste a la existencia. Rota irremediamente la unidad parmenídea; la unidad de los hermanos y hermanas se ha vuelto un problema: el problema de convertir la fraternidad en una socialidad, en un espacio de relaciones donde los hermanos puedan convivir. He ahí la pregunta por la justicia que resuena en el origen y fundamento de la cuestión del poder.

La fraternidad no es la solución —señala Levinas—, como han pensado los socialismos utópicos, sino que es lo que inicia el problema. Lo inicia, como la elección, en ese pasado absoluto en el que todos nos encontramos sin poder dominarlo porque no se tiene poder sobre el origen. De origen, existencia múltiple, “no soy sino una parte”,³³ instaurado en un todo que no puede reducirse a la comprensión. Y es ahí donde la elección se torna llamada; el todo llama a repetir la enseñanza

32. *Ibidem*, p. 133.

33. *Ibidem*, p. 137.

para “fundar una sociedad de hermanos”.³⁴ No se trata de elegirme a mí mismo ni de elegir al otro que ya ha sido elegido, sino de elegir el riesgo de “intentar permanecer juntos”³⁵ para crear una sociedad, un todo, a partir de los inconciliables e irreductibles elegidos, cada uno en su elección, es decir, a partir de la fraternidad. Es este intento al que Levinas llama “justicia”, pero no como un modelo o fin comprendido de lo que serían las relaciones adecuadas en la comunidad, sino como siempre intento de hacer nacer un mundo para todos y donde la elección de cada uno, de cada una, sea reverenciada, tal como reverenció el padre o el Creador, en su elección primigenia, el “en casa”, el cuerpo, la existencia de cada elegido.

Con este intento Levinas pretende una universalidad que, a diferencia de los teóricos del Estado y con Kierkegaard, no abandone nunca el ámbito de lo privado. No se trata de diluir las individualidades, sino, por el contrario, de reconocer una universalidad por venir, por darse en el intento de las individualidades por reconocer y reverenciar las otras individualidades. La enseñanza aquí no es todavía el mandato del “no matarás”, que caracterizará el planteamiento posterior de este autor, sino que Levinas se queda en otro tiempo, anterior, intermedio, el tiempo de la oportunidad: podría matar al otro o, también, intentar otra cosa, “permanecer juntos”. Parece haber aquí otra libertad distinta a la del dominio, distinta a la del disfrute; una que se justifica no para sí misma, sino sólo en el tomar la oportunidad de intentar, de equivocarse, de pedir perdón y perdonar, de permanecer en fidelidad junto a sus hermanos y hermanas, sabiendo que también ellos, elegidos como ella, pueden decidir matar o, a su vez, intentar la permanencia. ¿No habrá que reconocer, pues, también aquí otro poder, el poder fecundo del intento, de la convivencia, de buscar ser fieles a seguir intentando permanecer en convivencia de persona a persona? ¿No latiría en este intento la consideración posible de la tradición aristotélica cristiana de

34. *Idem.*

35. *Idem.*

la amistad, la caridad y la benevolencia como elementos esenciales del problema de la justicia? ¿No serían entonces también definitorios estos elementos en ese no-poder o poder otro que Levinas llama fecundidad?

Este poder de la fecundidad no resulta evidente para sujeto alguno; no está incluido en ninguna actividad ni pasividad como un elemento más de la inmanencia; y no es acción ni contemplación, no es un des-velamiento, sino que es trascendencia, un llamado, una invitación (no un mandato que, por su posible coerción, apunta a un orden que, por ya dado, debería ser obedecido), algo que se puede acoger, aprender, recibir como enseñanza y que pide reverencia a quien lo enseña. En el intento de esta convivencia ha de encontrar también su lugar esta enseñanza de la reverencia que acompaña al aprendizaje de la enseñanza misma. Tal vez sea la enseñanza de la reverencia lo que en verdad podemos enseñar de la enseñanza. No podemos hacer presente el pasado absoluto ni se puede conjurar su distancia repitiendo alusiones y palabras; pero esas alusiones, esas palabras, y el contexto que inventamos para recoger su brillo pueden enseñarnos reverencia a ese pasado y apuntarnos a ese “vínculo con un punto que el alumno no puede encontrar, pero a partir del cual puede pensar”.³⁶ Tal vez de eso, de enseñar reverencia, de hacer vínculo desde nuestros intentos hacia ese pasado, de modo que nada pretenda ser dominación y último término que comprenda a los elegidos en convivencia, es en lo que consiste el poder fecundo que nos llama a hacer sociedad.

