

en-claves

DEL PENSAMIENTO

Revista de Filosofía, Arte, Literatura, Historia

eISSN 2594-1100



Tecnológico
de Monterrey



#36

julio-diciembre 2024

En-Claves del Pensamiento, año (18), No. 36, 2024, Julio-Diciembre, es una publicación semestral editada por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Av. Eugenio Garza Sada No. 2501 Sur. Colonia Tecnológico, Monterrey, Nuevo León. C.P. 64849.

Sitio Web: <https://www.enclavesdelpensamiento.mx>.

Correo contacto: editor@enclavesdelpensamiento.mx.

Editor responsable: Javier Alejandro Camargo Castillo. Reserva de derecho al Uso Exclusivo No. 04-2019-050917024000- 203, eISSN 2594-1100, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

En-Claves del Pensamiento es una revista científica de acceso abierto y publicación continua con dos números al año en idioma español. Desde el año 2007, ha publicado más de 250 artículos de investigación por autores de más de 20 países y 100 instituciones. Sus artículos científicos, originales e inéditos, se corresponden con las disciplinas humanísticas de filosofía, arte, historia y literatura (preferentemente relacionados con la categoría de la vulnerabilidad).

Actualmente, la revista está clasificada como de Competencia Internacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Indexada en *Scopus* y *Scielo Citation Index (WoS)*. Con presencia en bases de datos internacionales como *Redalyc*, *Scielo México*, *DOAJ*, *CLASE*, *Ulrich's Periodicals Directory*, *ERIH PLUS*, *EBSCO*, *DIALNET* e *IRESE*.

La revista emplea la plataforma OJS 3 para la gestión de los artículos, cuenta con compromisos éticos de transparencia y puntualidad, sistemas de antiplagio (iThenticate), métricas alternativas (PlumX), DOIs, ORCID, pdfs, xml y redes sociales. Asimismo, la revista cuenta con un código ético compartido por autores, revisores y editores.

Se publica íntegramente en español, incluyendo títulos, resúmenes y palabras clave en inglés a fin que toda la comunidad científica pueda acceder a sus contribuciones. En su sección de Artículos solo recibe trabajos de investigación dictaminados mediante proceso de revisión por pares. La revista también convoca a Dossiers (Call for papers) dirigidos por prestigiosos editores invitados que siguen los mismos lineamientos de la sección de artículos.

EDITOR EN JEFE

Javier Alejandro Camargo Castillo, Tecnológico de Monterrey, México

COMITÉ EDITORIAL

Karla Yudit Castillo Villapudua, Universidad Autónoma de Baja California, México

Ivón Cepeda, Tecnológico de Monterrey, México

Dora Elvira García G. , Universidad Nacional Autónoma de México, México

María-Cruz La Chica Delgado, Universidad de Alcalá, España

Patrick Llored, Universidad de Lyon, Francia

Ryan Lozano, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Heidi Alicia Rivas Lara, Universidad Autónoma de Chihuahua, México

Xenia Rueda Romero, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Stefano Santasilia, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México

Mónica Torreiro-Casal, UC Davis, Estados Unidos

Sayak Valencia Triana, Colegio de la Frontera Norte, México

Sergio Villalobos Ruminott, University of Michigan, Estados Unidos

Zenia Yébenes Escardó, Universidad Autónoma Metropolitana, México

Ana María Zagari, Universidad del Salvador, Argentina

COMITÉ CIENTÍFICO

Raúl Alcalá Campos, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Antonio Barba, Universidad Autónoma Metropolitana, México

María Eugenia Borsani, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Bertold Bernreuter, Polilog, Alemania

Mauricio Beuchot, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Lillian Briseño, Tecnológico de Monterrey, México

Giuseppe Cacciatore, Università degli Studi di Napoli, Italia

Neus Campillo, Universidad de Valencia, España

Dina Comisarenco, Universidad Iberoamericana, México

Jesús Conill, Universidad de Valencia, España

Alberto Constante, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Gracia Domingo, Universidad de las Américas, México

Margo Echenberg, Tecnológico de Monterrey, México

Alethia Fernández de la Reguera, Universidad Nacional Autónoma de México, México

Simona Forti, Universidad del Piemonte Orientale, Italia

José Luis González, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México

Carlos Gende, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Carlos Kohn, Universidad Central de Venezuela, República Bolivariana de Venezuela

Heinz Krumpel, Universidad de Viena, Austria

María Teresa Muñoz, Universidad Intercontinental, México

Roberto Oropeza, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México

Elizabeth Padilla, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

José Antonio Pérez Tapias, Universidad de Granada, España

Silvana Rabinovich, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Sofía Reding Blase, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Inés Sáenz Negrete, Tecnológico de Monterrey, México
Alejandro Sahuí, Universidad Autónoma de Campeche, México
Cristina Sánchez, Universidad Autónoma de Madrid, España
María Josefa Santos, Universidad Nacional Autónoma de México, México
David Sobrevilla, Universidad de Lima, Perú
Carlos Sola Ayape, Tecnológico de Monterrey, México
Laura Suárez de la Torre, Instituto Mora, México
Valentina Torres Septién, Universidad Iberoamericana, México
Jorge Traslosheros, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Ambrosio Velasco, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Jorge Velázquez, Universidad Autónoma Metropolitana-I, México
Lilian Zirpolo Aurora, The Journal of the History of Art, Estados Unidos

COMITÉ TÉCNICO

Adriana Ortiz Stern, Artista Textil, México
Nicolás Mutchinik, Corrector de estilo, México
Yaniris Rodríguez Sánchez, Asesoría Editorial, Habilis I&CC, México
Delbby García Capote, Sistema OJS, Habilis I&CC, México
Nathalie Galeano Sánchez, Dirección de Operaciones VPI, Tecnológico de Monterrey, México
Miriam Isabel González, Dirección de Operaciones VPI, Tecnológico de Monterrey, México

Dossier

Presentación. Dossier número 36. Tiempos de extravío. La universidad vaciada.

Dora Elvira García González, María de Lourdes González Luis

Prometeo encadenado o la universidad fabulada

Dora Elvira García González, María de Lourdes González Luis

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.670>

1-18

La academia vaciada: neoliberalismo, patriarcado y crisis del conocimiento crítico

Esther Torrado Martín Palomino, Pedro Perera Mendez

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.672>

19-36

Crítica de la población universitaria

Aldo Guarneros

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.675>

37-60

Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal

Angela Sierra González

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

61-84

Trazos de neocolonialismo académico en Argentina en el pasado reciente y en el presente inmediato

María Eugenia Borsani

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.678>

85-104

La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento

Andrés Gonzalez Novoa, Juan José Sosa Alonso, María Daniela Martín Hurtado

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

105-131

Artículos

Hablar sobre el silencio: una aproximación a los límites de la significatividad

Gonzalo Nuñez Erices

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.667>

132-158

Las masculinidades de González Prada en Horas de lucha: una breve revisión a sus ensayos sobre las mujeres y los indios

María de la Luz Núñez

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.683>

159-181

Entre la tradición y la transmisión: ensayo filosófico-político sobre museificación y regímenes espacio-temporales

Karina Silvana Giomi, Julio Leandro Risso

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.686>

182-213

Discursos de disfraz y simulación cristiana. Desnudando fundamentalismos cristianos

Enrique Vega-Dávila

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.680>

214-241

La deriva nihilista del paganismo moderno

Alejandro García Durán, Tamara Saeteros Pérez

DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.674>

242-261

El miedo al constructivismo: Boghossian y el caso Galileo-Bellarmino


Francisco Vicente Galán Vélez


DOI: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.666>

262-283


Presentación. Dossier número 36. Tiempos de extravío. La universidad vaciada.


Dora Elvira García-González, Universidad Nacional Autónoma de México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>

 doraelvira@filos.unam.mx

María de Lourdes González Luis, Universidad de la Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0003-0971-4758>

 mlgonzal@ull.edu.es



Publicado originalmente en: García González, D. E., & González-Luis, M. de L. (24 de junio de 2024). Presentación. Dossier número 36. Tiempos de extravío. La universidad vaciada. *Voces de (En-claves del pensamiento)*. Recuperado 23 de octubre de 2024 de <https://doi.org/10.58079/11vnq>

La universidad es el lugar de encuentro de todas las ideas, encrucijada de culturas y sensibilidades, negada por definición al abanderamiento de alguna parcialidad. Lo que distingue esencialmente este espacio es su capacidad para albergar la diversidad intelectual, su condición de morada de la diferencia, su espíritu libertario respecto a cualquier forma de dogmatismo. ¿Qué ha ocurrido con este humus capital de la universidad Moderna en este trance posmoderno?

Rigoberto Lanz, “Eso no es Universidad”

Las miradas que hoy día buscan explicar las falencias y los prestigiados logros de las universidades contemporáneas, se encuentran ante una encrucijada como lo hemos podido constatar en los últimos tiempos. Pensar la universidad en la actualidad nos obliga a acercarnos a las problemáticas que están emergiendo con fuerza y desde diferentes flancos. Estas miradas han de ser tan críticas como son las adversidades que emergen en su seno y han de justipreciar la dificultad que entrañan las pretensiones de marcar ciertos caminos. Es obligado pensar el lugar que las universidades están exigiendo tener y desde ahí juzgar nuestra capacidad para enfrentar los retos que se están planteando en los tiempos que corren y en los que están por venir.

Este dossier ha querido reunir una diversidad de miradas, de pupilas indagadoras que derridianamente empiezan y terminan con aquella misma pregunta sobre la razón de ser de la

Universidad y los reclamos que se le hacen. Se intenta descubrir la magnitud y los alcances de la crisis universitaria cuando se tienen presentes asuntos tales como la disolución de los grandes relatos desde los cuales la universidad se legitimó como instancia de creación y difusión del saber; el resquebrajamiento de los criterios epistemológicos tenidos hasta recientemente — como referencias incuestionables para la intelección de lo real—, así como el descentramiento de los saberes y los conocimientos. No se busca, pues, proporcionar una respuesta, sino cavilar y trazar algunos aspectos del mapa que nos plantea la exigencia de recrear maneras de pensar la universidad. Esto, sin instalarse cómodamente en la tranquilidad de lo que se supone indudables certezas, sean éstas viejas o nuevas, porque son evidentes los cuestionamientos y desafíos que se conciben en las situaciones que hoy día se están presentando en tales universidades.

Las consecuencias de los cambios que se han venido dando y los que habrán de venir, dejan sentir sus reverberaciones en las instituciones universitarias. Necesitaremos comprender críticamente lo que está sucediendo y desde ahí afrontar lo que habrá de venir en las universidades. Parece sufrirse una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica y esto aboca hacia la desazón y la confusión. Así, la indudable preocupación actual por la urgente reestructuración académica de la universidad, a nivel mundial, a nivel latinoamericano y a nivel nacional, no puede separarse de la pregunta por las condiciones que generan la necesidad de reforma, reestructuración, redefinición, o transformación universitaria. Preguntar por lo que ocurre en este tenor y ubicarnos en dónde estamos, son preguntas que no podemos dejar de hacer, porque los rumbos que puedan imaginarse dependen en gran medida de cómo respondamos a aquellas.

Ciertamente, la urgencia de la redefinición de la universidad se articula con los importantes cambios que experimentan nuestras sociedades, tanto a nivel global como a nivel nacional, esto es, con las transformaciones que vienen aconteciendo en todos los terrenos económicos, políticos, culturales, ideológicos, intelectuales, científicos y tecnológicos.

La Universidad es hoy un territorio fragmentado y rejerarquizado. Si se apoya y empeña en el sentido profesionalizante —hacia lo que apunta hoy— la dejará, en última instancia, sin sentido. Ya se cuestiona el para qué de la universidad.

Sabemos que la universidad siempre ha estado ligada a los ejes éticos de su tiempo: fue la Iglesia, después el Estado y ahora el Mercado. Esta ha sido una ligazón compleja y problemática. Ahora, en esta modernidad ‘otra’ o posmodernidad, al Estado lo reemplaza el Mercado como el referente paradigmático que teje y desteje los destinos universales.

De ahí que hablar de la Universidad o de la academia hoy día es complicado y complejo en tanto nuestro mundo está redefiniéndose a partir de múltiples fenómenos y su cohesión futura resulta incierta mostrando su situación de enorme complejidad.

El presente dossier se conforma por seis artículos elaborados desde diversas latitudes y diferentes universidades. Inicia con el texto “Prometeo encadenado o la universidad fabulada”, de Dora Elvira García-González y María de Lourdes González Luis en donde se presentan una serie de reflexiones críticas que señalan que muchos de los ofrecimientos situados en la universidad han declinado en sus pretensiones y han quedado encadenadas —como Prometeo—. De ahí que se exija atisbar situaciones propicias para la universidad, apreciando sus condicionantes contemporáneos y sus retos generalizados tanto de afuera como de dentro de ellas, con todas las problemáticas que afronta a intentar construir un mundo común en los marcos de un capitalismo globalizado. Se pretende en este artículo entrever las amenazas que se ciernen sobre la universidad contemporánea, obligándonos a adentrarnos en lo que ella habría de ser, buscando su incondicionalidad y su inexorable labor crítica. De otro modo, estamos ante una universidad inexistente e imaginaria, de modo que quedamos atrapados en una fábula.

En el segundo artículo —“La academia vaciada: neoliberalismo, patriarcado y crisis del conocimiento crítico”— Esther Torrado, Martín Palomino y Pedro Perera Méndez sostienen que el neoliberalismo va más allá de un simple programa económico o una ideología política, de modo que es un proyecto civilizatorio global de una lógica normativa práctica y que define las normas de vida y las relaciones sociales. La competencia generalizada se convierte en la lógica que prevalece en este sistema, que obliga a objetar la cooperación como principio básico de la convivencia, del mismo modo que rebate la igualdad y el desarrollo social. La acogida de la competencia se generaliza en todas las organizaciones sociales incluida la Academia, en tanto referente del conocimiento científico. Esto ha generado transformaciones en las instituciones de educación superior, concretamente en España. La desigualdad y la brecha de género han manifestado su presencia en las universidades y esto ha dado lugar a universidades elitistas y patriarcales.

Por su parte, Aldo Guarneros elabora una “Crítica de la población universitaria”. Su escrito examina algunas problemáticas en la universidad en los marcos que marcan la relación entre la población en su conjunto y la institución. La crítica que elabora busca subrayar el límite entre esos problemas y las alternativas que pueden surgir en una reflexión sobre los fundamentos de la universidad. En un primer momento se esboza la relación entre universidad y población según una mutua influencia, para después atender la determinación de las

problemáticas que para el pueblo suele presentar la formación de la universidad. Finalmente, se toma como ejemplo el sentido de los títulos universitarios y en específico el de grado de doctor y se cierra sancionando el papel que juega la filosofía en la universidad.

En “Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal”, Ángela Sierra González en el que se realiza un análisis de la evolución de las reformas académicas de las últimas décadas. En aras de la tan exigida innovación planteada desde los inicios como una labor “política”, se condujo a convertir a la universidad en proveedora en los marcos del libre comercio de los “servicios educativos”. Con ello estos servicios se transforman en “productos” susceptibles de comercialización con lo que se implanta el “capitalismo académico”. Esta noción da cuenta de los procesos de comercialización de la docencia e investigación académica. Las reformas se encadenan en el tiempo una tras otras y buscan restar poder al Estado de manera que se pretende inhabilitar al “Estado Educador” nacido en la Ilustración como ideal republicano. Este ideal hacía que la educación fuera central para la formación de una ciudadanía emancipada frente a un capitalismo globalizado sin ciudadanía.

El artículo “Trazos de neocolonialismo académico en Argentina en el pasado reciente y en el presente inmediato”, presentado por María Eugenia Borsani, hace un abordaje sobre los decursos de la Educación Superior en Argentina en los últimos diez años. Se busca exponer una línea de continuidad en relación con algunos trazos de indisimulable neocolonialismo académico sobre la universidad desde las distintas administraciones nacionales. Para mostrar esa línea de continuidad la autora se sitúa en la Norpatagonia argentina y analiza como caso testigo de lo que sostiene mediante la trama capital/ mercado/ Educación Superior y la explotación hidrocarburífera. Se busca mostrar cómo se da dicha trama en la Educación Superior dado que queda a expensas del capitalismo académico. Cierra la reflexión dando cuenta de cierta imperturbabilidad de las Ciencias Sociales y las Humanidades, las que, en gran medida, se han desentendido de esto. De ahí que sea necesario darse cuenta sobre la dimensión re y neocolonizadora de los estudios superiores y de la educación en general y se considere inaceptable el silencio ante la devastación y la muerte que ha colonizado mentes, cuerpos y saberes.

“La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento” cierra el dossier, en el Andrés González Novoa, Juan José Sosa Alonso y María Daniela Martín Hurtado exponen que el nacimiento del sistema liberal de enseñanza a lo largo del decurso de la historia educativa ha significado en la actualidad la presencia de una pedagogía blanda. El acaecimiento emergente de las inteligencias emocionales



ha infantilizado la educación en tanto se ha devaluado dicha educación porque conlleva un esfuerzo, expresando el estudio como un proceso arduo y lento.

La educación online tuvo un impulso inédito en y tras la pandemia, y con este ímpetu se impulsó la inmediatez, acelerando los procesos de enseñanza-aprendizaje y reduciéndose la educación a mero aprendizaje. Esto, sumado a la relevancia que la rentabilización de la educación ha tenido da cuenta de los principios neoliberales que se manifiestan en todos los niveles de los sistemas educativos. Con ello, las instituciones de educación superior se han ido convirtiendo en espacios al servicio de empresas en las que la gamificación sustituye a la pedagogía y las didácticas a las epistemologías. De la búsqueda de saberes en los espacios universitarios se ha traspasado a ser instituciones de entretenimiento, y de ahí su vaciamiento. Se propone recuperar los impulsos e intenciones que fundaron las universidades como instituciones que hospedaron pedagogías lentas, basadas en el estudio y la disciplina. Ellas fueron capaces de educar en la crítica, el diálogo de saberes y la disputa argumentada que se enfrentan a formas de dominio y autoritarismos para la construcción del imaginario de lo comunitario.



Esperamos que con este dossier se abran posibilidades para reflexionar críticamente sobre el tema de la universidad, cuestión central para la conformación socio-política-cultural de las sociedades contemporáneas. Estamos en momentos cruciales para hacer surgir pensamientos críticos en torno a la labor universitaria, y con ello evitar extravíos. Únicamente impulsando propuestas esperanzadas y desafiando los retos que los tiempos que corren nos imponen, es como podremos brindarle su sentido propio que evite su desvío y su vaciamiento.

Prometeo encadenado o la universidad fabulada Prometheus in Chains or the Fabled University

Dora Elvira García González, Universidad Nacional Autónoma
de México, México

 <https://orcid.org/0000-0001-6040-4099>
 doraelviragarciag@filos.unam.mx

María de Lourdes González Luis, Universidad de la Laguna,
España

 <https://orcid.org/0000-0003-0971-4758>
 mlgonzal@ull.edu.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.670>

Resumen. Las promesas situadas en la universidad han claudicado y han quedado encadenadas –como Prometeo– al trastocarse sus pretensiones. En este escrito se busca atisbar situaciones propicias para la universidad, apreciando sus condicionantes por el neoliberalismo y el mercado, sus retos generalizados tanto de afuera como de dentro, y sus problemáticas para construir un mundo común en un capitalismo globalizado. Así, se pretende visibilizar las amenazas que se ciernen sobre la universidad contemporánea que nos obligan a adentrarnos en lo que ella habría de ser, buscando su incondicionalidad y labor crítica, pues de otra forma, estamos frente a una universidad, que ya no existe, pero la imaginamos, y estamos atrapados en una fábula.

Palabras clave: crítica de la universidad, administración del saber, capitalismo cognitivo, insignificancia del conocimiento, incondicionalidad de la universidad.

Abstract. The promises in the university have given way and been chained -like Prometheus- when their pretensions have been disrupted. In this paper, we seek to glimpse favorable situations for the university, appreciating its conditionings by neoliberalism and the market, its generalized challenges both from outside and inside, and its problems in building a common world in a globalized capitalism. Thus, it is intended to make visible the threats looming over the contemporary university that force us to enter what it should be, looking for its unconditionality and critical work. Otherwise, we are facing a university that no longer exists, but we imagine it and are trapped in a fable.

Keywords: critique of the university, administration of knowledge, cognitive capitalism, insignificance of knowledge, unconditionality of the university.

Cómo citar: García González D. E., y González Luis, Ma. L. (2024). Prometeo encadenado o la universidad fabulada. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 1-18. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.670>

La universidad condicionada y el saber administrado

Lo que propongo es muy sencillo: nada más que pensar en lo que hacemos.
Hannah Arendt

2

Históricamente la instauración de la moderna universidad pensada con Kant y Humboldt buscaba bases fundantes sólidas. Estas bases tendrían que ser fuertes para resistir y superar las interferencias externas, y la idea de esa universidad moderna fue un grupo de ideas como son la idea de razón y de cultura.¹ Estas narrativas se conjuntan con la idea de *Bildung*, como el gradual ennoblecimiento del carácter, como diría Lyotard² aun sabiendo que las metanarrativas no pueden garantizar el conocimiento y que han perdido su carácter social persuasivo. Al no ser estables y seguras estas meta-narrativas –razón y cultura– en tanto ideas fundacionales, dejan a la universidad en ruinas.³ El cambio que se dio viró hacia la ‘excelencia’, sin embargo, ésta no puede servir como idea fundacional para la universidad. Este concepto puede significar muchas cosas, y a la vez, puede significar poco o nada en relación con la universidad;⁴ cuestión relacionada con lo que se ha llamado la universidad “post-histórica”⁵ cuyo *dictum* sería “sin teoría, sin una misión urgente, ni una causa sociopolítica”.⁶ Esto la hace depender de intereses múltiples.

Viendo la realidad como la que acontece, hoy día más que nunca parece que la universidad ha de tener que ser un sitio para la discusión y el debate, para la negociación, para la política y para la construcción de un mundo común que nos involucre en un proceso de entusiasmo basado en la pasión y en la imaginación. La universidad ha de ser libre de los mecanismos de control, porque en nuestros tiempos de mutación digital, los automatismos técnicos están tomando el control de la *psyche* social.⁷ No hay mayor libertad, sino que los flujos impulsan a la dependencia y la sumisión. Los automatismos regulan las opciones individuales, y las multitudes se transforman en enjambres⁸ que funcionan sin reflexión.

¹ Armin Beverungen, Stephen Dunne and Bent M. Sørensen, “University, Failed”, en *Ephemera. Theory & Politics in 8*, 3 (2008): 232.

² Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*, (Manchester: Manchester University Press, 1984), 33.

³ Bill Readings, en Beverungen, Dunne y Sørensen, “University, Failed”, 234.

⁴ *Ibid.*

⁵ Stanley Fish, en Beverungen, Dunne y Sørensen, “University, Failed”.

⁶ *Ibid.*

⁷ Franco ‘Bifo’ Berardi, *Precarious Rhapsody. Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. Minos Compositions (London: Minor Compositions, 2009), 7.

⁸ *Ibid.*

La universidad, al igual que el sistema de salud, padece las amenazas de privatización más que ninguna otra institución pública. Recordemos algunas de estas acciones a lo largo de las últimas décadas. La primera de ellas es la Comisión Trilateral que se reunió en Nueva York en 1973 y elaboró —bajo la presidencia de David Rockefeller— una estrategia contra la expansión incontrolada de los sistemas públicos de enseñanza. Tal Comisión hizo un diagnóstico input/output en términos económicos de los sistemas educativos y consideró que se estaba gastando exponencialmente en materia educativa y malgastando esos recursos; que el acceso masivo a la universidad era contraproducente porque podría convertir en ingobernables las democracias. La universidad tenía que producir una élite, tanto política, como intelectual, cultural y científica. En 1973 se inicia lo que podemos llamar una “nueva ideología” acerca de la universidad; se trata de la ideología de la Planeación en Educación Superior. En Tallahassee, Florida se reunieron —a lo largo de la década de los setenta— dirigentes universitarios fundamentalmente americanos del norte y del sur y algunos europeos, en donde diseñaron lo que sería el Nuevo Espacio Universal de la Educación Superior; es decir, se fraguaba la disolución de la universidad pública —fundamentalmente latinoamericana— en espacios mixtos, alternativos, de instituciones públicas, privadas o privatizadas de educación superior. El posterior Consenso de Washington en los ochenta y la incursión definitiva y definitiva del Banco Mundial y el FMI en la Educación cierran el círculo. En abril de 1998, la Organización Mundial de Comercio hizo público un documento del control del comercio mundial. Entre los sistemas de control del comercio mundial, se insistió en convertir a la Educación Superior en un elemento del mercado, es decir, en un instrumento de intercambio. Esto significaba transformar la Educación Superior en una mercancía.

El neoliberalismo no es solo, ni siquiera principalmente, un punto de vista económico, una mirada acerca del Estado y la economía. Es, más en concreto, un tipo de racionalidad rectora y transversal cuya característica principal es la *economización* de esferas, actividades y sujetos previamente no económicos. La racionalidad del gobierno neoliberal se inscribe asimismo en las normas, los discursos y las prácticas del mundo académico. Los elementos constitutivos de esta racionalidad dominante cristalizan en el ámbito universitario a partir de ‘procesos y reformas estructurales’ y de novedosos ‘modos de subjetivación’.⁹ Se trata de una nueva lógica

⁹ En cuanto a los *procesos y reformas estructurales* de la globalización neoliberal encontramos los procesos de mercantilización, liberalización y comercialización de la universidad; las políticas de *rendición de cuentas* (*accountability*); la relevancia de los *resultados* y la “cultura de la auditoría”; las políticas de *rankings* y los mercados globales educativos; la comprensión de la universidad como “capitalismo cognitivo”. Los nuevos modos de gobernanza académica, mucho más complejos y sutiles que los de antaño, transforman por completo la

normativa, un tipo de racionalidad rectora que lo que busca es subsumir la lógica educativa en una lógica mercantil.

Al caracterizar el proceso de formación humana —y la propia institución universitaria— como un *proceso de formación para el mundo del trabajo*, el neoliberalismo somete todo (y a todos) a un pragmatismo utilitario, en el que los logros del pasado y los anhelos del futuro son sacrificados en el altar del mercado, que siempre manifiesta sus exigencias en tiempo presente. Este modo de concebir el proceso de formación humana genera la disolución del mundo común. Además, puesto que la racionalidad neoliberal reconstruye al Estado en términos económicos y empresariales —como una *empresa al servicio de las empresas*—, la educación es utilizada fundamentalmente como un medio al servicio del desarrollo de capital humano, como una herramienta al servicio del desarrollo económico y de la competitividad. De este modo, la lógica del sistema educativo pierde su autonomía y queda *supeditada* —y no solo relacionada— a la lógica del sistema mercantil. Así, al colocar a la universidad al servicio de las supuestas demandas sociales —que en el fondo son tan solo las demandas del mercado—, el modo de gobierno neoliberal genera un gran desinterés por la conservación y la transmisión crítica del mundo común, lo cual supone un importante perjuicio para la ciudadanía democrática.

La feria de las banalidades

*Hubo un tiempo en que los hombres de talento describieron
el objeto de su vida de un modo que sacudían los espíritus
de los nobles y helaban la sangre de los mezquinos.*
Theodore Roszak

El siglo XX estuvo atravesado de brotes de insurgencia y proyectos renovadores para la institución universitaria tanto en Europa como en Latinoamérica. Baste recordar el agitado intervalo que va entre la Córdoba de 1918, el mayo francés y el octubre mexicano del 68.

La Reforma de Córdoba no es simplemente una reforma administrativa en una Universidad de provincias muy importante, sino que en Córdoba se produce cuando se despliega sobre el mapa americano la Revolución mexicana, cuando se están sintiendo sobre nuestra América Latina— las primeras influencias de la Revolución Socialista de 1917 en Rusia,

subjetividad de los/as investigadores/as. Para subsistir en un escenario marcado por el individualismo extremo, la (sobre)productividad y, sobre todo, la competición generalizada, es necesario que el sujeto académico contemporáneo despliegue determinadas prácticas y estrategias de *auto-gobierno* (que en el fondo son prácticas de *auto-examen* y *auto-control*) y de *empresarialización*.

cuando la Revolución mexicana se ha asentado en un primer período y comienza el proceso de creación de un Estado fuerte. Si hablamos de José Vasconcelos, hablamos de la creación de una escuela popular, mexicana, revolucionaria, americana, indigenista. La Revolución pudo unir a la gente más interesante de toda América. Por su parte, José Ingenieros, el gran pensador argentino, el autor de “*El hombre mediocre*”, que fue un *best seller* que leían todos los jóvenes españoles y americanos, tal como hemos leído —hasta hoy mismo— los cuentos, las novelas y los poemas de Benedetti. O José Carlos Mariátegui, el *Amauta*, el gran pensador peruano autor de los “*Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*”, entre ellos un ensayo sobre la instrucción pública antológico; un hombre fallecido en 1930, cuya huella todavía hoy persiste en el Perú y en la Universidad latinoamericana. O Aníbal Ponce con su “*Educación y lucha de clases*” o “*Humanismo burgués y humanismo proletario...*”, que son dos antídotos contra la bibliografía habitualmente socioliberal o liberal a secas, que inunda nuestras aulas.

El año 1968 no fue solo el ‘Mayo del 68’. 1968 es el *Manifiesto*, es la evolución de la Educación Superior en América Latina y los enormes ejemplos que la universidad latinoamericana nos da. 1968, en el 2 de octubre, fue la matanza de cerca de trescientos estudiantes mexicanos en la Plaza de Tlatelolco, en la Plaza de las Tres Culturas de la Ciudad de México, en lo que fue el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Mayo del 68 ha quedado como una herida abierta en la conciencia latinoamericana y en la conciencia de Europa. Hablamos de Berkeley o hablamos de la Sorbona cuando se vivió en un estado de excepción en 1969, y que marcó uno de los antecedentes clarísimos de lo que ocurrió en las siguientes décadas.

Las luchas en los contextos universitarios resultaron ser multicausales, pero las luchas de los pasados años se han conformado de modo diferente que las contiendas típicas de las universidades clásicas. De este modo, puede verse la configuración de un nuevo lapso de luchas, un nuevo ciclo marcado por la completa superación de la figura clásica del estudiante.¹⁰ También se constatan en nuestras Academias, los profundos cambios en la figura del profesorado.

Una precarización generalizada, sea por las condiciones de trabajo, los términos de los contratos o la remuneración de los profesores, las nuevas exigencias curriculares para la promoción académica sujetas a un baremo neoliberal, todo ello se ha modificado significativamente. La mayoría de los profesores están contratados de tiempo parcial, los que están de tiempo completo no tienen un contrato a largo plazo y en algunos de los países que lo

¹⁰ Paolo Do, “No future”, en *Ephemera. Theory & Politics in Organization* 8 (2008): 310.

tienen, no hay seguridad. Esos cambios constituyen un deterioro en los términos y condiciones del empleo académico, de ahí que los académicos sean afectados por las tendencias en las universidades del mundo con la rendición de cuentas, la masificación, los controles gerenciales, el deterioro del apoyo financiero de fuentes públicas y otras. Se las ve como reformas necesarias para encontrar las necesidades de un nuevo siglo y las condiciones cambiantes.¹¹ Las inscripciones de los estudiantes han crecido más rápido que el tamaño del grupo de profesores, por lo que las condiciones de trabajo de la academia han sufrido enormemente. Los salarios no se han mantenido hacia arriba con la inflación o con los salarios de ocupaciones relacionadas.¹² Existen menos posiciones de profesores de carrera y los nuevos tienen dificultades para obtener contratos de tiempo completo.¹³ Todo esto ha precarizado el trabajo universitario.

Ante esta realidad todos sabemos y vivimos lo inhóspitas que pueden llegar a ser nuestras instituciones superiores hoy. Además, la transformación de la universidad y sus dispositivos orientados a organizar, cuantificar y monitorear el trabajo académico sin discutirlo con la comunidad de profesores, todo esto ha hecho que se construya una imagen de trabajo — de tales profesores— como un proceso meramente individual; desde ahí se impulsan actividades individualizadas y competitivas.¹⁴ A estas inconveniencias se suman todos los dispositivos de cuantificación de la labor universitaria que buscan regular y transformar el trabajo académico. Las demandas estatales por el aumento de cobertura y el autofinanciamiento de la educación superior han avanzado a la par de la incorporación de lógicas empresariales del mundo privado para lograrlo. Esto ha impulsado y dirigido hacia cambios radicales en la gestión del espacio universitario y es lo que ha impactado en la fuerza laboral de los académicos.¹⁵ Se han incorporado regulaciones que reorganizan las labores académicas y que tienen que ver con las contantes rendiciones de cuentas en relación con la productividad investigativa y efectividad docente, indicadores y *rankings* de desempeño e indicadores de innovación,¹⁶ entre otras exigencias de contabilización, en medio de la tecnología que nos envuelve en gran parte de nuestras acciones y puede hacer pensar como superfluas disciplinas provenientes de las

¹¹ Philip G. Altbach (ed.), *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*, Chesnut Hill (Massachusetts: Center for International Higher Education, Lynch School of Education, Boston College, 2000), IX; James P. Honan y Damtew Teferra, “El US Academic Profession”, en *ibid.*, 244.

¹² Philip G. Altbach, “The Deterioration of the Academic Estate: International Patterns of Academic Work”, en *ibid.*, 14.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Carla Fedella-Cisternas, Vicente Sisto Campos y Felipe Jiménez Vargas, “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”, en *Campinas: Estudios de Psicología* 34, núm. 3 (2017): 435- 448.

¹⁵ *Ibid.*, 436.

¹⁶ *Ibid.*

humanidades que son vitales para el pensamiento creativo y crítico,¹⁷ y que paradójicamente son una posibilidad para pensar las responsabilidades de la ciencia y no caer en su banalidad.¹⁸

La carta de la “desexcelencia” de Artur Aparici y traducida por Jordi Adell, es un interesante testimonio de la crítica a la universidad y la necesidad de interrogar la excelencia y la calidad universitaria:

Recuperada por la política neoliberal y por el mundo empresarial desde los años 80, la excelencia se apoya en un lenguaje mágico y seductor que despierta cierta sonrisa ya que hay mucha distancia entre los eslóganes de los nuevos managers y la realidad que tratan de construir. Sin embargo, esta sonrisa desaparece cuando analizamos los efectos concretos de una gestión de las cosas basada en la idea de la excelencia: hipercompetitividad, desvalorización de los saberes contruidos sobre la experiencia, modificación continua de las prácticas profesionales, precariedad, evaluaciones estandarizadas, todo ello provoca efectos negativos de desmotivación, baja autoestima y disminución de la calidad del trabajo.

Aunque en la universidad la idea de la excelencia ha llegado más tarde que en otros ámbitos, muchos dirían que ha sido acogida con los brazos abiertos, con la fe del converso. En el agitado proceso de Bolonia, que consagraba la competitividad entre las universidades europeas, se hacía necesario cuidar la propia imagen de marca universitaria, transformar la propia institución en una máquina de guerra capaz de absorber mayores fondos y los mejores estudiantes y profesores para poder posicionarse en los lugares de prestigio de los ránquines globales. En un contexto de crisis y penuria, la preocupación por la financiación ha impulsado aún más los sistemas de gestión de la investigación y la enseñanza basados en indicadores.

Tras una década de reformas ininterrumpidas, se observa en la actualidad un progresivo deterioro y no una mejora de la institución universitaria.¹⁹

Desafortunadamente, la universidad se puede convertir en el escaparate de la ignorancia.²⁰ La universidad está derivando en una institución que forma parte primero de la cultura y luego de la industria del espectáculo.

La cultura escolar en su conjunto y, especialmente la universitaria, se están orientando a una especie de gamificación generalizada del conocimiento, con la consecuente pérdida de

¹⁷ Sonia Paris Albert. (2020) Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad” *En-claves del pensamiento*, (28),5, 1-28. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.404>

¹⁸ Guevara Aristizábal, J. F., & Mercado Reyes, A. (2022). Ciencia y banalidad: en busca de nuevas responsabilidades. *En-Claves Del Pensamiento*, (32), e546. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.546>

¹⁹ Esta constatación ha llevado a proponer la idea de “Desexcelencia”. Lejos de querer significar un llamamiento a la mediocridad o la pereza, la desexcelencia invita a preocuparse por la calidad real y efectiva del trabajo en la universidad, de modo que seamos conscientes de la naturaleza del trabajo que realizamos y de la satisfacción que puede producir. Según este enfoque, inspirado en el trabajo artesanal, la calidad se cultiva conciliando el acto y el sentido, lo que pone en cuestión la actual gestión de las universidades. El llamamiento a la desexcelencia no reivindica la vuelta a ninguna edad de oro, sino que invita a criticar la actual evolución fallida de las universidades. Ver “Carta a la Desexcelencia” de Artur Aparici. Disponible en <https://es.scribd.com/document/320456721/Carta-de-La-Desexcelencia>, y en <https://elbonia.cent.uji.es/jordi/2014/09/14/carta-de-la-desexcelencia-salvemos-la-universidad/>.

²⁰ En *La Escuela de la ignorancia* (Madrid: Ed. Acuarela, 2009), Jean C. Michéa sostiene que en realidad la escuela y la Universidad se están convirtiendo en grandes parques temáticos donde lo que se enseña no es la ciencia, el arte y la cultura, sino el entretenimiento.

sustancia, compromiso y transferencia social. Se trata de saberes ‘exteriorizados’, donde está suprimida la historia, la memoria, el esfuerzo...donde la formación no genera trans-formación sino solo divertimento, frivolidad e insignificancia. Las universidades van camino de convertirse en ‘parques temáticos’. Es decir, nos estamos convirtiendo en lugares de prolongación de la minoría de edad y aparcamiento de un núcleo muy importante de juventud que, por las circunstancias del mercado de trabajo, no encontraría acomodo profesional. Cabría aquí recordar que, en 1995, la fundación Gorbachov, reunida en San Francisco, hizo un estudio sobre la viabilidad de los sistemas de educación. La proyección de aquellos datos, hoy daría una cifra escalofriante: casi 8 000 millones de habitantes en el planeta, pero para que el sistema capitalista permanezca operativo y funcionando a tope con una buena base de formación y de producción, realmente los indispensables desde el punto de vista profesional son menos del veinte por ciento de esa población, unos 1 500 millones. ¿Qué hacemos con el resto? Bueno, las pandemias, el hambre, la crisis del agua, de vez en cuando una gripe asesina, la malaria, algunos nuevos virus letales, unas cuantas guerras... Ellas se pueden encargar de una parte, pero... ¿y el resto? Al resto lo necesitamos como consumidores modernos, generaciones ‘pantállicas’ y, por tanto, tenemos que proporcionar una formación de entretenimiento, virtualizada, de vidas en metaverso.²¹

El pensar disminuido y el neoliberalismo

En otros textos se ha aludido a la jibarismo funcional, como metáfora de un pensar disminuido y los riesgos de una educación neoliberal.²² El neoliberalismo que nos envuelve en todos los

²¹ Lo revelador de la noción actual de ciudadanía, ordenada en torno al ocio, al consumo y a la felicidad individual, es que viene a responder, casi de manera directa, a los términos contenidos en lo que se puede considerar como el texto programático del liberalismo decimonónico —*De la liberté des Anciens comparée à celle des Modernes*—, un texto que, en cierto modo, inaugura la idea de una democracia representativa frente a los que defendían una democracia directa o bien deliberativa. Una democracia que (y este es sin duda el punto clave) se halla ausente de “virtudes cívicas”. Dicho sucintamente, lo que vino a decir Constant en 1819 en el Ateneo de París es que, frente al orden al revés de los antiguos, en el que se disponía de una libertad *colectiva* que suponía la sujeción del individuo a una organización de conjunto -un individuo que se encontraba como diluido en la *polis*-, el orden moderno consiste en la formación de la democracia representativa, en la que el individuo disfruta de una verdadera independencia privada. La legitimación de dicho orden supone, entre otras cosas, la defensa de una tesis de carácter metafísico. Pues, según Constant, lo que ha tenido lugar es una transformación en la naturaleza humana. Véase, Constant, B. *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos*. (Página Indómita, 2020). Y el magnífico estudio sobre este asunto en Quesada Castro, F. *Sendas de democracia. Entre la violencia y la globalización*. (Rosario, Santa Fe, Arg.: Homo Sapiens Ediciones, 2014).

²² “La educación neoliberal impulsa una campaña de adiestramiento que muestra una esfera donde existe un “orden” mundial que manifiesta un sentido de “verdad” y de lo “real”, que se expresa en todos los aspectos de la vida, y ante el cual, es mejor convertirse en vasallo que en opositor. Su carácter aparece siempre dulce, hermoso, querido, deseado, mientras que, en el trasfondo, oculta la terrible violencia donde se amparan sus discursos, su

órdenes de la vida supone la disolución del mundo común, la reducción de la transmisión de saberes y valores a la lógica del mercado y, progresivamente, a la erosión del vínculo democrático.

Sin mundo común no hay espacio público, que es lo que está en el “entre”. Lo público no es exactamente igual a lo estatal. Lo público es una dimensión de lo humano, aquello que no es de nadie porque pertenece a todos, y que, por lo tanto, no es susceptible de apropiación privada. Lo público es, claro está, inadmisibile para la racionalidad neoliberal. Es aquello que hay que destruir de una forma u otra, puesto que es un obstáculo para el lucro privado, para la competencia y para la rentabilidad. En el caso de la educación, lo público es lo que se coloca encima de la mesa (aunque ahora las aulas ya no tienen escritorios, sino pantallas), lo que aparece *entre* los individuos, aquello sobre lo que debe recaer su *atención*. Son, como diría Alba Rico,²³ determinadas “maravillas”, es decir, cosas dignas de ser miradas y admiradas, conversadas y compartidas, pero no devoradas o usadas en nuestra relación con el mundo.