Tal vez ahí es que conviene recuperar el trabajo constante y el método de los humanistas como Antonio Gómez Robledo, para movernos a la reverencia y a la gratitud con quienes nos precedieron. No porque sean ellos nuestros padres en sentido absoluto, pero sí porque al reconocer su respeto por la humanidad y sus enseñanzas en el tiempo, su atención a resaltar lo que encontraron mejor en nuestra convivencia,

36. *Ibidem*, p. 128.

en su defensa por los desheredados, los ignorados o los privados de las condiciones mínimas necesarias para la humanidad, incluso del mismo reconocimiento de seres humanos, en su piedad religiosa, filial, fraternal y fidelidad en la amistad, en su gratitud a quien ha dado tanto bien recibido y a quien ha defendido la humanidad en todo ser humano, pueda estar el mejor contexto para ejercitarnos en ese poder otro que se llama, según Levinas, fecundidad. X

Fuente documental

Levinas, Emmanuel, *Escritos inéditos 2. Palabra y silencio y otros escritos*, Trotta, Madrid, 2015.

Había una vez... en Hollywood

Luis García Orso, SJ*



Recepción: 8 de septiembre de 2019
Aprobación: 16 de octubre de 2019

Quentin Tarantino nació en 1963 y se crió con su madre en Los Ángeles, California. En 1992 filmó *Reservoir Dogs*, historia que nunca pensó fuera el éxito que ha sido y, en 1994, *Pulp Fiction*, ganadora de la Palma de Oro en Cannes, así como de los premios Óscar, Globo de Oro y Bafta al mejor guion. A partir de ahí, Tarantino ha seguido provocativamente su estilo propio: una peculiar combinación de comedia negra, serie policiaca, género bélico y western italiano. Es, al mismo tiempo, un cineasta admirado y controvertido.

En su última película, la novena, *Once Upon a Time... in Hollywood* (de 2019), Tarantino quiere recordar la ciudad de su infancia, en particular el año 1969, y de manera similar a lo hecho por Alfonso Cuarón, la película recrea imágenes muy queridas por el cineasta: las calles de Hollywood y sus automóviles, los edificios, los cines icónicos, las marquesinas y los carteles, los sets o lugares de filmación, el formato de Panavision, los restaurantes más sofisticados y los populares *drive-in*,

* Profesor de Teología en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; miembro de la Comisión Teológica de la Compañía de Jesús en México, miembro de SIGNIS (Asociación Católica Mundial para la Comunicación). lgorso@jesuits.net

el movimiento hippie, las chicas de *Playboy*, los artistas en boga, las series de televisión, Bruce Lee...

Tarantino sitúa a su protagonista Rick Dalton entre las populares series de televisión, con esos héroes de acción y los temas de vaqueros: *Bonanza*, *Caravana*, *El gran chaparral*, *El virginiano*, *Gunsmoke*, *Tierra de gigantes*, *The FBI*, *Wild Wild West*...Y luego, la gustosa banda sonora de la película con la música popular del tiempo como es recordada por el cineasta: Deep Purple, Buchanan Brothers, José Feliciano, Simon and Garfunkel, Paul Revere, Los Bravos... Ellos se convierten también en texto de la historia.