El ámbito de las “maravillas” es el espacio de la *durabilidad* del mundo, que es lo contrario del cambio y la innovación permanentes. Eso que hoy está a la orden del día y que se llama “innovación”, no es otra cosa que la *difusión económicamente rentable* de todo cuanto se genera en la universidad. Un mundo constantemente *otro* no es ni puede ser un mundo, y no puede serlo justamente porque la novedad sin interrupción impide la memoria. Sociedad ‘líquida’ (casi gaseosa), donde los legados se sustituyen por mercancías, experiencias y acontecimientos fugaces, que pasan, cada vez más deprisa sin retención de uso, reflexión o mirada. De nuevo, Alba Rico:

No es extraño, por tanto, que el capitalismo globalizado haya globalizado sobre todo la pérdida de memoria; no es extraño, además, que haya acabado con los relatos, con las condiciones mismas de todo *relato*: nuestra sociedad es *la imposibilidad de Ulises*, cuya resistencia al olvido se inscribe en la larga duración de un viaje y sus etapas sucesivas. Pero sin cosas, sin memoria, sin acontecimientos, sin relato, bajo el imperio-viento, bajo el imperio rápido del hambre global, no sólo la cultura tal como la hemos conocido mientras ha durado el neolítico: tampoco *la política* es posible.²⁴

Ya desde 1988 Rancière denunciaba la aparición de un nuevo consenso en materia educativa, un consenso que atravesaba todo el espectro político. Según su análisis, tanto los sectores conservadores, preocupados básicamente en orientar la formación al mercado y a la

accionar y su pensamiento”. Ma. Lourdes González-Luis, “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”, en *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 24-25.

²³ Santiago Alba Rico, *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada* (Madrid: Akal, 2011), 37.

²⁴ *Ibid.*, 40.

productividad, como los sectores progresistas, interesados en la igualdad de oportunidades y en el ascenso social, estaban de acuerdo en que la universalización de los conocimientos científicos y la eficacia de sus aplicaciones garantizarían dos cosas: “la consecución feliz desde la formación escolar hasta la empresa económica”, y la armonía entre “la promoción de los individuos emprendedores y el bien de la comunidad”.²⁵ El *slogan* que resume este nuevo consenso sobre los fines de la enseñanza —‘aprender para emprender’—, establece una conexión entre el mundo de la formación y el mundo del trabajo, una *continuidad* entre la esfera de la educación y la esfera laboral. De este modo, el aprendizaje a lo largo de la vida, el aprendizaje permanente, constituiría un primer paso en dirección al emprendimiento productivo, que sería la finalidad última de todo proceso de formación. Esto, desde luego, no es en absoluto casual.

Rancière señalaba también que no existe —y este es el punto clave— ninguna continuidad entre la institución educativa y el mercado, puesto que pertenecen a ámbitos distintos, que su diferencia no es de grado sino de naturaleza. Como señala Valerio López, “la escuela no es, ni ha sido nunca, una institución de preparación para el mundo del trabajo, sino más bien lo contrario, una institución capaz de ofrecer un espacio y un tiempo especial, separado de las demandas y urgencia que el trabajo impone”.²⁶

Este es el esquema que guía hoy al gran “negocio de la educación”, tanto en su faceta investigadora como formativa. Las universidades, atrapadas como están en esta lógica de la competencia, tienen que salir a buscar *clientes*, si de lo que se trata es de garantizar su propia subsistencia. En este juego perverso, que liga la investigación y la transferencia de conocimientos a la productividad y la formación al mundo del trabajo, lo que se deja de lado es ese espacio de libertad, de posibilidad, en el que las jóvenes conciencias —antes de ser arrojadas definitivamente a los brazos del mercado—, puedan vivir y experimentar otras cosas -como el mundo de la cultura- y avezar una verdadera y vibrante vida intelectual. De nuevo, en palabras de Valerio López:

Defender el carácter público de la escuela significa, por una parte, defender la escuela como un lugar separado y protegido de las demandas y urgencias impuestas por aquello que es meramente necesario, para abrir así un espacio de libertad, de posibilidad, donde se pueda disponer del tiempo y la tranquilidad para hacer otras cosas, es decir, defender la escuela como un lugar de ocio. Por otra parte, implica también transformar el ocio en estudio, es decir, pensar los

²⁵ Jacques Rancière, “Escuela, Producción, Igualdad”, trad. Vera Waksman (s.f.), 1. Texto originalmente publicado en *L'école de la démocratie*, Xavier Renou (ed.) (Edilig / Fondation Diderot, 1988). <https://archive.org/details/jacques-rancie-re-escuela-produccion-igualdad/page/4/mode/2up>, versión en español.

²⁶ Jorge Larrosa Bondía et al., *Elogio del estudio* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020), 120.

dispositivos que permiten sostener el ocio en cuanto tal, sin ceder a la tentación de transformarlo en trabajo o en entretenimiento.²⁷

Al colocar a la universidad al servicio de las supuestas demandas sociales —que en el fondo son, como hemos visto, tan solo las demandas del mercado—, el neoliberalismo promueve un desinterés por la conservación y la transmisión *crítica* del mundo común, lo cual supone un importante perjuicio para la ciudadanía democrática.

El problema de la democracia es un problema de apremiante actualidad. En el mundo occidental, que es el único en el que la democracia liberal está realmente consolidada, están surgiendo corrientes políticas autoritarias que, sumadas a la desafección y a la apatía de grandes sectores de la población —en particular de los jóvenes—, están poniendo en riesgo las instituciones, los valores y los consensos construidos en los últimos doscientos años de historia. Desde luego, no es la primera vez que esto sucede en Europa y en otras partes del mundo. En su fase actual, el neoliberalismo es profundamente *iliberal*, en la medida en que, tal como muestran ciertos casos recientes (en Europa, América Latina o Estados Unidos), ya no necesita legitimarse (o al menos no por completo) a través de las instituciones democráticas. Este punto no es menor, particularmente para los que creemos que la educación tiene que ver también con la construcción de ciudadanía. El peligro hoy es claro: existen espacios políticos erigidos por el voto popular, un voto irreflexivo y hoy día muy manipulado por las redes sociales,²⁸ que intentan llegar a las instituciones para dinamitarlas *desde dentro*.

Más allá de lo paradójico de que los sectores progresistas, de izquierda, hoy se vean abocados a defender la democracia liberal —habida cuenta de que, hace tan solo cincuenta años, querían acabar con el capitalismo—, lo interesante para nuestro análisis es observar cómo la racionalidad neoliberal genera efectos de “des-democratización”. Uno de estos efectos apareció enunciado más arriba, en uno de los textos de Alba Rico, y tiene que ver con la erosión de la memoria colectiva, con la destrucción de las condiciones de posibilidad de todo relato o legado simbólico. El neoliberalismo nos invita a vivir en una suerte de *presente continuo*, un presente que además se nos aparece siempre de forma catastrófica, donde impera lo urgentemente

²⁷ *Ibid.*, 123-124.

²⁸ Agnotología y *Shitposting* constituyen fenómenos que han tenido un impacto en las formas ciudadanas de construcción de las democracias en los últimos tiempos. El primer término se atribuye a Robert Proctor que señaló el fenómeno de campañas de desinformación organizadas buscando confundir y engañar en el debate. *Shitposting* es una noción que alude a la actividad de los *trolls* que buscan “*agitar o revolver la mierda* constantemente en las redes sociales y los medios de comunicación tradicionales”. David Block, “La propagación de la ignorancia”, en *La Maleta de Portbou* núm. 25 (2022): 83.

adaptativo. Personas, como hemos visto, que *no estén ancladas ni en el pasado ni en lo aprendido*. Esto tiene que ver, desde luego, con el tema de la educación.

Los autores neoliberales nunca han mostrado demasiado interés por el problema de la democracia. Su manera de comprenderla es meramente instrumental. Para ellos en efecto, el sistema democrático es solo una “regla” (o un método institucional) para la formación de mayorías políticas. La idea de que la ciudadanía, a partir de la deliberación pública, pueda obtener una opinión formada y razonada sobre los asuntos que le atañen es, según estos autores, pura quimera.²⁹ Además el poder de los *massmedia* contribuye a la propaganda y a la desinformación, panoptizan la vida y cierran la posibilidad del pensamiento crítico.³⁰ Por lo anterior, es que la educación significa y juega un papel tan relevante. En palabras de Castoriadis: “Supongamos incluso que una democracia, tan completa, perfecta, etcétera, como se quiera, nos caiga del cielo: esa democracia sólo podrá durar unos cuantos años si no procrea individuos que le correspondan, y que sean, primero y ante todo, capaces de hacerla funcionar y de reproducirla. No puede haber sociedad democrática sin *paideia democrática*”.³¹

Pensamos que mito de Prometeo encaja perfectamente como metáfora en nuestras reflexiones en torno a la universidad, ya que se nos presenta como el gran benefactor... Los medios que utiliza son éticos y contrahegemónicos; la hegemonía la representa Zeus, que es burlado. Prometeo le ofrece huesos bajo apariencia de carne... Roba el carro de Helios y procura nuevamente el calor a los hombres. Otorga el fuego a la humanidad, o lo que es lo mismo, le entrega el conocimiento para que sea autónoma y no dependa del poder de los amos. Esa osadía es castigada cruelmente por los dioses; pero el mito del Prometeo encadenado, condenado a un atroz tormento por desafiar el orden establecido, continuaba con dos leyendas que quedaron incompletas: la del Prometeo liberado y la del portador del fuego. Sería el símil prometeico de la misión de la universidad. La promesa del que profesa (el compromiso del profesor/a); la promesa como compromiso...

Siguiendo a Derrida afirmamos que la universidad moderna *debería ser sin condición*,³²

²⁹ Es cierto que este problema no atañe solo a la concepción instrumental de la democracia, sino a toda forma de vida democrática, precisamente porque apuesta por la libertad. Sin embargo, al hacer de la democracia tan solo una regla o un método de procedimiento, los autores neoliberales ignoran el hecho de que esta requiere de cierta cualidad de ciudadano, de cierta clase de *homo politicus*, en la medida en que es la única forma de organización de la vida en común que nos permite formar parte del poder que nos gobierna.

³⁰ Ma. Lourdes C. González-Luis, “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”, en *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6147682>

³¹ Cornelius Castoriadis, “La democracia como procedimiento y como régimen”, en *Jueces para la Democracia* núm. 26 (1996): 27-28.

³² Jacques Derrida, *Universidad sin condición* (Madrid: Minima Trotta, 2002), 10.

en tanto su búsqueda es lo humano como algo incondicionado a los vaivenes sociales, políticos o económicos, y porque el quehacer de las instituciones educativas y la universidad han de buscar y cultivar la verdad. Esta exigencia no ha de tener límites, aún con todas las problemáticas que emerjan de su defensa, su disputa y las controversias de sus enormes discusiones. Y como doctamente lo señala el mismo Derridá, esas polémicas se lidian “de forma privilegiada, *en* la universidad y en los departamentos pertenecientes a las Humanidades.”³³

Derrida, por supuesto, es consciente de la crítica y al mismo tiempo, crítico, de los errores históricos del humanismo, así que anuncia lo que él denominará: las “nuevas Humanidades” que dan cuenta de la incondicionalidad. Y aunque fácticamente no existe tal universidad, sin embargo, por su vocación y su esencia debería ser un espacio de resistencia crítica. Y esta inspiración ha de hacer frente a las fuerzas y poderes que la intentan doblegar con posiciones dogmáticas. De este modo, “la universidad debería, por lo tanto, ser también el lugar en el que nada está a resguardo de ser cuestionado [...] Por eso hablamos [...] de deconstrucción”³⁴ que inhabilite los elementos condicionantes y permita el paso al derecho a decirlo todo y a decirlo públicamente, publicándolo. Se trata de desafiar el saber sin poder, un saber in-calculable.

En la realidad contemporánea es relevante señalar que el saber se constituye como una serie de bloques o silos separados que conjuntan datos. Estos habrán de ser verificados mediante registros y tentativas que evalúan el conocimiento obtenido y con ello adjudicarse las credenciales que atestiguan la certificación del saber. Sin embargo, estas evidencias son únicamente atestaciones que manifiestan tal prueba, pero no dan cuenta de alguien que verdaderamente sabe. Y esto tiene fines estratégicos e instrumentales en tanto certifican los recursos obtenidos para poder desempeñar alguna profesión y no para saber y engrandecernos en nuestro ser. El saber no se busca *per se*, sino para algo más, *per aliud*, en tanto medio para otra cosa y entonces, se cancela el saber tal cual.

En este tenor, la búsqueda del conocimiento pierde su *leitmotiv*, es decir, su motivación centralísima que se cifra en la labor de conocerse a sí mismo y que, al vincularse con el otro permite una vida de plenitud. Esta cuestión no es poca cosa porque se trata de una vida que se vive con calidad y que da cuenta de la característica propia de lo humano. De ahí que no se trate de almacenar saberes a modo de una enciclopedia, sino que se pretende lograr construir modos de vida que permitan vivir mejor siempre de manera interrelacionada con los demás. Esto nos

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*, 14.

brinda el engrandecimiento personal que no se erige en soledad, sino siempre en convivencia compartida. El saber configurado de manera intersubjetiva se realiza horizontalmente, y no busca dominar ni pretende el poder con un carácter vertical, que rompe las pretensiones de carácter ético que cualquier forma educativa ha de tener y ha de buscar.

Así lo ha dicho Joan-Carles Mélich cuando asienta que “en el genuino acontecimiento ético la relación con el otro no puede seguir calificándose de poder. El poder es la afirmación orgullosa del yo frente a la alteridad del otro. El poder es, en definitiva, fusión. El poder absorbe la alteridad del otro y/o bien lo destruye, o bien lo convierte en parte de sí mismo. El otro ya no es él, sino yo”.³⁵

No se busca aniquilar a los demás en un ánimo de competencia y autosuficiencia en los espacios del saber, sino que, con el conocimiento se ha de procurar la cooperación mutua que engrandezca a la humanidad. De este modo “poder y ética son incompatibles, pues en el instante en el que aparece una relación de poder, desaparece el amor, la responsabilidad, la compasión y la simpatía. Donde hay poder no hay esperanza y donde no hay esperanza no hay ética.”³⁶

Reflexiones finales a modo de inconclusión

Constatamos hoy el tiempo hostil que nos toca vivir; tiempo de crisis, relativismo e incertidumbre, donde parecen haberse agotado los viejos anclajes, donde se derrumban las ideologías o se reconvierten, donde los desafíos radicales desaparecen y los ‘imperecederos’ *ideales de Humanidad* empiezan a morir de inanición. Son tiempos, en definitiva, en que agonizan las certezas.

En este contexto asumir el reto de educar ‘para...’, hablar ‘de’ educación, pensar ‘sobre...’, construir discursos ‘hacia... termina siendo un ejercicio de funambulismo. Y es que educar hoy, sobre todo ‘desde’ la reflexión ética, no deja de ser una apuesta en la cuerda floja. La pretensión, pues, no es otra más que la continuidad en la profundización de aquellos vértices que —desde el lugar de lo pedagógico— coadyuven a la construcción y deconstrucción del discurso ético. Se trata entonces, de descubrir los parámetros desde los que repensar pedagógicamente lo constituido, de rediseñar las coordenadas de un pensamiento crítico que

³⁵ Joan-Carles Mélich, “La imposible sutura. Ideas para una pedagogía literaria”, en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura* (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005), 233-234.

³⁶ *Ibid.*

desafie *lo que es y lo que se es*, así como de reencontrar —anadialécticamente— la pregunta por *el otro*, como fuente imprescindible en la elaboración de posiciones renovadas con carácter de denuncia, transgresión y resistencia. Desde una actitud negadora de la alteridad como tal, se legitima la destrucción, la negación, la indiferencia, la división o la invisibilidad del otro en nombre de una verdad (ese oscuro, ambiguo y eficaz lugar de donde emanan los discursos y las prácticas de la exclusión); con ello, la ética se torna violencia. Violencia simbólica del no-reconocimiento del otro, pero también, a partir de esta violencia fundamental, violencia legitimadora del genocidio y el *generocidio*, la explotación, la dominación y la reducción a la esclavitud. La ética se desvanece.

Como educadores el primer compromiso que nos corresponde es la generación de vida, la confianza en la capacidad de aprendernos, repensarnos y transformarnos. Partimos pues, del reconocimiento de la tarea educadora como consustancial a todo ser humano y de construir ‘seres para la humanidad’. El tono de nuestra reflexión, por tanto, ha de ser tan crítico como esperanzado, tan denunciante como anunciante. Se trata de bordear el optimismo y de reescribir la esperanza entre las grietas.

Todas las épocas tienen sus fantasmas. Y ahora —otra vez— ante la multidimensional confusión resurge ‘la educación’, ‘la escuela’, ‘la academia’, ‘el magisterio’ como el lugar de concentración de las miradas y de las exigencias para la siempre deseada y nunca conseguida ‘regeneración social’, ‘redención nacional’. Es el ya viejo hábito de señalar a la escuela como la correctora de todos los vicios y carencias; al tiempo, el papel del educador y del que piensa sobre la educación permanece minusvalorado en todos los órdenes.

El espacio educativo institucional aparece como el campo de batalla para la prevención y/o erradicación de todos los males sociales. Si el maestro fracasa, la sociedad democrática fracasa. La institución educativa —en todos sus grados— se convierte en el lugar de desalojo de las violencias y los discursos del odio, de las desigualdades, del segregacionismo, las adicciones, la marginalidad de cualquier tipo; como el único espacio público que nos va quedando para la construcción de comunidad, para el aprendizaje de la convivencia y el auténtico ejercicio de la ciudadanía, para la asunción del compromiso a rescatar en la conquista cultural: la redefinición de lo político y con ello el papel del ‘ser social’. Creemos, por el contrario, que la sociedad ha de reivindicar la educación como cuestión central, y desde ahí se ha de rescatar lo pedagógico como el espacio por excelencia para la reconstrucción sociopolítica y para el rediseño comunitario.

El reclamo no deja de tener fundamento, pero mucho habrá de cambiar el panorama de los interventores educativos para poder convertir la exigencia no sólo en posibilidad, sino en condición de justicia. Mientras tanto vivimos una suerte de caos —primero que nada conceptual—, una especie de hemiplejía intelectual, una esquizoide extravagancia epistemológica que deriva en la pérdida de la brújula y el encallamiento de la flota.

A pesar de todos los errores, paradojas y contradicciones, es impensable renunciar a la tarea educadora como alternativa y de una misión pedagógica de la sociedad que involucra una pedagogía de saberes y valores. Sabiduría y moral, conocimiento y ética, son elementos que tendrán sentido únicamente desde una concepción de lo pedagógico, cuya misión propicia otros constructos.

Con todo lo esgrimido en las líneas que conforman este texto, proponemos, entonces, un saber sin poder, un saber inscrito en la complejidad, una complejidad anti-hegemónica, en la concertación comunal de quienes participan de él, como diría Hannah Arendt.³⁷ Un saber refundador de lo ético, desprendido de la infértil batalla entre ciencia, técnica, arte y letras. La subversión del vínculo saber-poder se plantea como la urgencia de una lucha de desvelamiento y de deconstrucción de la razón encorsetada. Únicamente de esta manera es que será posible que las universidades se liberen, como Prometeo que se desencadena de los corsés y asume la libertad del pensamiento crítico, que va más allá de un pensamiento administrativo y funcional al sortear los elementos que tanto erosionan el saber.

³⁷ Hannah Arendt, *La Condición Humana* (Barcelona: Paidós, 1998), 203. Este sentido de poder como concertación, sería el único aceptable.

Bibliografía


- Alba Rico, Santiago. *Capitalismo y nihilismo. Dialéctica del hambre y la mirada*. Madrid: Akal, 2011.
- Altbach, Philip G. (ed.). *The Changing Academic Workplace: Comparative Perspectives*. Chesnut Hill, MA: Center for International Higher Education / Lynch School of Education, Boston College, 2000.
- Aparici, Artur. “Carta de la ‘desexcelencia’: salvemos la universidad”. 2009. <https://es.scribd.com/document/320456721/Carta-de-La-Desexcelencia>.
- Arendt, Hannah. *La Condición Humana*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Beverungen, Armin, Stephen Dunne y Bent Sørensen, “University, Failed”. En *Ephemera. Theory & Politics in Organization*, 8, núm. 3 (2008): 232-352.
- Block, David. “La propagación de la ignorancia”. En *La Maleta de Portbou* núm. 25 (2022).
- Castoriadis, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets, 1989.
- Castoriadis, Cornelius. “La democracia como procedimiento y como régimen”. *Jueces para la Democracia* 26 (1996): 50-59.
- Cisternas, Carla Fedella, Vicente Sisto Campos y Felipe Jiménez Vargas. “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”. *Estudios de Psicología* (2017): 435-448.
- Constant, Benjamin. *La libertad de los antiguos frente a la de los modernos*. Porta das Matas, Coruña: Página Indómita, 2020.
- Derrida, Jacques. *Universidad sin condición*. Madrid: Minima Trotta, 2002.
- Dufour, Dany-Robert. *L’Art de réduire les têtes. Sur la nouvelle servitude de l’homme libéré à l’ère du capitalisme total*. Paris: Denoël, 2003.
- Berardi, Franco “Bifo”. *Precarious Rhapsody. Semicapitalism and the Pathologies of the Post-alpha Generation*. London: Mimos Compositions, 2009.
- Fedella-Cisternas, Carla, Campos, Vicente Sisto y Jiménez Vargas, Felipe, “La transformación de la universidad y los dispositivos de cuantificación”, (Campinas: Estudios de Psicología, 34(3) 2017, julio-septiembre.) 435- 448
- Giner de los Ríos, Francisco. *La universidad española. Obras completas* Vol. II. Madrid: Espasa Calpe, 1916.
- González-Luis, Ma. Lourdes C. “Del pensar disminuido o el jibarismo funcional”. *Cuadernos del Ateneo* núm. 36 (2016): 23-29. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6147682>


- Guevara Aristizábal, Juan Felipe, Agustín Mercado Reyes. “Ciencia y banalidad: en busca de nuevas responsabilidades”. En *En-Claves Del Pensamiento* núm. 32 (2022), e546. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i32.546>.
- Larrosa Bondía, Jorge, Fernando Bárcena, Maximiliano Valerio López, Carlos Skliar, Diego Tatián, Caroline Cubas y Jan Masschelein. *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020.
- Lyotard, Jean-François. *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press, 1984.
- Mèlich, Joan-Carles. “La imposible sutura. Ideas para una pedagogía literaria”. En Jorge Larrosa y Carlos Skliar (coords.), *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.
- Michéa, Jean Claude. *La escuela de la ignorancia y sus condiciones modernas*. Madrid: Ed. Acuarela, 2009.
- Paris Albert. Académica y mundana. La filosofía a modo de semilla de la creatividad” *En-Claves del Pensamiento* núm. 28 (2020): 1-28. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i28.404>.
- Quesada Castro, Fernando. *Sendas de democracia. Entre la violencia y la globalización*. Rosario, Santa Fe, Arg.: Homo Sapiens Ediciones, 2014.
- Rancière, Jacques. “Escuela, Producción, Igualdad”, trad. Vera Waksman (s.f.), 1. Texto originalmente publicado en *L’ecole de la démocratie*, Xavier Renou (ed.) (Edilig / Fondation Diderot, 1988). <https://archive.org/details/jacques-rancie-re-escuela-produccion-igualdad/page/4/mode/2up>.

La academia vaciada: neoliberalismo, patriarcado y crisis del conocimiento crítico


The Empty Academy: Neoliberalism, Patriarchy and the Crisis of Critical Knowledge

Esther Torrado Martín Palomino, Universidad de la Laguna,
España

 <https://orcid.org/0000-0002-9144-5616>

 estorra@ull.edu.es

Pedro Perera Mendez, Universidad de la Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-2065-1711>

 ppereram@ull.edu.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.672>

Resumen. El neoliberalismo va más allá de un simple programa económico o una ideología política, se trata de un proyecto civilizatorio global de una lógica normativa práctica que define las normas de vida y las relaciones sociales. Pero quizás, la mayor novedad que ofrece el neoliberalismo con respecto al liberalismo clásico es el principio general de la competencia generalizada que obliga a rechazar la cooperación como principio básico de la convivencia, la igualdad y el desarrollo social. Ese principio de la competencia generalizada se ha incorporado en todas las organizaciones sociales, incluida la Academia como referente del conocimiento científico. Y es que, en estos últimos 20 años, las Instituciones de Educación Superior, han sufrido un cambio de modelo al amparo de una profunda crisis económica y ética en España y la influencia de la globalización. En este sentido desde este trabajo se centran principalmente dos temas: la competencia generalizada y los cambios en las instituciones de educación superior en España. Por un lado, que la competencia generalizada ha reemplazado a la cooperación como principio básico en la convivencia y desarrollo social y, por otro, que las instituciones de educación superior en España han experimentado cambios que han incrementado la desigualdad y la brecha de género, llevando a la consolidación de una universidad elitista y patriarcal.

Palabras clave: academia, competitividad, elitismo, neoliberalismo, patriarcado.

Abstract. Neoliberalism goes beyond a simple economic program or political ideology; it is a global civilizing project of a practical normative logic that defines the norms of life and social relations. But perhaps the greatest novelty offered by neoliberalism with respect to classical liberalism is the general principle of generalized competition that forces the rejection of cooperation as a basic principle of coexistence, equality and social development. This principle of generalized competition has been incorporated in all social organizations, including academia, as a reference of scientific knowledge. In the last 20 years, Higher Education Institutions have undergone a change of model under the protection of a deep economic and ethical crisis in Spain and the influence of globalization. In this sense, this paper focuses mainly on two issues: generalized competition and changes in higher education institutions in Spain. On the one hand, generalized competition has replaced cooperation as a basic principle in coexistence and social development and, on the other hand, higher education institutions in Spain have undergone changes that have increased inequality and the gender gap, leading to the consolidation of an elitist and patriarchal university.

Keywords: academia, competitiveness, elitism, neoliberalism, patriarchy.

Cómo citar: Torrado Martín Palomino, E. y Perera Mendez, P. (2024). La academia vaciada: neoliberalismo, patriarcado y crisis del conocimiento crítico. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 19-36. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.672>

Financiamiento: International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities (INCASI 2) Marie Skłodowska-Curie Actions (MSCA) Research and Innovation Staff Exchange (RISE) H2020-MSCA-RISE-2015 GA-691004

Introducción

El neoliberalismo va más allá de un simple programa económico o una ideología política, se trata de un proyecto civilizatorio global de una lógica normativa práctica que define las normas de vida y las relaciones sociales.¹

Pero quizás, la mayor novedad que ofrece con respecto al liberalismo clásico es el principio general de la competencia generalizada que obliga a rechazar la cooperación como principio básico de la convivencia, la igualdad y el desarrollo social. Ese principio de competencia generalizada, se ha incorporado en todas las organizaciones sociales, incluida la Academia como referente del conocimiento científico. Y es que en estos últimos 20 años, las Instituciones de Educación Superior, han sufrido un cambio de modelo al amparo de una profunda crisis económica y ética en España y la influencia de la globalización. Estos cambios en las Instituciones de Educación Superior auspiciados bajo una crisis mundial afectaron a la estructura de la plantilla del profesorado y sus condiciones de trabajo incrementando la desigualdad a través del trasvase del modelo funcionarial o estable a uno precario o de vinculación no permanente, suponiendo el 50% del total de la plantilla. Otro efecto es la brecha de género que produce que los hombres se sitúen en los escalafones más altos y a las mujeres en los puestos más precarios o inestables. Se puede decir que asistimos al fin de una universidad social y la consolidación de una universidad elitista y patriarcal.

Es un tratamiento del tema desde la preocupación cada vez más evidente en nuestra sociedad y dentro de la propia universidad dado que en los últimos años, hemos visto cómo el sistema educativo superior ha ido perdiendo su esencia y se ha alejado de sus objetivos iniciales.

¹ Pierre Dardot y Christian Laval, *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal* (Barcelona: Gedisa, 2013).

Si en primer lugar consideramos importante destacar que la universidad surgió como un espacio de encuentro de ideas, debate y reflexión, donde se fomentaba el pensamiento crítico y se podía desafiar el statu quo, en la actualidad, se ha convertido en una mera fábrica de certificados, donde se premia la memorización y la repetición, en lugar del análisis y la creación de conocimiento original.

Esta crisis se ha evidenciado en diferentes aspectos de la educación universitaria. En primer lugar, el sistema de evaluación se ha vuelto cada vez más basado en la cantidad de información que se puede retener, en lugar de evaluar la capacidad de análisis y reflexión crítica de los estudiantes. Esto ha llevado a un enfoque superficial del aprendizaje, donde se prioriza la acumulación de datos en lugar de desarrollar habilidades críticas. Ni siquiera sabiendo que en un futuro próximo la emergente tecnología copará aspectos de gestión de información se abre la puerta a centrar en el pensamiento divergente una opción de finalidad llegando a haber una evidente falta de diversidad de ideas y perspectivas en el ámbito universitario. Con frecuencia, se promueven enfoques de pensamiento homogéneos y se descartan otras visiones críticas o alternativas. Esto impide el desarrollo de un pensamiento crítico auténtico y limita la capacidad de los estudiantes para cuestionar las narrativas dominantes en sus respectivas áreas de estudio.

Además, la investigación académica también se ha visto afectada por esta crisis del conocimiento crítico. Muchas veces, se valoran más los resultados cuantitativos que la calidad y la originalidad de la investigación. Esto ha llevado a una proliferación de investigaciones poco rigurosas que no contribuyen de manera significativa al avance de los conocimientos en sus respectivas disciplinas.

La crisis del conocimiento crítico en la universidad es un desafío que debe ser abordado de manera urgente. Es necesario repensar los métodos de evaluación, fomentar la investigación rigurosa y original, y promover la diversidad de ideas y perspectivas en el ámbito académico. A través de estos cambios podremos recuperar el verdadero propósito de la universidad como un espacio de reflexión y generación de conocimiento crítico. En este sentido, desde este trabajo se centran principalmente dos temas: la competencia generalizada y los cambios en las instituciones de educación superior en España. Por un lado, que la competencia generalizada ha reemplazado a la cooperación como principio básico en la convivencia y desarrollo social y, por otro, que las instituciones de educación superior en España han experimentado cambios que han incrementado la desigualdad y la brecha de género, llevando a la consolidación de una universidad elitista y patriarcal.

De aquellos barros, estos lodos. La Mesa de Empresarios Europeos (ERT) “da a luz” el Plan Bolonia

En estos últimos años, las Instituciones de Educación Superior, han sufrido un cambio de modelo al amparo de una profunda crisis económica en el mundo. Aparentemente este cambio de modelo se inicia en la llamada “Declaración de Bolonia” de 1999, un proceso de convergencia cuyo objetivo era el de facilitar el intercambio de titulados y adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando la calidad y competitividad a través de mayor transparencia.

Este modelo ha sido cuestionado por dudar de la capacidad de mejora pues las reformas van en la línea de la progresiva mercantilización. En ese sentido, profesorado y alumnado con planteamientos críticos acusaron que el proceso adolecía de participación democrática

No pretendo abrir aquí un debate sobre la meritocracia o sobre la democracia censitaria, pero constato que, en contra de lo que a primera vista podría parecer (y resultaría deseable), la presunta democratización en el acceso a los cargos ha provocado la generalización de procedimientos dudosamente democráticos, lo que en el caso de la elaboración de los nuevos planes de estudio se ha concretado en la designación, por parte de las autoridades académicas, de comisiones pretendidamente técnicas que terminaban decidiendo acerca de cuestiones de contenido a uña de caballo, eliminando asignaturas y proponiendo otras nuevas, sin dar ocasión a que tuviera lugar un debate abierto, en el que pudieran participar todos los sectores afectados.²

Otras cuestiones como la ausencia de la financiación pública, la disminución de becas, el fomento de las becas-hipotecas y la mercantilización de la universidad pública, han sido asustantemente ocultados por las autoridades bajo el pomposo nombre de “reconversión cultural”. Pero lo cierto es que redujeron drásticamente el tamaño de las universidades y su personal, no por razones científicas sino contables, sometiéndolas a las demandas y necesidades del mercado y las empresas. Este cambio de modelo se encuadra perfectamente con la desvertebración del Estado Social de Derecho y de Bienestar Social, subordinando las arcas públicas al beneficio de lo privado. “Al volcar la financiación pública en proyectos académicos que ya gozan de “fuentes externas” de financiación lo que se hace lisa y llanamente es subvencionar con dinero público actividades empresariales privadas (al tiempo que se ahoga la financiación pública de actividades de interés ciudadano que no sean rentables)”.³

² Manuel Cruz, “Lo peor de cada casa, o Bolonia como excusa”, *El País*, 1 de diciembre de 2008. https://elpais.com/diario/2008/12/01/opinion/1228086004_850215.html

³ Carlos Fernández Liria, “Golpe de Estado en la Academia”. *Público*, 13 de septiembre de 2023. <https://blogs.publico.es/dominipublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/>.

Pero podemos afirmar, que este proceso de mercantilización del conocimiento no se inicia con la Declaración de Bolonia, sino tres años antes en la Mesa Redonda de los Empresarios Europeos (ERT), un Lobby que agrupa a multinacionales como Nestlé, British Telecom, Total, Renault o Siemens. A partir de la celebración de esa mesa, se emitió un informe que pretendía incorporar la visión de los empresarios con respecto a la educación y sus deseos de que se adaptara a las necesidades del mercado. Así fue como Bolonia sienta las bases de la reforma universitaria atendiendo a las demandas y deseos de los grupos de presión económicos y mercantilizando la universidad pública. Así, se llega a equiparar la práctica del horario estudiantil al horario laboral y se aumentan las horas lectivas presenciales obligatorias como requisito para aprobar la cantidad de créditos necesarios.

Esto ha provocado una elitización de la enseñanza universitaria, pues para acceder a este modelo es necesario no trabajar, dado el número de horas presenciales obligatorias (especialmente en posgrado) y disponer de mayores cantidades de dinero, pues la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no se ha visto compensada con un aumento eficaz de las ayudas y becas nacionales o europeas en este ámbito. Así mismo se pretende la profesionalización del estudiantado, convirtiendo a la universidad en productora de individuos válidos para acceder al mercado laboral. Ya no se trata de desarrollar y transmitir conocimiento crítico y humanista o incluso el conocimiento con aplicación social, se trata de formar trabajadores y trabajadoras, lo que deriva en que cualquier aplicación social del conocimiento tiene que ser impulsada por empresas privadas y presumiblemente motivada por intereses privados.

La clave que funciona como pantalla de humo llega de una promoción de ideales puestos de moda que encarnan y señalan al individuo como agente esencial del cambio de su propia vida escondiendo los cambios de modelo en lo material e ideológico. Un eje central de estos ideales es el empoderamiento.

el empoderamiento no es solo un concepto operativo, sino también un valor básico (aunque, como medio, de forma instrumental) del campo comunitario y, en consecuencia, la base de un cambio cultural potencialmente revolucionario al alcance de la pedagogía política y enfrentada a la visión psicologizante que aboga por la referencia individual, asumiendo que lo colectivo será la suma de sus resultados.⁴

⁴ Pedro Perera Méndez y Andrés González Novoa, “Educar como acto político de vuelta a la comunidad”. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, 40 (2021): 347-368. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu202140347368>.

¿Qué he hecho yo para merecer esto?: efectos del invento en el personal docente de nueva incorporación

Estos cambios en las Instituciones de Educación Superior también han tenido efectos en la estructura de la plantilla del profesorado y en sus condiciones de trabajo, reflejándose en el aumento de brechas salariales según categoría y sexo. Así, los nuevos docentes contratados en estos últimos años, se han enfrentado a mayores dificultades para promocionar y estabilizarse, con un aumento en el tiempo y las exigencias. En esa carrera docente e investigadora las exigencias son las de impartir docencia e investigar con calidad y productividad bajo categorías eufemísticas como “contratados predoctorales, postdoctorales, ayudantes, asociados, ayudantes doctores...” construidas por un mercado de la ciencia que se aprovecha de la necesidad de un empleo y de nuevos talentos de generaciones sobrecualificadas, eso sí, con sueldos precarios durante años. El mercado de la institución universitaria vive del manto silencioso que provoca el status social de profesorado de la educación superior. El ciudadano de a pie no se plantea la precariedad dentro de la universidad dado que le imputa un halo de élite profesional. Es impensable la precariedad sufrida por las nuevas incorporaciones.

Junto a la excesiva y precarizada división social y sexual del trabajo, podemos apreciar la exigencia de investigar bajo la presión de publicar en revistas de alto impacto. Este punto sobre las revistas de alto impacto tiene muchos flecos que contribuyen a agrandar una lucha de promoción en categorías laborales donde los de arriba no están dispuestos a “vender” de forma sencilla el acceso a su condición. Condiciones descontextualizadas para promocionar y apertura de campos de negocios para los de siempre: tanto como clientes como por empresarios. Editoriales que publican en quince días a cambio de tarifas desorbitadas al tiempo que cobran a las propias instituciones las lecturas de lo que su personal investiga. En esta lucha curricular, no podemos olvidar, se entrecruzan multitud de sub-luchas cotidianas, marcadas por culturas machistas que ponen aún más en jaque la promoción de las mujeres.

Otro punto fundamental es tener en cuenta que bajo condiciones de eventualidad y precariedad salarial se obliga a cada persona que quiera hacer carrera académica a tener que sortear “la yincana” de la burocracia. Un tipo de perversión que por una parte establece estrictos requisitos para que el precariado acceda y permanezca en la academia bajo duras condiciones formales para acceder a los recursos. Se trata de una idea-fuerza centrada en políticas de marketing, vendiendo a los jóvenes que su futuro y por ende su supervivencia en la academia depende de ello y que esta elección les proporcionará potentes becas. Así muchos de ellos “compran” el argumento, seducidos más por la necesidad económica que por la maestría u el

objeto de estudio, convirtiendo al Investigador principal (IP) “en un maná de la supervivencia” y así ha sido confirmado por varios relatos del Personal Docente Investigador Laboral (PDI). “Te exigen dar docencia de calidad, sin embargo, te someten año a año a impartir cuatro, cinco o más asignaturas. Cada año distintas asignaturas en horarios incompatibles con la conciliación de la vida familiar, laboral y personal y que nada tienen que ver con tu trayectoria o línea de investigación” (Anónimo).

Se trata de un sistema donde la elección de la docencia, por ejemplo, es por orden de prelación en categoría y antigüedad y donde el precariado tiene pocas opciones de elección y de ir desarrollando una línea de especialización docente y por ende, investigador. Este modelo que propicia la competitividad y el individualismo exime de responsabilidad generacional para proteger y acompañar a esos nuevos docentes-investigadores, es más, se utiliza a los mismos como descarga o mano de obra, que a la institución le sale barata, para cubrir “las necesidades del servicio” como si fuera la universidad una multinacional del conocimiento.

Estamos, por tanto, en un modelo neoliberal insaciable basado en esa competitividad e individualismo pero también dotado de cierto sadismo, que permite a una parte de la academia, mantener sus privilegios a costa de los múltiples hándicap y exigencias al personal de nueva incorporación. La falta de conciencia o la inoperancia de la misma se hacen patentes en las exigencias laborales de cada una de las categorías profesionales en las que la élite universitaria, cobrando más del quíntuple que un recién llegado, exige que tengan igual carga docente argumentando, con una desmemoria sangrante, que también sufrió dicho calvario.

Este personal de nueva incorporación, generalmente en situación de precariedad e inestabilidad, cuando cumplen con las exigentes normas de juego para acceder a un puesto estable, puede verse de nuevo forzados a competir con distintas reglas del juego en mitad del partido. Esto se debe a un sistema tramposo que, bajo el argumento del talento, el mérito y la competencia como elementos para luchar contra la endogamia, seguirán estableciendo nuevas “concertinas” que dificultan saltar la valla con éxito.⁵

Esto lo podemos observar en los criterios de contratación de las universidades públicas españolas y en las agencias evaluadoras externas, tanto nacionales como autonómicas para la acreditación al múltiple elenco de figuras de acceso a los cuerpos docentes en situación de

⁵ José Ma. Del Castillo, Esther Torrado Martí-Palomino y Chaxiraxi Escuela Cruz, “La macdonalización del sistema universitario: un caso de explotación del profesorado precario en la Universidad de La Laguna y su crisis sindical”. *International Journal of New Education* núm. 5, (2021):117-132. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8728>.

precariedad, es decir con contratos eventuales, salarios bajos y alargamiento de las carreras para conseguir la estabilidad. También podemos observar, los múltiples requisitos para acceder a complementos salariales en función de los méritos docentes, investigadores y de gestión, lo que establece una diferenciación en condiciones salariales y de cargas de trabajo.

Una diferenciación abrumadora es la que existe entre el mundo laboral y funcionariado. Esta última categoría cobra casi un 130% más que la mayor figura laboral por un mismo trabajo y funciones. Es importante destacar que la igualdad de oportunidades y la equidad salarial son preocupaciones que aunque pudieran parecer importantes en el ámbito universitario no constan como prioridades en las agendas de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Las universidades españolas deberían cumplir con las regulaciones laborales y los convenios colectivos, y se espera que mantengan prácticas laborales justas y transparentes. Al no haber un convenio laboral nacional para el PDI, las diferencias salariales entre el personal funcionario y el personal laboral varían de una universidad a otra y de un puesto a otro.

Publicar o morir: el neofraude del sistema

Cuando en el 2005, Phil Clapham definía con rotunda contundencia “*Publish or Perish*” estaba desarrollando la gran importancia que ha adquirido en el mundo científico las publicaciones en revistas de alto impacto.⁶ Esta relevancia, responde a ese neomercado y las consecuencias del llamado neofraude del sistema. En esa necesidad de afianzar las carreras docentes e investigadoras, conseguir estabilidad, ciertas mejoras salariales más que en dar a conocer el resultado de una investigación se fomenta el fraude científico.⁷ Respondiendo a este modelo perverso, las universidades públicas desvían fondos públicos a revistas de alto impacto y exigen a su personal como requisito para la estabilidad y el progreso académico publicar en ellas. Además, las universidades compiten en ranking mundiales como si de una competición deportiva se tratara.

En estos últimos años, en España se han firmado acuerdos entre las universidades y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) con las editoriales científicas Elsevier, Springer, Wiley y Journal Editorial Offices (ACS), pero éstas no cubren el 90% de los papers que se publican cada año. Sin embargo, las editoriales reciben 45 millones de euros e incluyen en el precio la publicación de unos 12.000 artículos cada ejercicio. Pero el negocio

⁶ P. J. Clapham “Publish or Perish”, en *BioScience*, 55 (2005): 390-1.