En ese ambiente y en ese año la historia fílmica sigue la vida cotidiana de un actor de series de televisión venido a menos, Rick Dalton, y de su doble para las filmaciones, Cliff Booth, en las actuaciones correspondientes de Leonardo DiCaprio y Brad Pitt, con una notable química de amistad que nos recuerda la de Paul Newman y Robert Redford en *Butch Cassidy and the Sundance Kid* (1969) y en *El Golpe* (1973). Rick Dalton es el símbolo de tantas estrellas que Hollywood crea y luego descarta, porque envejecen, porque ya no dan suficiente ganancia económica, porque los productores quieren gente joven y otros estilos. DiCaprio logra reflejarlo con cantidad de matices en su actuación, en particular en sus gestos de depresión y en la escena en la que es consolado por una niña actriz. Y Rick Dalton es también el homenaje de Tarantino al spaghetti western, vilipendiado por Hollywood y género insustituible del cine en las manos de Sergio Leone (*Érase una vez en el Oeste*, de 1968) y de Sergio Corbucci.

Y está también en ese tiempo Sharon Tate (interpretada por Margot Robbie), la nueva promesa de Hollywood, la chica sexy e ingenua, la estrellita rubia de quien se enamora el director Roman Polanski, en 1967, al filmar *El baile de los vampiros* y con quien se casa; la misma Sharon que puede ser más cómica de lo que se pensaba en *Las demolidoras*

(*The Wrecking Crew*, de 1968) al lado del personaje ídolo de Matt Helm, que volvemos a ver aquí. Esa secuencia con Sharon viendo a Sharon en la pantalla nos hace saborear cómo el cine es una complicidad de miradas.

Tarantino lleva al atrevido Cliff Booth hasta Spahn Ranch, el abandonado lugar de filmaciones donde vive ahora la comuna del extraño Charles Manson y hace coincidir en el exclusivo Cielo Drive la casa de Rick Dalton y la mansión de Polanski y Sharon. Los espectadores ya sabemos que la madrugada del 9 de agosto de 1969 unos fanáticos de la secta de Manson llegan a asesinar a sus moradores y acaban de la manera más brutal y sanguinaria con la vida de la actriz Sharon Tate, a unas semanas de dar a luz. Y los asesinos se justifican: “Las películas que hemos visto desde nuestra infancia nos enseñaron a matar”. Terrible y dura verdad que nos tenemos que tragar. Pero el final que reinventa Tarantino para su película es de lo más sorprendente y cinematográfico: el tierno rescate de un actor venido a menos y de la chica que soñó en ser actriz siempre.

Tarantino mezcla recuerdos con ficción, en un guion a veces deshilvanado, porque le importan más que nada las imágenes y el encuentro cotidiano de tantos recuerdos; así crea una nostalgia cinéfila llena de emoción y cariño, una serie de imágenes convertidas en una película de amor a su infancia, al cine, a la televisión y a Hollywood. Muy disfrutable. X

La construcción de la sociedad: entre competencia y cooperación

***Lectio brevis*—ITESO, 2018**

Rubén Ignacio Corona Cadena, SJ*



Recepción: 16 de agosto de 2019
Aprobación: 18 de octubre de 2019

Introducción. La histerización de la política

Querido Padre Rector, querida Catalina Morfín, queridos miembros de la comunidad universitaria:

Cuando me pidieron que me hiciera cargo de la *lectio brevis* de este año podíamos adivinar un panorama postelectoral complicado debido a que las campañas fueron un tanto ríspidas. Sin embargo, ha sido todo lo contrario: vivimos en una “extraña calma” luego de las elecciones presidenciales. Esto puede deberse a varios factores en los que no me detengo. Por ahora me llama la atención que la calma resulte extraña.

Parecería que en México el conflicto y la violencia se han normalizado. Cuando hablamos de lo tosco de los debates políticos algunas personas

* Maestro en Filosofía y Teología por el Centre Sèvres de París, doctorando en Filosofía por la misma institución. Director del Departamento de Filosofía y Humanidades. rubencorona@iteso.mx

responden que el problema es que en nuestro país no estamos acostumbrados a debatir o a enfrentar los conflictos.¹ Sin embargo, creo que hay una degradación de las instituciones políticas que no sólo es fruto de la posibilidad de debatir. Me parece que el cinismo y el escepticismo van permeando el ambiente: en cuestiones de política ya no creemos en nadie y no esperamos nada.