⁷ Julio Tudela y Justo Aznar, “¿Publicar o morir? El fraude de la investigación y las publicaciones científicas”, en *Persona y Bioética* 17, núm. 1 (2013): 12-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83228613002>.

para estas revistas científicas es altamente lucrativo. Primero porque hay editoriales que cobran por leer, es decir, el personal investigador docente envía sus artículos de forma gratuita y el personal que quiera leerlos deben pagar por ello, es decir suscribirse a la revista. También se puede obtener beneficio de cobrar por publicar, es el método conocido como Article Processing Charges (APC), donde el personal investigador docente paga a cambio de que se publique su artículo que posteriormente será de acceso abierto.⁸

Se trata, en definitiva, de modelos de publicación donde media el pago y que producen y reproducen desigualdades entre universidades y personal docente e investigador. Estas desigualdades se derivan de una lógica perversa donde se considera personal de prestigio a quien mayores publicaciones tienen o dicho de otro modo, quien dispone de redes y fondos para publicar. Y es que no publicar es morir en la academia, porque implica invisibilidad en una institución definida por la competitividad, el individualismo y cierto elitismo científico. En definitiva, no es tanto la calidad científica como el dinero y recursos de los que se disponga para tener una carrera exitosa a corto plazo.

Tudela y Aznar defienden como las causas del fraude científico como derivadas de los actos individuales de las personas que se encuentran en el entorno académico y que buscan el reconocimiento, las ansias de prestigio rápido, ser los primeros en divulgar un avance o buscar trato de favor por ideología, grupo de trabajo o revista donde se publica, o el conflicto de intereses predominantemente económico. Pero también añaden la presión por publicar en revistas de alto impacto que ejerce el propio modelo de ciencia neoliberal que promulgan las universidades.⁹ Se vuelve crucial repensar el sistema de evaluación de la investigación para reducir la presión excesiva sobre los investigadores y valorar la calidad de la investigación sobre la cantidad de publicaciones en revistas de alto impacto como paso para ir atajando de forma integral los vicios del sistema científico.

El Pontífice Académico nos manda de viaje. El falso dilema de la endogamia

El habitual y cada vez más frecuente discurso académico de las élites académicas se refiere a la preocupación por la endogamia. Esta preocupación ha servido de perfecta coartada para ejecutar en la práctica el modelo neoliberal que se gestó en Bolonia con éxito y sacar rédito personal de

⁸ Daniel Sánchez Caballero, “Los 45 millones que las universidades pagan cada año a las editoriales científicas dejan fuera el 90% de los artículos”, *elDiario.es*, 10 de septiembre de 2023. https://www.eldiario.es/sociedad/45-millones-universidades-pagan-ano-editoriales-cientificas-dejan-fuera-90-articulos_1_9912053.html.

⁹ Tudela y Aznar. “¿Publicar o morir?...”.

lo público. Dicho de otro modo, las élites que en el pasado se beneficiaron de la endogamia, extendiendo sus redes clientelares al espacio global mediante una cultura del pelotazo académico, omiten que en la actualidad la universidad pública es la menos endogámica de la historia.

Los procesos de evaluación de los méritos docentes, investigadores y de gestión de las personas aspirantes a distintas figuras contractuales de las universidades públicas son externos y están formados en la actualidad por comisiones de expertos de distintas áreas dependientes del Ministerio de Universidades y en concreto de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Si bien esto ha incrementado los procesos burocráticos, pues cada figura contractual en la carrera académica requiere de una acreditación, lo cierto es que también ha permitido que personal que no pertenece a las tradicionales redes clientelares o familias académicas, hayan accedido a la institución por sus méritos y su talento.

La parte negativa, junto a la intensificación de los procesos burocráticos, estriba en la diversificación laboral, tanto en lo referente a tareas a realizar como en la categorización de los contratos, con el pretexto de atraer el talento mediante la competencia y la captación de quienes tienen el cartel de “más capaces”. Y es que además, en estos últimos años, nos hemos enfrentado a una crisis económica profunda, con recortes en lo público y contratos precarios que han generado procesos de expulsión de jóvenes investigadores hacia otros países o profesiones.¹⁰ Sin entrar en la temática de la expansión del negocio de la universidad privada, los datos del Ministerio de Universidades del Gobierno de España (2023) nos muestran una utilización de la figura de la contratación laboral mayor al 58% dejando el resto para funcionarios/as y eméritos.

Tabla 1.

Personal Docente e Investigador (PDI) en Universidades Públicas
(Curso 2020-2021)

Centros Propios	Total	Distribución (%)
Funcionarios	41.736	40,68%
Contratados	60.116	58,60%
Eméritos	737	0.72%
Totales	102.589	100%

¹⁰ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, “Datos y cifras del Sistema...”.

De dichos contratos laborales, los permanentes significan casi un 25%, siendo un 75 86% no permanentes. La distribución de dichos contratados es:

Tabla 2.

Distribución de Personal Docente e Investigador (PDI) en régimen de contratación laboral y haciendo la equivalencia en tiempo completo en Universidades Públicas (Curso 2020-2021)¹¹

Centros Propios	Total	PDI (Equivalencia a TC)	Distribución (%)
Ayudante	605	605,0	2%
Ayudante Doctor	5 545	5 545,0	18,2%
Contratado Doctor	11 304	11 178,7	36,5%
Asociado	25 964	5 975,9	19,5%
Asociado C. C. Salud	9 615	1 430,1	4,7%
Colaborador	1 502	1 492,8	4,9%
Visitante	869	779,9	2,6%
Otros	4 712	3.574,3	11,6%
Totales	60 116	30 581,7	100%

Como puede observarse la mitad de las personas están contratadas en jornadas no completas que junto a las tablas salariales de las categorías laborales especificadas en la tabla 2, acaba generando la consiguiente precariedad laboral y salarial referida en esta disertación.

Por tanto, estos argumentos de lucha contra la endogamia académica carecen de validez cuando quien los defienden son aquellos que en su momento se beneficiaron de ella y en la actualidad, estando en condiciones de estabilidad y poder estructuran praxis aparentemente contrarias a la endogamia, pero que no lo son sino que como veremos en adelante, obedecen al modelo neoliberal y competitivo que ya se gestó en Bolonia y que pretendía dar respuesta a las demandas del mercado neoliberal. Esto lo podemos observar en las políticas de endurecimiento de las condiciones de acceso a la academia: cada vez más complejas y exigentes y cada vez más inestables. El argumento justificativo suele sostenerse en la idea de que hay que luchar contra el estancamiento del conocimiento de un profesorado investigador y no hay mejor manera que no proporcionar seguridad en el empleo y un salario digno a corto plazo.

Por eso, bajo el falso discurso de lucha contra la endogamia y producir una mayor calidad y excelencia se ha insertado este modelo neoliberal y competitivo que produce y reproduce otros males que nada tiene que ver con la endogamia, estos son, aumento de las brechas salariales y por razón de sexo, pero lo que es peor, lacera la masa crítica y la protesta pues el personal está más pendiente de sobrevivir al sistema precario y las exigencias de la academia neoliberal que a la denuncia de este sistema.. Pero lo que es peor, es que el sistema a pesar de ser menos endogámico, sigue manteniendo algunos de sus mecanismos clientelares para expulsar o atraer según conveniencia de la fratría o las redes clientelares, bajo pretextos como la falta de talento o el incumplimiento de objetivos de productividad científica.

Otro modus operandi de supuesta lucha contra la endogamia es el de la establecer una movilidad permanente, que en muchos casos impide generar sentimiento de pertenencia y establecer sólidas estructuras de cooperación y organización del personal y la necesaria conciliación de la vida laboral con la personal y familiar. La movilidad e intercambio es una fuente de desarrollo y sabiduría y que genera redes de cooperación científica, pero la movilidad bajo condiciones de precariedad e inestabilidad proporciona pobreza académica.

Y es que no hay que olvidar, que el concepto que manejamos de academia vaciada es aquella institución que impide el desarrollo de ideas críticas y aspiraciones para el desarrollo de una universidad digna e igualitaria y al servicio de la sociedad. Por el contrario, lo que nos encontramos en la actualidad, es una organización que junto a esta precariedad e inestabilidad de sus docentes se maneja bajo los mismos principios de su génesis, es decir, bajo principios jerárquicos, clasistas y machistas. .

El modelo por tanto, produce silencio y obediencia bajo los principios de competitividad y una cultura empresarial y del marketing diseñada por las élites académicas bajo el falso discurso de defensa y preocupación por la ciencia y la academia. En este escenario de “desolación maquillada” las élites “sacan de vez en cuando a pasear” esa preocupación y es cuando hay que echarse a temblar, pues cuando esto ocurre, nos dirigen “como un ejército perdido y derrotado” a lo que consideran la salvación eterna “competir en la liga mundial de los ranking”.

Sin embargo, las élites en el poder no reparan en la verdadera carcoma que está descomponiendo la institución, unas condiciones materiales de existencia indignas y desiguales y una apatía política para desalojar a crápulas y mercados de la ciencia y la academia. En ese sentido, las universidades y sus equipos de gobierno se han dejado seducir por el modelo, gestionando lo público como multinacionales, con fichajes estrella y políticas de coaching,

dando la espalda a los principios fundacionales de lo público y por tanto garantizando los que es todos y todas mediante los principios de equidad, cooperación y el bien común.

En este reparto de premios y reconocimientos también están en el club de la neoacademia, los que escenifican perfectas y falsas performances discursivas y de imagen de lo que significa el esfuerzo y la calidad, bajo promesas proféticas de elevar a la institución a los altares de la fama y la excelencia. En esta cultura académica dominada por la imagen, no se puede obviar que el verbo “parecer” entra a escena como el verbo copulativo olvidado. Parecer y ser se fusionan como nunca antes lo habían hecho. Si lo pareces lo eres. Esta lógica da alas a quienes priorizan o aprenden a priorizar la imagen sobre la calidad. Al estar el énfasis en la proyección de una imagen de excelencia en lugar de en la calidad real de la investigación y la enseñanza, se pasan por alto cuestiones importantes relacionadas con la generación de conocimiento sólido y la formación de estudiantes. Esta figura que se está incubando son arquitectos o artistas del currículum ideal solicitado por el modelo neoliberal.

Son esos artistas de las performances del éxito académico e investigador los que omiten adrede que estar arriba o abajo perpetuamente depende más de causas históricas, estructurales, económicas, políticas y de una complicidad silenciosa, que del talento y el esfuerzo individual. Esta lógica canalla pretende vender la individualización de los problemas estructurales, haciendo responsables a los que sufren los duros envites de la crisis, de los recortes, las injusticias y las desigualdades mediante un discurso centrado exclusivamente en la excelencia, obviando la precariedad y mediante la repetición de post verdades sobre el talento y la calidad, cuando lo que pretenden es consolidar sus posiciones de poder y la de los suyos pues parafraseando a Goebbels, “una mentira repetida mil veces se convierte en verdad”. Se trata de una estrategia defensiva de los privilegios de unos pocos, a través de minar la seguridad y autoestima de la mayoría, mandando al carajo la idea del trabajo colectivo y de servidor público.

Las redes de cooperación científica frente a la academia neoliberal y patriarcal

Hemos defendido en este texto, como la academia neoliberal o la academia vaciada, centra sus objetivos en la competitividad, el individualismo y la meritocracia, incrementado la desigualdad contractual entre sus docentes pero también entre mujeres y hombres. De esta manera, las mujeres continúan recibiendo menor reconocimiento que los hombres a pesar de tener mejores resultados académicos. Siendo conocedores de esto, es preciso identificar y conceptualizar las

razones por las que persisten esas desigualdades de género que están íntimamente ligadas a los discursos y prácticas de las organizaciones científicas. Los discursos explicativos se estructuran en razones de índole natural o cultural y a una cuestión de elección o gustos por un tipo de actividades y carreras (Eccles; Ceci y Williams).¹¹ Otro, se refiere a las resistencias de las organizaciones científicas para el cambio, y a la lentitud para generar cambios. El último se fundamenta en elementos objetivos y neutrales como el mérito y la capacidad y por lo tanto las cuestiones de género y clase son ajenas e invisibilizadas en las universidades y en consecuencia en la distribución del poder y el prestigio (Torrado y Gonzalez).¹²

Al mismo tiempo, las aspiraciones de promoción y de ejercicio del poder se ven afectadas por circunstancias objetivas y subjetivas que limitan las capacidades de las mujeres quienes racionalizan estas situaciones adoptando en muchos casos posiciones escasamente interesadas por ocupar posiciones de poder. En las universidades y centros de investigación, se detecta una división sexual del trabajo, donde las mujeres trabajan más en asuntos considerados de menor valía o se encargan de comisiones que tienen menos reconocimiento científico que sin embargo conllevan más tiempo. Esto convierte a las mujeres en una especie de ama de casa académica. Es cierto que las mujeres han aumentado su participación en estudios universitarios, investigación y puestos académicos en los últimos años, pero también es cierto que están sobrerrepresentadas en puestos de menor estabilidad, prestigio y sueldo. En ese sentido, las mujeres representan un 43,3% del total de docentes, descendiendo hasta el 25,6% en las cátedras de Universidad.¹³

Estas dificultades en la promoción son conocidas como techo de cristal, barreras invisibles creadas por prejuicios actitudinales y organizacionales que dificultan el ascenso de las mujeres.¹⁴ De esta manera, el techo de cristal frena el acceso de las mujeres a puestos mejor retribuidos y de más responsabilidad, el “suelo pegajoso” (el rol que las mujeres desempeñan en la sociedad, con la familia y la maternidad como elementos centrales) las retiene en los

¹¹ Stephen J. Ceci y Wendy M. Williams, “Understanding current causes of women’s underrepresentation in science”, en *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108, núm. 8 (2011): 3157-3162; Jackeline S. Eccles, “Gender Roles and Women’s Achievement-related Decisions”, en *Psychology of Women Quarterly* 11 (1987): 135-172.

¹² Esther Torrado Martín Palomino y Ana González Ramos, “Redes de cooperación: una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia”, *Feminismo/s* núm. 29 (2017): 397-415.

¹³ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. “Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Periodo 2022-2023”, *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades*, 16 de septiembre de 2023. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf.

¹⁴ Susan Durbin, “Women, Power and the Glass Ceiling: Current Research Perspectives”, en *Work, Employment and Society* 16, núm. 4 (2002): 755-759.

puestos peor remunerados y de más baja cualificación.¹⁵ Esto se observa por ejemplo en los organismos públicos de investigación (OPI) donde hay una escasa presencia de mujeres, así como en los cargos de gobierno de las universidades, lo que muestra que se mantiene este techo de cristal en la carrera investigadora.¹⁶ Por ese motivo, se produce el efecto de la “cañería que gotea” que se emplea para poner de manifiesto el número de mujeres que abandonan la carrera investigadora a lo largo de las diversas etapas de su trayectoria científica.

Si bien es cierto, que en la última década el sistema universitario español ha intentado incorporar medidas para hacer efectiva la igualdad entre mujeres y hombres con la creación de unidades de igualdad, protocolos contra el acoso sexual, las desigualdades siguen reproduciéndose en el ámbito de la ciencia. Se observa que ha aumentado las mujeres que acceden a estudios universitarios en carreras técnicas y, especialmente en los últimos años. Sin embargo, el 45% de las mujeres pertenecen a las categorías más bajas, es decir, ayudantes y becarias y solo el 15% son catedráticas o titulares.¹⁷ La literatura internacional ha identificado determinadas barreras asociadas a desigualdades de género que influyen en el desarrollo profesional de las mujeres en distintas áreas del conocimiento, como son las dificultades para conciliar, los sesgos de género en el acceso a puestos laborales, la evaluación de resultados de investigación, la percepción de sexismo y discriminación en el ambiente laboral, el individualismo y la falta de referentes femeninos en puestos de liderazgo académico. Frente a este listado se debe interpelar a todo el entorno laboral y cultura institucional de una universidad que es prácticamente patriarcal. Un entorno laboral poco o nada inclusivo y una cultura institucional asida a la tradición que no valora la diversidad y crea obstáculos visibles e invisibles para las mujeres en la docencia y la investigación. A su vez, si bien hay más mujeres estudiantes y con mayor rendimiento académico, una vez finalizados sus estudios e iniciada la carrera profesional docente e investigadora, las desigualdades de género se acentúan progresivamente. Las mujeres representan únicamente el 21% del cuerpo de Catedráticos/as y el 40% del cuerpo de profesores y profesoras titulares. Hasta el punto de que sólo superan el 50% en las plazas de profesorado sustituto. En las direcciones de los departamentos las mujeres son menos del 30%. Su acceso al cargo del rectorado es menor que el 15%, su presencia en las vicerrectorías también es menor y suelen encabezar aquellas vicerrectorías que tienen una

¹⁵ Inmaculada Cebrián y Gloria Moreno, “Desigualdades de género en el mercado laboral”, *Panorama Social* núm. 27 (2018): 47-63; Ana M. González Ramos, *Mujeres en la ciencia contemporánea: la aguja y el camello* (Barcelona: Icaria, 2018).

¹⁶ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, “Datos y cifras...”.

¹⁷ González Ramos, *Mujeres en la ciencia...*

menor incidencia estratégica en la definición del modelo universitario (Ministerio de Universidades del Gobierno De España).¹⁸

Frente a estas barreras y sesgos sexistas en un modelo de ciencia neoliberal y patriarcal, otras autoras han definido algunos mecanismos como las redes de cooperación femenina en la ciencia que suponen una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la academia. Afirman, que los mensajes triunfalistas sobre la incorporación de mujeres en ámbitos científicos, ocultan una realidad invisible, que sólo los estudios feministas han abordado y demostrado con evidencias. Estos estudios han aportado perspectivas analíticas sobre las complejas relaciones entre mujeres y hombres, marcadas por unas estructuras del poder masculino en una academia neoliberal. Su tesis se centra en la utilidad de las redes de cooperación entre mujeres tanto institucionales (unidades de igualdad, institutos y grupos de estudios de género) como informales que pueden ayudar a capitalizar su experiencia, mediante la información o apoyo emocional en beneficio de otras mujeres.

Por tanto, la cooperación y las redes de sororidad proporcionan ventajas para mejorar los logros y reducir los costes personales en una academia altamente competitiva y fuertemente marcada por una estructura de poder masculina.¹⁹ Así, una política institucional que promueva la creación y crecimiento de espacios de cooperación entre docentes puede contribuir al cambio cultural necesario para crear un entorno más equitativo y diverso en la investigación y la educación superior.

¹⁸ Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, “Datos y cifras...”.

¹⁹ Torrado Martín-Palomino y González Ramos, “Redes de cooperación...”.


Bibliografía


- Clapham, P.J. “Publish or Perish”. *BioScience*, 55 (2005): 390-1.
- Cebrián, Inmaculada, y Gloria Moreno. “Desigualdades de género en el mercado laboral”. *Panorama social*, núm. 27, (2018): 47-63
- Ceci, Stephen J. y Wendy M. Williams. “Understanding current causes of women’s underrepresentation in science”. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 108, núm. 8 (2011): 3157-3162.
- Cruz, Manuel. “Lo peor de cada casa, o Bolonia como excusa”. *El País*, 1 de diciembre de 2008. https://elpais.com/diario/2008/12/01/opinion/1228086004_850215.html.
- Dardot, Pierre, y Christian Laval. *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa, 2013.
- Del Castillo, José Ma., Esther Torrado Martí-Palomino y Chaxiraxi Escuela Cruz. “La macdonalización del sistema universitario: un caso de explotación del profesorado precario en la Universidad de La Laguna y su crisis sindical”. *International Journal of New Education* núm. 5 (2021): 117-132. <https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8728>.
- Durbin, Susan. “Women, power and the glass ceiling: current research perspectives”. *Work, Employment and Society* 16, núm. 4 (2002): 755-759.
- Eccles, Jackeline S. “Gender Roles and Women’s Achievement-related Decisions”. *Psychology of Women Quarterly* 11 (1987): 135-172.
- Fanelli, Daniele. “How Many Scientists Fabricate and Falsify Research? A Systematic Review and Meta-Analysis of Survey Data”. *PLoS ONE*, 4, núm. 5 (2009): e5738. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>.
- Fernández Liria, Carlos. “Golpe de Estado en la Academia”. *Público*, 13 de septiembre, 2023. <https://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/>.
- González Ramos, Ana M. *Mujeres en la ciencia contemporánea: La aguja y el camello*. Barcelona: Icaria, 2018.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. “Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Periodo 2022-2023”. *Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades*, 16 de septiembre de 2023. https://www.universidades.gob.es/wp-content/uploads/2023/04/DyC_2023_web_v2.pdf.

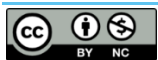
- Perera Méndez, Pedro, y Andrés González Novoa. “Educar como acto político de vuelta a la comunidad”. *Historia de la educación. Revista interuniversitaria*, 40 (2021): 347-368. <http://dx.doi.org/10.14201/hedu202140347368>.
- Sánchez Caballero, Daniel. “Los 45 millones que las universidades pagan cada año a las editoriales científicas dejan fuera el 90% de los artículos”. *elDiario.es*, 10 de septiembre de 2023. https://www.eldiario.es/sociedad/45-millones-universidades-pagan-ano-editoriales-cientificas-dejan-fuera-90-articulos_1_9912053.html.
- Torrado Martín-Palomino, Esther, y Ana González Ramos. “Redes de cooperación. Una herramienta para minimizar las desigualdades de género en la ciencia”. *Feminismo/s* núm. 29, (2017): 397-415. <http://dx.doi.org/10.14198/fem.2017.29.16>.
- Tudela, Julio, y Justo Aznar. “¿Publicar o morir? El fraude de la investigación y las publicaciones científicas”. *Persona y Bioética* 17, núm. 1 (2013): 12-27. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83228613002>

Crítica de la población universitaria Critique of the University Population

Aldo Guarneros, Universidad Iberoamericana, México

 <https://orcid.org/0000-0003-1752-8947>

 aldoguarneros@yahoo.com



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.675>

Resumen. Este artículo examina algunas problemáticas en la universidad siguiendo el hilo conductor de la relación entre la población en su conjunto y la institución. La crítica, en el sentido literal de disección o discernimiento, se propone subrayar el límite entre esos problemas y las alternativas potenciales que una reflexión sobre los fundamentos de la universidad pueda revelar. Los momentos a desarrollar son, en primer lugar, el esbozo de la relación entre universidad y población según su influencia mutua. En segundo lugar, la determinación de las problemáticas que para el pueblo suele presentar la formación de la universidad. En tercer lugar, la comprensión de la alternativa tomando como ejemplo el sentido del título universitario y, en concreto, el de doctor. Y, para concluir, el papel de la filosofía dentro de la universidad con base en lo previamente expuesto.

Palabras clave: metafísica, intuición, paideía, inteligencia, barbarie.

Abstract. This paper analyses some problems in the university following the leitmotif of the link between the population as a whole and the institution. The critique, in the literal sense of dissection and discernment, aims to underline the boundary between those problems and the potential alternatives that a reflection on the foundations of the university may reveal. The steps to develop are, in the first place, the outline of the link between university and population according to their mutual influence. Secondly, the determination of the problems that the formation of the university usually presents to the people. Thirdly, the comprehension of the alternative, taking as an example the sense of the college degree and, in particular, the PhD. And, to conclude, based on what was previously exposed, the role of the philosophy inside the university.

Keywords: Metaphysics, intuition, paideia, intelligence, barbarism.

Cómo citar: Guarneros, A. (2024). Crítica de la población universitaria. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 37-60. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.675>

Financiamiento: CONAHCYT, Estancia posdoctoral en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, proyecto *Metafísica del habitar ético-político*.

Fama y percepción de la institución

Para hablar de la población universitaria habría que preguntar, en primer lugar, en qué consiste ella, quiénes conforman esa población, cuántos son. Resulta relativamente sencillo ofrecer una cifra haciendo uso de los censos. En 2020, por ejemplo, la población mexicana era de 126 014 024 mexicanos.¹ De ellos poco menos de 14% estaban estudiando el nivel superior (16 777 488) y cerca de 1.7% un posgrado (2 055 605). Por otra parte, los graduados de educación superior en aquel año constituían 9.35% (11 792 626), los de maestría 1.25% (1 579 344) y los de doctorado 0.18% (230 567) de la población total. Consecuentemente, si por población universitaria se entiende a los inscritos en instituciones de educación superior, fácilmente puede decirse que había 15.7% de ciudadanos que eran universitarios. Si se comprende sólo a los graduados, al ser los que completaron la carrera, la cifra desciende a 10.78% de la ciudadanía. Si se toman en cuenta ambos —graduados e inscritos— sería poco más de 25%, es decir, apenas una cuarta parte de los connacionales. Finalmente, si no se toma en cuenta la población total del 2020, sino sólo a los 73 029 955 habitantes mayores de 24 años —edad en la que uno ya puede obtener un título universitario—, los graduados e inscritos en la universidad en 2020 eran poco menos de 45%, es decir, ni siquiera la mitad de la población con mayoría de edad.

Alguien podría objetar la inclusión de los graduados en dicho conteo, pues ya no son estudiantes, sino profesionistas (independientemente de que se desempeñen en algún trabajo adecuado al perfil de egreso o no). Haría falta, por otro lado, contar entre esa población a académicos. ¿O acaso ellos habrían de quedar excluidos al no ser estudiantes? Sucede, no obstante, que son la población más constante que habita las universidades, sin cambiar demasiado de una generación a otra (conduciendo eventualmente al problema de la fosilización). ¿Qué decir del personal administrativo o, incluso, del de limpieza y seguridad? Afiliados a sindicatos universitarios, tendrían que ser parte de la comunidad universitaria independientemente de si sólo tienen concluidos estudios de bachillerato, pues pasan más años en una universidad determinada de lo que algunos académicos lo hacen. Para el funcionamiento de la institución y para que los estudiantes puedan ser tales, se requiere esencialmente de todo ese personal que no cuenta con título ni está ahí para obtener uno. ¿A quién, pues, le afecta primordialmente la universidad y quién tiene influencia sobre ella?

¹ Todos los datos que vienen a continuación fueron extraídos del INEGI y de su página consultada el 8 de noviembre de 2023: <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/default.html#Tabulados>

En cierto modo, la población universitaria es la totalidad de la población de una nación, porque la formación repercute íntimamente en la sociedad y porque el papel de esa institución tiene una percepción pública. Esto se mide en encuestas. Así las llamadas *Confianza en instituciones*, como la Mitofsky.² De entre las instituciones que más afectan la cotidianidad, la encuesta presenta las universidades como aquéllas en que más confían los mexicanos. Desde luego, esto se hace a partir de una muestra representativa en que participaron, en 2020, apenas 1200 mexicanos: 0.00095% o menos de una milésima parte de los connacionales.³

¿Qué indica esta buena fama? ¿A qué instituciones aprueba y a cuáles desaprueba la percepción pública? Ejército, guardia nacional, iglesia y universidades, por una parte, y redes sociales, estaciones de radio y medios de comunicación, por otra, son las mejor evaluadas. Se trata, las unas, de instituciones autoritarias y verticales o, las otras, de espacios llenos de propaganda y agendas particulares. Las instituciones supuestamente democráticas, en cambio, poseen una confianza popular media y baja. Así el INE, la suprema corte, senadores, diputados y partidos políticos. Es notorio, además, que ejército, iglesia y universidad son instituciones coloniales en México y medievales en Europa, lo cual no necesariamente da cuenta de un linaje honorable, sino de uno bastante cuestionable. Y, no obstante, se percibe a la universidad como un centro noble, no sólo porque casi literalmente entrega títulos de nobleza que incidental y peligrosamente implican la idea de grados de *ser* y de una jerarquía social, sino porque parece ennoblecedor el *estatus* de estudiante por sí mismo.

Pero, entonces, la esencia de la universidad es una que no se halla en la cosa misma, sino principalmente en lo externo, en la gente que aspira a ella, en la que nunca tuvo oportunidad de conocerla de mano propia y también en la que sale de ella. La esencia externa penetra en la universidad en razón de la fama y la percepción pública. Ocasionalmente este fenómeno opera un cambio —o intento de— para que se lleven a cabo modificaciones en sus prácticas. Si no penetra en ella, de cualquier modo se le adhiere, aunque sea en derredor, con las ideas que se proyectan sobre la institución y que la consolidan ante los ojos de todo mundo. Sólo que ese exterior no se trata meramente de una capa adyacente al contenido, sino que se extiende mucho más allá de la supuesta interioridad, creando incluso leyendas en el imaginario público. Piénsese en la confusión que sufre el concepto de *autonomía* —dentro y fuera de las universidades autónomas— con la idea del campus como territorio prohibido para las fuerzas del “orden” público.

² Consultado el 8 de noviembre de 2023: <https://www.mitofsky.mx/post/ranking-confianza-instituciones-2020>

³ Sintomáticamente, en ese año 2020 la institución universitaria cedió su primer lugar al ejército ante la percepción pública general. Aquellos con estudios universitarios confiaban por igual en universidad y ejército.

En otras palabras, una universidad tiene elementos que parecen internos y que sólo son accesibles a su población. Esos componentes, sin duda, fijan una idea. Así territorio, colores, escudos e himnos, valores, títulos y bolsas de trabajo de la —supuesta— *comunidad* universitaria. Ya simplemente la denominación genérica del caso instaura una tendencia: universidad, instituto, centro, tecnológico, politécnico —y otros semejantes— son conceptos que dictaminan orientaciones ideológicas de la misión y visión que uno *compra* al inscribirse. Desde luego, algunos conceptos son más amables que otros. No es lo mismo los términos genéricos de universidad o instituto o centro que los bellos conceptos griegos —aún hoy en uso— de πανεπιστήμιο o πανδιδακτήριο;⁴ no es lo mismo la noción de *campus* (llanura, aplanamiento) que la de una auténtica ciudad-estado de conocimiento (πανεπιστημιούπολη);⁵ no son lo mismo los valores impuestos (misión y visión) que el *motto* (o murmuro) como sentido que resuena en las aulas. Pero, pese a los matices, el nimbo de nobleza que se impregnan a estos términos es homogéneo y gradualmente envuelve los elementos que se dispersan y difuminan fuera de los territorios del claustro, dando origen a adoctrinamientos externos sociales harto peculiares que se manifiestan en cada individuo que adopta las costumbres de las universidades. Cuando, además, esos componentes conllevan a patriotismos, en el peor sentido del término, *la comunidad universitaria se revela, más bien, como merma universitaria*, escindida, precisamente, no por su mismidad, sino por la diferencia ante otros de “afuera”, sea que pertenezcan a otros “adentros” o a ninguno.

En todo caso, esa influencia se extiende sobre la totalidad de la población de una nación que refleja los comportamientos y la admiración que suelen cultivarse en espacios cerrados, de suerte que, ante el espectador común, el secreto que envuelve las instituciones de educación superior es casi místico. No es gratuito que Kant advirtiese: “da la impresión de que el pueblo se dirigiera al erudito como a un adivino o un hechicero”, de suerte que, de hecho, el “taumaturgo”, no el docto, “conquistará al pueblo y le hará abandonar con desprecio el bando de la Facultad de Filosofía”.⁶ La inteligencia, que popularmente se cree cultivada en las universidades, se equipara, precisamente, con un portento tan asombroso como el de un buen

⁴ Ofrezco la traducción de algunos términos en griego en nota a pie. Cuando no aparecen en nota a pie, el significado de esos conceptos está a línea seguida en el texto. En cuanto a los términos griegos para la institución de educación superior, πανεπιστήμιο o πανδιδακτήριο, vienen a significar la *totalidad* (παν) del *conocimiento* (ἐπιστήμη) o del *aprendizaje* (διδασκτικός).

⁵ Cabe recordar que πόλις no sólo significa *ciudad*, sino que hace alusión a la *comunidad* y puede denotar el *país* como un todo.

⁶ Immanuel Kant, *El conflicto de las facultades* (Madrid: Alianza, 2003), Ak. 30-31.

mago. El éxito de la inteligencia para la vida práctica y utilitaria la vuelve, pues, objeto de culto. Pero, ¿qué tiene que decir la magia hoy en día de esa inteligencia y de la educación superior?

Como parte de un ciclo de conferencias públicas en la universidad de Princeton, James Randi, mago canadiense-estadounidense, hacía notar que “la educación no hace a uno inteligente [*smart*], sino sólo educado”,⁷ comprendiendo por inteligencia la capacidad para la más básica supervivencia y la advertencia ante prejuicios e ideas preconcebidas con las que todo mundo, hasta el universitario, vive cotidianamente. ¿Y la educación? Eso queda, precisamente, en duda. En un contexto amplio, la pregunta busca la crítica de la noción dada por consabida de lo que representa la educación universitaria. En todo caso, se asocia más con la acepción de *modales* que con la de *nutrición* o *cultivo* (que es el significado original de *educare*). En efecto, dicha educación se dedica con esmero a adiestrar la actitud en vez de ocuparse de la formación del ser. El estudiante de jurisprudencia es entrenado para llamar “licenciado” a todo mundo y tener un portafolios elegante; el estudiante de medicina está urgido por el ejemplo a crear, antes de graduarse, una nueva cuenta de correo electrónico o de redes sociales que comiencen con el prefijo “Dr.” antes de su apellido; el estudiante de humanidades está más ocupado en comenzar su carrera política en la universidad para su posterior integración que en seguir una intuición propia en su quehacer. Y es sintomático que sea actualmente un mago, un ciudadano de a pie, quien ponga de manifiesto la diferencia entre ser educado y ser inteligente.

A la educación universitaria, desde antiguo, no sólo le cuesta trabajo formar la inteligencia, sino que a duras penas enseña “buenos modales”; al menos en la medida en que las costumbres y los títulos que caracterizan al universitario pueden llegar, por culpa del universitario mismo, a devenir muestra de un clasismo que busca la idolatría discriminada según gradiente. En el espacio abierto del pueblo se da, así, un fenómeno otrora monopolio de la actitud académica, pero que justamente se arraiga ya en todos lados, a saber, el *afán de exclusividad* que motiva a desempeñar el quehacer propio *en contra de* esta o aquella persona o institución; afán surgido de la ridícula opinión de que despreciar lo otro equivale a la propia magnificencia. Y tal como con el patriotismo mal entendido (xenofobia), las actividades académicas e intelectuales suelen pelear con estandarte divisorio: la ciencia alemana versus la inglesa; la ingeniería del politécnico X versus la del tecnológico Y; la filosofía del profesor fulano versus la del profesor mengano. En efecto, el afán de exclusividad impera hasta en el

⁷ James Randi, *The Search for the Chimera* (Princeton, 2001), min. 78. https://www.youtube.com/watch?v=qpeN3DVwk4Q&t=1024s&ab_channel=MunRay.

quehacer filosófico aun cuando se exprese según intenciones amables. Así Heidegger: “la tarea del pensar sería más propicia si en el pensar existiesen ya adversarios y no simples enemigos”.⁸ Sin embargo, hacerse tanto de enemigos como de adversarios teóricos es una práctica exageradamente recurrente en la academia. En cambio, la intuición de que no se requieren ni enemigos ni tampoco adversarios, sino simplemente amigos y coincidencias, como icónicamente determinó la totalidad del ser y hacer de Sócrates, parece inaceptable en filosofía desde la muerte de ese filósofo y su *amigo* Platón.⁹

En todo caso, la fama de las universidades y su percepción pública general hacen ver que la *turris eburnea*, otrora atribuida al *claustrum* arquitectónico, que separaba con muros a la gente de a pie de los universitarios, es hoy en día, en cambio, el espacio público. Ahí, al tiempo de estar “integrados” en la sociedad, los inscritos y graduados de las universidades se separan del resto. En el afán de “hacerse respetar” —confundiéndose evidentemente el *respeto* con lo *ceremonioso* de los títulos y las fórmulas jerarquizantes—, se pone graciosamente de lado una auténtica educación. La población pasa por alto, así, que hay características dañinas derivadas de la formación universitaria y los universitarios ignoran otras características más esenciales y “saludables” para su formación. ¿Qué características son unas y otras?

La formación de la universidad

La universidad cotidianamente se concibe como el espacio que concentra el conocimiento; noción que conduce a la caricatura del universitario como un mero teórico poco práctico. El apremiante pragmatismo parece el responsable: “se ha vuelto más profunda la brecha existente entre la formación que brinda la universidad y los requerimientos de un mercado de trabajo flexible”.¹⁰ Pero, en rigor, sucede otra cosa. El universitario termina siendo un práctico, sólo que no tan práctico como se desearía. Dado que se confunde la practicidad con la experiencia laboral, cosa que uno no puede adquirir del todo durante los estudios, parece que el universitario sólo conoce la teoría al obtener el grado. ¿Queda verdaderamente algo de la teoría en los

⁸ Martin Heidegger, *De la experiencia del pensar* (México: Pitzilein Books, 2019), 33.

⁹ Sintomáticamente, la idea de la amistad como la forma de relación entre Platón y Sócrates se vuelve inaceptable —o, cuando menos, sospechosa— bajo la noción generalizada de que debían ser discípulo y maestro. Aun dejando de lado que Platón se refiriese a Sócrates en la *Carta VII* como *ἑταῖρος*, es decir, amigo, camarada o compañero (325 b), querer establecer su relación sobre el discipulado pasaría por alto la importancia y el sentido de que Sócrates negase durante su defensa ser maestro; negación que, evidentemente, no se limitaba a una artimaña legal para eludir los cargos, sino que consistía en una aclaración de su quehacer filosófico.

¹⁰ Susana Villavicencio, “Filosofías de la universidad”, en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 29* (Madrid: Trotta, 2012), 334.

graduados? Haber pasado revista a una suma ingente de ideas de manera condensada durante unos cuantos semestres y conocer bien el fondo teórico de un quehacer distan tanto como recordar un sueño al despertar y saber cómo funciona la imaginación.

Y es que no sólo hay profesiones cuyo contenido formal se desarrolla con una vertiginosidad que apenas da tiempo de incluir la nueva teoría en los planes curriculares por mor de la burocracia universitaria, sino que la preparación en cualquier carrera debe dar como resultado a alguien que, aunque ni *sepa* realmente ni *haga* con gran experiencia, sepa-hacer. En consecuencia, lo que con un término elegante se denomina *perfil de egresado* resulta siempre lo mismo: *sabérsela* (que medio se sepa y medio se haga). El graduado no es un práctico, pero tampoco un teórico, sino un homúnculo derivado de ambos aspectos erróneamente escindidos en el imaginario común. Si fuese teórico auténticamente, sería en sentido riguroso quien dominase su praxis.¹¹ En cambio, *sabérsela* es lo que certifica el *título*, que es la finalidad principal que busca el universitario. Bajo este esquema, ¿qué caracteriza a la formación universitaria? Ser *estudiante*. Mas, ¿qué significa realmente estudiar?

Aunque el simple “título” de estudiante parezca ilustre por sí mismo, su sentido es ambivalente. Sirvan unos ejemplos para observarlo. Por una parte, estudiantes fueron los participantes de los movimientos de protesta de finales de los años sesenta en todo el mundo. Por otra, en lengua pastún estudiante se dice *talib* o, en plural, talibán. Por una parte, el haber estudiado en la universidad parece convertirlo a uno en autoridad. Por otra, se recomienda pensar *sine ira et studio*: sin ira ni parcialidad (o pasión o partidismo). La ambivalencia no es gratuita porque el estudiantado se dedica a ser entrenado y adoctrinado. Su nobleza depende de ser *accidentalmente* bien enseñado o no. Sin embargo, es inevitable que los profesores transmitan, junto con las teorías del caso, sus pensamientos unilaterales. Por tanto, “es increíble la cantidad de inconvenientes que provocan las quimeras inculcadas tempranamente y los prejuicios que de ellas nacen: la educación tardía que nos imparten el mundo y la vida real se tiene que dedicar después principalmente a erradicarlos”.¹²

¿Acaso la educación universitaria del estudiante se reduce a la merma antes que a un desarrollo? ¿A qué se aboca la enseñanza universitaria? Lo que en el medievo era conocido simplemente como *studium generale* se dio en llamar, a finales de ese periodo, *universitas*. Eran

¹¹ En otras palabras, aun cuando teoría y práctica no están realmente dissociadas, los prejuicios las escinden en dos aspectos humanos mermados sobre la base de los cuales, posteriormente, ha de intentarse combinar un ser humano “íntegro”; operación que arroja, evidentemente, una idea deficiente de la integridad misma.

¹² Arthur Schopenhauer, *Parerga y paralipomena II* (Madrid: Trotta, 2013), 642 [667].

corporaciones y gremios que requerían uni-formación. Consecuentemente, en el campus (en el aplanamiento de la llanura) todo debía volverse homogéneo (*unus-vertere*). Ya no era posible simplemente llevar a cabo el *estudio*, que en latín significaba afición, amistad, benevolencia, amor, ambición y que derivaba de *studeo*, verbo que quería decir: ocuparse seriamente, aplicarse, entregarse, empeñarse, ser partidario y favorecer. La dualidad entre estudio y universidad —entre impulso y homogeneidad— da razón de una ambigüedad en el concepto de inteligencia, la que supuestamente se cultiva en las universidades: *una es la inteligencia próxima a la intuición que va más allá de los meros límites prejuizados; otra es la inteligencia como lógica-mecánica dedicada a la repetición laboral*.

A decir de Hegel, el papel de la universidad debería preparar ambos aspectos del ser humano: “que quienes abandonen la universidad no sólo estén preparados para ganar su sustento, sino también [...] que su espíritu esté formado”.¹³ Mas la confusión en cuanto al objetivo de la enseñanza según el público se hace presta, ya sea porque ambas preparaciones parezcan lo mismo, ya sea por ignorar la segunda. Ergo, como observa Schopenhauer en *Sobre la filosofía de la universidad*, el público ve con buena estima a los especialistas por la “creencia heredada de que quien vive de un asunto es también el que entiende de él”.¹⁴ Sólo que la especialización es la forma más refinada de merma y de instrucción o, en palabras de Einstein: “No es suficiente enseñar a los hombres una especialidad. Con ello se convierten en algo así como máquinas utilizables, pero no en individuos válidos [...] Se parece más a un perro bien amaestrado que a un ente armónicamente desarrollado”.¹⁵ En el peor de los casos, pues, la especialización merma incluso el ser; en el mejor de los casos, sólo subraya una merma congénita que ni lo genera ni lo degenera: “La concentración profesional sólo limita a quienes ya eran limitados por naturaleza [...] la especialización científica, independientemente de sus limitaciones eventuales, no es *en sí misma* formadora de pensamiento auténtico, y por tanto no puede deformar”.¹⁶

En razón del culto por el especialista Nietzsche acusa que “con los esfuerzos de los educadores académicos de hoy el único producto que se logra es o el erudito o el funcionario de Estado, o el propietario o el cultifilisteo o [...] un producto híbrido que resulta de la mezcla de todos los anteriores”.¹⁷ La inteligencia mecánica corresponde a esta figura. ¿Cuál es la

¹³ G. W. F. Hegel, *Escritos pedagógicos* (México: FCE, 2022), 147.