Podemos bautizar este fenómeno de aspereza en el debate como una *histerización de la política* y preguntarnos a qué se debe, si es un fenómeno reciente, si es posible plantear soluciones. ¿Acaso somos cada vez menos civilizados? Tal vez nos hemos vuelto más violentos. ¿Qué se puede decir de este fenómeno?

La economistificación

Una buena parte de esta *histerización* se debe a algo que ha descrito el sociólogo francés Jean-Pierre Dupuy como *economistificación*.² Se trata de la sustitución de una lógica política por una lógica económica. Ordinariamente lo que se busca con la importación de la lógica de la economía en la política es hacer más eficientes los servicios públicos, como el transporte urbano, los servicios de salud o de seguridad social. Se tiene la idea de que cuando hay que pagarlos son más valorados, pero que al mismo tiempo se puede exigir mayor eficiencia, puesto que nos hemos vuelto *clientes*.

Uno de los resultados colaterales de esta *economistificación* es el uso de la lógica económica en otros procesos en los que resulta claramente funesta, por ejemplo, la producción y la difusión cultural o la investigación científica. Se nos podría decir que todo cuesta dinero y que por lo tanto hay que llevar las cosas con una lógica cercana a la de la economía. Si bien es verdad que todo cuesta, ¿es eso motivo suficiente

1. Por ejemplo: Castañeda, Jorge, *Mañana Forever*, Vintage, Nueva York, 2012.

2. Dupuy, Jean-Pierre, *L'avenir de l'économie. Sortir de l'économystification*, Flammarion, París, 2014.

para implementar una sustitución de lógicas? ¿Qué les pasa a los procesos sociales? ¿Por qué se van degradando con la *economistificación*?

Expongo la crítica en tres puntos: nuestra capacidad del mal, la generalización de la competencia y la proliferación de la falta de civilidad. Un cuarto punto será destinado para dar una perspectiva filosófica a este problema, para tocar finalmente su posible solución.

Nuestra capacidad de mal

Hemos reflexionado todavía muy poco sobre un asunto que cada vez se hace más evidente y urgente. Hoy en día la capacidad de la que disponemos para causar daño es proporcionalmente muy superior a los medios morales que tenemos para hacerle frente. El poder de la técnica parece haber rebasado nuestra capacidad moral, tal como lo muestra Tzvetan Todorov en su libro *Frente al límite*.³ El problema es que nos hemos quedado sin categorías para juzgar un mal cuyas dimensiones tampoco somos capaces de medir. Cuando Günther Anders participó en el 4º Congreso Internacional sobre bombas atómicas que se llevó a cabo en Japón, anotó en su diario que el discurso de los japoneses al referirse a las bombas que los estadounidenses lanzaron en Hiroshima y en Nagasaki era parecido al que se tiene con una catástrofe natural: no había designación de culpables. Muy probablemente se trata de una incapacidad de medir un mal de esa magnitud provocado por el ser humano.

De igual manera podemos hablar del poder de los medios financieros actuales y de nuestra incapacidad para sopesar el daño que causan. Pienso en los rescates bancarios. Es un *desastre moral* utilizar el dinero público para sacar de la quiebra a las instituciones financieras —que en principio son privadas— y, además, abstenerse de señalar o castigar

3. Todorov, Tzvetan, *Frente al límite*, Siglo XXI, Madrid, 2004.

culpables. No tenemos idea del punto hasta el cual se devasta la confianza de la gente en sus instituciones, una confianza esencial para que cualquier país pueda marchar convenientemente. Lo mismo es posible decir de la proliferación de escándalos de corrupción de personajes políticos. Son como robos a plena luz del día, sin ningún pudor. Y no se dimensiona el desastre moral que conllevan.

Se trata, pues, del poder que confieren los medios técnicos y de nuestra falta de aptitud para sopesar hasta dónde nos puede afectar ese poder. No hemos podido mensurar el mal del que somos capaces, con excepción de los ecologistas, quienes nos han dado algunas pistas de las consecuencias de continuar explotando los recursos naturales como lo hemos hecho hasta ahora.