¹⁴ Arthur Schopenhauer, *Parerga y paralipomena I* (Madrid: Trotta, 2013), 176 [159].

¹⁵ Albert Einstein, *Mi visión del mundo* (México: Tusquets, 2013), 29.

¹⁶ Eduardo Nicol, *Ideas de vario linaje* (México: UNAM, 2021), 424.

¹⁷ Friedrich Nietzsche, *Schopenhauer como educador* (Madrid: Valdemar, 2001), 129.

alternativa? La alternativa la explicaba Heráclito como diferencia entre *erudición* y *enseñar intuición*, πολυμαθίη y νόον διδάσκει (o, si se quiere: la diferencia entre *memorizar* y *aprehender a escuchar*).¹⁸ Hesíodo, Pitágoras, Hecateo y Jenófanes son sus ejemplos de erudito, es decir, un poeta, un matemático, un historiador e, incluso, un filósofo, aunque uno ocupado en discusiones de teología, conjetura y de la inmovilidad como origen del cosmos. ¿Qué caracteriza tan antigua erudición?: pretender que los quehaceres y saberes humanos rigen un dominio independiente del todo y “autosuficiente”, en lugar de seguir un λόγος común.¹⁹

Reparando en ese aspecto erudito de la inteligencia, que da cuenta de su merma, de la mecanización y de la prepotencia humana —inteligencia que o deforma o sencillamente deja amorfo al ser—, se comprende la artificialidad de la inteligencia, tan asociada con el ingenio y la ingeniería. El artífice comienza por manufacturar su propia inteligencia al impregnarle prejuicios a su formación sobre lo que deba ser esa inteligencia misma y cómo ha de funcionar. Natural, entonces, que surja otra inteligencia artificial, es decir, que ella se reproduzca en su merma. En ese sentido, la inteligencia artificial actual es la inteligencia de siempre; más mecanizada que nunca, pero difícilmente novedosa en su funcionamiento. Y como otrora con las redes sociales, lo que aparenta ser irrupción y escándalo de la existencia “nunca antes visto” es, en rigor, la forma de ser humano de siempre, sólo que puesta en vías más mediatizadas: más mediocres y a la moda. Dirigida a esa inteligencia erudita, la formación universitaria abandona la formación de la intuición por suponerla inalcanzable. De ahí que se otorguen títulos de arquitecto (aun cuando uno no *diseñe* nada) o de ingeniero (aunque no se *invente* nada), pero no se conceden los títulos de poeta o de genio.

Y es que, sin duda, *asegurar* la genialidad y la intuición es imposible. Pero también es imposible asegurar el ingenio mecánico, la inteligencia erudita. Sólo que, dado que lo segundo se intenta y lo primero no, la genialidad se reserva para la mera espontaneidad. Mas, en realidad, es posible aproximársele,²⁰ lo cual se consigue simplemente al plantear la pregunta adecuada. Lo captado en esa aproximación se deja expresar con diversas formulaciones, una de las cuales, explicando la posibilidad de la formación de la intuición del genio, la expresó Kant del siguiente modo: “El mejor recurso para comprender es *producir*. Lo que, más o menos, *se aprende por sí mismo* es lo que se aprende más sólidamente y lo que mejor se conserva”.²¹ En este sentido

¹⁸ Heráclito, “Fragmentos”, en *Los filósofos presocráticos I* (Madrid: Gredos, 2000), B 40.

¹⁹ Recuérdese que el λόγος heraclíteo no sólo tiene el sentido de *razón*, sino, precisamente, de *unidad*.

²⁰ O, como dice Heráclito, *ponerse al lado*: ἀμφισβαστεῖν. *Ibid.*, B 122.

²¹ Immanuel Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 2003), 68. Las cursivas son propias.

—y pese a ser un detractor de la reminiscencia de Platón—, Kant coincide con la παιδεία platónica al subrayar que el profesorado debe pro-curar “no meterles los conocimientos racionales [a los estudiantes], sino más bien sacarlos de ellos mismos”.²² Él lleva a cabo esta prescripción para la pedagogía de jóvenes y niños que todavía no llegan a razonar propiamente. ¿Y los universitarios?

Difícilmente podría decirse que ellos sacan o producen conocimientos de sí mismos; al menos no como parte de su formación “teórica”, pues su praxis puede ser muy otra cosa, si bien su producción no es ya la kantiana (*hervorbringen, herausholen*), sino la económica descrita por Marx y Engels. De hecho, las manías de la producción económica se abren paso desde la práctica profesional hasta la teoría universitaria, en la medida en que ahora “la universidad está confinada a una actividad de enseñanza reproductiva”.²³ Y es que el estudio universitario difícilmente ejercita la reflexión, la razón y la crítica, pese a ser prometido en todos los sitios web de las instituciones de educación superior. *La educación universitaria de la inteligencia mecánica depende de atajos que faciliten enormemente el trabajo del aprendizaje*. Lo ya producido por grandes mujeres y hombres del pasado sufre una suerte de licuefacción en *manuales* para su más fácil almacenamiento y digestión:

A partir del siglo XVI la pedagogía se apropió, recontextualizándolo, del concepto de *método*, que en la Grecia antigua estaba asociado de manera especial a la medicina [...] Pero mientras en su sentido clásico griego el método era sólo un conjunto de procedimientos, para el siglo XVI, en el marco de las redefiniciones de la enseñanza desde la alta Edad Media [...] metodizar una práctica era incrementar su eficiencia [y] encaminó el esfuerzo de los pedagogos en los siglos XVI y XVII hacia la simplificación de la presentación de las materias.²⁴

Recordando el “juego” de inferioridad y superioridad que Kant describe al hablar de las facultades del alma, de un lado, y de las facultades universitarias, del otro, lo anterior propicia un fenómeno curioso entre ellas, a saber, que son inversamente proporcionales ambas clases de superioridad. Para las facultades supuestamente superiores en la academia (medicina, derecho y teología), basta trabajar las facultades inferiores del alma: sentido, imaginación, memorización —sobre todo—, atención e ingenio.²⁵ El *genio* termina siendo cosa aparte de ese *ingenio* (*Witz*), propio de las ingenierías contemporáneas. El genio habla de la espontaneidad creativa de la razón, que es “la capacidad de juzgar con autonomía, esto es, libremente”.²⁶ La

²² *Ibid.*, 69.

²³ Jacques Derrida, *Du droit à la philosophie* (París: Galilée, 1990), 413.

²⁴ Javier Sáenz, “La filosofía como pedagogía”, en *Enciclopedia Iberoamericana*, 160.

²⁵ Kant, *Pedagogía*, 67.

²⁶ Kant, *El conflicto de...*, Ak. 27.

facultad de la *razón*, *superior* en el alma, es la que domina la facultad de *filosofía*, *inferior* en su apreciación dentro de la universidad, pues ésta, “para compulsar la verdad de las doctrinas [...] tiene que ser concebida como sujeta tan solo a la legislación de la razón y no a la del gobierno”.²⁷ La actitud de las vocaciones descritas por Kant en *¿Qué es la ilustración?*, consistente en hacer que uno *no* piense por sí, corresponde a los oficios de las facultades académicas superiores. *¿El resultado? Que quien se jacta de haber estudiado se jacta de no estudiar más, mientras que muchos de quienes no estudiaron en la universidad, son estudiantes a lo largo de sus vidas, es decir, auténticamente.*

Cabría decir, incluso, que la genialidad no es algo tan místico y lejano de la vida cotidiana como aparenta: se halla de facto en esos ejemplos en que, fuera de la universidad, los individuos producen y sacan de sí los conocimientos, a pesar de que no cuentan con título (carencia no debida a la falta de saber, sino de dinero, facilidades o plazas). Piénsese, por ejemplo, en la programación informática, en extremo vital para la época contemporánea. “Con todo, sólo algunos hombres se encuentran en esta situación: se les llama *αὐτοδίδακτοι*”.²⁸ Por supuesto, también pueden hallarse *autodidactas* dentro de la academia. Quienes consiguen ejercitar la intuición y la razón en las universidades lo hacen siempre por esfuerzo autónomo, pues estar presente en cuerpo durante las horas-clase no equivale a aprender en verdad. Mas ello es también prueba de que los auténticos *studia generalia* de hoy en día se llevan a cabo, curiosamente, al margen de la *universitas*.

Lo anterior pone de manifiesto un peligro de la educación superior. La erudición que moldea la academia, lejos de conducir a la genialidad o siquiera a la inteligencia, puede llevar a un camino indeseado: “El que acumula mucho saber utilitario y no le importa lo demás es un ser bárbaro”, pues “no basta ser instruido: hay que aprender a ser hombre”.²⁹ Dicho de otro modo, el erudito salido de la universidad puede resultar un bárbaro. Y pueden llegar a haberlos en la misma cantidad en que hay doctores en los centros de investigación en donde, tal como señala James Randi, “con sólo tirar una piedra en cualquier dirección, se tiene garantizado pegarle a uno”.³⁰ En la “suprema” casa de la *παιδεία* habita, entonces, la *ἀπαιδευσία*.³¹ Razón

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Kant, *Pedagogía*, 68.

²⁹ Nicol, *Ideas de vario linaje*, 547.

³⁰ Randi, *The Search for...*, min. 71.

³¹ En términos generales, el primer concepto significa *formación*, *educación* o *cultura*, mientras que el segundo sería la *falta de formación*, la *ignorancia* o lo *inculto*. Sobre la relación entre filosofía y *παιδεία* véase Aldo Guarneros, “Los nombres de la metafísica: *παιδεία*”, en Francisco Castro, *Fronteras del pensamiento y actualidad en Latinoamérica* (México: AUSJAL-UIA, 2023), 352-375.

de sobra tenía Schopenhauer al intuir que la auténtica traducción de ἀπαίδευτος al latín y al alemán es, respectivamente, *rudis* y *roh*, es decir, lo rudo, duro y crudo.³² Ya no se trata sólo del ignorante o inculto “inactivo”, como quizá en otro tiempo; el individuo rudo y bárbaro potencialmente obtiene licencia para *ejercer* gracias a la universidad. Y esto no es accidental (o culpa del estudiante), sino un problema sistémico.

Ese problema se basa en ciertas manías de las prácticas universitarias. Por poner un par de ejemplos, está el caso de los departamentos o facultades que ofrecen clases de sus propias carreras a otras ajenas, pero de las cuales no se ocupan los profesores titulares, sino que lo delegan a los de asignatura (y ello sin considerar las prácticas cuestionables de contratación); con lo cual el profesorado mismo resta importancia a los estudios que profesan. Está también un comportamiento descrito por Schopenhauer, a saber, que los profesores “se agolpen al modo en que lo hacen todos los débiles, formen facciones y partidos, y se apoderen de las revistas literarias en las que, al igual que en sus propios libros, [...] hablan de sus respectivas obras maestras y de ese modo toman el pelo al público corto de vista”;³³ con lo cual resulta que a lo que en las universidades llaman excelencia es en realidad mediocridad, puesto que se busca, no lo sobresaliente, sino lo estandarizado, la medianía, lo homólogo según lo que *se* consulta, *se* interpreta, *se* ha escrito. Pero, más grave aún, está el caso extremo de la censura (si bien interconectado de algún modo con lo anterior). Sostenidas con el patrocinio de la iglesia, las universidades se sometían desde el inicio a la vigilancia del papado que dictaba qué enseñanzas meter en cintura según sus intereses y prejuicios. Así su reacción ante Eckhart: habiendo “hecho examinar por doctos en sagrada teología [...] para que tales artículos, y su contenido, no puedan continuar corrompiendo el corazón de la gente vulgar [...] condenamos y reprobamos como heréticos” los escritos del filósofo.³⁴ Se malentiende el papel del educador con el de un pre-juzgador para el vulgo.

Pero esta práctica medieval (condenar en lugar de educar) se lleva a cabo por igual —o de manera más grave— actualmente. La pandemia y su necesidad de grabar y transmitir las clases dieron sendos ejemplos de ello. Con el uso de la tecnología, los prejuicios barbáricos de ciertos profesores (probablemente compartidos en secreto por algunos escuchas) eran exhibidos en redes sociales para condenarlos. Las universidades, en lugar de empeñarse en educar a sus educadores —no con talleres de recursos humanos, sino ejercitando la crítica y la razón que

³² Schopenhauer, *Parerga y paralipomena II*, 579 [601].

³³ Schopenhauer, *Parerga y paralipomena I*, 187 [171].

³⁴ Eckhart, *El fruto de la nada* (Madrid: Siruela, 2008), 178.

tanto promocionan en las páginas de internet—, expulsaban a aquellos individuos para evitar el repudio de la percepción pública.³⁵ La censura era al mismo tiempo autocensura, censura del otro y condena venida del exterior. Todo lo cual lleva a cuestionarse a quién se le ocurre semejante maniobra, pues posee la misma lógica —o falta de— que expulsar de las regaderas a quien quiere meterse a ellas sucio; ¿en dónde, si no ahí, podría tal individuo quitarse la mugre? Como quiera que fuese, la barbarie es un problema muy antiguo para el estudio. Heráclito advertía, además, que ese problema no está en las fuentes del aprendizaje, ni aun en los sentidos, sino que, más bien, “malos testigos son para los hombres los ojos y los oídos *cuando se tienen almas bárbaras* [βαρβάρους ψυχᾶς]”.³⁶ Por tanto, las universidades deberían ser responsables de medicar esa barbarie, lo cual implica luchar contra los prejuicios, no despidiéndolos en exilio, sino confrontándolos en proximidad.

Mas como suena escandaloso que el bárbaro habite la universidad, se le elimina si se asoma. Como no se ve la diferencia entre instruir el ingenio erudito y escuchar la razón, se elude la autocrítica. Como la inteligencia mecánica es útil, se le disfraza de razonamiento para promocionar la dignidad del universitario graduado. Pues la inteligencia sigue siendo ante el pueblo, como desde hace milenios, una forma de habérselas con la supervivencia, que se sirve más de argucias que de comprensión (así en la acepción de inteligencia como agencia gubernamental: CIA, Mossad, MI5, etcétera).

Y si la población universitaria corre el riesgo del dominio de la barbarie, no es de extrañar que al poco de formarse las universidades —a finales del medievo— se sospechase de ellas prestamente —a inicios de la modernidad— y que algunos de los grandes pensadores advirtiesen que su quehacer filosófico no tenía cabida en ellas. Así, cuando Descartes aconseja a cierto individuo a qué universidad inscribir a su hijo, recomienda “una universidad que, no habiendo sido erigida más que desde hace cuatro o cinco años, no ha tenido todavía tiempo de corromperse”.³⁷ Cuando invitan a Spinoza a dar clases en una universidad, prometiendo que tendría “la más amplia libertad de filosofar”, pero confiando en que “no abusará de ella para perturbar la religión públicamente establecida”,³⁸ rechaza la oferta, no sólo por no saber “dentro de qué límites debe mantenerse esta libertad de filosofar”, lo cual era una razón obvia, sino más aún —dice— “porque pienso que dejaré de promover la filosofía, si quiero dedicarme a la

³⁵ En esa misma tónica es sintomático que las universidades presuman en la actualidad de su posición en los rankings de empresas, en lugar de temer identificarse con ellas.

³⁶ Heráclito, B 107. Las cursivas son mías.

³⁷ René Descartes, *Œuvres II* (Paris: J. Vrin, 1996), 379.

³⁸ Baruch Spinoza, *Correspondencia* (Madrid: Alianza, 1988), 299.

educación de la juventud”.³⁹ Y, finalmente, Leibniz, quien con razón se presenta como autodidacta,⁴⁰ rechazó una academia que ofrecía volverlo en breve profesor, a causa del siguiente razonamiento al que llegó leyendo en libros el tipo de disputas que seguramente ahí le aguardaban:

empecé a reconocer que no todo lo que en general se dice es cierto y que a menudo se sostienen opiniones excesivamente apasionadas acerca de cuestiones que no tienen tanto valor [...] Por cierto, al ver todas las cosas superfluas y oscuras que se decían, [...] me compadecía de la juventud que gasta su tiempo en esas simplezas superficiales. Observaba que no era difícil remediar ese mal y que quien razonara cuidadosamente podía reducir todo a pocas proposiciones.⁴¹

Irónicamente, hoy en día se tiene el prejuicio, hartamente arraigado, de que el filósofo *profesional* —lo mismo que otros intelectuales de humanidades y demás disciplinas— es el catedrático universitario; quizá porque haya un cierto consuelo en pensar que se tienen a la mano a los filósofos en esas instituciones. Si éstos no hacen más que criticar, basta con asignarles clases en las tantas carreras para cumplir con la promesa comercial de que el egresado tenga pensamiento crítico; promesa que, por cierto, parece buscar una población universitaria repleta de filósofos (que, además de filosofar, tengan un oficio de verdad). Idea digna de atención, pero que, al descuidar la barbarie de los prejuicios que hacen eco en el recinto, da como resultado, no a φιλόσοφοι (amantes del saber), sino, como señala Nicol, φιλοχρήματοι, φίλαρχοι o φιλότιμοι (amantes de riquezas, amantes de poder y amantes de honores).⁴²

Sintomáticamente esta triada corresponde en parte a la división medieval de las facultades académicas superiores, todavía vigentes en la época de Kant, pero se refleja hasta un pasado remoto en los personajes que llevaron a juicio a Sócrates. En efecto, no es difícil identificar a los φιλοχρήματοι con los artesanos, a los φίλαρχοι con los políticos y a los φιλότιμοι con los poetas. Y el paralelismo histórico entre la antigüedad y el medievo, aunque podría ser accidental, tiene una coincidencia esencial: que en toda época se da una adoración humana por tres figuras: quienes facilitan la comodidad de la vida, quienes se empecinan por

³⁹ *Ibid.*, 301.

⁴⁰ G. W. Leibniz, *Escritos filosóficos* (Madrid: Antonio Machado Libros, 2003), 65 [388].

⁴¹ *Ibid.*, 80-81 [XL].

⁴² Nicol, *Ideas de vario linaje*, 396. De ahí la dificultad de separar a sofistas y filósofos, no sólo en la antigüedad, sino hoy en día. No habiendo método “seguro” para disociarlos, quizá quepa advertir que, de hecho, parte de la dificultad para diferenciarlos se deba a que no son figuras disímbolas ni oficios escindidos, sino actitudes potencialmente presentes en la misma persona. Llama la atención que se establezca una “genealogía” en la sofistería de Protágoras a partir de los magos persas (fragmento A2), cuya figura eminente fue Zaratustra, tan caro también según la percepción histórica para la tradición filosófica. Sobre la importancia de Zaratustra para la filosofía véase Aldo Guarneros, “Los nombres de la metafísica: Zaratustra”, en *Estudios. Filosofía · Historia · Letras*, vol. XXI, no. 147 (invierno 2023): 7-31.

liderar la sociedad y quienes se presumen guardias del desarrollo espiritual. En esa medida las figuras medievales del médico, el jurista y el teólogo son transliteraciones de las figuras antiguas del artesano, el político y el poeta, respectivamente. Mas ahora la academia encaminada a lo práctico produce amantes de las tres cosas a la vez: riquezas, poder y honores.

Dando un paso adelante sobre esa proyección, podría verse el esquema reiterado en nuestra época con sus propias adaptaciones: las ingenierías, la genética y la neurología sustituyen al artesano y al médico; las finanzas, la economía y la administración pública o privada se arrojan el papel del político o del jurista; y, en cuanto a los casos del poeta y el teólogo, se erigen ahora los equívocamente denominados artistas, es decir, figuras populares ya ni siquiera provenientes de alguna carrera, aunque no por ello renuncian a hacerse de un título que dignifique la práctica, sin importar que se trate del título más *vacío* de todos, a saber, “creador de contenido” (título que sólo rivaliza en ridículo con algo como “respirador de aire” o “digeridor de alimentos”). Pero esta última adaptación llama más la atención en relación con el pasado, porque también los egresados de las facultades de ciencia, de filosofía y de artes —en sentido auténtico— entran en ese papel. De suerte que, lo que otrora fuese la facultad inferior —que para Kant implicaba no someterse a la utilidad—, se vuelve ahora una de las facultades utilitarias, pues científicos, artistas y filósofos surgen de la misma fuente:

en Alemania con la fundación en 1734 de la Universidad de Gotinga [...] la Facultad de Artes aparece ya con la denominación de *Philosophische Fakultät* en lugar de la más clásica *Fakultät der Artisten*. Con otras palabras, la Facultad de Filosofía encerraría dentro de sí, además de la Filosofía propiamente dicha, cuanto entendemos hoy por Ciencias y por Humanidades, que es la razón por la que el título de *doctor en filosofía*, como sucede por ejemplo con el *Ph. D.* anglosajón, sea todavía común a todas aquellas materias en muchas Universidades contemporáneas.⁴³

El papel moderado y crítico de estas facultades, por el que se caracterizaban —en teoría— durante el medievo y la modernidad, proviene de la antigüedad: de la filosofía dialógica de Sócrates como irrupción dentro de la cotidiana mediocridad de los oficios más famosos y pragmáticos. Si ahora, en cambio, también la filosofía, el arte y la ciencia pueden verse arrastrados por esa dinámica a la que antaño se oponían, dictada por las bolsas de trabajo, regidas por las competencias y dependientes de los mercados laborales, la formación de la universidad no exime de *barbaridades* en ningún espacio y arduamente evita que su población balbucee *prejuicios que “hacen escuela” (ismos)*. Todo ello certificado con un título. Por tanto, Schopenhauer no está desencaminado al querer separar, de la filosofía *pura*, la filosofía

⁴³ Javier Meguerza en Kant, *El conflicto...*, 214.

aplicada, es decir, la de universidad, ligada al estado y a las modas.⁴⁴ La distinción nietzscheana entre el *filósofo* y el *trabajador de filosofía* es, en ese mismo sentido, acertada. Mas, a todo esto, habiendo adquirido semejante poder el título, dictando de tal modo la forma de ser de la formación misma, ¿qué indica el título acerca de la población universitaria? ¿Qué implica en esencia? Veamos un caso.

El título de doctor

El título de doctor [...] paraliza una parte del cerebro en el centro del habla; la parte que permitía a esa persona hasta entonces pronunciar dos sentencias: “me equivoqué” y “no lo sé”.

James Randi, *The Search for the Chimera*

Todo título universitario es una acreditación legal. Sin importar su especificidad (arquitecto, ingeniero, contador), se trata ante todo de la entrega de una licencia. El derecho que así se consigue es lo que da la idea de un *revestimiento* de superioridad (como con la acepción inglesa de *entitlement*). De ahí la noción de licenciatura. Pero después se presenta un enrarecimiento un tanto grotesco, como lo muestra el grado subsecuente, el de maestro, cuyo sentido es el de “*el mejor*” (*magister*, es decir, *magis* de *magnus*). La autorización de las facultades académicas para la labor profesional degenera con ese tipo de vocabulario en nociones que escinden el estatus humano. Sólo que, a su vez, la *facultad* es un título que no pertenece a cualquier institución. A diferencia de una *escuela*, que puede otorgar grados de licenciatura y maestría, sólo las facultades conceden el grado de doctor. Así, el doctorado faculta a la facultad de ser tal. Su poder no sólo transforma el estatus del individuo, sino el de la institución misma y se extiende, cual hechizo de investidura, sobre otros (como cuando, según el dicho, con el matrimonio se obtenían los doctorados en las cortes). ¿Qué es este atributo omnipotente del que goza el doctorado? ¿Cuál es la *profesión* del doctor? Formulado así y en lenguaje cotidiano, podría parecer que se pregunta por la labor del médico, a quien uno se empeña en llamar doctor (comenzando por él mismo). Pues bien, quizá preguntar por el sentido de la profesión médica ayude a comprender el sentido del doctorado. ¿Cómo se valora a la medicina o, en otras palabras, cómo se evalúa o se mide?

Para la percepción pública la profesión se *mide* por sus resultados. Esa *medición* es más peligrosa en unos casos que en otros. Las fallas en el cálculo médico se miran con mayor

⁴⁴ Schopenhauer, *Parerga y paralipomena I*, 175 [158].

severidad que la mala medición que realiza el economista o el físico teórico. Así, por ejemplo, a pesar de operar con éxito a cien pacientes, un solo caso fallido basta para manchar la imagen de un cirujano. Pero la obsesión por la medición es consecuencia histórica de la mal comprendida idea de ciencia que impera actualmente, pues da origen a la creencia de que el cálculo equivale a la verdad. Nada más lejano de la ciencia médica y de cualquiera, en realidad.

La labor de la medicina es medicar. Entendiéndose por ello la prescripción de sustancias que coadyuven a una mejora, la medicación sería tarea del que sabe discernir para dar resultados y, en esa medida, es, precisamente el *docto*, el *sabio*. El halago de este título es tan soberbio que un médico difícilmente lo desmiente, pese a que esa determinación tenga connotaciones sofisticadas.⁴⁵ Médicos y meros mortales olvidan por igual, con ello, que ser docto significa, en rigor, ser docto-ignorante. Se olvida que saber no significa tener las respuestas, sino saber-preguntar y que, consecuentemente, reconocer la propia ignorancia es condición de posibilidad para conocer, aprender e investigar.

No es gratuito el auténtico sentido del medicar, que originariamente no tiene que ver con prescribir farmacéuticos. *Medicar*, que tiene la misma raíz que *meditar*, significa *cuidar*. Esa raíz se remonta al antiguo concepto griego μέδομαι, emparentado, de hecho, con el concepto latino *medeor* de donde proviene la palabra *medir*. Este dato, que parece una mera insignificancia filológica, debería advertir que la costumbre de medir la medicina, según el cálculo estadístico de la matemática, no es más que una distorsión del auténtico medir al que, de hecho, se ha de abocar la medicina. El *medicar*, *cuidar* o *meditar* no dice la última palabra, pero tampoco está condenado al mero dudar (como, de hecho, ningún quehacer lo está). El medicar ofrece una *medición* que, justo en esa profesión, se conoce como *re-medio* (μέδομαι) y que consiste por principio en un tanteo antes que en una solución definitiva. Este caso

⁴⁵ Hablo de la idea del saber en tanto erudición, mismo que se pretende justificar por el dominio del λόγος y que se presumía como saber extensivo al todo. De ello da cuenta uno de los antiguos testimonios sofisticados denominados *Discursos dobles*: “Yo creo que es propio del mismo hombre y del mismo arte tener la capacidad de discutir con brevedad, de conocer la verdad de los hechos, de saber juzgar rectamente, de poder hablar en público, de *dominar los procedimientos del discurso*, de *enseñar, sobre la naturaleza de todo lo que existe*, sus propiedades y origen. En primer lugar, *quien sabe sobre la naturaleza de todo*, ¿cómo no va a poder obrar rectamente también en cualquier situación? Además *quien conoce las artes de la palabra sabrá también hablar correctamente sobre cualquier asunto*, pues es preciso que quien se proponga hablar rectamente, lo haga sobre aquello que conoce. Por tanto, *lo sabrá todo*. *Conoce, en efecto, las artes de todos los discursos y todos los discursos tratan de todo cuanto existe*. Es preciso que quien pretenda hablar rectamente conozca los asuntos que trate y enseñe correctamente a la ciudad a hacer el bien y evitar el mal. *Quien posee esos conocimientos, poseerá otros distintos de esos. Porque lo sabrá todo* [...] Cierto que quien conoce la realidad de las experiencias, se puede decir con facilidad que lo conoce todo. De ese modo debe responder con brevedad, cuando es interrogado, sobre cualquier asunto. Por tanto debe saberlo todo”. Sofistas, *Testimonios y fragmentos* (Madrid: Gredos, 1996), 481-482.

emblemático del medir del médico, a quien se confunde con el doctor, revela que la confusión es justificada en cierto modo, aunque no en el modo dado por consabido.

En pocas palabras, el término *doctor* deriva del latín *docere*, de donde proviene también la noción de *docente* y significa, justamente, *enseñar*.⁴⁶ Lo distintivo del doctor medieval es lo que Aristóteles ya determinaba en su *Metafísica* como propio de la τέχνη y la ἐπιστήμη, que conocen no sólo el *que*, sino el *por qué*: la causa. Según esto, el doctor, podríamos decir, es *técnico* y *científico*. Así también el médico. Galeno, de hecho, “ayudó en la perpetuación del concepto de medicina como un arte y en la necesidad de que el médico sea por igual un filósofo y un técnico”.⁴⁷ A ello apuntó Aristóteles al especificar que “el arte medicinal es el concepto de la salud” (ἡ ἰατρικὴ τέχνη ὁ λόγος τῆς ὑγείας ἐστίν).⁴⁸ Dicho de otro modo, técnica y arte (τέχνη) es razón común (λόγος); no mera inteligencia mecánica.

El doctor, otrora llamado filósofo (sin que, para ello, la πόλις expidiese un pergamino), es quien pregunta para tratar de abrirse paso en la aprehensión de *lo siendo*. De ahí la relación entre medicina y filosofía a lo largo de la historia. El ejemplo eminente en la antigüedad es el de Erixímaco en el *Banquete* de Platón. El elogio al amor que elabora con base en su profesión médica es, junto con lo dicho por Diotima en el diálogo, la mejor descripción de un saber dialéctico-platónico y enfatiza que el médico no es el docto porque tenga las respuestas, sino porque *busca*, es el auténtico *estudiante* en sentido etimológico: esmerado e interesado con *amor*, pues el médico atiende a los procesos del amor que se encuentran no sólo entre seres orgánicos, sino “en todo lo que tiene existencia”.⁴⁹

Y es que, desde antiguo se sabe que la medicina no sólo no es perfecta, sino que puede ser mal empleada. En la medida en que se trata de una *potencia racional*, es decir, que “pueden producir ellas mismas los efectos contrarios”, Aristóteles nota que “la medicina puede dañar y curar”;⁵⁰ ambas cosas de manera expresa. Lo mismo señala Heráclito: “los médicos que cortan y quemar reclaman por no recibir salario digno; pero producen lo mismo que las enfermedades”.⁵¹ En cambio, al definir Platón la medicina como “el conocimiento de las operaciones amorosas que hay en el cuerpo en cuanto a repleción y vacuidad”,⁵² piensa en que el discernimiento que aporta

⁴⁶ Sobre la fuerza de este concepto véase Guarneros, “Los nombres de la metafísica: παιδεία”, 362 y ss.

⁴⁷ Pearl Kibre, “Art and Medicine in the Universities of the Later Middle Ages”, en *The Universities in the Late Middle Ages* (Lovaina: Leuven University Press, 1978), 215.

⁴⁸ Aristóteles, *Metafísica* (Madrid: Gredos, 2012), XII, 3, 1070-1030.

⁴⁹ Platón, *Banquete*, en *Diálogos III* (Madrid: Gredos, 2004), 186 a.

⁵⁰ Aristóteles, *Metafísica*, IX, 2, 1046 b 4-7.

⁵¹ Heráclito, B 58.

⁵² Platón, *Banquete*, 186 c.

el conocimiento de los contrarios es, por su cabalidad, lo que aporta el dominio de su enseñanza y su aprendizaje, así como la posibilidad de la *buena praxis*. En ello habría de basarse una auténtica ética médica, la cual nada tiene que ver con lo que hoy en día se entiende por ello (una suerte de lecciones de moralinas), sino que tendría que tratarse como la persecución constante de una intuición que permite ver que la escisión de quehaceres y saberes no es posible. En las mismas se hallaba Descartes al caracterizar la medicina en su carta-prefacio a *Los principios de la filosofía* como una de las ramas eminentes de un árbol que brota, a través del tronco de la física, desde las raíces de la metafísica. He ahí lo que, pese a reservas, lo invita a publicar una obra: que “en lugar de la filosofía especulativa enseñada en las escuelas, es posible encontrar una práctica [...] y de esa suerte convertirnos como en dueños y poseedores de la naturaleza [para] librarnos de una infinidad de enfermedades, tanto del cuerpo como del espíritu”.⁵³ La metafísica, no como *una* ciencia (o pseudociencia según se quiere posmodernamente), sino como interrelación del saber, ¡he ahí la intuición! Sorpresivamente, en el medievo, “la metafísica fue considerada la tercera división de la filosofía natural”,⁵⁴ misma que debían aprender los estudiantes de medicina. Y, de hecho, no era tan extraña esta idea en aquella época, pues “como lo muestran los registros, maestros o licenciados en medicina por París eran ya, con alguna o ninguna excepción, maestros o licenciados en artes”.⁵⁵

Acaso en la simpleza de ese denominador común que es la filosofía o la metafísica podría hallarse el sentido en la abundancia de los títulos. Dentro de todo, no deja de tener gracia la pluralidad de títulos de doctorado que ofrecía el medievo y que no eran meramente el de doctor en medicina o doctor en filosofía. Algunos de ellos son harto famosos (*doctor subtilis*, *doctor angelicus*, *doctor invincibilis*), pero algunos de los más geniales eran: *doctor rarus*, *elegans*, *difficilis*, *breviloquus*, *perplexus*, *pacificus*, *abstractionum*, *inventivus* y hasta *fructuosus* y *fertilis*. Mas la pobreza del concepto de doctor en la época contemporánea difícilmente permite ver cualquier amplitud, en parte por reducir el término a sinónimo de médico (salvo en países germano-anglófonos), en parte por su desencaje del sentido de *enseñanza* (y del correlativo *estudio*). La determinación del docto como el sabio y de éste como el “sabelotodo” acusa una infertilidad para la población universitaria: “¡Guardaos también de

⁵³ René Descartes, *Discurso del método* (Madrid: Alianza, 2006), 134-135

⁵⁴ Kibre, *Art and Medicine...*, 222.

⁵⁵ *Ibid.*, 217.

los doctos! Os odian: ¡pues ellos son estériles! [...] Ellos se jactan de no mentir, mas incapacidad para la mentira no es ya, ni de lejos, amor a la verdad”.⁵⁶

La infertilidad demanda una reproducción *ad nauseam* de una búsqueda poco fructífera. En la búsqueda de la persona adecuada para cuidar al estudiantado, se multiplican sin demasiado sentido los títulos que ésta requiere. Si no basta el *licenciado* (que con licencia en la carrera debiese poder enseñarla), se buscan *maestros* (que en lenguaje cotidiano es, con razón, sinónimo de educador). Si el maestro no alcanza, se buscan *doctores* (cuyo concepto significa literalmente enseñar). Y si tampoco basta los doctores, se buscan *profesores* (quien *declara* o *re-conoce* el conocimiento), en tanto título oficial máximo y cuya obtención implique las burocracias universitarias correspondientes, tal como ocurre en Alemania y Francia con los procesos de *Habilitation* y *aggregation*, respectivamente. En todo caso, al final se tiene la instauración de títulos que dicen lo mismo: que uno es capaz de enseñar al estudiante o, mejor dicho, que *debería* serlo. Lo cuestionable de ese camino es evidente. Si, encima, desafortunadamente, la labor ingente del mismo es empañada por mor de procesos de “evaluación” al profesorado, cuya “medición” no pretende ni *medicación* ni *re-medio* (μέδομαι), sino que corresponde a intereses empresariales de mercado y utilidad, resulta inútil para el universitario.

La población universitaria se juega su existencia, por tanto, entre la homogenización, el sabérsela, la barbarie y el *doctor ignarus* (que no docto-ignorante). Mas no por falta de alternativa. La fama, la formación y el título universitarios, si bien constreñidos en los prejuicios indicados, dan cuenta en su esencia de una amplitud continuamente dejada de lado. Esta esencia es la característica común del humano consistente en cuestionar prejuicios, razonar, criticar, intuir, pro-curar y estar en camino a la libertad. Denominada antiguamente como filosofía, esta característica (que no carrera) se trata simple y sencillamente de lo más común a toda la población universitaria, a la población general, a la humanidad, sean doctores, estudiantes, graduados, autodidactas o cualquier individuo “ajeno” a las instituciones de educación superior. Ello obliga a cuestionar: ¿qué papel tiene la filosofía en la población?

⁵⁶ Friedrich Nietzsche, *Así habló Zaratustra* (Madrid: Alianza, 2005), 394.

El papel de la filosofía en la universidad

—Veo que suele hablar sobre lo sucio que está Tokio y lo feos que son los japoneses, pero, ¿ha estado alguna vez en el extranjero?

—¿Estás de broma? ¿El profesor Hirota? Es como es porque su mente se ha desarrollado más que ninguna otra cosa que te puedas imaginar en este mundo [...] El profesor Hirota es un filósofo, ya sabes.

—¿Es eso lo que enseña?

—No, en el Instituto lo único que enseña es inglés. Pero lo que es interesante acerca de él es que sostiene que el hombre en sí está hecho de filosofía.

Natsume Soseki, *Sanshiro*

Los problemas endémicos del *conocimiento* en la universidad, a saber, el adiestramiento o adoctrinamiento de la masa, la idolatría de la escisión, la homogenización, la barbarie de los prejuicios, la sabiondez y la erudición, no obstan para que a la base exista el *reconocimiento* de la alternativa: la autoformación o autoaprendizaje personal, la reflexión de la mismidad, la individualidad, la liberación de las meras opiniones, el cuestionamiento y la intuición. Esto se halla por igual dentro y fuera de la universidad en la totalidad de la población que es universitaria, porque dentro y fuera el ser humano es un ser filosófico.⁵⁷ Podría decirse, no sin un tono a la vez bromista y serio, que el ser humano está hecho de filosofía, y esto con o sin la universidad. Allende prejuicios, pues, *no existe realmente distinción entre grados de ser humano, aunque sí hay matices en los modos de serse el humano*.

Como afirma Nicol, “si nos hicieron creer que las universidades son como una especie de “centros de seguridad existencial”, nos engañaron”.⁵⁸ Pero también nos engañamos al considerarlos centros de *excelencia*, idea que vende la universidad toda vez que habla de sus *valores*, mismos que, a su vez, le dan valor a la institución. Mas el término griego para la excelencia era ἀρετή que sintomáticamente se traduce también como *virtud*. Y resulta que ésta no es apresable del todo ni propiamente determinable; no por causa de una falla en el saber humano, sino por mor de su naturaleza: la virtud no es una cosa, sino el *impulso para serse*,

⁵⁷ Tal como me fue amablemente sugerido, esta idea parece referirse, por una parte, a la noción aristotélica de la potencia, es decir, a la disposición y la tendencia de todo ser humano a saber o, por otra parte, a la afirmación cartesiana del buen sentido, esto es, la idea de que se trata de algo eminentemente compartido entre los seres humanos. ¿En cuál de ambos sentidos se expresa? Evidentemente, en un sentido que no se limita a ninguno de ellos, aunque tampoco en uno que se les deslinde. Sirvan ambos casos como testimonios de una intuición común a lo largo de la historia que, desde luego, se deja expresar en otras tantas formulaciones, no sólo de esos autores, sino de otros más. Las formas en que se pretende de-limitar el acto de filosofar como *esto* o *aquello* —y *nada más*— son resultado de las posibilidades de que la filosofía sea *algo más*, posibilidades abiertas por el preguntar. Por ello, mi propósito aquí es simplemente enfatizar que el ser-*filósofo* tiene su condición en el *ser*, el del humano, que da cuenta de la posibilidad interrogativa no sólo de la filosofía, sino de todo quehacer y saber.

⁵⁸ Nicol, *Ideas de vario linaje*, 395.

meta inagotable y multiforme para el ser humano: “formarse a sí mismo [es] hacerse diferente”.⁵⁹ Lo anterior no significa ser “más” que los otros ni estar “más allá” de los simples mortales, sino ser menos prejuicioso y estar “más acá” con los demás, los cuales no son ni más ni menos que uno, sino la mismidad de uno en la alteridad. Pues bien, el *estar más acá* es la ocupación de la *metafísica*, aunque los prejuicios la interpreten continuamente como aquel estar más allá, que surge, más bien, de las manías de la inteligencia mecanizada.

En el *aquende* del *μετά* griego que permea en todo ser humano se da no sólo la capacidad de reconocer lo común en respuesta a las escisiones dadas por consabido, sino una auténtica abundancia que, nuevamente, se aleja de la reproducción de la inteligencia erudita y se acerca a la producción kantiana del autodidacta y a la *ποίησις* o *recreación* griega que advienen con la intuición del genio. A esa dualidad se refiere el matiz en el modo de serse recién referido. En palabras de Nietzsche, “he aquí la causa de que los genios y los eruditos hayan litigado en todos los tiempos [...] estos últimos quieren matar la Naturaleza, diseccionarla y comprenderla, los primeros quieren aumentar la Naturaleza con Naturaleza nueva y viviente”.⁶⁰

Llegados a este punto la conclusión obvia sería que el papel de la filosofía en la universidad consiste en enseñar a serse. No obstante, la pregunta inmediata es: ¿cómo se conseguiría ello? Pues la dificultad no sólo está en la falta de un método. De hecho, “al principio, la filosofía no se enseña”, sino que “sus palabras atraen [...] simplemente porque están ahí”.⁶¹ ¿Al principio? Esa situación es todavía la misma, tal como lo fue aun antes de la antigüedad y como lo será siempre en el advenir. ¿Qué implica esto para la universidad?

A esta institución se la considera siempre “establecida sobre la idea de la razón o, en otras palabras, sobre cierta relación con lo infinito”.⁶² Eso es verdad, pero Derrida concluye que “la universidad es un producto (finito) [...] una hija de la pareja inseparable de la metafísica y de la técnica”;⁶³ idea ya cuestionable no sólo ahora, sino desde hace un par de siglos. Así Hegel. Meditando la relación entre filosofía y universidad advierte que a estas instituciones “la *metafísica* se les ha ido a pique” mientras que los saberes filosóficos que sobreviven en ellas son tergiversados en su ser: “respecto a esas ciencias que todavía se han conservado, especialmente la lógica, [...] solo la tradición y la consideración de la utilidad formal de la formación del entendimiento la mantienen todavía en pie”.⁶⁴ En cambio, la metafísica, que pro-

⁵⁹ *Ibid.*, 370.