Hay que señalar un punto importante. Cualquier economista nos podría explicar que las leyes de la economía no son morales. En economía no hay moral, sino funcionalidad. Hablar, por ejemplo, de una “competencia justa” en economía no tiene nada que ver con la justicia, sino con la competencia. Cuando la competencia económica se vuelve *injusta* simplemente no hay competencia, hay monopolio (o tal vez oligopolio). En este sentido, la voluntad de *moralizar la economía* no es una opción, no lleva a nada.

Y, sin embargo, toda democracia necesita moral en sus ciudadanos porque se cohesiona por su solidaridad, es decir, por la voluntad de vivir juntos. A pesar de que no podamos moralizar la economía, la moral sigue siendo necesaria.

La generalización de la competencia

Desde hace tiempo medimos el desempeño humano en términos de *competitividad*. Sólo es eficiente y tiene un buen desempeño profesional, académico, comercial, etc., quien es capaz de competir con otros.

La crítica que lanza el capitalismo liberal a las grandes burocracias se dirige a su ineficiencia y su desperdicio de recursos. El mal desempeño es una falta de competitividad.

Para aumentar la eficiencia de los aparatos burocráticos a los servidores públicos se les obliga a jugar con las reglas del mercado. Esto ha producido, en primer lugar, la privatización del servicio público y, en segundo lugar, la exigencia de una mayor transparencia y rendición de cuentas a los funcionarios.

Sin embargo, el dinamismo de competencia va deformando y desfigurando la razón de ser de las instituciones públicas. Podemos verlo en algunos casos concretos:

- La lógica de la competencia en las elecciones va transformando en un *show* televisivo lo que debería ser un verdadero debate. Gana el que logra convencer a la mayoría. Decimos *mayoría* pero en realidad deberíamos decir *masa*. En Jalisco hay otra palabra mucho más gráfica para describirlo: la “perrada”.
- Hay que convencer a la *masa* (la “perrada”) de votar por un candidato, pero el proceso no es racional. La masa sólo se convence cuando se *entusiasma*, y se entusiasma cuando se *irrita*. Aquellos que mejor saben entusiasmar (y convencer) a las masas son los personajes de lucha libre: ellos son los maestros. De ahí que los debates se vuelvan un espectáculo lamentable, comparable con la violencia en una arena de lucha libre: llenos de insultos, descalificaciones, amenazas, etc. Un dato que nos confirma esta idea es que Donald Trump se dedicaba a organizar peleas de lucha libre (de millonarios) antes de dedicarse a la política. Pueden ver los videos en YouTube.
- Y si bien es triste mirar en qué se nos ha convertido la política, podríamos detenernos un poco a pensar en qué nos hemos convertido nosotros a lo largo de este proceso. Somos *masa*, somos una

“perrada” debido a que nos dejamos llevar por esta lógica masiva. La participación política tiene el mismo efecto que ir al estadio. Habría que sopesar mejor el desastre moral que significa convertirse en una “perrada”, porque nos va acostumbrando a llevar una “vida de perros”.

Proliferación de la falta de civilidad

Podemos tomar la proliferación de un comportamiento antisocial o poco civil por parte de algunos ciudadanos como un signo de la *economistificación* y de la violencia que provoca. Vemos surgir cada vez más los personajes que se han bautizado como “lords” o “ladys”, cuyo comportamiento incivil, o a veces incluso poco moral, es exhibido por personas en las redes sociales.

No me detengo en esto. Me parece que no es una cuestión folklórica, sino un índice de degradación social. Desgraciadamente vivimos en una sociedad que considera o ha considerado este comportamiento como normal; pero además implica conflictos cuya solución casi siempre es violenta: recordarle a una persona que se tiene que comportar y que debe cumplir con las normas civiles equivale a exponerse a una agresión.