⁶⁰ Nietzsche, *Schopenhauer como educador*, 127.

⁶¹ Nicol, *Ideas de vario linaje*, 321.

⁶² Derrida, *Du droit à...*, 407.

⁶³ *Ibid.*, 414.

⁶⁴ Hegel, *Escritos pedagógicos*, 156.

cura en-señar preguntando por el modo en que el ser humano *se es*, halla cabida a duras penas en la universidad. En parte porque el espacio que debiese ocupar para su quehacer se encuentra inundado por clases que dentro de la filosofía puedan acaso tenerse medianamente por útiles: una lógica matematizada, una ética aleccionadora mediante moralinas y, finalmente, las potencialmente infinitas “filosofías de”, cuyo genitivo genérico restringe el material. En parte también porque, hallándose en potencia la metafísica auténtica al interior de todo ser humano, se la puede hallar perfectamente al exterior de la universidad.

En otras palabras, ante la situación crítica en que la universidad pone a la población no hay lección alguna que garantice un cambio en la orientación de la mirada o que despeje los prejuicios de una vez y para siempre. Pero dar por vencida la metafísica, que puede preguntar críticamente por la universidad, sería dejarse derrotar por una apatía demasiado común que, justamente, la ha apartado desde un inicio de esos centros de entrenamiento. Sería, por igual, suponer erróneamente que la genialidad y la intuición humanas son eventos milagrosos acontecidos con la misma escasez con la que se crea un sol. Por ello, la enseñanza plausible es la de la crítica, que en este caso en concreto significa la *auto*-crítica de la universidad y, ante todo, la crítica de la población universitaria: esa población que intra o extramuros, con o sin título, es una comunidad sólo en la medida en que intuya su mismidad. Desde luego, siendo el contexto situacional con el que arrancamos el de México, lo aquí expresado pretende invitar a aproximarse a estos quehaceres en un país que, a lo largo de la historia de su formación educativa, le tuvo varias reservas a la metafísica.⁶⁵ Sin embargo, en la medida en que se trata de un asunto de metafísica, esta crítica no se limita a un solo contexto. Una educación para la ciudadanía toda y para la paz habría de comenzar midiendo el re-medio que permita ver en sus dimensiones correctas los problemas de la formación de la universidad, para comprender autocriticamente sus límites. Evidentemente, para ello no hay manual académico, pero en ocasiones, como indica Nicol, “la misión del hombre culto es simplemente estar ahí [...] Ser educado no significa saber mucho (esto es ser instruido), ni es sólo tener buenos modales. Es haberse sometido a la terapia intensa de la paideia”.⁶⁶

⁶⁵ Este asunto habrá que tratarlo en otra ocasión, una que permita dar cuenta de un homenaje a la metafísica.


⁶⁶ Nicol, *Ideas de vario linaje*, 522.


Bibliografía

- Aristóteles, *Metafísica*. Madrid: Gredos, 2012.
- Derrida, Jacques. *Du droit à la philosophie*. París: Galilée, 1990.
- Descartes, René. *Discurso del método*. Madrid: Alianza, 2006.
- Descartes, René. *Œuvres II*. Paris: J. Vrin, 1996.
- Eckhart. *El fruto de la nada*. Madrid: Siruela, 2008.
- Einstein, Albert. *Mi visión del mundo*. México: Tusquets, 2013.
- Guarneros, Aldo. “Los nombres de la metafísica: Zaratustra”. En *Estudios. Filosofía Historia Letras XXI*, núm. 147 (invierno 2023): 7-31, DOI 10.5347/01856383.0147.000311216
- Guarneros, Aldo. “Los nombres de la metafísica: παιδεία”, en Francisco Castro, *Fronteras del pensamiento y actualidad en Latinoamérica*. México: AUSJAL-UIA, 2023.
- Hegel, G. W. F. *Escritos pedagógicos*. México: FCE, 2022.
- Heidegger, Martin. *De la experiencia del pensar*. México: Pitzilein Books, 2019.
- Heráclito. “Fragmentos”. *Los filósofos presocráticos I*. Madrid: Gredos, 2000.
- Kant, Immanuel. *El conflicto de las facultades*. Madrid: Alianza, 2003.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 2003.
- Kibre, Pearl. “Art and medicine in the universities of the later Middle Ages”. *The Universities in the Late Middle Ages*. Lovaina: Leuven University Press, 1978.
- Leibniz, G. W. *Escritos filosóficos*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2003.
- Nicol, Eduardo. *Ideas de vario linaje*. México: UNAM, 2021.
- Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 2005.
- Nietzsche, Friedrich. *Schopenhauer como educador*. Madrid: Valdemar, 2001.
- Platón. *Diálogos III*. Madrid: Gredos, 2004.
- Randi, James. *The Search for the Chimera*. Princeton University Public Lectures, 16 de octubre de 2001.
- Schopenhauer, Arthur. *Parerga y paralipomena I*. Madrid: Trotta, 2013.
- Schopenhauer, Arthur. *Parerga y paralipomena II*. Madrid: Trotta, 2013.
- Sofistas. *Testimonios y fragmentos*. Madrid: Gredos, 1996.
- Spinoza, Baruch. *Correspondencia*. Madrid: Alianza, 1988.
- Villavicencio, Susana. “Filosofías de la universidad”. *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía 29*. Madrid: Trotta, 2012.

Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal Academic Reforms between Ideal Theory and Non-ideal Practice

Ángela Sierra González, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-1918-9689>

 assiergo@yahoo.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

Resumen. El análisis de la evolución de las reformas académicas de las últimas décadas permite observar que, en nombre de la innovación, esta fue pensada, desde sus inicios, como una obra política dirigida a convertir a la universidad en proveedora, dentro de los acuerdos de libre comercio, de 'servicios educativos'. Estos se convierten en 'productos' susceptibles de comercialización, y así, se instauro el 'capitalismo académico', concepto con el que se pretende dar cuenta de los procesos de comercialización de la docencia e investigación académica. Las reformas se encadenan en el tiempo una tras otras, con dos objetivos, restar poder al Estado, y poner fin al 'Estado Educador' nacido en la Ilustración como ideal republicano. Ideal bajo el que la educación aparece como un elemento central para la formación de una ciudadanía emancipada frente a un capitalismo globalizado sin ciudadanía.

Palabras clave: reformismo, neoliberalismo, innovación, capitalismo académico.

Abstract. The analysis of the evolution of academic reforms in recent decades allows us to observe that, in the name of innovation, this was conceived from the outset as a political oeuvre aimed at turning the university into a provider, within the free trade agreements, of 'educational services'. These become 'products' susceptible to commercialization, and thus, 'academic capitalism' is established, a concept with which it is intended to account for the processes of commercialization of teaching and academic research. The reforms are chained one after the other over time, with two objectives: to reduce the power of the State, and to put an end to the 'Educating State' born in the Enlightenment as a republican ideal. Ideal under which education appears as a central element for forming an emancipated citizenship in the face of a globalized capitalism without citizenship.

Keywords: Reformism, neoliberalism, innovation, academic capitalism.

Cómo citar: Sierra González, A. (2024). Los reformismos académicos entre la teoría ideal y la práctica no ideal. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 60-84. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.673>

Los reformismos académicos como construcción política

En este trabajo se aborda la incidencia de los discursos políticos reformistas, que escudados en propósitos innovadores, han intervenido en la multiseccular situación de crisis de la educación superior. Se tratan los vaivenes contemporáneos que esta ha experimentado por los continuos y sucesivos proyectos de reforma aplicados, bajo las transiciones políticas de la globalización neoliberal,¹ todas presuntamente innovadoras.

Al abordar estas cuestiones pretendo señalar algunos problemas derivados de las reformas, sin intentar ser exhaustiva, dado que los problemas surgen, no a la hora de elaborarlas, sino a la hora de poner en práctica las *innovaciones*. Esto demuestra, sobradamente, que al redactarlas no se tenían en cuenta todos los sujetos y realidades objetivas implicadas en el sistema educativo, sino cierta ideologización instrumental de las innovaciones. Las orientaciones ideológicas practicadas no obedecían únicamente a las concepciones políticas de los “reformistas”² de manera que las reformas practicadas no guardaban entre sí una solución de continuidad, sino que sobre ellas —o a través de ellas— se vehiculizaron recomendaciones de organismos multilaterales de crédito y de agencias internacionales sobre cómo debían ser las reformas.³

De hecho, aunque se destacaba la participación de *expertos*⁴ en la configuración de las reformas para validar su conveniencia, es obvio que los problemas surgidos se relacionaban con la cultura política, la calificación técnica y el conocimiento teórico y práctico de quienes proponían estos proyectos reformistas, sin tener en cuenta las particularidades diferenciales de estructura y gestión de los diversos sistemas educativos implicados en los proyectos de

¹ George Monbiot recordaba hace unos años el origen del término neoliberalismo, que se acuñó en París, en 1938. Así, señalaba, “[s]u definición ideológica es hija de Ludwig von Mises y Friedrich Hayek, dos exiliados austriacos que rechazaban la democracia social (representada por el *New Deal* de Franklin Roosevelt y el desarrollo gradual del Estado del bienestar británico) por considerarla una expresión colectivista a la altura del comunismo y del movimiento nazi”. George Monbiot, “Neoliberalism – the ideology at the root of all our problems”, *The Guardian*, 15 de abril de 2016. <https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>.

² En su mayoría las reformas fueron propuestas formuladas por ministros de educación, secretarios o rectores. Todos con poder de propuesta. En Europa, la más significativa por sus repercusiones por ser el inicio de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, fue el acuerdo que, en 1999, firmaron los ministros de Educación de diversos países de Europa, pertenecientes, a la Unión Europea, pero que también firmaron países como Rusia y Turquía, en la ciudad italiana de Bolonia (Rusia anuló en 2023 los cambios introducidos en su sistema educativo).

² Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ’90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

³ Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ’90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

⁴ En los noventa, el Banco Mundial se definía a sí mismo no solo como el mayor financista de la educación en los “países en desarrollo” sino como su principal *asesor*. José Luis Coraggio y Rosa María Torres, *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos* (Buenos Aires/Madrid: Miño y Dávila Editores/CEM, 1999).

reformas, además de no tomar en consideración las tradiciones académicas nacionales. En cierto modo, algunas propuestas eran expresivas, de simples consignas retóricas que perseguían la conversión de las universidades en empresas lucrativas con el fin de maximizar sus ingresos.⁵

Entre 1990 y 2012 los reformismos académicos de inspiración globalista adquirieron una particular notoriedad, en el marco de una época de cambios radicales que se inician con la disolución de la URSS. Se desató una verdadera oleada de propuestas y proyectos reformistas. En Europa se inicia 1991, igualmente, se abrió un ciclo de reformas en Latinoamérica.⁶ Durante esta época convergieron desde distintas áreas geográficas, en desigualdad de condiciones, proyectos de reforma. Todos ellos prometían mejoras reduciendo el gasto de inversión, modificando el sistema de títulos y cambiando el método de incorporación del profesorado a la institución. ¿Cuál es el punto en el que confluían? El punto de confluencia de los proyectos reformistas era, y sigue siendo, adaptar la educación, la enseñanza y la investigación a los diferentes niveles y expectativas del mercado laboral y a los requerimientos de las empresas industriales, financieras o comerciales.⁷ La *regla de oro* que en que se inspiraban decía que no se podía ofrecer lo mismo a todo el mundo ni en todo el mundo.

La más conocida de todas las reformas en el área occidental fue la introducida por los denominados Acuerdos de Bolonia,⁸ firmados en 1999, que modificaron el sistema de enseñanza superior europea-continental. Este modelo, por cierto, que fue parcialmente imitado por algunas otras reformas posteriores en otras áreas geográficas. El proceso iniciado con estos acuerdos culminó en 2010 y aún hoy siguen surgiendo efectos no previstos.

Independientemente del área de aplicación, todas las reformas siguieron el patrón anglosajón imitando los objetivos educativos determinados por un tipo de discurso basado en una concepción *capitalista* de la educación. Se había construido un discurso, según el cual, a través de la reforma del sistema educativo, este debía reunir un conjunto de nuevas funciones

⁵ Las recomendaciones subrayan la importancia para cambiar el modelo de cuestiones cómo cobrar aranceles en la educación superior, estimular la diversificación de los ingresos, certificados y préstamos educativos y un financiamiento basado en resultados y calidad, así como no invertir en infraestructuras.

⁶ Chile, Brasil, Argentina, México fueron los países en los que se iniciaron las reformas inspiradas en concepciones neoliberales globalizadoras. Ha habido, también, reformas en años posteriores. Por ejemplo, en México, hubo una importante reforma el 13 de marzo de 2017, denominada Nuevo Modelo Educativo, pero las reformas que respondían a las tendencias globalizadoras se dieron en el sexenio del 2006 al 2012, según Mariana Guerrero Olvera, “La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas”, Revista Glosa 6, núm. 11 (julio-diciembre, 2018).

⁷ Uno de los fenómenos que comenzaron a producirse en España es el de las alianzas de las instituciones universitarias con grandes empresas, como Telefónica, Google o el Banco Santander, entre otras. Lo mismo ocurrió en otros países europeos. Así, los bancos y las grandes corporaciones adquirieron un protagonismo singular.

⁸ Los acuerdos dieron paso a un proceso de reformas que se materializó en 2010.

con un mínimo de gasto social, sin necesidad de inversión adicional en estructuras o en personal. El valor que, más o menos, todos los proyectos otorgaban a la reducción del gasto, como clave de bóveda, traslucía el carácter *economicista* de las reformas y desvelaba su marca de origen, a saber, el discurso neoliberal.

Se impusieron estos criterios. Algunos factores facilitaron que la reforma neoliberal triunfara. ¿A qué se debió el triunfo? Para Adriana Puiggrós,⁹ varios factores intervinieron.

El primero consistió en encontrar un terreno fértil, pues efectivamente los viejos sistemas escolares requerían modificaciones; el segundo ha sido la insuficiencia de las propuestas de reforma realizadas desde posiciones liberal-democrática [...]. El resultado derivó en que, existiendo problemas educativos viejos, nuevos y futuros, el neoliberalismo difundió su propuesta con inéditos bríos y sin encontrar más oposición que la de algunas críticas demasiado reactivas y carentes de alternativas consistentes. Pudo presentar su opción como necesaria y absolutamente determinada por las circunstancias.¹⁰

De manera que se dejaron de lado, a juicio de Adriana Puiggrós, los problemas engendrados por la imposición de ciertos elementos invisibilizados que acompañaban a las reformas, tales como la exclusión social y la inequidad educativa, si bien las reformas, iban a precisamente solucionar estos problemas, según los expertos avalados por instituciones internacionales.

Por otro lado, algunas cuestiones que hasta entonces eran relevantes fueron obviadas. Así, se obvió la cuestión concerniente a la movilidad social integrada en el modelo del ‘Estado Educador’. Un modelo que se ha ido desmoronando poco a poco y, finalmente, con las reformas surgidas se le puso punto final. ¿Qué pretendía ese *viejo* modelo tan denostado? El ‘Estado Educador’, surgió en la Revolución francesa, como parte de los ideales republicanos y su aplicación provocó un cambio total del sistema educativo del Ancien Régime. Con la expresión ‘Estado Educador’ se significó que el sistema estaba organizado y controlado por el Estado. Según estos ideales debía ser un sistema público, es decir, abierto a todos y atento a las necesidades de la sociedad. A resultas de esta concepción, se institucionaliza la educación pública y esta deviene en una institución clave como medio de equilibrio y movilidad social, además, de como medio de emancipación intelectual.

El que cuestiones como la movilidad social y la emancipación intelectual quedaran fuera de los proyectos reformistas revela las ambigüedades de las ideologías que inspiraban tales proyectos. De hecho, la interlocución entre las autoridades políticas y los sujetos activos de la educación superior (académicos, estudiantes, funcionarios) fue absolutamente disfuncional; no fue representativa.

⁹ Adriana Puiggrós, “Educación neoliberal y quiebre educativo”, *Nueva Sociedad* núm. 146 (1996): 92.

¹⁰ *Ibid.*

En términos generales estos proyectos reformistas podrían definirse en un sentido u en otro, según los orígenes y las intenciones de los mismos. Así, podían ser definidos, como expresión de un ‘reformismo tecnocrático’ o, de un ‘reformismo académico-empresarial’.¹¹ Se observa una serie de singularidades distintivas que diferencian a uno del otro, pero en el proceso de imposición institucional de los mismos, ambos excluyen más que integran y resultan antagónicos con otra clase de reformismo, que, por darle algún nombre, se podría llamar ‘reformismo pedagógico-democrático’.

Este entró en juego promovido por grupos pertenecientes a la comunidad universitaria y a la sociedad civil, opuestos a la instauración de estas reformas. Sin embargo, tanto los discursos como los sujetos de esta alternativa reformista sufrieron los embates de las lógicas productivistas, al defender, el mantenimiento de algunos de los ideales republicanos del ‘Estado Educador’. Por otro lado, aquellos que temían la pérdida de autonomía de las universidades se opusieron a las lógicas productivistas y empresariales. Como eran de origen y posición diversa, los contra-reformistas estaban unidos, asimismo, por el temor a la desaparición de la función pública del sistema educativo.

Se entiende que, en las instituciones transnacionales, las argumentaciones de quienes se oponían a estas reformas tecnocráticas o empresariales, en nombre de la democracia y la universidad como institución pública, no ganaran apoyos. Todo lo contrario. Se solía indicar que estos académicos —y los funcionarios— temían ser desplazados de posiciones de poder por las nuevas reformas. En algunos casos era así, pero no en todos, como era la intención.

Lo cierto es que se indujo una generalización de la suspicacia ante sus argumentos, dado que estos grupos resistentes a las reformas pretendían imponer un tipo de reformismo pedagógico-democrático, alternativo, que hubiera condicionado una redefinición del papel del Estado, como educador, habida cuenta que la emancipación intelectual, la equidad y la movilidad social —según méritos— seguían siendo objetivos prioritarios en esta propuesta. Estos fines no cabían en la reforma tecnocrática-empresarial, que pretendía la supresión radical de la gratuidad y la introducción de un sistema de educación superior no exclusivamente público. Precisamente, estas eran las cuestiones que se quería cambiar. El rol emancipador no interesaba a las democracias neoliberales, que había sustituido el ‘Estado Educador’ por el ‘Estado evaluador’. Denominación esta última, que usa, muy oportunamente, Adriana

¹¹ Ángela Sierra, *Homenaje a Emilio Lledó: Pensamiento y Educación. Cuadernos del Ateneo*, núm. 29 (2011): 33-51.

Chiroleu¹² para referirse al acatamiento de las *recomendaciones* hechas por el Banco Mundial, que hacen referencia a la introducción de un nuevo tipo de función, el control, de carácter indirecto, mediada por organismos intermedios o, de amortiguación y por la introducción de programas especiales, que permitían “penetrar capilarmente —según Chiroleu— las instituciones, a través de diversos ‘incentivos’, y, así, reorientar el conjunto del sistema de educación superior con transformaciones puntuales”.¹³

La innovación estructural del ‘capitalismo académico’

¿Qué se pretendía con esas *recomendaciones*? Era bastante evidente, aunque estaba disfrazada, que se pretendía la conversión de la relación enseñanza-aprendizaje en una relación capitalista, sujeta, por un lado, a las leyes de la oferta y la demanda y, por otro, al beneficio. Se trataba de hacer una *revolución* estructural, mediante la introducción del denominado ‘capitalismo académico’, salvadas las diferencias, de tiempo y lugar, entre las reformas aplicadas. El potencial de cambio residía en los principios que inspiraba estas reformas, a saber: reducir la enseñanza y el aprendizaje a una *relación mercantil*, despojándola de otra posible trascendencia.

¿Cuáles eran las bases del ‘capitalismo académico’? No se basaba en argumentos pedagógicos, sino económicos. En Europa se expresó esta tendencia tempranamente. Desde la firma de la Magna Charta Univesitatum, efectuada por los rectores de las universidades europeas el 18 de septiembre de 1988. A partir de ese momento se enfatizaron las acciones de reconversión institucional de las universidades con el fin de situarlas en el centro de las prioridades económicas. Principalmente, tal priorización se hallaba presente en los discursos de los grupos empresariales impulsores de una economía basada en el conocimiento que otorgaba al mismo un estatuto relevante en la cadena de generación de valor.

Los argumentos esgrimidos en su favor se sostenían en que la transformación tecnológica había recreado, según los reformistas, constantemente las formas de la actividad económica y social. Por tanto, tales transformaciones demandaban una respuesta a nivel de la enseñanza y el aprendizaje para evitar el retraso de las economías que podría producirse si las habilidades y destrezas de los profesionales no se correspondían con las exigencias de los mercados, la estructura de la industria y el comercio globalizado. Ante esto, en proyectos reformistas varios se argumentaba que la

¹² Adriana Chiroleu, “Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los ‘90 y sus continuidades”, *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto, 2006): 563.

¹³ *Ibid.*, 568.

universidad como institución debía, por una parte, transformarse internamente para hacer frente a las demandas sociales y, por otra, generar soluciones creativas a las nuevas formas de la actividad económica, tecnológica, social, política y cultural.

Hay que destacar que, todos estos proyectos de cambio implicaban una sensible *ampliación* de los cometidos tradicionales. Abundaron, sin embargo, la propuesta de reducción de la inversión pública para cumplir los cometidos elegidos. Para lograr esto se debía producir una formulación metodológica global (formativa, organizativa y curricular) capaz de generar algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos, de no ser así, sería solo imposiciones retóricas más o menos ideologizadas.

Pero esa ruptura con los modelos educativos previos se produjo solo a medias, porque no había financiación para sufragarla. La incapacidad, pues, para asumir con los mismos, o incluso con menos, medios los nuevos cometidos se hizo visible rápidamente y en lugar de analizar las causas reales de los fallos y relativizarlos, arreciaron las críticas.

En muchos sentidos las críticas eran infundadas. Muchos reformistas lo sabían, pero daba igual. Los problemas de incumplimiento a los cometidos impuestos de la enseñanza superior se interpretaron como si fueran causa de la obsolescencia institucional. Al analizar sus fracasos, se la separó del resto del sistema educativo, como si no fuera *una parte* del mismo. El reduccionismo de las críticas llevó a que la enseñanza superior apareciera en los discursos de algunos pseudoreformistas como si no tuviera relación con el resto del sistema educativo.

Los discursos políticos emergentes señalaban —y tenían razón— que en algunas áreas de la educación, las tecnologías habían producido un cambio en la infraestructura y en la gestión, pero no en las metodologías docentes e investigadoras. Esta circunstancia se extrapoló llevando a extremos inimaginables el discurso fustigador contra la universidad, ignorando voluntariamente realidades causales, como los déficits en la financiación y en la contratación de docentes y funcionarios de gestión.

Así, los fracasos en el aprendizaje no se correspondían, supuestamente, con la reducción de costes impuestos ni con la tendencia a la reducción de la inversión pública, que precarizaba la enseñanza, sino con el andamiaje obsoleto de la propia institución. De hecho, el debate se concentró en los costes y no en las funciones. Todos los costes, presuntamente, eran desorbitados, fueran los que fueran, independientemente de cómo se emplearan.

Ocupando un lugar muy destacado entre los fustigadores se encuentran los propulsores de la irrupción en el 2012 de la Red de Escuelas Minerva en KGI,¹⁴ que se difundían bajo el lema “nuestro campus es el mundo”. La aparición de la Red de Escuelas Minerva obedecería, según sus promotores, a que el sistema de educación superior estaba *roto*; no tenía futuro. De ahí, la multiplicación de discursos dirigidos a impulsar la aplicación de planes y proyectos elaborados para transformar, presuntamente, una institución fracasada por su inadaptación a los cambios, es decir, por su incapacidad para asimilar la innovación.

De contrario, podría argumentarse que la transformación no se producirá solo cuestionando la enseñanza universitaria tradicional y señalando sus problemas, sino, debatiendo hacia dónde se quería evolucionar y que rol jugaría en el seno de un sistema educativo democrático.

En muchos sentidos, pareciera que para algunos con la intensificación de las críticas a la concepción tradicional de universidad y su funcionamiento era suficiente. No había nada más que discutir. Hay una idealización de la diagnosis.

En la prescripción de los cambios, se repite parte de un diagnóstico genérico, obviando problemas colaterales. Así, se suceden retóricas que *idealizan* los posibles efectos de los cambios de la enseñanza superior en la sociedad, en general, sin proponer procesos de tránsito específicos para las minorías sociales, cuyas aspiraciones encajaban en la concepción tradicional de universidad y, por su incapacidad para *invertir* en su preparación universitaria, no en la tecnocrática-empresarial.

Estas minorías devenidas, en algunos casos, en mayorías, si no eran expulsadas de derecho, si lo eran *de facto*, habida cuenta que las medidas propuestas reducían sus expectativas de movilidad social y no se tomaba en cuenta, en la práctica, el cumplimiento del *derecho a la educación*, incluido el derecho a la educación superior, que los integrantes de esas minorías tenían. Así que, algunas de esas retóricas reformistas impactaron en la sociedad y en la política, en conjunto, pero, sobre todo, impactaron en la manera en que se percibía el ejercicio de los derechos a la educación.

¹⁴ El sitio web de Minerva informa que la red de escuelas Minerva, proporcionan a sus estudiantes una experiencia universitaria despojada de los elementos tradicionales de un campus. No tienen equipos deportivos, gimnasio, biblioteca, comedor o incluso aulas, solo residencias en siete lugares del mundo. Los estudiantes pasan su primer año viviendo en San Francisco (EE. UU.) y los tres siguientes en seis lugares diferentes de todo el mundo, todos ellos en alojamientos gestionados por Minerva: Seúl (Corea del Sur), Hyderabad (India), Berlín (Alemania), Buenos Aires (Argentina), Londres (Reino Unido) y Taipei (Taiwán). <https://headinghometodinner.org/es/dentro-de-minerva-schools-la-startup-de-educaci%C3%B3n-asociada-con-kgi-que-intenta-reinventar-la-educaci%C3%B3n-superior/>.

¿Enseñar/investigar o hacer *negocios*?

Para examinar estas cuestiones es preciso volver sobre los ideales republicanos configuradores del “Estado educador”. En este concepto se unen política y civismo. Una prueba de ello, la pedagogía ilustrada. El análisis de la evolución del pensamiento ilustrado sobre la pedagogía permite observar que la obra pedagógica fue pensada, desde sus inicios, como una *obra política*. No puede extrañar, pues, que estuviera la reforma de la educación estrechamente vinculada a la del propio Estado y que su universalización se considerara como expresión de la democracia republicana. De hecho, en los procesos históricos de democratización de la sociedad, la educación aparece como un elemento clave para la formación de una ciudadanía que participe en forma libre, racional y responsable en el desarrollo de la propia democracia.

La reubicación de la educación superior en el territorio económico cuestionó estos fines. Cambiar el lugar y sentido de los fines de la enseñanza superior ha ocupado el centro de los discursos políticos reformistas, como se observa en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Estos discursos, aunque tengan en su origen causas diversas, han confluído en el mismo punto, a saber, dejar atrás, la idea del Estado educador. Bajo este *ideal* ilustrado se constituye como fin principal la *emancipación intelectual* de la ciudadanía. Llama la atención que en este paradigma emancipador, la legitimidad del sistema recayera en la construcción de una ciudadanía democrática, en la que la educación, sin perder sus objetivos como instrumento de transmisión y fomento del conocimiento, también era un instrumento estatal para la formación del ciudadano democrático.¹⁵ El fin primero era la democracia y la educación la garantizaba.

Era preciso para apoyar la democracia¹⁶ la existencia de una ciudadanía regulada por los imperativos de respeto, justicia y autodominio. Todo ello colocaba, inevitablemente, a la educación en un lugar de privilegio. De modo que la educación de la ciudadanía era un interés del Estado para la preservación de la propia democracia, como sistema político.

Con la globalización neoliberal, a partir de 1990, este fin cambia de sentido. No se trata de *emancipar*, sino de *adaptar* la enseñanza y el aprendizaje, en términos de rendimiento

¹⁵ Sierra, *Homenaje a...*, 563.

¹⁶ La relación entre educación y democracia es antigua. En el pensamiento griego se encuentran claves decisivas para conocer la relación entre democracia y educación. Puesto que, para pensar, opinar y concurrir con el voto en las decisiones de la polis no se requería tener algún grado de calificación o manejo técnico, bastaba con ser parte de la comunidad y padecer como propios los problemas de todos. En un contexto en que la política era asunto de todos y nadie podía sustraerse la responsabilidad del ciudadano era clave. Desde mediados de siglo XVIII el pensamiento ilustrado francés venía propugnando una educación estatal. Filósofos como Diderot o Rousseau, parlamentarios famosos como La Chalotais o Rolland d’Erceville, profesores como Cuvier o Thiébaud; todos defendían la idea de una educación que formara a la infancia y a la juventud en el molde nacional; todos querían una educación uniforme para Francia; todos deseaban que los fines de la educación fueran delimitados en función de las necesidades de la sociedad y no de los intereses de la Iglesia, todos querían que los profesores fueran laicos y no eclesiásticos, todos, en fin, apuntaban al Estado como protagonista de la educación.

empresarial, a una ‘economía del conocimiento’ globalizada. Según Torrens se llama así — “economía del conocimiento”— porque, a diferencia de la economía industrial, los instrumentos tecnológicos y las fuerzas de eficiencia y competitividad sitúan el conocimiento y las capacidades de innovación de las personas y las empresas en el centro del escenario del crecimiento y el desarrollo económico.¹⁷

¿Qué características son las distintivas del nuevo paradigma respecto del ilustrado? Para empezar la economía del conocimiento constituye una redefinición del campo de juego económico. En este nuevo paradigma, la centralidad del dominio material representado por elementos tangibles es sustituida por elementos intangibles. Las reglas han cambiado: se transita del dominio material al representacional. Dicho de otro modo, se pasa de la expropiación de elementos físicos (recursos) a la expropiación del conocimiento (investigación, invención y creación).¹⁸

La universidad se convierte, así, en proveedora, dentro de los acuerdos de libre comercio, de ‘servicios educativos’.¹⁹ Estos se convierten en *productos* susceptibles de comercialización. Con el fin de lograr la venta o arrendamientos de servicios educativos se genera un tipo de contenido de enseñanza y aprendizaje que atraiga a empresas y las convierta en clientes, no solo en patrocinadoras.²⁰ Resultado de todo ello, la instauración del ‘capitalismo académico’,²¹ concepto con el que se pretende dar cuenta de los procesos de comercialización de la docencia e investigación académica. Estos procesos de comercialización de servicios universidad-industria-empresa determinan, por otra parte, la cuantía de la asignación de fondos públicos a las universidades. Por eso Fernández Liria conceptúa este proceso como equivalente

¹⁷ Joan Torrent, *Innovació tecnològica, creixement econòmic i economia del coneixement*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Generalitat de Catalunya, 2004.

¹⁸ Según Javier Carrillo, “partir de la II Guerra Mundial, el resultado de la actividad económica o Producto Interno Bruto (PIB) de algunos países comenzó a depender menos de la transformación de la base física de la producción, es decir de objetos (materia y energía transformadas en productos manufacturados) y más de la transformación de la base intelectual de la producción, es decir las representaciones de los objetos. Esta evolución de la Sociedad Industrial a la Sociedad del Conocimiento ha tenido correlatos a tres niveles: individual, organizacional y social”. Javier Carrillo, “¿Qué es la Economía del Conocimiento?”, *Transferencia* 18, núm. 69 (enero 2005): 2-3.

¹⁹ De entre los acuerdos que afectan a la prestación de servicios educativos el más significativo por su carácter multilateral será el Acuerdo General de Comercio de Servicios (AGCS) de la Organización Mundial del Comercio (OMC). El AGCS también se aplica a todos los servicios *contratados* por todos los niveles de gobierno (central, regional, local, etc.). La mayoría de los compromisos vigentes entraron en vigor el 1º de enero de 1995, fecha de entrada en vigor de la propia OMC.

²⁰ Carrillo, “¿Qué es la...?”, 2.

²¹ El concepto de ‘capitalismo académico’ es un concepto que procede de la cultura anglosajona. Como señalan José Joaquín Brunner et al., “El enfoque del AC es un esfuerzo conceptual que desde fines del siglo pasado busca explicar las transformaciones experimentadas por la educación superior en los países desarrollados de alto ingreso del mundo anglosajón. Fue elaborado inicialmente por un grupo de autores de la Universidad de Arizona: Sheila Slaughter, socióloga; Larry L. Leslie, economista, y Gary Rhoades, sociólogo”. José Joaquín Brunner et al., “Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 21 (2019).

a la ejecución de una reconversión industrial en el mundo académico. La receta, a su juicio, es extremadamente simple: la financiación pública se subordina a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”,²² es decir, privadas. A cambio, las empresas se apropian del trabajo de profesores y becarios pagados con fondos públicos, que trabajarán para ellas y para el aumento de sus beneficios. Así, se subvencionan con dinero público actividades empresariales privadas y se legitima un fraude del presupuesto, dejando de lado a la comunidad educativa. Toda una estrategia de socavamiento de la universidad tradicional, que se lleva a término a través de evaluaciones concebidas *ad hoc* y, mediante la creación de estímulos pseudoacadémicos que, en realidad, han dado lugar al surgimiento de falsificaciones formativas/investigadoras que son ofertadas bajo simulacros de investigación y de supuesta excelencia docente.

De hecho, el resultado ha sido una ausencia de investigación significativa a nivel social y comunitario. Para reforzar las opciones del capitalismo académico estas estrategias reformistas se han acompañado de demandas empresariales crecientes a fin de que los gobiernos trasladen al sector privado la capacidad de ofrecer estudios superiores homologando sus títulos o, simplemente reconociendo la validez de estos. Iniciando así un proceso que aún continúa: la *sustitución* de lo público por lo privado. Proceso que en este momento tiene un largo recorrido y que obliga a hacerse una pregunta: ¿dónde queda en el marco de esa revolución del capitalismo académico el derecho a la educación?

La reestructuración del derecho a la educación

En las últimas décadas se ha extendido, el derecho a la educación, y, al mismo tiempo, se ha reducido, sensiblemente, la posibilidad de ejercerlo. La globalización neoliberal y las reformas educativas sobrevenidas han impedido, en la práctica, el acceso a la educación superior, si bien, no en la teoría a minorías sociales. Esto ha provocado el aumento de las desigualdades, la exclusión y la privación del ejercicio de derechos fundamentales. El derecho a la educación es un derecho fundamental; en España es un derecho constitucional.²³ No es casual: la educación, tanto en sentido general como particular, si se reconoce como derecho tiene que ser garantizado su ejercicio, por ello debe ser constitucional. Si no se lo garantiza creando vías para ello deja

²² Carlos Fernández Liria, “Golpe de Estado en la Academia”, 6 de abril de 2008. <https://www.sinpermiso.info/textos/golpe-de-estado-en-la-academia>.

²³ El artículo 27 de la Constitución Española de 6 de diciembre de 1978, garantiza el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, así como fija como objetivo de la educación el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto de los principios democráticos de convivencia y de los derechos fundamentales y libertades fundamentales.

de ser ejercitable. Esta es la razón, por la que depende de un cuerpo legal que regule las relaciones entre los ciudadanos/as y las instituciones. Sin embargo, ciertos reformismos hegemónicos y a su capital simbólico y representacional, en lugar de ampliar la educación como un derecho democrático, redujeron este, con prácticas restrictivas de gestión, a las que se correspondió introduciendo cambios en el imaginario social sobre los límites del derecho a la educación. De hecho, se ha construido un imaginario representacional sobre quiénes o quién tiene derecho a la educación y, aunque las representaciones sociales sean evolutivas y obedezcan a cambios generales, es difícil no ver en este cambio una intencionalidad de cerrar el acceso a la misma a minorías sociales. De ello dan cuenta los cambios experimentados en la institucionalización del sistema educativo superior y las funciones conferidas al mismo, así como sus roles y oficios.²⁴

La multiplicidad de niveles en los que se han introducido las reformas y como se instauraron dependió, en cada caso, del devenir de la *sociedad global, de manera directa e indirecta*. Y estos niveles ubicados en territorios diversos, como la cultura, la política, el sistema institucional, las relaciones interindividuales y las propias proyecciones individuales de futuro han marcado el tránsito social de las reformas de la educación superior y de los imaginarios construidos sobre ella. De modo que esos cambios, y sus implicaciones, tuvieron un impacto colectivo e individual imprimiendo, por así decirlo, una dirección globalizadora-empresarial directa a las acciones de la gestión política y, por supuesto, a la gestión de las políticas educativas, afectando al desarrollo local y endógeno de la misma manera que habían afectado, en otro nivel, a la gobernanza, a las políticas regionales, al conocimiento, orientándolos a la configuración de estrategias transnacionales de investigación y ordenamiento del territorio. Si bien, algunas veces su impacto fue indirecto, la globalización actuó como un fenómeno de trasfondo impactando contextos inmediatos o próximos dentro de los cuales se desenvolvía la educación, alterándola de manera permanente.

Por estas razones, en las dos últimas décadas, el derecho a la educación ha sido un derecho sometido a una constante revisión de sus marcos normativos. Las revisiones legislativas han tenido como objeto, no ampliar el derecho, sino otorgar más protagonismo a los *agentes no estatales* de la educación, incluyéndolos en la elaboración de normas y estándares educativos, dejando de lado la propia comunidad educativa o reduciendo su protagonismo ante *expertos*

²⁴ En un contexto evolutivo cobra un particular protagonismo la teoría de las representaciones sociales como ha señalado Dennis Jodelet, “Les représentations sociales: phénomènes, concept et théorie”, en Serge Moscovici (ed.), *La psychologie sociale*, 357-378 (Paris: PUF, 1984).

externos. Las revisiones constantes y las generalizaciones retóricas que han servido para defenderlas han sido la expresión de una falta de consenso definido y estructurado acerca de lo que quiere decir el derecho a la educación y cómo debe construirse el mismo. En este contexto, puede decirse que el derecho a la educación se ha constituido últimamente en un espacio de confrontación entre sujetos antagónicos, habida cuenta que el consenso entre empresarios y académicos no puede alcanzarse sin previamente definir qué es, qué puede ser o cuáles pueden ser, no solo sus fines, sino también sus medios. Sobre estos extremos colisionan muchos intereses contrapuestos. Así que, tal consenso ha sido imposible a pesar de que la educación debe ser consensuada con el fin de fundamentarla en principios y líneas de actuación que sean compartidos por la mayor parte de los sectores implicados, teniendo en cuenta, que estos han de responder a sociedades cada vez más multiculturales y multiétnicas.

No es una cuestión de oponer la educación pública a la privada. Esa fue una historia de décadas anteriores, ahora se trata de eliminar la gratuidad de la educación pública obligatoria. Precisamente, la que añade potencial de empleabilidad, por el tiempo y la inversión, a los que la han cursado y, aunque existan préstamos personales bancarios para los estudiantes sin recursos propios para afrontar los costes, se les aplica, como en cualquier otro préstamo al consumo, comisiones de apertura, e intereses. Y, los plazos de amortización son relativamente cortos,²⁵ así que en la universidad se hacen *negocios*.

La existencia de estos préstamos no resuelve la cuestión de la desigualdad de acceso a la educación superior. De hecho, a partir de las prolijas argumentaciones sobre el coste *desorbitado* de la enseñanza y el deficiente nivel de compromiso y aprendizaje de los estudiantes se ha acabado en España con la gratuidad de las matrículas. De todas. Queda claro que los objetivos del sistema educativo superior han dado, pues, un vuelco respecto a los ideales ilustrados.

¿Por qué ha sido imposible el acuerdo? La razón es obvia se han promovido reformas en las que colisionan intereses con valores. Este es un hecho que desenmascara las retóricas que señalan que el choque se debe a una cuestión de *técnica e innovación*. Se debe a ideologías diferentes cruzadas por intereses o valores.

²⁵ Hay otras dificultades sobreañadidas para el solicitante de préstamo de estudio, como la vinculación con la entidad prestataria, si bien, por tratarse de un préstamo al estudio hay muchas entidades que no piden vinculación alguna, pero otras exigen la domiciliación de una nómina, sobre todo, si la financiación se pide para pagar la matrícula de un máster o posgrado.

¿Intereses o valores?

Para conocer cómo la educación superior logra, o fracasa en la consecución de los objetivos trazados por las políticas y programas reformistas no existe otra vía que saber que había tras ellos. ¿Qué intereses en conflicto o valores recusados se contraponían? ¿Qué decir sobre esta cuestión? El contexto y la situación de 1991 en adelante han privilegiado unas opciones sobre otras y ha determinado lo que hay que priorizar, si deben ser los *intereses* o si deben ser los *valores*. No son intercambiables. Sin embargo, el contexto global definido por los intereses ha determinado en los proyectos de cambio. Han reajustado, pues, la ‘concepción de universidad’, la ‘política universitaria’, la ‘gestión institucional’, la ‘investigación y generación de conocimiento’, y la ‘vinculación con la sociedad’.

De manera que enseñar y aprender en el sistema educativo superior, dada la relativa marginación de la comunidad universitaria, no solo ha supuesto un desafío ante la constante mudanza de los métodos y de los objetivos, sino, también, una carga de dificultades psicológicas persistentes para quien enseña y para quien aprende. Y, a la vez, cada uno de esos aspectos ha devenido en espacios de conflicto, interno y externo a la propia institución universitaria. Conflictos externos, porque se ha dado una cercanía progresiva de la universidad con el poder político y empresarial, en detrimento del mantenimiento de valores, como la equidad y la inclusión.

Una muestra de lo indicado. En las dos últimas décadas han venido implementándose una cadena de estrategias y metodologías en conflicto. Unas obedecen a valores. Otras a intereses. La manera cómo interactúan los intereses con los valores bajo el neoliberalismo en ámbitos cada vez más amplios, y las formas en las que dichos valores entran en conflicto con ciertos intereses ha venido configurando la enseñanza superior. Y, a veces, degradándola. Aún se está en esa disputa en los intentos de contra reformar las reformas. Pero hay que tener en cuenta, que el hecho de que exista todavía es un hecho significativo que indica una capacidad de resiliencia de la enseñanza tradicional al reivindicar la centralidad de los valores sobre la centralidad de los intereses. Si bien esta batalla se está librando de manera residual en el sistema educativo, el hecho de que persista en el imaginario académico demuestra su arraigo.

¿A qué se debe su persistencia? La educación tradicional representaba, en sus orígenes, la opción de una *ciudadanía* con derechos y deberes; la educación neoliberal representa un sistema educativo de empresas y contratos. Se ha orientado a la conversión de la educación en un tipo especial de *bien de consumo*. No ha sido ajena al cambio acaecido la introducción de la noción

de *capital humano*, como han señalado Jacob Mincer y Gary Becker.²⁶ Este último situaba a la educación como un tipo de inversión que generaba un aumento de la productividad y, por consiguiente de la renta, individual y colectiva.²⁷ La introducción de la idea de ‘capital humano’, no es una causa, pero sí un efecto de una visión del mundo que colisiona con la concepción humanista de la educación ilustrada, basada en valores. El que nombra crea la realidad.

Sobre las diferentes visiones, Alberto Benavides Ganoza describe cómo operan a través de la educación los procesos de fijación de las mismas: “La educación es el proceso por el cual una sociedad *conduce* o *induce* a sus miembros a la incorporación a su mundo, a su manera de ver y experimentar las cosas y las relaciones entre los seres humanos; así el individuo incorpora lo que los antropólogos llaman una cultura, un lenguaje, una visión del mundo”.²⁸

El ascenso del discurso neoliberal y la impronta que ha dejado en las reformas educativas ha provocado que, durante los últimos años, el sistema educativo y sus principales actores se hayan visto *conducidos e inducidos* a involucrarse en una serie de polémicas pedagógicas, sociales, políticas, culturales y administrativas que han provocado más incertidumbres que certezas sobre el sentido de la educación y el papel que esta debe de jugar en la sociedad contemporánea.²⁹

¿Qué se pretendía lograr con las reformas? Facilitar la vinculación del sistema educativo superior con el mercado y reconocer, de paso, los puntos estratégicos en torno a los cuales se podían producir resistencia a ese proceso con el fin de alcanzar una solución *legal* para desactivar el conflicto.

La resistencia a ciertas reformas se la conceptuaba bajo la denominación generalista de ‘educación tradicional’. Con ello se la caracterizaba como retrógrada; opuesta al devenir de la innovación. ¿En qué consistía la innovación? En primer lugar, consistía en establecer un proceso formativo cuyo objetivo gravitaba en preparar a los egresados para su inserción en los procesos de reproducción de valor demandados por el sistema empresarial y, en segundo,

²⁶ Jacob Mincer, “Investment in Human Capital and Personal Income Distribution”, *Journal of Political Economy* 66 (agosto 1958): 281-302; Gary Becker, *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (New York: National Bureau of Economic Research, 1964).

²⁷ Una observación respecto a la renta individual. Gary Becker muestra que las diferencias salariales obtenidas —según la educación recibida—, reflejan, en realidad, la diferente productividad individual y, por tanto, responden a merecimientos personales que han de ser reconocidos en la renta, aunque esta circunstancia refleja una desigualdad de partida, -un consumo alto de *bienes* educativos-, y de llegada, -una inserción de altos beneficios en el sistema- que convierte a la renta en un sistema de recompensa por los costes invertidos en el consumo de bienes educativos. La disputa de valores o intereses se corresponde, así, con diferentes visiones del mundo.

²⁸ Alberto Benavides Ganoza, “La educación en el derecho”, *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho* núm. 33 (1978): 191-196.

²⁹ Sierra González, *Homenaje a...*, 33-51.

institucionalizar la intervención de una gubernamentalidad empresarial, al margen del Estado, en la universidad. Esta última finalidad suponía una transformación no solo de la universidad, de su autonomía y objetivos, sino de *restar funciones* al Estado.

El viejo problema neoliberal de cómo restar funciones al Estado

No se trataba solo de restar funciones al Estado, sino de que otros sujetos las asumieran, en particular, bancos y empresas. De modo, que la “oleada de reformas” iba más lejos que librar una batalla por innovar la educación tradicional. Involucraba un cambio en la idea de sociedad y, de paso, desnaturalizar uno de los valores de la democracia, la igualdad educativa.

Al servicio de estos propósitos se encuentra los debates sobre cómo incluir en las reformas los principios rectores de modelos que provienen de otros ámbitos culturales y sociales. Modelos a los que se propone imitar, en la reorganización de las escalas de los sistemas educativos, de la reestructuración de la inversión pública y de la participación de actores empresariales públicos en los sistemas de financiamiento. Todas estas medidas ya están operativas en parte. Algunos de los modelos son los *asiáticos*, centrados en el interés del estudiante y en los movimientos tecnológicos de los mercados. Los mismos sectores reformistas de la oleada sobrevenida entre 1991 y 2012, proponen, ahora, imitarlos por su alto rendimiento, reformando las reformas. Particularmente, ejemplarizan con sus resultados para innovar los actuales sistemas educativos. Los más citados como ejemplos son los sistemas educativos de Singapur y de Hong Kong, que son considerados modélicos como sistemas de *alto rendimiento*³⁰ y, por consiguiente, se conceptúan como los mejores sistemas educativos del mundo.³¹ Las dudas sobre el cómo y el cuándo iniciar los procesos de imitación se manifiestan esencialmente en dos niveles de concreción. De una parte, cuándo y dónde ha de hacerse la introducción material de las innovaciones en las instituciones educativas ¿en la secundaria o en la educación superior?

Todo ello, sin perder de vista que, en el proceso de abordaje del cómo y el cuándo de la introducción teórica y práctica de un sistema de alto rendimiento, no evita el resurgimiento de controversias de larga duración respecto a las prioridades a elegir en los procesos educativos.

³⁰ HPES, por su nombre en inglés.

³¹ Los sistemas educativos de Singapur y de Hong Kong tiene problemas propios, habida cuenta que se enfrentan a problemas como la economización de la educación, la desigualdad educativa y el cambio de paradigma de la *meritocracia* a la *parentocracia*. Su capacidad de gestionar dichos problemas determinará si el prestigio internacional del que gozan en la actualidad se mantiene en el futuro.

Así, tanto en el mantenimiento de los modelos *occidentales* tradicionales, como en la aplicación de los foráneos, incluidos los *asiáticos*, sigue estando presente el problema de qué debe de priorizar el sistema. De modo, que sea cual sea la elección hecha —tradicción o innovación— se plantean los mismos dilemas. Elegir equidad versus calidad, fortalecimiento del sistema público o de la educación privada, generalización de la descentralización o recentralización, reforzar el laicismo o apoyar la educación confesional, afirmar la tecnología sobre las humanidades, o establecer relaciones de equivalencia entre ellas, institucionalizar o desintitucionalizar la educación.

Así que, esencialmente, vuelven las preguntas por acciones que comprometen el futuro de los modos de enseñar y aprender, pero, también, por la igualdad y la equidad. De tal manera que quizá haya que pasar del análisis del conflicto teórico y práctico sobre cuál es el modelo *ideal* de sistema educativo y de métodos pedagógicos aplicables en cada modelo, a considerar, que significa el término ‘Educación’.³²

Ciertamente, es uno de los términos más generalizados y de uso más ambiguo. Por ser la educación tan antigua como proceso de socialización son muchas las significaciones del término.³³ Todos tenemos una idea generalizada de su significado y de qué implica. En este sentido, el significado comprende desde crianza, urbanidad, buenas costumbres, cultura, docencia, instrucción, formación, mejoramiento, enseñanza y profesionalización. Y todos los que así piensan tienen razón. No se equivocan.³⁴ El problema surge al momento de analizar las definiciones a la luz de la ideología que encierra cada concepto, porque la ideología ha marcado las funciones y límites del sistema educativo y sus paradigmas funcionales. Y los sigue marcando hoy.

Para definir su función se repiten últimamente tópicos concernientes al rol que juega la educación en un contexto de globalización de los intercambios en mercados abiertos, así como que hay que definir, igualmente, cuál es el papel que estos desempeñan en el advenimiento de una sociedad del saber poscapitalista. Según Peter F. Drucker,³⁵ la educación desempeñan un

³² La palabra “educación” proviene del latín *educō-as-are* que significa “criar”, aunque algunos lo confunden con *educō-is-ere*, que quiere decir “sacar de adentro”.

³³ ¿Qué es la educación? Según Andrea Imaginario, “Educación es el proceso por el cual se transmite el conocimiento, los hábitos, las costumbres y los valores de una sociedad a la siguiente generación. La educación comprende también la asimilación y práctica de las normas de cortesía, delicadeza y civismo. En el sentido técnico, la educación es el proceso sistemático de desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales del ser humano, con el fin de integrarse mejor en la sociedad o en su propio grupo. Es decir, es un aprendizaje para vivir”. Andrea Imaginario, “Educación”, Enciclopedia Significados <https://www.significados.com/educacion/>.

³⁴ Sierra González, *Homenaje a...*

³⁵ Peter F. Drucker, *La sociedad poscapitalista* (Buenos Aires: Sudamericana, 1993).

papel preponderante, de manera que se estaría asistiendo a la emergencia de una sociedad poscapitalista, en la que el conocimiento ha adquirido la primacía en la generación de riqueza en relación con los factores tradicionales de productividad, tales como el capital, la tierra y el trabajo de la era industrial. La pregunta que hay que hacerse es cómo competir en mercados abiertos al *consumo* de conocimiento. ¿Hay que imitar modelos probados o recrearlos?

Dilemas presentes: imitación de modelos o recreación de modelos

La reforma de la institución y sus dilemas, ha sido —y es todavía— una aspiración que ha ido cobrando protagonismo, desde su irrupción en las décadas que van de 1990-2012. Entonces, el polo de atracción era el sistema anglosajón; hoy el asiático es más eficiente para los intereses de las grandes corporaciones, especialmente las tecnológicas. Ambos tienen peculiaridades probablemente no extrapolables a otras culturas, sin embargo, son propuestos como paradigmas de cambios futuros. Subsiste ese problema con el que tuvieron que lidiar quienes copiaron o imitaron el modelo anglosajón, porque el reformismo académico globalizador pretendía homogenizar todos los sistemas. Causó, en consecuencia, daños a los sistemas educativos *nacionales*. Hoy se pretende no homogenizar, sino seleccionar las instituciones más eficientes para imponer los modelos asiáticos y dejar las otras relegadas a un nivel secundario. Se trata de una segunda fase instaurando dos clases de educación, común y elitista. En cuanto a los problemas que engendra en los modelos nacionales la importación de modelos foráneos el texto *Misión de la Universidad*,³⁶ de Ortega y Gasset, (1930) es clarificador: en el aborda la cuestión de la eficacia de la imitación de modelos originados en otros marcos culturales.

Al respecto, Ortega y Gasset decía que la reforma de la enseñanza superior suponía la creación de usos nuevos, pero limitaba las expectativas ante los cambios en los usos. Así, señalaba refiriéndose a las expectativas surgidas ante los cambios y la sustitución de los viejos por nuevos y, en particular, de los viejos usos locales por usos foráneos, ajenos a la propia cultura, “[e]sto nace de un error fundamental que es preciso arrancar de las cabezas, y consiste en suponer que las naciones son grandes porque su escuela —elemental, secundaria o superior— es buena”.³⁷ No hay una relación de causa efecto. Ortega y Gasset promovía la reforma, pero desde la singularidad cultural de cada sistema. Defendía, a la institución de las desmedidas exigencias que emplazaban en el futuro la solución de los problemas nacionales,

³⁶ José Ortega y Gasset, *Misión de la Universidad* (Madrid: Cátedra, 2023).

³⁷ *Ibid.*, 2.

mediante simplemente reformas educativas. Se trataba, a su juicio, de un error imaginar que los procesos de enseñanza y aprendizaje serían la respuesta de problemas arraigados en las culturas singulares. Un error que consideraba común, cuando para resolver las problemáticas variables que subyacían en el momento histórico concreto se apelaba al conjunto del sistema educativo, dado que señalaba, este comportamiento presenta al sistema educativo de forma abstracta, como si fuera separable de otros procesos sociales, como en la España de su tiempo, las fracasadas modernización social y cultural. De modo que las disfunciones del sistema se presentaban, a su juicio, por algunos reformistas, como *causa* y no como *efecto* de las condiciones sociales.

De hecho, Ortega y Gasset pensaba en los males del sistema no eran la causa sino el efecto de esos fracasos. Por ello, criticaba este enfoque y a quienes pretendían copiar el modelo alemán o inglés para resolver los problemas del retraso cultural y tecnológico en España, señalando que el sistema educativo que se pretendía copiar obedecía a las condiciones generales de Alemania e Inglaterra, como sociedades, en consecuencia respondían a sus demandas nacionales particulares. Y, por tanto, el resultado de la imitación en la España de los años treinta conduciría al fracaso³⁸ dado que no tenían las mismas condiciones generales para garantizar el éxito del modelo imitado. De ahí, que nadie debería extraer la conclusión de que los conocimientos preexistentes son responsables del retraso, porque, todo lo más, lo serían de cómo se los había utilizado.

Actualmente, la experiencia más cercana de imitación de un modelo, pero recreándolo, lo han constituido en España los Acuerdos de Bolonia,³⁹ descartando de momento los modelos asiáticos, que aún no se han incorporado, pero que podrían serlo en el futuro con el apoyo del capitalismo académico. Este Acuerdo surgió con la intención de practicar una hibridación de los modelos educativos europeo continental y anglosajón. En Europa existía bastante heterogeneidad en materia de títulos y grados. En términos generales coexistía el sistema británico organizado en bachillerato, maestrías y doctorados y el sistema de Europa continental que integraba la licenciatura y los doctorados.⁴⁰ Con el Acuerdo de Bolonia se propuso una

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Se denomina, así, el acuerdo suscrito por los ministros de educación de Europa en la Universidad de Bolonia (Unión Europea, 1999). Estos deben entenderse en un marco más amplio que el universitario, habida cuenta que tenían expresamente una intencionalidad económica, política, demográfica, cultural y de posicionamiento estratégico del continente europeo en el concierto mundial. El Acuerdo de Bolonia pretendía satisfacer los requerimientos del sector productivo de la Unión Europea, tanto en la preparación de los cuadros de mayor cualificación como en el desarrollo científico y tecnológico, así como pretendía fortalecer una cultura identitaria que contribuyera a conformar el espacio europeo de educación superior.

⁴⁰ El Acuerdo de Bolonia propone modificar la estructura curricular vigente en Europa continental que estaba orientada a la preparación de profesionales y cuyo diploma se entregaba en conjunto con la licenciatura después de cinco o seis años de estudio. El bachillerato se entregaba al término de la enseñanza media. Las carreras del

recreación que pretendía optimizar uno y otro. Un proyecto que tenía la intención de potenciar la educación técnica como respuesta de las élites locales a la presunta situación de retraso europeo ante el rendimiento del modelo anglosajón, ahora muy por detrás del asiático. Buenas intenciones que no se han correspondido con los resultados.⁴¹ Al contrario, ha conducido a ciertas disfunciones, habida cuenta que el esquema de ciclos propuestos en Bolonia, la excesiva vinculación de los estudios de la enseñanza obligatoria y posobligatoria con los requerimientos del sector productivo ha redundado en el deterioro de la función académica de la universidad y, en algunos casos, de los procesos de apoyo de la calidad, sin asegurar, por otro lado, la empleabilidad de los egresados ni la fortaleza del mercado.

De hecho, la sobrespecialización profesional ha cedido, a la hora de la empleabilidad, ante otras capacidades caracteriológicas del egresado. Así, en las contrataciones se da una preferencia por las competencias generales y actitudinales, frente a las cognitivas. Esta es una realidad constatada y argumentada hace tiempo en numerosas ocasiones.⁴² En este aspecto, por tanto, la evidencia empírica confirma un hecho aceptado. Las capacidades más valoradas no están vinculadas a los conocimientos específicos, sino con habilidades más generales y básicas conformadas según un sesgo actitudinal, como lo son las habilidades para asumir responsabilidades y tomar decisiones.

El relativo fracaso de esta optimización de ambos sistemas, el europeo y anglosajón, bajo una recreación, revela que ni lo uno ni lo otro son el camino a seguir. Algunos problemas podrían atenuarse, si se entendiese por parte de todos, que la enseñanza superior, a la hora de enseñar y aprender, no es la continuación de la enseñanza secundaria, sino que es la antesala de la madurez personal y profesional.

A manera de conclusión. Capitalismo sin ciudadanía

La Ilustración entroncó la reforma educativa, por un lado, con la idea de democracia y por otro, con la idea de que la realización del proyecto político republicano. Esos fueron los principios del Estado educador, ello suponía la incorporación del saber como un instrumento de intervención y de modificación social. Por esta razón, uno de los retos de la Modernidad fue

área tecnológica se impartían en los institutos politécnicos que en su mayoría se transformaron en universidades a mediados del siglo pasado. La propuesta de Bolonia en lo que concierne a la estructura curricular, como se ha precisado, comprende tres ciclos: el pregrado que se tiende a asociar a un bachillerato, el postgrado con un segundo ciclo de especialización vinculado a una maestría, y, el tercer ciclo de doctorado.

⁴¹ Ni siquiera se ha logrado un sistema universitario homogéneo, compatible, flexible y de calidad, que permita a los estudiantes y titulados universitarios una mejor preparación, una mayor movilidad y empleabilidad.

⁴² Frederick. Ashton, "The Other Managers' Competencies", *Training Officer* 30, núm. 1, 15-16; Marie Strebler, (1997): "Soft Skills and Hard Questions", *People Management*, 3, núm. 11 (1994): 20-24.

universalizar la escolarización inicial y afrontar la formación del conjunto de la sociedad,⁴³ como garantía democrática. Pero para que esto sucediera tenía que romperse la vieja jerarquización elitista de la sociedad; tenía que quebrarse el monopolio de la autoridad en el uso de la palabra y del discurso racional. En este sentido, la generalidad y universalidad de la educación consistía en establecer no solo un marco igualitario de desarrollo para los ciudadanos, sino, también, poner fin a la tutela de estos, es decir, emanciparlos en el uso de la palabra y del discurso racional. El cambio en la concepción de la educación y en el papel social de la misma fue desde el principio un interés prioritario de los Ilustrados para los que la educación era contemplada como garante de la *liberación* del entendimiento y complementaria de la obligación de transmitir y enseñar conocimiento.

La oleada de reformas promovidas de 1991 al 2012 no contemplaban tales objetivos. El conocimiento en estas reformas no solo eran transmisible, sino *vendible*. De hecho, los objetivos ilustrados fueron desplazados. No se priorizó la consecución de una ciudadanía intelectualmente emancipada, habida cuenta que la educación superior debía de ajustarse a las demandas del mercado local o global. Así, la sujeción al interés del mercado, mediante la oferta de títulos, ha supuesto un radical rompimiento con la educación humanista. El alejamiento de la enseñanza superior de la gestación de un modelo de ciudadanía activa ha sido analizado en algunas teorías, como expresión de la llegada de un *capitalismo sin ciudadanía*. Entre esos teóricos se halla Wim Dierckxsens⁴⁴ quien considera que es este, precisamente, uno de sus objetivos⁴⁵ y la vez una de sus debilidades, como sistema. Para Dierckxsens, los protagonistas de la sociedad son la banca, los seguros, la bolsa de valores, de bienes y raíces, el traspaso legal de propiedades, entre otros intercambios consumados bajo la forma relacional dominante, cuya ejecución conlleva la conversión del sistema de relaciones sociales al estatuto de una empresa privada que busca la maximización de la ganancia. No hay ciudadanía activa.⁴⁶ Hay corporaciones activas. Su diagnóstico sobre las debilidades de la arquitectura general del sistema es la siguiente:

⁴³ La enseñanza había servido en el Antiguo Régimen para discriminar a unos grupos humanos, frente a otros. De hecho, en el Antiguo Régimen, aun existiendo distintos modelos educativos, el Estado era indiferente a la educación, que constituía un monopolio eclesiástico.

⁴⁴ Wim Dierckxsens, *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía* (San José, Costa Rica: Editorial Departamento Ecueménico de Investigaciones, DEI), 1998.

⁴⁵ Dierckxsens considera el desplazamiento del interés por la consecución de una ciudadanía activa como una debilidad del capitalismo mismo, pero, sobre todo, de la democracia liberal.

⁴⁶ *Ibid.*, 18.

Podemos analizar la subordinación parasitaria de formas no capitalistas de trabajo al capital comercial y usurero en la transición del feudalismo al capitalismo. En este período de transición el trabajo productivo por su contenido (el trabajo artesanal y agrícola) se subordinaron al capital comercial y usurero, así como actualmente el trabajo productivo por su contenido tiende a subordinarse al capital financiero.⁴⁷

En este trabajo se comparte, con matices, su opinión, sobre un capitalismo sin ciudadanos. Un capitalismo, que ha necesitado la reforma del sistema educativo, pues, la educación emancipadora tenía ese fin: afirmar las potencialidades cognoscitivas y morales de la ciudadanía. Si se suprime la educación del individuo como sujeto de la vida política, este no puede emanciparse del poder. La democracia exige un ciudadano capaz de ejercer los derechos civiles y políticos no solo participar en contratos y negocios. Nada puede sustituir el derecho a hablar y a ser escuchado.

⁴⁷ Wim Dierckxsens, *Capitalismo y población* (San José, Costa Rica: DEI, 1979), 97-117.

Bibliografía

- Ashton, Frederick. "The Other Managers' Competencies". *Training Officer* 30, núm. 1, Springer (1994): 15-16.
- Becker, Gary. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*, National Bureau of Economic Research, New York, 1964.
- Benavides Ganoza, Alberto. "La educación en el derecho". *Derecho PUCP: Revista de la Facultad de Derecho*, núm. 33 (1978): 191-196.
- Brunner, José Joaquín et Alli, "Teoría del capitalismo académico en los estudios de educación superior". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 21 (2019).
- Carrillo, Javier. "¿Qué es la Economía del Conocimiento?". *Transferencia* 18, núm. 69 (enero de 2005): 2-3.
- Chiroleu, Adriana. "Políticas de educación superior en Argentina y Brasil: de los '90 y sus continuidades". *Revista SAAP* 2, núm. 3 (agosto 2006): 563-590.
- Coraggio, José Luis, y Rosa María Torres. *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*. Buenos Aires-Madrid: Miño y Dávila Editores/CEM, 1999.
- Dierckxsens, Wim. *Capitalismo y población*. San José, Costa Rica: DEI, 1979.
- Dierckxsens, Wim. *Los límites de un capitalismo sin ciudadanía*. San José, Costa Rica: Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones DEI, 1998.
- Drucker, Peter F. *La sociedad poscapitalista*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993.
- Fernández Liria, Carlos. "Golpe de Estado en la Academia, Sin Permiso", 6 de abril de 2008. <https://www.sinpermiso.info/textos/golpe-de-estado-en-la-academia>.
- Guerrero Olvera, Mariana. "La educación en México a través de los tiempos: cambios y reformas". *Revista Glosa* 6, núm. 11 (julio-diciembre, 2018).
- Imaginario, Andrea. "Educación". *Enciclopedia Significados*. <https://www.significados.com/educacion/>.
- Jodelet, Dennis. "Les représentations sociales: phénomènes, concept et théorie". En Serge Moscovici (ed.), *La psychologie sociale*, 357-378. Paris: PUF, 1984.
- Mincer, Jacob. "Investment in Human Capital and Personal Income Distribution". *Journal of Political Economy* 66 (August, 1958): 281-302.
- Monbiot, George. "Neoliberalism – The Ideology at the Root of all our Problems", *The Guardian*, 15 de abril de 2016.

<https://www.theguardian.com/books/2016/apr/15/neoliberalism-ideology-problem-george-monbiot>.

Ortega y Gasset, José. *Misión de la Universidad*. (Madrid: Cátedra, 2023).

Puiggrós, Adriana. “Educación neoliberal y quiebre educativo”. *Nueva Sociedad*, núm. 146.

Sierra González, Ángela. *Homenaje a Emilio Lledó: pensamiento y educación*. *Cuadernos del Ateneo*, núm. 29 (2011): 33-51.


Strebler, Marie. “Soft Skills and Hard Questions”. *People Management* 3, núm. 11 (1997): 20-24.


Torrent, Joan. *Innovació tecnològica, creixement econòmic i economia del coneixement*. Barcelona: Consell de Treball, Econòmic i Social de Catalunya, Generalitat de Catalunya, 2004.

Trazos de neocolonialismo académico en Argentina en el pasado reciente y en el presente inmediato

Traces of Academic Neocolonialism in Argentina in the Recent Past and Immediate Present

María Eugenia Borsani, Universidad Nacional del Comahue,
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0003-9703-6674>

 eugeniaborsani@gmail.com



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.678>

Resumen. Se recorren tramos de la Educación Superior en la Argentina en los últimos diez años aproximadamente procurando mostrar cierta línea de continuidad respecto a algunos trazos de indisimulable neocolonialismo académico, no advirtiendo diferencias notorias pese al radical cambio en las políticas universitarias, sin dudas sustantivo, desde las distintas administraciones nacionales. A efectos de mostrar esa línea de continuidad —pese a la abismal diferencia referida a políticas públicas en Educación Superior en los dos últimos gobiernos— nos situamos en la Norpatagonia argentina analizando como caso testigo de lo que aquí se sostiene (a saber: la trama capital/mercado/Educación Superior) la explotación hidrocarburífera a partir del boom de lo que se denomina ‘Vaca Muerta’. Interesa mostrar cómo se da dicha trama en la Educación Superior, la que queda a expensas del capitalismo académico. Cierra este artículo dando cuenta de cierta impavidez por parte de las Ciencias Sociales y las Humanidades, las que, en gran medida, se desentienden de estas cuestiones permaneciendo en un estado, si no de complicidad, sí de ataraxia epistémica y de inmutabilidad ante la aflicción del presente. Sostenemos la importancia en reparar en la dimensión re y neocolonizadora de los estudios superiores y de la educación en general, hoy como ayer y el silencio respecto a este presente de devastación y muerte que ha colonizado mentes, cuerpos y saberes.

Palabras clave: neocolonialismo académico, colonialidad del conocimiento, Educación Superior, mercado.

Abstract. Sections of higher education in Argentina in the last approximately ten years are covered, trying to show a line of continuity with respect to certain traces of undisguisable academic neocolonialism, not noticing notable differences despite the change in university policies from the different national administrations. In order to show this line of continuity -despite the abysmal difference regarding public policies in Higher Education in the last two governments- we are located in the Argentine North Patagonia, analyzing as a witness case of what is maintained here (namely: the capital plot / market / Higher Education) hydrocarbon exploitation since the boom of what is called Vaca Muerta. It is interesting to show how this plot occurs in Higher Education, it is at the expense of academic capitalism. This article closes by reporting a certain impassiveness on the part of the Social Sciences and Humanities, which, to a large extent, ignore these issues, remaining in a state, if not of complicity, then of epistemic ataraxia and immutability in the face of affliction of the present. We maintain the importance of paying attention to the re and neo-colonizing dimension of higher studies

and education in general, today as yesterday, and silence regarding this present of devastation and death that has colonized minds, bodies and knowledge.

Keywords: Academic neocolonialism, coloniality of knowledge, higher education, market.

Cómo citar: Borsani, M. E. (2024). Trazos de neocolonialismo académico en Argentina en el pasado reciente y en el presente inmediato. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 85-104. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.678>

Dejemos el rol de pitonisa para célebres páginas de la literatura grecolatina. La actividad adivinatoria nada tiene que ver con las líneas que siguen. Los intelectuales no nos dedicamos a hacer prognosis insensatas, mas sí, al leer críticamente el presente (que ciertamente no se agota en un mero análisis de coyuntura), en ocasiones puede ser que demos en la tecla con lo que, a corto o mediano plazo, acaece. Ello no ocurre por artes ocultas sino por una atenta hermenéutica del tiempo presente.

Ahora bien, ¿por qué estas líneas introductorias que tienen algo del tenor de la advertencia? Pues porque las muy preocupantes políticas educativas a nivel de Educación Superior que se anuncian para la Argentina en el período 2023-2027 (Administración de Javier Milei) tienen cierto vínculo con lo que hace ya casi 10 años debatí en ocasión de una invitación con la que fui honrada a la Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.¹ En aquel encuentro el tema convocante pivotaba sobre Educación Superior en América Latina. Las líneas que a partir de la incidencia de la colonialidad en la Educación Superior se avizoraban para la universidad del mañana resultaban ciertamente preocupantes de no moverse el timón rector de las políticas educativas de entonces. Pues, por cierto cambiaron las administraciones (Cristina Fernández de Kirchner, segundo mandato, 2011-2015; Mauricio Macri, 2015-2019; Alberto Fernández, 2019-2023; Javier Milei, 2023-2027) pero no así el rumbo de la Educación Superior en lo que a la injerencia del neocolonialismo académico respecta, siendo esto evidente muy puntualmente en lo que ha dado en llamarse “zona de sacrificio”, como se denomina a la Norpatagonia argentina, región de la que procedo.²

¹ Este artículo es un escrito inédito pensado en virtud de la convocatoria del Número 36 de *En-Claves del Pensamiento* que lleva por título “Tiempos de extravío. La universidad vaciada” coordinado por la Dra. Dora Elvira García González. Sin embargo, entiendo necesario aclarar que en el mismo recojo tramos del debate mencionado líneas arriba.

² “El concepto ‘Zona de sacrificio’ fue acuñado en los años ‘70 en escenario norteamericano referido, en principio, a los perjuicios producidos por la radioactividad. En este escrito el concepto remite a aquellas regiones geográficas que, en virtud de su potencial minero o hidrocarburífero son escenarios de expoliación brutal sin atender los perjuicios que causan a su población local, a la que se pondera como sacrificable, en pos de los beneficios que dicho sacrificio aporta a otro grupo poblacional. Ello marca una brecha entre población que vale y otra que no; los imprescindibles, por una parte y los residuales, por la otra”. María Eugenia Borsani, “*Otros logos, decires otros: feminismos, cuerpo-territorio y extractivismo en zona de sacrificio*”, en *Otros Logos Revista de Estudios Críticos*, núm. 14 (2023): 6.

Ciertamente no pueden homologarse las políticas públicas respecto a lo que para la vida universitaria se ha diseñado y ejecutado (y se propone ejecutar a futuro).³ Se malentiende el propósito de este escrito si se piensa que tales políticas son lo mismo y que todo da lo mismo. Se malinterpreta el cometido de estas líneas si se supone que lo que esta autora está diciendo es que las políticas en educación superior son idénticas ayer y hoy, esperándose lo mismo para mañana. Lo que se procura mostrar es que, puntualmente en lo que a las zonas tenidas como espacios de salvación de la economía (actualmente en situación ruinoso), en virtud de su invaluable riqueza hidrocarburífera y metalífera, las políticas económicas extractivistas (o neoextractivistas, no importa acá la sutil diferenciación)⁴ hacen oídos sordos a los efectos biocidas, terricidas o letales que las mismas comportan. Ante ello, gran parte de la vida universitaria⁵ sigue su rumbo sin alzar la voz, tal vez creando alguna que otra instancia de tibio contralor, pero no sale de modo pertinaz a enfrentar el *modelo de devastación antropogénica* que se yergue ante nuestros ojos. No sale (reitero, mayoritariamente) a acompañar a vecinos y comunidades que sí están enfrentando este modelo de muerte que se ha implementado en las zonas del megayacimiento hidrocarburífero Vaca Muerta, al que nos referiremos más abajo. No está la universidad como institución llevando a cabo acciones en pos del cese de esta brutal explotación de los mal llamados ‘recursos naturales’ y bien llamados ‘bienes comunes’.

Para que ello ocurra tiene que reconocerse la universidad como institución moderno colonial por excelencia, tiene que advertirse que la educación superior replica una estructura piramidal y jerárquica y que es el lugar desde donde, cual navaja de Ockham se decide sobre la procedencia de conocimientos que se ponderan como valiosos y los que son botados al cesto de residuos. Y esto no es poca cosa pues el lugareño no es escuchado. La experticia llega, diseña, explota y recauda desatendiendo el derredor, desoyendo el mundo en el que irrumpe. De tal forma, la traza doxa/episteme, opinión/ciencia, saber ordinario/investigación rigurosa sigue regulando el universo del conocimiento y todo ello en connivencia con geopolíticas del conocimiento entregadas al capital.

Hace ya casi dos décadas Catherine Walsh decía que “[h]ablar de las geopolíticas del conocimiento, entonces, es reconocer la naturaleza hegemónica de la (re)producción, la difusión y el uso del conocimiento, no simplemente como ejercicio académico, sino como parte

³ Repárese que el proyecto Milei para la vida universitaria no sólo procura la privatización de la educación, lo que es del orden de lo inaceptable sino que, en consonancia con sus políticas autoritarias, retrógradas, inconsultas con sesgos inconstitucionales tira por la borda conquistas que han enaltecido la vida universitaria argentina desde la Reforma Universitaria de 1918, hito en la historia universitaria nacional. La universidad pública argentina es laica, gratuita y de ingreso irrestricto. Véase el *Manifiesto Liminar* en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

⁴ Véase el artículo de Sebastián Gómez Lende, “Modelo hidrocarburífero en Argentina (1990-2015): del extractivismo clásico neoliberal al (neo)extractivismo pseudo-progresista”, en *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, núm. 33 (2018).

⁵ Digo “gran parte”, no *toda* la comunidad universitaria, caso contrario estas mismas líneas no comportarían sentido alguno.

fundamental del sistema-mundo capitalista y moderno, que a la vez y todavía, es colonial”.⁶ Así, importa, al hablar de cuáles son las dinámicas que se vienen dando en la Educación Superior dar cuenta de la geopolítica del conocimiento imperante en mi país, y con mucha más relevancia, en mi zona, lugar donde se juega, reitero, el futuro de la economía nacional y no solo eso.

Hace tiempo insisto en que el mundo de la Educación Superior en Argentina, pareciera estar cruzado por mensajes y discursos oscilatorios, inconciliables e incompatibles, uno que propicia lo emancipatorio, (sobre todo en gobiernos *progresistas*) y otro que se ajusta sumisamente a los mandatos del patrón de poder imperante (sobre todo en la administración macrista, hoy con muy estrechos lazos con la administración ultraconservadora y ultraliberal de Javier Milei).

¿Cuáles serían los elementos o factores que advertimos para afirmar lo dicho? Veamos esos dos mensajes contradictorios, por caso al interior de los últimos dos mandatos de la administración kirchnerista 2007-2011 y 2011-2015. Mientras, por una parte, había una revaluación de lo propio llevada a cabo por excelentes políticas de repatriación de académicos en el extranjero (como lo fue el programa RAICES del año 2008)⁷ junto a la narrativa sostenida en la importancia de la independencia y soberanía en todas sus dimensiones —política, económica y energética—, por la otra, muchas acciones se dirigieron en su contrario, es decir, hacia una especie de acción convalidante de gestos inconfundiblemente neocoloniales, entendiendo por tal la reedición de una forma de opresión por parte de quienes detentan un diferencial de poder que posibilita sojuzgar a otros bajo muy diversas modalidades (ideológicas, económicas, financieras, culturales, etc.), no solo bajo la ocupación territorial, aunque algo de esto ciertamente hubo y sigue habiendo.

En la última década y media, aproximadamente, a partir de la exploración-explotación del megayacimiento hidrocarburífero en la formación geológica Vaca Muerta en la Provincia de Neuquén, convenios, en distintos momentos y de diverso tipo, con empresas transnacionales (Exxon, Apache, Chevron y EOG de EE. UU.; Américas Petrogas, Azabache, Antrim Energy, Madalena Ventures, de Canadá; Total de Francia; Shell de Holanda, sumando memorandos de entendimiento con las petroleras de Malasia Petronas, la china Sinopec, y la compañía rusa

⁶ Catherine Walsh, “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización” en *Boletín Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI-ARY Rima* 6, núm. 60 (marzo del 2004). <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>.

⁷ Programa RAICES (Red de argentinos investigadores y científicos en el exterior) es un programa del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Presidencia de la Nación, bajo dependencia directa de la Dirección Nacional de Relaciones Internacionales. Otorgó facilidades a través de subsidios de retorno y becas de reinserción para la repatriación de argentinos radicados en el extranjero, que regresaron al país para desempeñarse profesionalmente. La administración kirchnerista había repatriado 1 130 científicos y tecnólogos en el año 2015. La ley 26 421 fue sancionada en octubre de 2008 y publicada en el Boletín Nacional el 14 de noviembre de 2008. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26421-147138/texto>.

Gazprom y tantas otras) parecen ser moneda corriente, lo que, indudablemente no se condice con el discurso de lo nacional y de crítica al imperio, a los poderes hegemónicos, y a las corporaciones, propiciado por el peronismo, muy por el contrario. Por caso, y para ejemplificar lo dicho, a nadie se le ocurriría que es compatible con lineamientos políticos tenidos por progresistas, suscribir, en aras de la soberanía energética, *cuestión que ciertamente celebramos*, un acuerdo secreto para la explotación hidrocarburífera que compromete incluso a generaciones futuras. Eso es lo ocurrido con el convenio entre Yacimientos Petrolíferos Fiscales (YPF) y Chevron. Se aprobó el acuerdo mencionado pese a la resistencia llevada a cabo, sobre todo en Neuquén Capital, por parte de vecinos, trabajadores, estudiantes, colectivos, movimientos sociales, etc., fuertemente reprimidos por las fuerzas públicas frente a la Legislatura de la Provincia, el día 28 de agosto de 2013. Lo expuesto no es del orden de lo episódico; encaja con el rumbo de la educación superior que en más se orientaría hacia la preminencia de ciertos campos disciplinares que contribuirían a las arcas estatales y de privados, acentuando el declive de las Humanidades y las Ciencias Sociales, siempre caídas en desgracia.

Educar para la energía. La Educación Superior al servicio de la industria hidrocarburífera ayer y hoy

En la página oficial de la Fundación YPF⁸ del año 2012 se leía con mayúscula claridad la inexorable filiación que de ahora en más se sellaría entre academia y mercado. El titular rezaba así: “La Universidad con YPF. Oportunidades y desafíos de una nueva etapa” y luego de dar cuenta de los beneficios infinitos de esta afiliación entre industria, universidad y mercado, cierra así:

Bajo el lema Educar para la Energía, la Fundación YPF tomó un nuevo rumbo estratégico, que busca, entre otras metas, crear y actualizar tecnicaturas, carreras de grado y posgrado vinculadas con la energía. Trabajaremos como articuladores con la industria, con el objetivo de vincular el mundo académico con el campo de trabajo, y lograr que los estudiantes avanzados puedan tener experiencias dentro del desarrollo que la industria está viviendo hoy.⁹

“Educar para la energía” difundía las bondades de carreras vinculadas con la energía, son esos ámbitos disciplinares los que deben presentárseles a los jóvenes, en tanto franja etaria destinataria de la campaña comunicacional, como polo de atracción para los estudios superiores y son esas las carreras del futuro. A saber: Ingeniería en Petróleo, Geología, Geofísica, Ingeniería Ambiental, Química, Física, Energías Renovables, Ingeniería Mecánica. La leyenda publicitaria decía “Anímate a estudiar algo distinto. Las carreras de la tierra son apasionantes,

⁸ Hoy, enero 2024, esta página no está disponible.

⁹ Fundación YPF (diciembre, 2012).

y te dan la posibilidad de hacer algo por tu futuro y el de todos”. Son estas las carreras que “*te cambian la vida*”, rezaba el spot publicitario.¹⁰

Interesa analizar las sugestivas imágenes de aquella publicidad gráfica aparecida en los más importantes periódicos. A página completa, se publicitaban convocantes fotografías de jóvenes con colorida vestimenta casual y muy urbana, con aspecto de mochileros venidos de la metrópoli, ubicados en algún lugar que bien podría ser de la estepa patagónica, indicando con el brazo en alto y el dedo índice levantado, el horizonte promisorio de esta tierra prometida. ¡Si hasta parecen la versión aggiornada de Rodrigo de Triana!, aquel marinero andaluz que acompañó a Cristóbal Colón y replicando la leyenda, fue el primero en gritar “Tierra”, según el relato del diario de a bordo de Colón.

Con aspecto extremadamente ciudadano, los muchachos emprendedores oteaban la lejanía, divisando la lontananza y su inmensidad. Los recién llegados a este suelo —que, reitero, todo hace pensar que se trataba de la Patagonia— se encontraron con el “desierto”, sin poblador alguno, ni tampoco ganado, “la nada”, ni gentes ni flora ni fauna, sólo “desierto a conquistar”,¹¹ solo vacío, según las imágenes de la mentada campaña publicitaria.



Fuente: Spot publicitario FUNDACIÓN YPF.

Es que “en la Patagonia, donde además de *sobrar territorio*,¹² sobra viento, tenemos viento para hacer dulce. Entonces, es un factor muy importante, o sea, es muy rica la Patagonia en

¹⁰ El spot publicitario se hallaba alojado en <http://www.fundacionypf.org/Vocaciones/secciones/multimedia/hacer-y-hacer-te-un-futuro.html>. Actualmente (enero de 2024), no se puede acceder a dicho sitio web.

¹¹ Entre los años 1878 y 1885 en Argentina se llevó a cabo una campaña militar llamada Conquista del Desierto o Campaña del Desierto que significó una avanzada genocida perpetrada para con los pueblos indígenas, encabezada por Julio Argentino Roca. La zona comprometida fue la región pampeana y patagónica poblada por la comunidad ranquel, mapuche y tehuelche, respectivamente. Tal embestida consistió en un plan sistemático de desindianización del territorio en sintonía el plan inmigratorio de comunidades/colectividades europeas. Véase Briones, Claudia y Delrio, Walter, “La ‘conquista del desierto’: desde perspectivas hegemónicas y subalternas”, en *Runa*, UBA, 2007

¹² Énfasis propio.

minerales, en energía y también tenemos viento”, fueron palabras textuales de la Sra. Presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner, en ocasión del almuerzo con empresarios estadounidenses (entre ellos Monsanto),¹³ en el Council de las Américas en Nueva York con fecha 15 de junio de 2012, celebrando así las potencialidades de estos *territorios sobrantes*. Podríamos preguntarnos si quizás no estamos frente a algo parecido a la reedición de una nueva conquista del mismo *desierto*.