Estado natural

¿Por qué sucede todo esto? ¿De dónde surge esta degradación de la sociedad? Ya en el siglo XVII el filósofo Thomas Hobbes se admiraba de este mismo hecho. Su obra busca responder a una serie de cambios en la sociedad de su tiempo.

Hobbes trata de examinar aquello que constituye la cohesión de la sociedad al preguntarse por el ser humano en su *estado natural*. No se trata de saber cómo era la humanidad antes de juntarse en sociedades,

sino de saber qué sería de nosotros sin las leyes que nos ayudan a vivir juntos. Así pues, el ser humano en su *estado natural* es descrito por Hobbes como conflictivo y violento, y la sociedad como la lucha de todos contra todos. Hay tres pasiones fundamentales en este estado: a) la competencia, b) la desconfianza, y c) la vanidad. Son tres pasiones que destruyen cualquier intento de vida en sociedad.

Hobbes hace notar que hay una *lógica de guerra* en el ser humano en su *estado natural* e intenta sustituir esta lógica por una *lógica de paz*. Hobbes explica que la pasión detrás del acuerdo, del *contrato social*, es el miedo a la muerte violenta. Es gracias a este temor que somos capaces de ponernos de acuerdo.

Nuestra situación es un poco distinta: nosotros hemos sustituido una *lógica de paz* por una *lógica economicista*, fenómeno que hemos llamado *economistificación*. Sin embargo, el resultado es el mismo: la proliferación de la violencia (igual que en tiempos de Hobbes). La razón es muy obvia: si ponemos la *competencia* como norma que regula los servicios públicos y la sociedad en general, no obtenemos simplemente una mayor eficiencia. ¿Por qué? Sucede que las tres pasiones del hombre en su *estado natural* vienen juntas, están encadenadas. Una pasión va llevando a la otra. La competencia viene junto con la desconfianza y junto con la vanidad. Pero algo que hemos olvidado —por las sociedades que hemos construido— es que una sociedad está en función de poder vivir juntos y no de ser rivales o competidores.

¿Qué nos falta? En nuestros días el temor a la muerte violenta está más vivo que nunca; no necesitamos invocar a Hobbes. Podemos ver, por ejemplo, la tremenda proliferación de cotos privados para estar en condiciones de vivir con seguridad. Sin embargo, ello no nos asegura una renovación de la sociedad; sólo logramos, en cambio, una fragmentación cada vez mayor.

Yo creo que no ayuda mucho proponer una pasión triste (temor a la muerte violenta) como fundamento de nuestra sociedad. Necesitamos volver la mirada a una pasión positiva. En vez de competencia, cooperación; en vez de desconfianza, confianza; en vez de vanidad, benevolencia. Al igual que la competencia va dando lugar a las otras pasiones, cuya confluencia termina por hacernos entrar en una *lógica de guerra* disfrazada de una *lógica económica*, la cooperación puede hacer surgir una dinámica opuesta que pueda dar lugar a la renovación del contrato social; es decir, nos puede ayudar a salir de la *economistificación*.

La cooperación

Cuando proponemos la competencia como dinamismo que aumenta la eficiencia, estamos afirmando que el deseo de sobrevivir es lo más fuerte en el ser humano. Es la misma pasión que propone Hobbes para el contrato social: el miedo a la muerte violenta. La competencia se basa en el miedo a la muerte, es decir, en el miedo a ser eliminados (del juego, del mercado, etc.), esto es, privilegia una pasión triste que destruye la cohesión y aumenta la rivalidad.

Sin embargo, podemos notar también que el *deseo de vivir* no es lo mismo que el *deseo de sobrevivir*. Se entiende *deseo de vivir* como *deseo de vivir en plenitud*. Para lograr esto necesitamos confianza y paz, no rivalidad. El deseo de vivir es equiparable al deseo de poder dar lo mejor de sí mismo, que es algo completamente ajeno al miedo a la muerte.