Interesa poco si hay acaso flora, fauna o persona que se vea alterada con esta nueva avanzada sobre territorio patagónico a partir de la exploración/explotación de Vaca Muerta. Y claro que los hay. La zona en cuestión, que se presenta como futuro hogar de los futuros egresados, tiene sus moradores desde siempre que en gran medida se han dedicado a las actividades de cría de ganado. El intendente de la ciudad de Añelo (localidad adyacente a Vaca Muerta) Darío Diez, al ser consultado al respecto, sostuvo que había que alentar la radicación de las empresas y ver alguna solución para las familias de crianceros. Poblaciones convertidas en escollos, en estorbos según los parámetros del desarrollo expoliatorio. En una entrevista llevada a cabo por el Observatorio Petrolero del Sur, con fecha 28 de Setiembre de 2014, se le preguntó:

OPSur -*Con el boom de Vaca Muerta, ¿cómo se da la relación del criancero y su tranquilidad con las petroleras?*

DD: Hay choques. El director de Producción municipal junto con la Provincia enviaron a hacer un relevamiento para ver en dónde están ubicados, cuántos animales tienen, cómo viven, en qué zona están, qué empresa está operando, qué área están ocupando, si tienen documentación, si son fiscaleros, si tienen tenencia, si tienen título. La idea es empezar a ver esta problemática, que no está tan acentuada, pero que se va a acentuar a medida que se avance con el yacimiento [Vaca Muerta]. El departamento de Añelo tiene más de cien crianceros en toda esa zona. Hay que identificar cada uno de los puestos de los crianceros y tomar una decisión. Avisarle qué va a suceder, si el lugar en donde está es área de explotación o no, cómo

¹³ En ese mismo discurso, la Presidenta sostuvo que: “Hace muy poco tiempo hemos patentado, junto con una empresa americana y científicos nuestros del CONICET, o sea nuestro organismo científico ha patentado una semilla, un transgénico, un gen que se extrajo del girasol para pasarlo también creo que al maíz, si mal no recuerdo, y que ha permitido precisamente que aquellas semillas que eran muy resistentes a la sequía no tuvieran tanta productividad. Bueno, se ha logrado —a través de estos investigadores argentinos, asociados con empresarios americanos, que financiaron la investigación, junto con el CONICET— y hoy tenemos patente común lograr un producto que no solamente es muy resistente a la sequía, si no que también aumenta la productividad. Aquí tengo —y esto la verdad que se los quiero mostrar porque estoy muy orgullosa— el prospecto de Monsanto. Vieron que cuando hacen prospecto es porque ya está hecha la inversión, sino no te hacen prospecto. Así que una inversión muy importante en Malvinas Argentinas, en la provincia de Córdoba, en materia de maíz con una nueva digamos semilla de carácter transgénico, que se llama Intacta. También dos centros de investigación y desarrollo, que eso para nosotros es tan importante como es esta inversión de 150 millones de dólares: uno, en Tucumán y otra en la misma Córdoba, porque estamos trabajando mucho con científicos”. Council de las Américas, en Nueva York, el día 15 de junio de 2012. <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/25918-almuerzo-en-el-council-de-las-americas-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>.

podemos convivir, cómo se lo va a asistir y cómo se le va a seguir permitiendo hacer su actividad, en qué condiciones está su tenencia.

*Hay que entender que el yacimiento Vaca Muerta tiene una prioridad nacional, que es buscar la solución energética, y está más allá de cualquier otra actividad económica que se pueda generar.*¹⁴

En ningún momento, ni en la prensa escrita ni en otros medios, la existencia de zona poblada se presentó como un impedimento para darle curso a la radicación de las multinacionales, allí no hay nadie que forme parte del paisaje, a juzgar por la concepción de los creativos que han hecho esta campaña, pero lo que es más doloroso aún, tampoco parece un inconveniente severo para las máximas autoridades locales. En igual sentido, cómo exigir a los estudiantes una mirada crítica y reparos de orden de lo ético si no han sido preparados en esa dirección. Aquí se hace patente el racismo en toda su dimensión, esa es población inexistente, su actividad laboral tampoco importa, están invisibilizados a los ojos del poder, que es quien genera tal invisibilidad, o denegación del ser, de esos otros que no están, no son.

La campaña ‘Educar para la Energía’ no educa en pos de preservar comunidades, ni suelo, ni acuíferos ni fauna. ¡Qué importan las alertas sobre posibles mutaciones genéticas, aire contaminado o poblaciones diezmadadas!

La universidad no sensibiliza a los jóvenes respecto de las tantas y nuevas muertes que se dan en este presente letal. Se mantiene impertérrita y actúa conforme los designios del mercado y de la industria. Los estudios superiores acatan un mandato y es el de acomodarse confortablemente en el vínculo academia-mercado-industria, desde una lógica empresarial neoliberal.

Por caso, la Universidad Nacional del Comahue, excepto cierta minoría,¹⁵ ha evitado poner en discusión el nuevo acontecer regional a partir de la realidad local alterada que se fue dando desde el furor de Vaca Muerta. Una nueva realidad local que significó cambios

¹⁴ Entrevista a Darío Díaz, intendente de Añelo “Vaca Muerta está más allá de cualquier otra actividad económica que se pueda generar”, 28 de septiembre de 2014. <https://opsur.org.ar/2014/09/28/vaca-muerta-esta-mas-alla-de-cualquier-otra-actividad-economica-que-se-pueda-generar/>.

¹⁵ Entre esa minoría que en el año 2014 se expidió en contra de la fractura hidráulica, controversial modalidad extractiva en el megayacimiento mencionado, cabe mencionar al Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, el que se pronunció en los siguientes términos: “El Consejo Directivo del Centro Universitario Regional Zona Atlántica resuelve: Artículo 1: Rechazar el método de fractura hidráulica para la extracción de hidrocarburos por ser altamente contaminante de las aguas subterráneas, del aire y de los suelos. Artículo 2: Solidarizarse con las comunidades afectadas por este modelo de explotación. Artículo 3: Recomendar la diversificación de la matriz de producción energética, buscando energías alternativas no contaminantes y facilitando el acceso a la información de la población, promoviendo el debate y la consulta ciudadana en los temas socio-ambientales. Artículo 4: Promover el debate y la discusión abierta sobre esta temática en el ámbito académico. Artículo 5: Invitar a otras unidades académicas y al Consejo Superior de la Universidad Nacional del Comahue a que se pronuncien en el mismo sentido”.

alarmantes: especulación inmobiliaria, alquileres exorbitantes, rutas colapsadas (y con ello aumento de la tasa de accidentes viales), desordenado aumento demográfico, alcoholismo, drogadicción, casos de trata de personas, crisis en el sector sanitario (falta de hospital de alta complejidad en la localidad de Añelo en adyacencias de la locaciones de *fracking* como ya se dijo) a lo que se suma un brutal cambio para las comunidades rurales e interrupción de actividades de crianza de animales y cultivo de huertas en zona de pozos por el impacto contaminante en el agua, entre otros inconvenientes que han cambiado brutalmente la vida y el entorno todo de manera irreversible o casi.¹⁶

Tampoco hubo respuesta contundente por parte de la Universidad Nacional del Comahue al requerimiento presentado oportunamente en el mes de octubre 2012 por el Colectivo Asamblea Permanente Comahue por el Agua, ante el Consejo Superior para que se expidiera sobre la técnica extractiva de fractura hidráulica, habida cuenta de los riesgos que ello implica para los acuíferos de la zona, y por las muertes producidas por metales pesados en sangre. En dicha oportunidad el expediente se conformó con profusa información oficial de los países que se oponen (en unos casos con prohibición y en otros casos con medidas en mora) a la técnica extractiva. Como respuesta a la solicitud se votó la conformación de una comisión *ad hoc*, finalmente nunca constituida. Es que en la UNCo impera mayoritariamente, por cierto, no de manera unánime, el discurso del progreso sostenido en la lógica del desarrollo, en sintonía con la políticas extractivas ayer y hoy, o sea del pasado reciente y en el presente, más allá de la distancia ideológica con el deleznable ultraliberalismo de la administración Milei.

Nueva carrera (de esas que te cambian la vida)

Lo planteado respecto de la Casa de *altos* estudios a la que pertenezco se ve de manera más palmaria aún en la otra joven universidad de la zona: la Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), creada en el año 2007. Con fecha 17 de marzo del año 2015, la UNRN dio por inaugurado el primer ciclo lectivo de la Tecnicatura Universitaria en Hidrocarburos en la ciudad de Cinco Saltos, pequeña localidad de 22 000 habitantes, según el censo del año 2010 y 25 000 habitantes en el año 2022. En el acto oficial de lanzamiento de esta nueva *oferta* académica se destacó la importancia de “formar recursos altamente calificados” y su vicerrector Pablo Bohoslavsky señaló que: “Este resultado no hubiera sido posible si no hubieran coincidido la existencia de la Universidad de Río Negro, el incremento de la actividad petrolera, el descubrimiento de nuevos pozos, y el paso de YPF a manos del Estado argentino”.

¹⁶ Cfr. “Discursos, pactos e impacto de una Vaca que sigue muerta”, en *OPSur*, 31 de octubre de 2014.

Interesa decir que la localidad elegida para el emplazamiento de esta nueva carrera fue la primera ciudad de la zona en expedirse por la negativa respecto al *fracking*. A los pocos días de esta votación, la Sra. Intendente de la ciudad la vetó por considerar que los concejales se habían excedido en sus atribuciones, asegurando a su vez que la explotación hidrocarburífera en la zona era compatible con el desarrollo sustentable. Crear una carrera de estas características en este lugar puede ser interpretado en términos de una provocación. Esto es, en el mismo escenario geográfico y político donde sus concejales en el marco del Consejo Deliberante votaron la prohibición de la fractura hidráulica para el ejido de Cinco Saltos, Provincia de Río Negro, en febrero 2013, es, en esa misma ciudad donde se crea una carrera fuertemente orientada a la extracción hidrocarburífera, siendo su director, Vladimir Cares Leiva, uno de los más empeñados defensores de la fractura hidráulica con periódicas apariciones en diarios locales en aquellos años. Corresponde también agregar que en esta pequeña localidad está la Facultad de Agronomía, dependiente de la Universidad Nacional del Comahue y que la fruticultura es la actividad económica local, actividad no compatible con la industria hidrocarburífera, que sin embargo sigue desarrollándose de manera simultánea (se cosecha peras y manzanas a cincuenta metros de torres de *fracking*).¹⁷

Capitalismo académico

Pareciera que el imperio de esta concepción del conocimiento entramado con el mercado, las corporaciones y el capital, no escandaliza a nadie, o tal vez a muy pocos. Corren tiempos de la universidad complaciente con el capital, el mercado, la industria y la empresa. Pese a que se pregone en contrario, los hechos muestran un ordenamiento de los estudios superiores que ha radicalizado lo que se proponía en los años noventa, por lo que sería un desatino pensar que la

¹⁷ Además de la ciudad de Cinco Saltos, en otra localidad muy cercana, en la ciudad de Allen, también sus concejales votaron por Allen libre de *fracking*, votación luego vetada. Especialistas indican la incompatibilidad de dos matrices productivas como la extractiva y la fruticultura en el Alto Valle de Río Negro y Neuquén. Las intendencias de estas pequeñas ciudades, respondiendo a todas luces a un verticalismo político absoluto, sostienen la sustentabilidad de ambas actividades en la zona. “Allen es una ciudad de 27 mil habitantes situada en el Alto Valle, en la Provincia de Río Negro. El casco urbano está rodeado por enormes plantaciones de perales y manzanos. Dicha actividad económica prevalece aquí desde mediados del siglo pasado. A partir de 2010 la petrolera Apache comenzó a explotar gas no convencional mediante la fractura hidráulica. Las torres se encuentran en locaciones iguales a las que se ven en la meseta patagónica cerca de Añelo. Aquí, sin embargo, hay alrededor frutales. Yo lo veo como el golpe final al Alto Valle de Río Negro, producto de un plan que viene por lo menos desde comienzos del presente siglo para que esta región se transforme en ‘zona de sacrificio’, o de cambio de matriz productiva”. Graciela Vega, “El fracking deja en Argentina ‘zonas de sacrificio’ en *Proyecto Allen*”, 2014. <http://www.proyectoallen.com.ar/3/?p=6868>.

universidad no es neoliberal o que dejó de serlo absolutamente en alguna administración: sus acciones y el modo de responder desde sus políticas académicas, sí lo son. Incluso repárese que no se ha modificado de manera sustantiva la Ley de Educación Superior n° 24 521 de fecha 10 de agosto de 1995, años de furia privatizadora. Dicha ley, con una mínima modificatoria, sigue regulando la vida universitaria.

El teórico mexicano Jaime Ornelas Delgado, sostiene, respecto al vínculo entre capitalismo académico¹⁸ y neoliberalismo, que:

“[I]as políticas de ciencia y tecnología impulsan con mayor fuerza la investigación aplicada, tanto como la innovación que demandan los procesos productivos y administrativos en el sector productivo. De esta manera, se promueve, intensamente, la vinculación entre universidades, empresas y gobierno, mediante un proceso que tiende a fortalecer la idea de que la Educación Superior no es un derecho sino un *servicio mercantil que debe ser ofrecido en el mercado por empresas particulares*.

Actuar dentro del esquema del capitalismo académico ha significado organizar a las universidades públicas con miras a crear y ampliar sus capacidades para producir conocimientos con los cuales negociar con las empresas privadas y gubernamentales. De esta manera, el conocimiento generado en las universidades públicas se convierte en una mercancía que se puede adquirir en el mercado pagando su precio. Y como el conocimiento lo adquiere quien puede pagarlo, como ocurre en la economía de mercado, los compradores (demandantes) terminan por someter a sus intereses las líneas fundamentales de la investigación universitaria, es decir, determinan o influyen en la determinación del conocimiento que deberá producirse.¹⁹

La ligazón academia, investigación, empresas, gobierno, mercado y capital conforman una conjunción en conformidad con el neoliberalismo de nuestros días, deviniendo el conocimiento en mercancía y los estudiantes en clientes hoy, y potencial ‘capital’ humano a mediano plazo, orientados hacia una pronta ‘inducción’ en el mundo del trabajo, con forma de un entrenamiento laboral bajo el modo de pasantías²⁰ de aprendizaje en empresas aliadas a las casas de altos estudios, lo que no es sino personal capacitado con salarios bajos, y sin estabilidad en el puesto,

¹⁸ El concepto ‘capitalismo académico’ ha sido acuñado por Sheldon Krinsky, 2003 en *Science and the Private Interest. Has The Lure Of Profits Corrupted Biomedical Research?* (Lanham: Rowman & Littlefield Publisher, Inc.), citado en Edgardo Lander, “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”, en Zulma Palermo (comp.), *Des/Decolonizar la universidad* (Buenos Aires: Ed. del Signo, 2015), 59.

¹⁹ Jaime Ornelas Delgado, “Neoliberalismo y capitalismo académico” en Gentili, Pablo et.al. (comps.); *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009), 114-115. El énfasis es propio. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>

²⁰ Esta información fue recogida del Programa “La universidad con YPF” publicada en el sitio <http://portales.educacion.gov.ar/spu/programa-la-universidad-con-ypf/>. Respecto de las pasantías así decía: “El Ministerio de Educación, YPF y la Fundación YPF lanzan una Convocatoria conjunta que promueve la finalización de los estudios de grado y otorga, en forma simultánea, una práctica profesional —pasantía— en YPF que dote a los estudiantes de las competencias requeridas para asegurar su desarrollo”, El programa está subsidiado por un monto de \$1 500 000 pesos y se desarrolla bajo la Subsecretaría de gestión y coordinación de políticas universitarias. Resolución n° 142 de la Secretaría de Políticas Universitarias de fecha 16/07/2012. El sitio web consignado no se encuentra activo en enero 2024.

o sea, flexibilización laboral sin más. De tal forma, las universidades se comportan, en este caso, como una agencia de colocaciones en las empresas, ubicando a sus alumnos avanzados en la industria tan pronto como ello sea posible.

Corresponde aclarar que al señalar la trama entre universidad y mercado no estamos diciendo que el problema radicaría, por caso, en la comercialización de los productos en el mercado por parte de las universidades, sino que lo que estamos indicando tiene que ver con la consolidación de los estudios superiores en una determinada dinámica y lógica empresarial.

De tal forma, la lógica de mercado atrapa a la dinámica universitaria, pero no como una suerte de consecuencia indeseable o de aviesa acción de siniestra cooptación que toma de imprevisto a los estudios superiores, sino que, en lo que al escenario argentino respecta, esto ocurre en común acuerdo academia, capital y políticas gubernamentales; no hay situación sorpresiva alguna.

Universidad: fondos y conocimiento tóxicos

Los rumbos que viene tomando la academia argentina en los últimos tiempos, en lo que a su financiación respecta, encuentra relativa oposición (pero no la suficiente como para suponer que pueda modificarse el estado de situación). Cabe recordar sucintamente el debate que se dio a partir del 2008 en ocasión del acuerdo llevado a cabo por el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) —entidad que congrega a todos los rectores de las universidades públicas— quienes convinieron a favor de aceptar fondos cuya procedencia era de la explotación metalífera del yacimiento minero Bajo de la Alumbra, en la Provincia de Catamarca²¹ donde se desarrollaban actividades extractivas de minería a cielo abierto de indiscutida toxicidad con consecuencias de estrago socioambiental.

Con excepción de algunas universidades,²² la academia argentina aceptó financiar sus

²¹ En el sitio web de la Universidad Nacional de San Juan, en octubre de 2010, se lee a propósito de la percepción de los fondos: “Los fondos que decidió recibir la Universidad Nacional de San Juan provienen de la explotación del yacimiento metalífero Bajo de la Alumbra, en la localidad de Andalgalá, en Catamarca. Este emprendimiento es explotado por tres empresas de origen suizo y canadiense, las cuales están vinculadas por una Unidad Transitoria de Empresas a Yacimientos Mineros de Agua de Dionisio (YMAD). Este organismo detenta el derecho de explotación de la mina y está conformado por el gobierno de Catamarca, la Universidad de Tucumán (la institución que descubrió el yacimiento en 1948) y el Estado Nacional. En esa sociedad, la empresa percibe el 80% de las utilidades y el YMAD el 20% restante, de los cuales, según la ley nacional 14 711, un 20% debe ser distribuido entre las “Universidades del Estado”. <http://www.mineriaysociedad.unsj.edu.ar/index.php>.

²² Las universidades antiminería contaminante que se negaron a recibir los fondos son: Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Luján y la Facultad de Ciencias de la Educación y de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, la Facultad de Ciencias Exactas

proyectos con fondos de una empresa Minera Alumbreira²³ fuertemente cuestionada e incluso judicialmente imputada por las acciones de contaminación por el modo de explotación minera que desempeñada, que produjo exorbitantes utilidades y ganancias, tantas como perjuicios ambientales irreversibles. Otra inyección de dinero de la explotación de Bajo de la Alumbreira a las universidades nacionales se concretó con fecha 18 de mayo de 2009 por un monto de 36.8 millones aceptado por el CIN bajo la resolución n° 699.

Santiago Albina, de la Universidad de Mar del Plata, en un artículo nunca mejor titulado, “Plata Sucia” expresa que:

La argumentación de quienes apoyan la recepción de los fondos de YMAD²⁴ suele basarse en una distorsión de lo dispuesto por la Ley N° 14 771, alegando una supuesta obligación legal a aceptar ese dinero. Mientras que la ley sí establece que la Alumbreira distribuya parte de sus utilidades al sistema universitario, de ninguna manera obliga a las Universidades a tomar esos fondos. Al dar el visto bueno al giro de las utilidades, las Universidades otorgan un aura de legitimidad a la Empresa y a su modelo de explotación económica. Al privilegiar los argumentos que avalan la supuesta legalidad del financiamiento por sobre la ponderación de los efectos destructivos y contaminantes de la actividad de la Alumbreira y la manera en que vulnera los derechos humanos de las generaciones actuales y futuras, las Universidades actúan de manera totalmente opuesta a los principios que deben regir su accionar. Hay voces que avalan la recepción de fondos en función de la situación de ahogo presupuestario en que se encuentran las Universidades, a causa de su desfinanciamiento por parte del Estado Nacional.

En realidad, estas posturas no hacen más que evidenciar la inexistente voluntad de lucha de esos sectores para modificar esa situación, así como exponen el (mínimo) valor que le asignan al compromiso de las Universidades con las sociedades que las mantienen.²⁵

Corresponde decir que en el caso de la Universidad Nacional del Comahue, el Consejo Directivo del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) rechazó dichos fondos por Resolución n° 005/2011 habida cuenta de la procedencia mal habida de los mismos. Se trata del mismo centro regional que luego, en el año 2013, se pronunciaría por el rechazo a la fractura hidráulica, ya mencionado líneas arriba.

Entonces, las universidades argentinas han recibido para su financiación fondos procedentes de las utilidades de la empresa trasnacional citada y de otras. En muchos casos también percibe fondos bajo la modalidad que se denomina “servicios a terceros” que es la

y Naturales de la Universidad Nacional de Mar del Plata, entre otras. En ciertos casos, pese a las negativas de los Consejos Directivos de Facultades, se recibieron los fondos con anuencia de los rectores y de los Consejos Superiores.

²³ “Minera Alumbreira Limited, gerenciada por Xstrata Plc (basada en Suiza), la cual tiene el 50% del paquete accionario. A su vez, las empresas canadienses Goldcorp Inc y Yamana Gold cuentan con el 37.5% y el 12.5% respectivamente”. Cfr. Minera Alumbreira YMAD UTE. <http://www.alumbreira.com.ar>.

²⁴ Empresa Yacimientos Mineros Aguas del Dionisio (YMAD).

²⁵ Santiago Albina, “Plata Sucia”, en *La Semilla. Publicación de la Asociación de Personal Universitario de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, núm. 02 (2010).

prestación calificada de las universidades a las empresas y el cobro por los servicios prestados, algo cercano a una especie de honorarios institucionales. Esta modalidad, que viene siendo discutida hace años en la universidad, es problemática dado que de esta manera la empresa y la industria terminan siendo las que inyectan fondos en nuestras desfinanciadas universidades a la luz de la ausencia de un adecuado presupuesto universitario, condicionando, por supuesto y muy fuertemente nada más y nada menos que la “producción” de conocimiento. Sostiene Enrique Javier Díez Gutiérrez: “La cosmovisión neoliberal insiste en que el ‘Estado mínimo’ ha de dar paso a la iniciativa privada, y dejar la Educación Superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada”.²⁶

Esto está expresado en referencia al escenario europeo, pero que sin inconveniente podemos extrapolarlo a nuestras realidades latinoamericanas, o al menos, sin duda a la Argentina, habida cuenta del caso señalado. Significa a su vez una brutal distorsión respecto a lo propio del quehacer educativo, que con estas prácticas queda totalmente desnaturalizado pues:

[D]onde prevalece la ley del mercado la educación se desnaturaliza, se trata entonces de enfrentar y revertir el proceso de mercantilización que avanza rápidamente en las instituciones públicas de Educación Superior, pues de lo contrario la educación universitaria acabará convirtiéndose en un servicio mercantil más para dejar de ser el principal crisol donde se forja la identidad regional y nacional.²⁷

Así entonces, en lo que a servicios a terceros respecta, se genera un desequilibrio entre aquellos campos del conocimiento que son requeridos y otros que no podrían brindar servicio alguno, al menos según la lógica de la que estamos hablando, por caso, las Humanidades y parte de las Ciencias Sociales. De tal forma, ciertos ámbitos disciplinares, carreras y facultades, son factibles de ser subsidiados por la empresa en virtud de la contraprestación que brindan y otras no, justamente aquellas que podríamos decir, están, si no en franca extinción, en vías de estarlo. En cambio, las otras, aquellas que “hacen el futuro”, las que “te cambian la vida” según la campaña publicitaria ya mentada, son las generadoras de los conocimientos que son requeridos y por ello, incluso, deben acomodarse a los tiempos que corren (por caso, cambios en los planes

²⁶ Enrique Javier Díez Gutiérrez, “El capitalismo académico y el plan Bolonia”, en *Eikasia. Revista de Filosofía* IV, núm. 23 (2009): 358.

²⁷ Jaime Ornelas Delgado, “Neoliberalismo y capitalismo académico”, en Pablo Gentili et al. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina* (Rosario, Homo Sapiens Ediciones, 2009), 116. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>.

de estudios o autorización de percibir estos fondos por parte de la universidad, según lo ya dicho renglones arriba).

Edgardo Lander sostuvo al respecto que “con el acelerado desplazamiento del financiamiento público por el corporativo y las relaciones cada vez más estrechas entre universidad e industria, se han producido transformaciones profundas en la cultura académica y en el *ethos* de la ciencia”.²⁸ Es en ese sentido que afirmamos que la mercantilización de los estudios superiores distorsiona su razón de ser y ello a su vez gravita, entre otras cuestiones, en la credibilidad y verosimilitud de los resultados en investigación.

¿Y las Humanidades y las Ciencias Sociales?

Como he dicho en otra ocasión, en gran medida las Ciencias Sociales y Humanas se encuentran, con su silencio, en una instancia de cómplice ataraxia político-académica. Permítaseme traer a colación reflexiones a propósito de esta cuestión.

[S]ería deseable para las humanidades un estado de permanente pesar y aflicción que recuse la naturalización de la civilización criminal en la que estamos insertos, en donde lo criminal viene desde los nuevos modos de re y neo-colonización; hoy, con la convalidación y anuencia de administraciones regionales [...] Debieran estar conmovidas ante el colapso al que occidente ha llegado en donde la vida ya no importa, y si importa es sólo en el marco de una lógica de mercado costo-beneficio. Nuestro presente es el de la civilización de la muerte o cultura del horror, ¿pueden ante esto las humanidades permanecer en silencio?²⁹

En los renglones siguientes sostuve:

¿No es acaso siniestro que justamente las humanidades permanezcan tan ausentes en este presente? No incurre este sospechoso adormecimiento en una especie de cómplice convalidación, o acaso quepa pensar que este letargo de las humanidades es una clara muestra de su estado de colonizadas, y que el reto sea hoy, entonces, una acción decolonizante en pos de su despertar. De un despertar doliente pero indispensable si queremos que las humanidades se vuelvan humanas. Se trata de un prolífico desconsuelo y aflicción ante el presente letal como lógica que diseña cada uno de nuestros días. El hoy no es sino un estado de fascismo y misantropía hiperbólica, radicalizada, extrema, un desprecio visceral hacia el género humano que se traduce en políticas fascistas, muy bien maquilladas y discursivamente comprometidas con la humanidad toda, no obstante, convalidando acá y allá crímenes de lesa humanidad que ya conviven sin producir insomnio alguno, muy por el contrario, produciendo la ataraxia e imperturbabilidad de quienes justamente si de algo debieran ocuparse y es su razón de ser, es de aquello que ocurre al género humano. Es en ese sentido que recusamos ese estado de obscenidad intelectual y proponemos justamente la posibilidad de salida de dicha instancia siempre que se

²⁸ Edgardo Lander, “La ciencia neoliberal”, en Ana Esther Ceceña (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (Buenos Aires: Clacso, 2006), 59.

²⁹ Reflexiones inicialmente publicadas en María Eugenia Borsani, “El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades”, en *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos* V, núm. 5 (2014), 7-8. Incorporadas en María Eugenia Borsani, *Rutas decoloniales* (Buenos Aires: Ediciones del Signo / Duke University, 2021).

advierta que ese estado de *letargo e imperturbabilidad* puede ser puesto a cuenta de una estrategia colonial que lo que produce, estimula y legitima es precisamente un distanciamiento brutal entre el pensamiento y la acción y un abismo también brutal entre el mundo y lo que acaece y la teorización respectiva.³⁰

La exaltación de las carreras aliadas a las ingenierías y la devaluación de otros campos como las Ciencias Sociales y las Humanidades no es simplemente una cuestión que pueda contrastarse analizando la abismal diferencia de financiamiento y subsidio entre las ciencias duras y las tenidas por blandas, sino también en términos de valuación social y en el imaginario colectivo, éste reforzado desde las más altas autoridades.

De esto se ocupó muy especialmente la Sra. Presidenta el día 1 de marzo del año 2015 en la inauguración del 133° periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional, refiriéndose al escenario de la universidad argentina y de las preferencias de los jóvenes, en apoyo a lo que señalamos al comienzo de este escrito respecto a la tendencia en Educación Superior en Argentina. Afirmó:

En vez de mi hijo el doctor, ahora quiero que sea “mi hijo el ingeniero”, pero de los buenos.³¹

Por primera vez, en la UBA,³² tenemos más inscriptos en ingeniería que en carreras sociales.

Hay más ingenieros porque estamos dedicando más de 50 millones de pesos en becas exclusivas para ingenieros.

Por eso, por el modelo, es que tenemos más ingenieros.³³

Una de las cuestiones que hemos aprendido de parte de la perspectiva decolonial es a extremar, en la medida de lo posible, todos los mecanismos que posibiliten un corrimiento intelectual en pos de la desobediencia epistémica que nos abra a otros escenarios y no necesariamente los ponderados y supra valorados por la *episteme* moderna colonial; debemos entonces también mostrarnos radicalmente críticos ante planteos de esta índole. Estos posicionamientos exaltaron las hoy denominadas “carreras de la tierra”, que es lo mismo que decir ciencias físico-naturales o ciencias duras. Son éstos los ámbitos que occidente y la tradición eurocentrada ubicaron desde la revolución científica a esta parte, como los espacios de legítimo conocimiento frente a otros, amarrados a la mera contingencia y amigos de la *doxa*. Si, como dice Mignolo, necesitamos ser

³⁰ *Ibid.*

³¹ Esta aclaración “pero de los buenos” podría leerle en alusión a uno de los opositores del kirchnerismo, Mauricio Macri, de profesión Ingeniero, por entonces Jefe de Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Presidente de la Nación mandato 2015-2019.

³² Universidad de Buenos Aires.

³³ Véase también el discurso de la Presidenta Cristina Fernández de Kirchner de fecha noviembre 2012: “Este siglo tiene que ser el de ‘mi hijo el ingeniero’”. <https://www.minutouno.com/politica/cristina-kirchner/cfk-este-siglo-tiene-que-ser-el-mi-hijo-el-ingeniero-n267382>.

epistemológicamente desobedientes, seámoslo aún al costo de ser políticamente incorrectos mostrando que esta historia local referida a la dinámica del conocimiento en nuestro horizonte poco se ha diferenciado de los designios y diseños globales (sigo parafraseando a Mignolo); ello se vuelve problemático por cierto, éticamente controversial, y reedita una manera más invisible y sofisticada de colonialismo. No solamente por el desembarco desenfadado de empresas e industrias en territorio ajeno sino por la cooptación epistémica acerca de los beneficios que estos nuevos modos de hacer mundo, de hacer conocimiento, de hacer ciencia, de hacer futuro. Un futuro que mientras algunos celebran como la panacea que asegurará todo tipo de bendiciones sobre la Patagonia y sobre la Argentina toda, otros vislumbramos hace ya tiempo como una brutal embestida colonizadora que se incrementará a niveles demenciales a partir de las propuestas ultraliberales actuales, con visos delictuales, por otra parte.

Es cierto que se requiere actuar sin demora en materia de la soberanía energética, pero la política universitaria no puede enmarcarse en esa exigencia, si ello implica perjuicios indisimulables e irreversibles. No negamos que la emergencia energética se vuelva cuestión de Estado, lo que estamos cuestionando es que el modo en que se han desplegado las estrategias para la resolución de la emergencia y el acomodamiento (y silencio) de los estudios superiores a esta coyuntura en nada beneficia a la comunidad en su conjunto. Tiene más que ver con el flujo de intereses y capitales, con un modelo de paulatina pero creciente primarización de la economía, de una economía centrada en políticas extractivistas y una geopolítica del conocimiento adecuada a ello.

Vuelvo a Lander, quien en el 2000 se preguntaba “¿Conocimiento para qué? y ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. Sobre las ciencias sociales, sostenía que:

En sus vertientes hegemónicas, estas disciplinas, asumiéndose como portadoras exclusivas de la verdad sobre la realidad histórico-social, desempeñan en este contexto, el papel que en épocas anteriores jugó la teología cristiana en la legitimación del dominio colonial. *Mediante la naturalización y la cientifización de la cosmovisión liberal, incluida la concepción de una naturaleza humana ahistórica y universal [...] asumen a la sociedad de mercado como el único orden social posible.*³⁴ De esta manera está negada siquiera la posibilidad de imaginar modalidades de vida colectiva que no estén organizadas por la lógica del mercado. En forma aún más directa, estas ciencias sociales hegemónicas desempeñan un papel activo en la conformación del modelo de sociedad de mercado, por la vía de las políticas que se derivan de sus proposiciones normativas.³⁵

Esto es, la geopolítica del conocimiento en nuestros días, tal el estado de situación planteado y la dirección impresa a los estudios superiores desde las decisiones políticas gubernamentales

³⁴ El énfasis es propio.

³⁵ Lander, “¿Conocimiento para qué?...”, 53.

da qué pensar y para ser más explícita, continúa a pie juntillas las geopolíticas de los saberes hegemónicos.

Se advierte entonces un proceso de despliegue o expansión/re-expansión de la colonialidad en los estudios superiores y ello es lo que da sentido al título de este trabajo: neocolonialismo académico, pareciera que la universidad ha abierto sus puertas a los designios del capital trasnacional, a los diseños globales, con la más absoluta anuencia de las administración nacional y regional.

Comencé haciendo referencia a cierto estado de confusión a partir de mensajes absolutamente incompatibles, de muy distinto tenor, por una parte, emancipatorios, y por la otra, de sometimiento y entrega.

No obstante, entiendo que no hay confusión alguna y está clara la línea directriz que prima en la Educación Superior hoy, que conjuga sin demasiado conflicto el universo del conocimiento, del capital y del mercado en una armónica trama, que a pocos académicos desvela y que a muchos empresarios, industriales, hombres y mujeres de negocios, y al capital trasnacional los tiene absolutamente encantados. Este es un buen y lamentable ejemplo respecto de la buena salud de la que goza el neoliberalismo bajo la forma de neocolonialismo, que no son cosas del pasado, al menos la Educación Superior en Argentina da muestras de lo contrario.

Me niego a aceptar que aquellos años hayan marcado algo así como un inexorable rumbo de la universidad en el contexto latinoamericano. Más allá que pueda considerarse inconveniente dar cuenta de lo que ocurre en estos escenarios importa que lo planteado no quede encerrado en preocupantes historias regionales y mínimas. Entiendo que interesa reparar en la dimensión re y neocolonizadora de los estudios superiores y de la educación en general, hoy como ayer y cómo ello cambia la vida, claro que la cambia: la amenaza de muerte permanente es ya indisimulable en nuestros días, las muertes mismas también lo son. Se dice que en las universidades habita el saber, pero también el silencio respecto a este presente letal, colonialidad del saber mediante, que ha cooptado de manera tan dramática como triunfal, mentes, cuerpos y saberes.

La Educación Superior por acción u omisión se despliega, conforme con lo presentado, siguiendo un rumbo que lejos está de ser propio de perspectivas críticas, urticantes y disruptivas respecto al estado de cosas, sino, por el contrario, en un alarmante asentimiento a los designios de un exasperante neocolonialismo académico, reeditando así formas de saqueo, intrusión y expropiación que trasciende lo estrictamente económico, impactando por tanto en todos los órdenes de la vida humana y no humana.

Bibliografía

- “Alvarado vetó la ordenanza que prohibía el fracking en Cinco Saltos”.
<http://www.rionegro.com.ar/diario/alvarado-veto-la-ordenanza-que-prohibia-el-fracking-en-cinco-saltos-1071648-9701-nota.aspx>
- “Discursos, pactos e impacto de una Vaca que sigue muerta”. Observatorio Petrolero Sur, 31 de octubre de 2014. <http://www.opsur.org.ar/blog/2014/10/31/discursos-pa-de-una-vaca-que-sigue-muerta/ctos-e-impactos>.
- “Foro/Debate Minería y Sociedad. Un debate público sobre la minería que queremos” Universidad Nacional de San Juan, 14 y 15 de octubre de 2010.
<http://www.mineriaysociedad.unsj.edu.ar/index.php>
- “La plata de la mina contamina la Unco” *Periódico 8300 web*. 16 julio de 2009.
<http://www.8300.com.ar/2009/07/16/mina-contamina-universidades/>
- “Se inauguró ayer la Tecnicatura Universitaria en Hidrocarburos”.
<http://www.unrn.edu.ar/sitio/index.php/comunicacion-institucional/5625-se-inauguro-ayer-la-tecnatura-universitaria-en%20hidrocarburos>
- “Vaca Muerta está más allá de cualquier otra actividad económica que se pueda generar”. Observatorio Petrolero Sur. 28 de Septiembre de 2014.
<http://www.opsur.org.ar/blog/2014/09/28/vaca-muerta-esta-mas-alla-de-cualquier-otra-actividad-economica-que-se-pueda-generar/>.
- Albina, Santiago. “Plata Sucia”. En *La Semilla. Publicación de la Asociación de Personal Universitario de la Universidad nacional de Mar del Plata* núm. 02 (2010).
- Andreychuk, Luciano. “Megaminería y financiamiento de la Educación Superior. La Alumbreira, 40 universidades y un ‘dilema ético’ por fondos”. En *El litoral.com* (2009).
<http://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2009/12/30/educacion/EDUC-01.html>.
- Borsani, María Eugenia. *Rutas decoloniales*. Buenos Aires: Ediciones del Signo y Duke University, 2021.
- Borsani, María Eugenia. “El presente letal y la indolente parsimonia de las humanidades”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos* núm. 5 (2014): 3-9.
- Borsani, María Eugenia. “*Otros logos, decires otros: feminismos, cuerpo-territorio y extractivismo en zona de sacrificio*”. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos* núm. 14 (2023).

- Borsani, María Eugenia, y Pablo Quintero (comps.). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, 2014.
- Briones, Claudia, y Walter Delrio. “La ‘conquista del desierto’: desde perspectivas hegemónicas y subalternas”. *Runa* XXVII (2007): 23-48.
- Díez Gutiérrez, Enrique Javier. “El capitalismo académico y el plan Bolonia”. *Eikasía. Revista de Filosofía* IV, núm. 23 (2009): 351-365.
- Fernández de Kirchner, Cristina. Discurso con empresarios estadounidenses, en el Council de las Américas, en Nueva York. <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/25918-almuerzo-en-el-council-de-las-americas-palabras-de-la-presidenta-de-la-nacion>.
- Fernández de Kirchner, Cristina. Discurso de la Presidenta en la inauguración del 133° periodo de sesiones ordinarias del Congreso Nacional. <http://www.casarosada.gob.ar/informacion/discursos/28418-discurso-de-la-presidenta-cristina-fernandez-en-la-inauguracion-del-133-periodo-de-sesiones-ordinarias-del-congreso-nacional>.
- Gómez Lende, Sebastián. “Modelo Hidrocarbúfero en Argentina (1990-2015): del extractivismo clásico neoliberal al (neo)extractivismo pseudo-progresista”. *Geo UERJ* 33; 12 (2018): 1-29.
- Lander, Edgardo. “La ciencia neoliberal”. En Ana Esther Ceceña (comp.), *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado*, 45-94. Buenos Aires: Clacso, 2006.
- Lander, Edgardo. “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos”. En Zulma Palermo (comp.), *Des/Decolonizar la universidad*, 41-68. Buenos Aires: Ed. del Signo, 2015.
- Ornelas Delgado, Jaime. “Neoliberalismo y capitalismo académico”. En Pablo Gentili et al. (comps.), *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*, 83-119. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/gentili/cap3.pdf>.
- Vega, Graciela. “El fracking deja en Argentina ‘zonas de sacrificio’”. *Proyecto Allen*, 2014. <http://www.proyectoallen.com.ar/3/?p=6868>.
- Walsh, Catherine. “Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización”. En *Boletín Instituto Científico de Culturas Indígenas, ICCI-ARY Rima* 6, núm. 60 (marzo, 2004). <http://icci.nativeweb.org/boletin/60/walsh.html>.

La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento


The Need to Slow Down Higher Education: Beyond a Centrifugal Entertainment University


Andrés González Novoa, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0003-2578-8888>


 agonzaln@ull.edu.es


Juan José Sosa Alonso, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0001-5615-5536>

 jsosalo@ull.edu.es

María Daniela Martín Hurtado, Universidad de La Laguna, España

 <https://orcid.org/0000-0002-3322-409X>

 mmartihu@ull.edu.es



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

Resumen. El nacimiento del sistema liberal de enseñanza en el imperio romano y su expansión, tras la revolución francesa, a través del naturalismo pedagógico, por las sendas de la educación occidental, su diversificación mediante el movimiento de la escuela nueva, significa la instalación desde lo coyuntural a lo estructural de una pedagogía blanda que, con la emergencia de las inteligencias emocionales, infantiliza la educación desde la devaluación de la disciplina, el esfuerzo y el estudio como un proceso arduo y lento. A ello, tras la pandemia, se intensifica la educación online y aparecen los algoritmos como soluciones ágiles para acelerar y simplificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (la educación se vuelve sólo aprendizaje). Los deseos de rentabilizar la educación significan la viralización y hegemonía de los presupuestos neoliberales en todos los niveles de los sistemas educativos, transformando las instituciones de educación superior, progresivamente, en parques temáticos al servicio de las transnacionales donde la gamificación sustituye a la pedagogía y las didácticas a las epistemologías, vaciando las universidades de saberes para convertirlas en instituciones de entretenimiento. Releer el pasado, no para comulgar con él, sino para recuperar las intenciones que fundaron las universidades como instituciones que hospedaron unas pedagogías lentas, basadas en el estudio y la disciplina, capaces de educar sujetos capaces de disolver los discursos adscritos al poder y, ser fuentes de verdades contextualizadas y problemáticas; capaces, en suma, de disputar a los autoritarismos su estatus quo mediante un diálogo de saberes necesario para la construcción del imaginario de lo comunitario.