Se puede decir que no es la competencia lo que nos hace dar lo mejor de nosotros. Al contrario, la competencia puede traer lo peor: si estamos centrados en superar al rival, en vencerlo, vamos cayendo fácilmente en la tentación de eliminarlo (por lo menos, en tanto que rival). Ilustro esta afirmación con una idea de Hannah Arendt. Para esta filósofa no son el nacimiento y la muerte lo que está en la base de la vida humana, sino la reproducción. Lo central es el deseo de novedad,

la reproducción de la vida (y no el “sentido” que le confiere su arbitrariedad o su fragilidad). El dinamismo de reproducción está dominado por una lógica de acogida y benevolencia, no de supervivencia.

El deseo de vivir despierta cuando hay una confianza en la posibilidad de dar lo mejor de sí. Únicamente la cooperación despierta esta confianza.

Nuestra tarea como universidad

Proponer la cooperación no es proponer una teoría ni un eslogan. La cooperación es un principio de acción. Para comenzar a actuar no necesitamos sino detectar las necesidades de la sociedad en la que estamos insertos. Esto es importante porque la cooperación puede ser para nosotros el principio que garantice una presencia incondicional de la universidad en la sociedad. Nuestra actividad puede orientarse a esta cooperación mediante la promoción y creación de actores sociales que nos ayuden a todos a salir de la *economistificación*.

Notemos que esto es algo que ya existe en nuestra universidad. En el ITESO intentamos tener respeto por las minorías, tolerancia entre personas que piensan de distinto modo o que tienen distintas creencias religiosas, tratar de conducir el automóvil amablemente y dar preferencia al peatón, en fin, una serie de cosas que no siempre encontramos fuera del campus. Hay también muchos proyectos PAP que incorporan dinanismos de cooperación. Todo esto debe impulsarse más.

De ningún modo se puede decir que proponemos una *salida de toda competencia*; pero es verdad que hace falta situarla y limitarla. Así como es ya imposible vivir sin economía y necesitamos entender que la economía tiene sus propias leyes, así también es necesario limitar su ámbito de competencia.

Es cierto que necesitamos acción; pero también es verdad que somos, primeramente, una universidad: necesitamos reflexión. La cooperación queda como tarea de la universidad por varios motivos:

- Pone a las personas más cualificadas de que dispone la sociedad en ámbitos de servicio incondicional, lo que va generando confianza en la sociedad.
- Es capaz de reflexionar sobre los límites de la competencia y de la cooperación; de hacer ver su necesidad y de diferenciar los ámbitos en que ambas se dan.
- El objetivo de generar la confianza es lograr acuerdos, volver al *contrato social*. Los acuerdos de civilidad sólo son posibles cuando hay cooperación, que es previa a todo acuerdo. Antes de hacer leyes, pactos e instituciones hay que querer vivir juntos.

La cooperación es aquello que puede distinguirnos como universidad de inspiración cristiana. Aprovechemos lo que tenemos para ello: nuestro espacio, tiempo, recursos y disposición. Lo universitario es lo *universal*. Proponer una sociedad donde quepan todas las personas es nuestra tarea central.

Muchas gracias.

Fuentes documentales

Castañeda, Jorge, *Mañana Forever*, Vintage, Nueva York, 2012.

Dupuy, Jean-Pierre, *L'avenir de l'économie. Sortir de l'économystification*, Flammarion, París, 2014.

Todorov, Tzvetan, *Frente al límite*, Siglo XXI, Madrid, 2004.



ITESO, Universidad
Jesuita de Guadalajara

EDUCACIÓN
JESUITA
MÉXICO



Descubre algo desafiante

ITESO, libres para transformar

FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES ITESO

Conoce los programas de filosofía que el ITESO te ofrece

■ Licenciatura en Filosofía y Ciencias Sociales

Una vida sin reflexión no vale la pena de ser vivida

■ Maestría en Filosofía y Ciencias Sociales

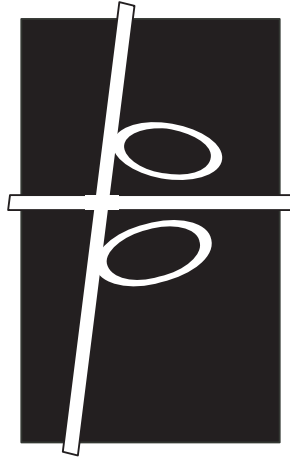
Reflexión que transforma

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara
Tel. 3669 3535 / 01 800 714 9092
carreras@iteso.mx
carreras.iteso.mx

Posgrados ITESO
Tels. 3669 3569 | 01 800 364 2900
posgrados@iteso.mx
posgrados.iteso.mx



UNIVERSIDAD DE
EXCELENCIA
ACADÉMICA
SEPIFSA 2004/001



En la ciudad
de Guadalajara
pone a su servicio la

LIBRERÍA
San Ignacio

Madero #606
esq. con Pavo,
Centro, GDL

“Tu piel no es tu piel; dentro de tu piel está Téotl”

Xipe totek es la epifanía que sugiere la presencia seductora del espíritu en la materia, especialmente en el cuerpo humano. Sugiere también la repetición kierkegaardiana. Renaciendo asciende el sol en el firmamento. Y dentro de la piel el Dios mira, vive y siente.

Mayor información sobre el nombre *Xipe totek*: revistaxipetotek@iteso.mx



ORIENTACIÓN

Participar al público nuestras reflexiones en el orden social, filosófico, económico, histórico, cultural, psicológico, legal, sobre diversos aspectos de la vida en el intento de una liberación total de cuanto oprime al hombre. Nos complace invitar a participantes de alta calidad universitaria que inspiren nuestra reflexión, sin que por ello pretendamos ni siquiera insinuar que participen de nuestra línea de pensamiento y actividad, ni que la revista *Xipe totek* comparta todas las ideas de nuestros invitados.



CRITERIOS EDITORIALES

La revista *Xipe totek* se rige por los siguientes criterios editoriales:

1. En cuanto al contenido

Xipe totek acepta para su publicación trabajos (artículos, ensayos, reseñas, cuentos y poesía) ubicados en el campo de la reflexión sobre los problemas humanos y sociales en cuyo abordaje destaque la perspectiva filosófica.

2. En cuanto al formato

Los trabajos propuestos deberán reunir los requisitos formales aquí establecidos:

- Ser trabajos inéditos.
- Tener una extensión máxima de 52,000 (cincuenta y dos mil) caracteres, incluyendo resumen, notas, bibliografía y espacios. El resumen deberá tener una extensión no mayor a 950 (novecientos cincuenta) caracteres.
- Presentarse en fuente Times New Roman, 12 pts. e interlineado de 1.5.
- Atenerse a la convención de la Real Academia Española (A, T, E, L, A.) para consignar las notas a pie de página y la bibliografía final.
- Incluir un resumen en español no mayor a 950 caracteres, incluyendo espacios.

3. En cuanto al envío y recepción

Los archivos de los trabajos deberán:

- Ser enviados a la dirección: dezasc@iteso.mx
- Incluir en el mismo envío un *curriculum vitae* breve (no más de un párrafo), la dirección electrónica del autor y, en su caso, el nombre de la institución a la que pertenece, *Xipe totek* acusará recepción y notificará el resultado de su revisión y dictamen.

4. En cuanto a la publicación

La publicación de los trabajos se realiza bajo las siguientes condiciones:

- El Consejo Editorial de *Xipe totek* someterá a arbitraje todos los trabajos recibidos.
- El Consejo Editorial decidirá cuáles trabajos serán publicados y en qué número de la revista *Xipe totek*.

Consejo editorial.

Los artículos son responsabilidad propia de los autores.

La reproducción total o parcial de los trabajos publicados puede hacerse con tal de que se cite la fuente.



En 2005 esta revista fue incorporada por EBSCO a su colección de revistas electrónicas. EBSCO es el mayor integrador mundial de revistas en texto completo (*Cfr.* Internet). *Xipe totek* sigue siendo de las revistas más consultadas.

También se encuentra en las bases de datos Gale Cengage Learning y Lantindex.



Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0.