Palabras clave: educación superior, naturalismo, pedagogía, inteligencia artificial, inteligencia emocional.

Abstract. The birth of the liberal system of education in the Roman Empire and its expansion, after the French revolution through pedagogical naturalism along the paths of Western education, its diversification through the new school movement means the installation from the conjunctural to the structural of a soft pedagogy that, with the emergence of emotional intelligences, infantilises education from the devaluation of discipline, effort and study as an arduous and slow process. To this, after the pandemic, online education intensifies and algorithms appear as agile solutions to accelerate and simplify the teaching-learning processes. The desire to make education profitable means the viralisation and hegemony of neoliberal budgets at all levels of education systems, progressively transforming higher education into theme parks at the service of transnationals where gamification replaces pedagogy and didactics replaces epistemologies, emptying universities of knowledge to turn them into higher institutions of entertainment. Re-reading memory not in order to commune with the past, but to analyse the intentions that founded universities as

institutions that hosted slow pedagogies, based on study and discipline to dissolve the discourses ascribed to power and to be sources of contextualised and problematic truths, capable of disputing authoritarianisms' status quo through a dialogue of knowledge necessary for the construction of the imaginary of the community.

Keywords: Higher education, naturalism, pedagogy, artificial intelligence, emotional intelligence.

Cómo citar: González Novoa, A., Sosa Alonso, J. J., y Martín Hurtado, M. D. (2024). La necesidad de desacelerar la educación superior: más allá de una universidad centrifugada y del entretenimiento. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 105-131. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.691>

Introducción: el problema de la Educación Superior con la emergencia de las inteligencias emocionales y artificiales

El objeto de este ensayo es preguntarse sobre dos conceptos que se han instalado en los espacios de educación superior y que amenazan con transformar las Universidades en meros centros de entretenimiento. Estudiar el cómo y el para qué las inteligencias emocionales y artificiales han llegado a dominar las formas y los contenidos de los estudios universitarios nos invita a interrogarnos sobre el sentido de las mismas para comprender su situación actual y valorar hacia dónde discurren.

Dos elementos que definen dos trayectorias que se conectan con el haz y envés de una misma moneda. Por un lado, el naturalismo pedagógico como precedente de las pedagogías blandas cuyo origen podemos determinar en el imperio romano y cuya figura destacada es Quintiliano¹ y que, junto a la psicologización de la educación, proyectan la expansión de las inteligencias emocionales. Por el otro lado, el positivismo pedagógico, como preludio de los saberes tecno—científicos que, junto a las competencias heredadas de la visión fisiocrática de Adam Smith,² encarnan las bases epistemológicas del metarrelato neoliberal que proyecta un modelo educativo basado en la eficiencia, la eficacia, la productividad y el rendimiento, una

¹ “De nada aprovecha el arte y los preceptos cuando no ayuda la naturaleza. Por donde el que no tiene ingenio entienda, que de tanto le aprovechará lo que hemos escrito cuanto a los campos naturalmente estériles el cultivo y la labranza”. Marco Fabio Quintiliano, *Instituciones Oratorias. Traducción directa del latín por los padres de las Escuelas Pías Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Tomos I y II* (Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía, 1916), 8.

² “En los primeros pasos de la vida y durante los seis u ocho primeros años de edad fueron probablemente muy semejantes, y ni sus padres ni sus camaradas advirtieron diferencia notable. Poco más tarde comienzan a emplearse en diferentes ocupaciones. Es entonces cuando la diferencia de talentos comienza a advertirse y crece por grados, hasta el punto de que la vanidad del filósofo apenas encuentra parigual. Más sin la inclinación al cambio, a la permuta y a la venta, cada uno de los seres humanos hubiera tenido que procurarse por su cuenta las cosas necesarias y convenientes para la vida. Todos hubieran tenido las mismas obligaciones que cumplir e idénticas obras que realizar y no hubiera habido aquella diferencia de empleos que propicia exclusivamente la antedicha variedad de talentos”. Adam Smith, *La riqueza de las naciones, traducción de Carlos Rodríguez Braun* (Madrid: Alianza Editorial, 2001), 8-9.

estructura en la que los algoritmos, como atajos del pensamiento nutrido de sabiduría y las IA, resultan una oportunidad para automatizar las universidades y centrifugar el conocimiento.

El problema que aborda este ensayo se centra en pensar en torno a preguntas que habitan tras la instalación de las IA y las IE en unas universidades centrifugadas: ¿Es la educación un proceso amable? es decir, ¿debe ser el estudio un acto lúdico?; ¿es la educación un proceso inmediato? o preguntado de otro modo, ¿es posible optimizar los procesos de enseñanza—aprendizaje *ad infinitum*? y; ¿es la educación un proceso descontextualizado? cuestión que nos lleva a interrogarnos sobre qué sucederá con el *zoon politikon* aristotélico³ con humanos instruidos por máquinas.

Tales incógnitas van a ser abordadas en tres secciones, empezando por estudiar el surgimiento de las inteligencias emocionales y las pedagogías blandas como fundamentos de los sistemas liberales de enseñanza y, cómo estas acaban ampliando su ámbito de actuación hasta colonizar, también, la educación universitaria. En un segundo momento, abordamos las sospechas que suscitan las inteligencias artificiales instaladas en la educación superior, coaligadas en sus efectos, con la apariencia de *buena* educación cuando los procesos de autotransformación, exigentes, se mutan en procesos de simple aceptación del educando por la vía de la educación emocional vigorizada con la muleta de los algoritmos. En un apartado final se propone, a modo de desafío a quien nos lee, una invitación a la reflexión sobre las resistencias y los compromisos que comprometen a la universidad y a la educación superior en pleno siglo XXI: ¿cuál es el papel de la universidad hoy?

Las inteligencias emocionales y las pedagogías blandas en la Universidad. De la sensibilidad a la sensiblería

En un intento de responder o, al menos, pensar las cuestiones planteadas a modo de prólogo, para comprender cómo las universidades, hoy, sufren un proceso de *infantilización*⁴ que deviene en una reducción del tiempo de estudio, en un vaciamiento progresivo de los contenidos

³ “La comunidad perfecta de varias aldeas es la ciudad, que tiene ya, por así decirlo, el nivel más alto de autosuficiencia, que nació a causa de las necesidades de la vida, pero subsiste para el vivir bien. De aquí que toda ciudad es por naturaleza, si también lo son las comunidades primeras. La ciudad es el fin de aquéllas, y la naturaleza es fin. En efecto, lo que cada cosa es, una vez cumplido su desarrollo, decimos que es su naturaleza, así de un hombre, de un caballo o de una casa. Además, aquello por lo que existe algo y su fin es lo mejor, y la autosuficiencia es, a la vez, un fin y lo mejor. De todo esto es evidente que la ciudad es una de las cosas naturales, y que el hombre es por naturaleza un animal social, y que el insocial por naturaleza y no por azar es o un ser inferior o un ser superior al hombre”. Aristóteles, *Política*, trad. María García Valdés (Madrid: Editorial Gredos, 1988), 49-50.

⁴ Fernando Bárcena, “Maestros y discípulos, anatomía de una relación”, *Teoría de la Educación* 30, Núm. 2 (2018): 73-108.

en los currículos, en una devaluación de las exigencias académicas. Precisamos pensar también en el nivel intelectual y el perfil del alumnado que ingresa en la Universidad. Podemos anticipar que los indicadores que emanan de los informes transnacionales, por ejemplo del informe PISA, se traducen en un descenso significativo, tras la pandemia, en comprensión lectora.⁵ En el fondo, por tanto, lo que le está sucediendo es sólo la extensión de un fenómeno que ya viene actuando, desde la educación no universitaria. No es que confiemos demasiado en los resultados de tales estudios pero, la experiencia como docentes confirma un déficit progresivo y extensivo en el alumnado de aquello que llamamos cultura general y que, en el origen de las universidades, denominamos *artes liberales*.

No es el objeto de este ensayo abundar en los estudios sobre la historia de las universidades occidentales, tampoco el de, en palabras de Michel de Montaigne, conformar un monumento a las glosas,⁶ sin embargo, ciertos hitos históricos extraídos con la prudencia de un bisturí pedagógico, nos pueden ayudar a intuir los intereses que habitan tras el vaciamiento de conocimientos y el descenso de exigencias de los estudios universitarios y, en consecuencia, la extensión de las pedagogías blandas como metodologías bien consideradas en los procesos de evaluación del profesorado.

La cultura terapéutica de autoayuda, propia de períodos de expansión-globalización, durante y tras la pandemia, transita desde las pantallas hasta las aulas universitarias. Sucedió lo mismo en la época cosmopolita del imperio romano cuando surgen las filosofías existencialistas cuyo sentido era dar consuelo al individuo desprovisto de vínculos de pertenencia hacia una comunidad disuelta tras la conquista. Esa sensación de soledad se expande con mayor presión sobre los individuos cuando hablamos, en el hoy, de la hiperrealidad o virtualización de la vida, la sensación de vulnerabilidad aumenta y el autoconsuelo anestesia. La preponderancia de la psicología como disciplina que realiza el diagnóstico y diseña el tratamiento supone una descontextualización del trauma: cada quien es culpable y responsable de su malestar, los factores externos no cuentan en demasía. Desde la psicología el contexto es una constante que no se modifica, es la psique la variable que debe ser categorizada en una miríada de patologías. Su proliferación, propia de procesos de uniformización como la globalización, bajo la viralización del metarrelato neoliberal, explica, en cierta medida, la emergencia de la educación

⁵ Enrique Alonso-Sainz, "Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE", *Journal of Supranational Policies of Education* 14 (2021): 3-20.

⁶ Michel de Montaigne, *Los Ensayos*. Según la edición de 1595 de Marie de Gournay (Barcelona: Ediciones Acanalado, 2007): 139.

emocional como respuesta correctora que nos invita a pensar qué circunstancias prodigan el sentimiento de fragilidad en el alumnado universitario. Para ello, precisamos explorar, a vuela pluma, el desarrollo de las pedagogías blandas y su relación con la instalación de lo lúdico y afectivo en la educación superior.⁷

En el siglo I d.C. de Domiciano encontramos, entre el crecimiento demográfico, los movimientos migratorios y la expansión de las filosofías existencialistas, un acontecimiento vital para la comprensión del nacimiento de las pedagogías blandas y que, puede, nos desvele su objeto. Los esclavos se rebelan contra sus amos, atacan a sus dueños, la violencia y el miedo no les afectan como antaño. Una mezcla de estoicismo, epicureísmo y la eclosión del cristianismo infunden un valor que no enfrían los castigos.⁸ Esos castigos que como práctica atraviesan la historia del sistema tradicional de enseñanza y que va a demonizar, con sentido, el naciente sistema liberal de enseñanza que empieza a diseñar, en su libro XII, Quintiliano.⁹

El hispano-romano, por encargo imperial, esboza las bases de los sistemas liberales de enseñanza orientando la educación al alumnado, eliminando, entre otros elementos tradicionales, el castigo; diseñando un curriculum que favorezca la lealtad hacia las instituciones del imperio, que haga al alumnado obediente a las tradiciones romanas, amante de sus símbolos y que se eduque atendiendo a la determinante naturaleza humana —esta atención es clave para comprender la idoneidad de las inteligencias emocionales como veremos en adelante—. Esta convicción, proussoniana de la bondad natural determina una metodología puericentrista —centrada en el *pueris*, el niño que proviene de *puerilis*, juvenil—. Se trata de seleccionar lo que las clases dominantes consideran saberes virtuosos —o políticamente correctos— y entregarlos de forma atractiva, es decir, lúdica, al alumnado para que éste no desconfíe de las relaciones de poder que habitan tras las edulcoradas lecciones. O, en palabras de Bowen,¹⁰ consolidar la obediencia construyendo una memoria didáctica que imite modelos hegemónicos, debilitar la voluntad mediante la blandura pedagógica para insuflar un temor reverencial a las instituciones que sustentan el poder.

¿Cómo? Diseñando un sistema público prenatalista para la capacitación y competencia —arte y experiencia— de un cuerpo de administración pública para la gestión del

⁷ Enrique Belenguer Calpe, *Naturaleza y Pedagogía* (Santa Cruz de Tenerife: Gráficas Sabater, 1998).

⁸ Andrés González Novoa, “In-competencias de la Universidad occi-neo-liberal. De los sueños de Quintiliano a las pesadillas de Michel de Montaigne”, *Historia de la educación: Revista interuniversitaria* 34 (2015): 39-59. <https://doi.org/10.14201/HEDU2015343959>.

⁹ Quintiliano, *Instituciones Oratorias...*

¹⁰ James Bowen, *Historia de la educación occidental*, trad. Juan Estruch (Barcelona: Herder, 1997).

mundo conquistado. La táctica didáctica de Quintiliano de edulcorar lúdicamente los procesos educativos, vaciarlos de saberes especulativos y conducirlos hacia la *techné* —saberes útiles o productivos—, contiene una contradicción que persiste hasta nuestros días: la confianza en modelos pedagógicos armónicos en contextos inarmónicos. Lo que en ajedrez pedagógico se conoce como la celada de perpetuar la herencia familiar tras la escenografía de la meritocracia que, en realidad, resultará una *mediocracia*; a menor exigencia inferiores resultados, sobre todo para aquel alumnado perteneciente a los sectores desfavorecidos.

Como apunte, la instalación de pedagogías blandas, en contextos de expansión ecuménica como fue, por ejemplo, el periodo imperial romano, el renacimiento o la actual globalización, contienen una idea a pensar: al bajar la exigencia se mantienen las diferencias que provienen de su herencia familiar. Lo que nos invita a sospechar del vaciamiento de contenidos que parece contentar al alumnado pero que sigue preocupando a una parte del profesorado universitario. Por una razón que además, nos conduce a desconfiar del prestigio de adjetivos como eficacia o rendimiento: la reducción del tiempo de estudio y permanencia del alumnado en la educación superior. Esto, a su vez, nos invita a preguntarnos cómo fue la educación y el tiempo que ocupaba en la vida del alumnado en las primeras universidades europeas.

Sabemos, por la Historia de la Educación,¹¹ que los primeros años de adolescencia se dedicaban a los estudios de las Artes Liberales, constituidas por el *trivium* y el *quadrivium*. Que cada curso equivalía, aproximadamente, a un libro estudiado, no existían materias sino un listado de obras que conocía un alumnado que seguía la *lectio* del maestro mientras leía. Que después venía la *questio* por la cual se invita a jugar con los instrumentos racionales de la lógica y de la dialéctica, transformando como alquimia educativa la información en materia de investigación, problematizando las afirmaciones contenidas en las obras estudiadas y, acto seguido y a modo conclusivo, la *disputatio* donde maestros, bachilleres y alumnado debaten la cuestión públicamente y cuya síntesis de lo discutido era recogida, rebatida y respondida por el mismo maestro. De este modo se alcanzaba, tras seis años, la distinción de bachiller o conclusión de los estudios en la Facultad de Artes, que daba acceso a las carreras especializadas

¹¹ Nicola Abbagnano, *Historia de la Pedagogía*, trad. Jorge Hernández Campos (Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1992); Enrique Belenguer Calpe y María Lourdes González Luís, *El humanismo. Una historia de la pedagogía* (Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998); James Bowen, *Historia de la educación occidental*, trad. Juan Estruch (Barcelona: Herder, 1997); Alfonso Capitán Díaz, *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. (Madrid: Editorial Dykinson, 1984); Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (Madrid: Ediciones Akal, 1987).

de Medicina, Derecho o Teología. Tras unos quince años más y, mediante una defensa, ante un tribunal de doctores, de una tesis, se obtenía el título de doctor.

Las universidades, y el mundo, han cambiado. No obstante, encontramos analogías entre aquella universidad y la reciente, hasta finales del siglo XX como, por ejemplo, similitudes de convergencia institucional transterritorial entre los *Studium Generales Universitas* inspirados por los *studia humanitatis* de Petrus Paulus Vergerius (1430) con la Declaración de Bolonia de 1999 o, la dependencia con el mercado de trabajo bajo la presión de los gremios y, ahora de la hegemonía de la *Teoría del Capital Humano* y las doctrinas de la *Escuela de Chicago*.¹² Pero las universidades, a lo largo de cinco siglos, han sido lugares de alta exigencia académica cuyo sentido ulterior, fundado en su autonomía, es velar por la verdad más allá de los vientos que mueven la veleta ideológica que domine cada época.

Las críticas, en su momento, encarnadas en el tardío humanismo francés de Rabelais y Montaigne, no tienen que ver con la exigencia sino con un curriculum enciclopedista memorístico que confirma la sentencia del ensayista francés, *vale más una cabeza bien hecha que mil llenas*¹³. En sus ensayos se intuye una nostalgia hacia la Universidad como un espacio y un tiempo para que el binomio maestro-discípulo experimenten el valor de una experiencia intersubjetiva, una experiencia directa que subrayan Petrarca y Tomás Moro, para la crítica a través de la lectura de los clásicos de la que emanen la observación, la reflexión y el diálogo, convirtiendo este espacio-tiempo compartido en un movimiento pedagógico que, solo puede ser de provecho, si tiene como objeto el conocimiento de uno mismo en el mundo, el desarrollo comunitario de la conciencia del alumno.¹⁴

El callejón sin salida de Montaigne proviene de la dificultad de hallar un lugar de encuentro entre las pedagogías tradicionales memorísticas, enciclopédicas, autoritarias y, las pedagogías activas, centradas en el alumno, basadas en la intuición, el descubrimiento, el juego, la experiencia. El francés cuestiona una educación para la escuela y no para la vida proponiendo, entre Comenio y Rousseau, una historia de la conciliación pedagógica donde la voluntad humana resulta de sumar arte e ingenio —llega a Rousseau lo que hereda de Quintiliano—, donde el alumnado es productor de conocimiento, haciendo la ciencia ajena propia en una escuela sin muros donde el universo es el libro escolar, la razón el patrimonio de

¹² Gary Stanley Becker, *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education* (The University of Chicago Press, New York, 1993).

¹³ Montaigne, *Los Ensayos*.

¹⁴ González Novoa, In-competencias de la Universidad...

la humanidad y el destino del *saber bien* frente al *saber más* consiste en aprender a soportar las penalidades de la vida, moderando virtud y pasiones en una disciplina natural. Su callejón sin salida va a extenderse en la obra del ginebrino, en la imposibilidad de abordar, pedagógicamente, el binomio libertad-igualdad.¹⁵

La orientación de los estudios universitarios hacia los intereses gremiales, de aquellos barros son nuestros lodos. Sin embargo, el epicentro del que emana el desarrollo de las inteligencias emocionales se encuentra en plena ilustración francesa cuando Rousseau inventa la infancia¹⁶. Sus lecturas copernicanas inspiran su giro pedagógico, trasladando el centro del acto educativo del maestro y del conocimiento al alumnado y sus sentimientos. Su naturalismo pedagógico, fuente de todas las formas posteriores de escuelas nuevas, es sumamente atractivo y sin embargo, no carece de contradicciones.

Si bien no existe una relación directa entre Quintiliano y Rousseau, ambos son hitos del naturalismo pedagógico. El primero sistematizando la *humanitas* para crear el sistema imperial de enseñanza, instrumentalizando el estoicismo como una suerte de exotización de la *ecúmene*, apostando por el puericentrismo al partir de las aptitudes individuales y por un maestro mediador, depositario de su confianza, prenatalista, en que el arte perfecciona la naturaleza. Estos aspectos aparecen en el renacimiento y florecen en la obra del ginebrino donde las leyes naturales son el modelo para el orden civil, donde las necesidades naturales resultan los modelos universales, donde la renovación del estoicismo proemia una psicología de las emociones que, encarnando el puericentrismo sobre el prototipo Emilio, traslada el protagonismo educativo al individuo orgánico cuya capacidad es aprender, y subraya, sentir las pasiones en el mundo real, que no aprenda ciencia, que la invente, que posea pocos conocimientos, siguiendo a Montaigne, pero suyos.

El naturalismo pedagógico es propio de la pequeña burguesía. La naturaleza socioeconómica de la misma favorece el desarrollo de una pedagogía desprovista de exigencias, dotando al alumnado de un amplio margen de libertad, donde el tiempo no aprieta. El ritmo de la naturaleza, como espejo de la quietud de los ambientes rurales se presta a los principios del naturalismo pedagógico porque el déficit de contenidos y disciplina se compensa con una herencia familiar y cultural comprometida, lo que permite cierta laxitud pedagógica, anima al juego y a eso que Rousseau confirma que es la educación de quien no tiene apuros: *perder el tiempo para ganarlo*.

¹⁵ Jean Jacques Rousseau, *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres* (Madrid: Alba, 1996).

¹⁶ Edouard Claparède, “Rousseau y la significación de la infancia”, *Revista de Educación* 242, (1976): 144-152.

El ginebrino ofrece, no sin las contradicciones que confiesa en sus últimas obras, un atractivo modelo educativo basado en el experimentar en libertad, en el dejar hacer del niño, es un acompañante observador que sólo interviene cuando realmente encuentra una necesidad para hacerlo. Subrayamos esto porque en las actuales universidades, con los recientes sistemas de evaluación del profesorado, el criterio de calidad docente se vertebra en orientar la planificación educativa hacia el alumnado, residiendo el destino de los profesionales educativos en la satisfacción última de sus destinatarios y protagonistas. Esta tendencia favorece la expansión de los presupuestos naturalistas que, un siglo después, dan un paso más en las escuelas experimentales y en las obras de Pestalozzi y Fröebel. Es aquí cuando las emociones, la sensibilidad y la dulzura, pensadas para las primeras edades, consolidan las metodologías de unas escuelas nuevas que se oponen, tácticamente, al sistema tradicional de enseñanza.

Será, en España, a través del krausismo y de la Institución Libre de Enseñanza que nos llegarán como renovación pedagógica, aunque tendrá poco tiempo durante la II República y no se instalará en nuestro sistema educativo, de forma clara, hasta la LOGSE. Pero el caldo de cultivo ya está servido, la extensión clientelar de los diferentes niveles educativos en un escenario de competencia con escuelas privadas y concertadas, la intervención del BM, el FMI y la OCDE en lo educativo tras sus acuerdos en el Consenso de Washington de 1990,¹⁷ la predominancia de la psicología y la didáctica en lo educativo, la instalación del metarrelato neoliberal como superestructura de la globalización y, la llegada del siguiente nivel de aceleración de lo cotidiano a través de las nuevas tecnologías, propician un escenario idóneo para que, también, en la Educación Superior, se instalen sistematizaciones de filosofías existencialistas de corte individualista, filosofías de autoayuda como producto de un eclecticismo exótico descontextualizado.¹⁸

Lo que resulta, intentando responder a la primera de las cuestiones, anteponiendo aquello que Freire señala en su introducción al acto de estudiar,¹⁹ sobre si es posible que estudiar o aprender sean actos lúdicos en un escenario de competencia, observado por las agencias transnacionales de evaluación y sus rankings educativos, deviene en una hipersensibilización cuyos efectos, en palabras de Montaigne, nos hacen esclavos de nuestros deseos convertidos en una segunda naturaleza. El magisterio universitario es puesto al servicio de quien aprende bajo

¹⁷ José Antonio Ocampo, “Más allá del Consenso de Washington”, *Economía UNAM* 7 (2006): 07-25.

¹⁸ Byung-Chul Han, *La sociedad del cansancio* (Barcelona: Herder, 2017).

¹⁹ María Daniela Martín Hurtado y Andrés González Novoa, “@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad”, *Pedagogía y saberes* 55, (2021): 77-88. <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>.

la amenaza de no prodigar en su alumnado la dicha y la satisfacción que esperan de unos presupuestos pedagógicos que desde la educación temprana, son laxos e indulgentes, además, con el paso de los años, cada vez más exigentes en los resultados y en el tiempo para lograrlos.²⁰

El impacto que la comunidad científica y, por ende, la sociedad, confía en las emociones, en el desarrollo individual, en la necesidad de que cada uno se prodigue un espacio en el mundo para sí mismo resulta idóneo, como superestructura al individualismo como constructo que alimenta al capitalismo en su nueva versión digital pospandemia. De parecida manera a la instrumentalización del estoicismo de Quintiliano, la incidencia de la psicología en el ámbito pedagógico genera una patologización del alumnado que lo sitúa como paciente que precisa unos cuidados personalizados orientados hacia la autoestima y el autoconcepto. Tras el diagnóstico y el tratamiento que el profesorado debe observar para no incurrir en acciones contra natura, no encontramos necesidades educativas sino afectivas, no se trata de que adquiera conocimientos para participar en el mundo sino de que aprenda a sentirse bien consigo mismo. La interpretación final de todo ello tiende, entonces, a desterrar del acto de aprender el esfuerzo, la disciplina, los conocimientos, la reflexión, la perseverancia, la frustración y se prodiga una complacencia que no hará mella ni huella en un alumnado que saldrá de la Universidad como si no hubiese pasado por ella. No parece que tanta dinámica de grupos resulte suficiente para restablecer los vínculos comunitarios que precisan las sociedades democráticas. Eso sí, las encuestas de satisfacción y los resultados académicos serán sobresalientes.

Al magisterio del siglo XXI le toca, parece, continuar edulcorándose con las secuelas de la obra de Quintiliano, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Decroly, Montessori, Piaget y desterrando al olvido a Platón, Erasmo o Comenio, desde un *status quo* que oscila entre el *influencer* y el *coaching*, animando, motivando, facilitando, mimando, comprendiendo y concediendo al alumnado con tal de no frustrar, como si de una pompa de jabón se tratara, dando mayor importancia a su capacidad de gestionar y expresar sus emociones, aunque educativamente no se vaya mucho más allá, no importa, todo lo demás lo proveerá la fortuna o en nuestro caso, el dios Google.

Este modelo pedagógico se pensó para una clase, la baja burguesía y para unas edades concretas, pero no se puede y lo señalamos antes, proponer un modelo armónico en un mundo inarmónico. Las desigualdades sociales aumentan. El mundo presente, para las clases

²⁰ Pedro Perera Méndez, Tatiana Castañeda Acosta y Andrés González Novoa, “Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas: Narrativas del alumnado universitario en tiempos de Pandemia”, *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 3, núm. 11 (2021): 19-40.

desfavorecidas que significan más de cuatro quintos de la población mundial, precisa de una educación que los prepare para las adversidades y que los dote de conocimientos que les permitan luchar por las escasas oportunidades que la realidad les brinda. Sectores en riesgo de exclusión que no tienen en sus hogares acceso a los códigos culturales necesarios para participar del mundo ni los contactos interpersonales para acceder a los lugares de interés, sólo en la escuela primero y en la universidad después, podrán acceder a los conocimientos que necesitan para ser parte del momento que les tocó vivir.²¹ Pensando en los presupuestos de las teorías críticas de la educación: acceder a los códigos culturales necesarios para transformar el mundo. Lo cual no interesa a un sistema-mundo²² que funciona como un algoritmo infalible que, usando la expresión de Adam Smith, se autoprograma con una mano invisible. Siguiendo el arte de glosar, mejor será aplicar el soma de Huxley y desproveer al acto de formarse de toda carga, dolor o pesar, llevar las praxis del kindergarten de Fröebel a las universidades y dejar que jueguen a aprender, porque la vida, según parece, es un videojuego en el que no puedes perder.

Volviendo al principio, a aquella intención de tornar la ira de los desfavorecidos en conformismo para proyectar, al servicio del imperio, esclavos instruidos. En el escenario del neoliberalismo globalizador, parece que apostar por una educación emocional, como sistematización de la sensiblería pedagógica, resultante de una mala interpretación del naturalismo rousseauiano, sea una táctica de perder el tiempo para que otros ganen más dinero y poder, tornar la universidad en un espacio-tiempo donde no sucede nada relevante; donde los que ya saben y los que no, conviven entretenidos y complacidos de saberse comprendidos, nunca reprendidos.

Ya esbozamos lo complejo que resulta imaginar los puntos de encuentro entre los sistemas tradicionales y liberales de enseñanza, lo que también sucede en la obra de Rousseau cuando trata de resolver el binomio libertad-igualdad. Subyace una cuestión que nos puede servir para iluminar el bosque naturalista, ¿es posible educar para la libertad desde la libertad? Conviene recordar que tanto en las propuestas lúdicas de Quintiliano, Juan Luís Vives²³ y el propio Rousseau no hallamos rastro de libertinaje. El juego como estrategia pedagógica no carece de reglas, de exigencias, de restricciones ni de consecuencias, es un simulacro educativo de la realidad, adaptado a la naturaleza del alumnado. Pero, en cualquier caso, no fue diseñado

²¹ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969).

²² Immanuel Wallerstein, *El moderno sistema mundial: la agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI* (Madrid: Siglo XXI, 2010).

²³ Juan Luis Vives, *Introducción a la sabiduría. El Sabio* (Madrid: Akal S.L., 2010).

para edades avanzadas ni coincide con los modelos gamificados basados en dinámicas de grupo que, desde la propuesta clientelar de una universidad neoliberal, significan más entretener que educar. Aquella enseñanza para soportar las penalidades de la vida de Montaigne o la consigna roussoniana sobre el maestro mediador cubriendo las necesidades y no los deseos para convertir la responsabilidad en libertad no tienen lugar cuando, tras los modelos de enseñanzas centrados en el alumnado, pesa un contexto que requiere consumidores obedientes, insaciables, dependientes, para quienes se precisan emociones sin razones.

¿La educación puede ser, o mejor dicho, necesita ser entretenida? Sintetizando la línea pedagógica que ha encarnado el juego y las emociones como tácticas para orientar el acto educativo hacia el alumnado, esa larga trayectoria occidental Quintiliano-Vives-Montaigne-Rousseau-Pestalozzi-Fröebel-Escuela Nueva, convenimos en lo deseable y atractiva de la propuesta en las primeras edades y lo interesante para la adolescencia y la primera adultez, en el ámbito de la simulación, para el entrenamiento de cara al mundo. Emociones y juego tienen cabida en el desarrollo personal y comunitario cuando comparten espacio con los conocimientos y la disciplina, cuando suponen un desafío que obliga a cooperar y a pensar, a estudiar y a experimentar. Alejarnos de la exigencia y de la dificultad, evitar toda suerte de frustración, invita a pensar más en la formación de los tiranos que de una ciudadanía fundada en una moral intersubjetiva, hecha para ser, estar, crear y convivir. Porque entretener y consolar en el tiempo de educar no es perder el tiempo para ganarlo, es perder el tiempo de quienes tendrán tiempo de sobra para sentir lo que significa habitar un mundo inarmónico, indefensos.

Si a esta inercia de transformar las universidades mediante la extensión de pedagogías sensibleras, vacías de contenidos, en centros de entretenimiento, le añadimos la viralización de las inteligencias artificiales que, ya veremos en el siguiente epígrafe, facilitan o sustituyen la responsabilidad de aprender del alumnado y de enseñar del profesorado, intuimos la importancia de pensar en la cuestión que nos queda por abordar: si es posible acelerar o automatizar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las velocidades que imaginan las redes neuronales bajo los presupuestos cuánticos.

Las inteligencias artificiales en el parque de atracciones de la universidad centrifugada

Si hasta ahora hemos estado tratando de atender a las cuestiones que daban comienzo a este trabajo, poniendo el foco en la importancia creciente que se ha venido dando a la educación

emocional (inteligencias emocionales) en la Educación Superior, pasamos ahora a ocuparnos de cómo puede acabar afectando, por añadidura, la introducción de las IA en esos entornos educativos.

Para analizar los posibles efectos de la IA en los procesos educativos/formativos, es preciso separar su presencia en los dos extremos de ese tándem: la IA como coadyuvante de los procesos educativos, como recurso para la docencia y apoyo a la enseñanza, y la IA como recurso de apoyo al aprendizaje del alumnado.

Tenemos claro que la IA como recurso de apoyo a la enseñanza, en una universidad masificada, puede resultar de utilidad para “aliviar” la carga de trabajo rutinaria con la que el profesorado se enfrenta en situaciones cotidianas. La tentación de resolver las tareas más rutinarias, que emergen precisamente de esa misma masificación y que, desde hace tiempo, vienen impidiendo una relación *cara a cara*, profesorado-alumnado, es grande. De hecho, si no somos capaces de resolver el problema principal (esa falta de diálogo educativo entre educadores y educandos), el hecho de que se introduzca una IA con la finalidad de mejorar la gestión de un proceso que, ya de por sí está desvirtuado, poco debería preocuparnos.

En efecto, este es el principal argumento, más o menos explícito, de quienes abogan (a nuestro juicio, de manera un tanto irreflexiva) por la introducción sin cortapisas de las IA en la docencia universitaria: en lugar de resolver el verdadero problema (la masificación, con la sobrecarga burocrática y el trato impersonal, *no educativo*, que implica), lo aliviamos, por la vía de asignar a “la máquina” la gestión de un proceso educativo estandarizado y orientado a una mera capacitación (desarrollo de competencias).

Sin embargo, nos preocupan más los efectos que el recurso a las IA pueda dejar en la otra parte de ese tándem, del lado de quien se forma. Hay quienes creen que de lo que estamos hablando cuando hablamos de educación (universitaria y en general) es de *aprendizaje*, o de “aprender”. Incluso, aún más reduccionista, “de adquirir nuevas capacidades”. Como si esas capacidades fuesen un aditamento que se “cuelga” del humano, como si este fuese un perchero. Pero la cosa es que el humano no es un “perchero”, preexistente a lo educativo, sino que esa percha *se desarrolla con* lo educativo.

Si de lo que se tratase fuera, simplemente, de dotar de nuevas capacidades o competencias al humano que se forma (como quien *carga* un nuevo programa informático en un ordenador), quizá podríamos compartir la misma visión optimista e ingenua que parece estar generalizándose (creemos que no de manera natural y desinteresada). Es evidente que una IA

(como el mando a distancia al que aludía Virilio²⁴) nos proporciona nuevas capacidades, pero, al mismo tiempo, nos vuelve más dependientes y, en cierto modo, nos discapacita. Genera ese mismo efecto, pero más grave porque si el mando a distancia lo hacía en el plano físico, la IA lo hace en el plano intelectual.

En efecto, el potencial efecto discapacitante es mayor con el advenimiento de las IA generativas ¿por qué? Muchos podrían pensar “bueno, ese es el efecto que la técnica siempre ha jugado en nuestra historia”, y es cierto. Sin embargo, esta técnica en particular es diferente...cualitativamente diferente. La diferencia estriba en el papel que está llamada a jugar en el desarrollo de los procesos. Mientras que hasta ahora la técnica ocupaba un lugar, llamémosle, *táctico* (se ocupaban de realizar funciones dentro del proceso diseñado por el humano, que las simplifican o aligeraban), las IA generativas se posicionan ya en el nivel *estratégico*: ofrecen un proceso, lo diseñan. Hasta ahora, ese nivel estaba reservado al humano. He ahí su enorme potencial capacitante y, también, discapacitante.

Si pensamos que lo importante es el proceso, o el producto, el problema no parece tal: las máquinas lo harán más rápido, mejor, de manera más eficiente. El humano, entendido como ser *biónico*, suplementado con los apoyos técnicos, dispondría de esas capacidades, ¿qué más da que lo haga el humano por sí a que lo haga apoyado en una tecnología? Sin embargo, enfocado desde el punto vista formativo, en términos de cómo puede afectar esta *suplencia* a la constitución de los sujetos alumnos, el panorama se presenta tenebroso.

Pensemos en el pan que comemos cada día. Es muy posible que la forma de producirlo, de obtenerlo haya cambiado a lo largo del tiempo: lo producimos por medio de procesos cada vez más tecnológicos y avanzados, intervienen menos los humanos y más robots y algoritmos, los tiempos de producción se han aligerado y el pan de hoy poco tiene que ver con el pan que se consumía en el pasado. Sin embargo, cuando entra en la boca del humano que lo consume provoca exactamente los mismos efectos, en los mismos plazos y condiciones, atendiendo a sus necesidades de nutrición que se han gestado a lo largo de milenios y que no han cambiado. El pan, independientemente de cómo se haya producido, sigue siendo metabolizado con los mismos mecanismos con los que lo hacía el neandertal que Millás y Arsuaga ponían en diálogo supuesto con un sapiens.²⁵ La técnica no altera las necesidades y condiciones por las que el humano se “nutre”.

²⁴ Paul Virilio, *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit* (Madrid: Ediciones Cátedra S.L., 1997).

²⁵ Juan José Millás y Juan Luis Arsuaga, *La muerte contada por un sapiens a un neandertal* (Madrid: Alfaguara, 2022).

La educación es, también, en cierto modo, un nutriente. Un nutriente que no sólo nos capacita, sino que nos constituye. Y la forma en la que lo hace no depende del producto externo que se ofrece (el formato, más o menos tecnificado, de la educación), sino de las condiciones y requisitos del humano, que se han gestado en milenios de evolución y que no cambian, por mucho que se acelere todo a su alrededor.

Pero ¿cómo nos nutre la educación? ¿Qué la hace diferente del simple aprendizaje? ¿Cómo se logra ese efecto transformador, que va más allá del simple efecto *capacitante*? Hay quienes se han referido a este fenómeno como un proceso de *subjetivación*.²⁶ La subjetivación es un proceso complejo del cual emerge el sujeto alumno. En un modelo que compartimos bastante, Gert Biesta²⁷ lo describe como la interacción simultánea y recurrente de tres procesos que se llaman entre sí: capacitación, socialización y subjetivación (para Biesta, la subjetivación es tanto el núcleo como la envolvente de todo el proceso). Sobre el proceso de estricta subjetivación se han avanzado diferentes modelos y teorías (Arendt,²⁸ Merleau-Ponty,²⁹ Buber,³⁰ Lévinas,³¹ Kant,³² Foucault,³³ incluso, implícitamente, el propio Freire).³⁴ Más allá de la interpretación individualista y racionalista, del sujeto que se autoconstituye, basado en el imperativo categórico kantiano, la inmensa mayoría de quienes han tratado el proceso de subjetivación en relación con la educación, defienden un planteamiento intersubjetivo. Es en el encuentro con el otro, que implica su reconocimiento y una preocupación ética por el otro, de donde emerge el sujeto. Ese otro (ya lo decía Kant) debe ser, también, un “humano” que, a su vez, ha sido educado (es decir, se ha constituido como sujeto).

Creemos que a todos nos inquieta la idea de que este otro humano, requerido para educar a un humano, pueda ser sustituido por una IA (a fecha de hoy empiezan a diseñarse los primeros

²⁶ Gert Biesta, “Pedagogy without Humanism: Foucault and the Subject of Education”, *Interchange* 29, núm. 1 (1998): 1-16; Gert Biesta, “Against Learning Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. The language of education”. *Nordisk Pedagogik* 25 (2005): 54-66. <http://www.learnirect.co.uk/personal>; Gert Biesta, *Good Education in an Age of Measurement* (Routledge, 2010).

²⁷ Gert Biesta, “Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”, *Educational Theory* 70, núm. 1 (1 de febrero de 2020): 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.

²⁸ Hannah Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 2003).

²⁹ Maurice Merleau-Ponty, *Fenomenología de la percepción* (Barcelona: Planeta-Agostini, 1994).

³⁰ Martin Buber, *Yo y tú* (Barcelona: Herder, 2017).

³¹ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002); Emmanuel Lévinas, *Ética e infinito*, trad. Jesús María Ayuso Díez (Madrid: Antonio Machado Libros, 1991).

³² Immanuel Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 1985); Immanuel Kant, *¿Qué es la Ilustración? Y Otros Escritos de Ética, Política y Filosofía de La Historia* (Madrid: Alianza Editorial, 2013).

³³ Michael Foucault, “¿Qué es la Ilustración?”. *Estética, ética y hermenéutica* (Barcelona: Paidós, 1999), 335-353; Michael Foucault, *La hermenéutica del sujeto* (Madrid: Akal, 2005); Michael Foucault, *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Buenos Aires: Paidós, 2008); Michael Foucault, *El gobierno de sí y de los otros* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, 2009); Michael Foucault, *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II (Curso en el Collège de France 1983-1984)* (Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010).

³⁴ Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969).

chatbot basados en IA generativas para *dialogar* con el alumnado). En el núcleo del problema no debemos situar las capacidades o imperfecciones de esa IA (que, con toda seguridad, irá perfeccionándose y emulando perfectamente la *verbalidad* del humano). Lo que nos debe preocupar es la cuestión de si quien se coloca frente al humano que se educa (ese otro al que se reconoce como agente educador) es o no un ser *moral*, esto es, un ser *libre*. ¿Podemos llegar a pensar que una IA, por mucho que se sofisticue, podrá alcanzar algún día una dignidad humana? ¿Ser considerada como un ser moral, capaz de gestionar su libertad? La idea asusta tanto como asombra, pero, de momento, no parece ser el caso. Lo que se llama IA es, simplemente, un complejo algoritmo predictivo, capaz de generar la respuesta más probable con base en sucesos pasados. Ahí no hay nada de libertad, y, por tanto, no hay nada de moralidad.

Es muy posible que la IA alcance una capacidad de remedo (podríamos decir, de *parodia*) de lo humano que la hagan, en su apariencia externa, prácticamente indistinguible del humano al que remeda, pero la cosa se queda en mera apariencia. Pero, además, hay algo que la IA no podrá hacer (como algoritmo que es, puesto al servicio de alguien, por alguien y para algo) y que todo buen maestro sabe hacer y hace de manera natural: establecer límites y condiciones a aquello que debe y puede hacerse. Ese es el camino de la educación.

La metáfora del ojo que aparece en el Alcibiades platónico nos ilustra acerca de la importancia del espejo en el que el alma humana debe mirarse para poder reconocerse a sí misma. El mandato délfico “conócete a ti mismo” solo se haría posible en el reconocimiento de lo que en el otro hay de divino. La figura del humano en quien nos miramos, el maestro (como señala Nicolás de Cusa) cobra así importancia singular. Sin ese espejo en el que mirarnos la educación, como tal, no parece posible.³⁵

Porque la cuestión del conocerse a sí mismo, como bien explica Foucault,³⁶ no se agota en sí misma, es solo una parte más del proceso, mucho más complejo y amplio, de *cuidar de sí*, de educarse. El conócete a ti mismo era sólo un momento de toma de conciencia de lo que uno es, de lo que sabe y de lo que no, de sus ignorancias y limitaciones, para poder comenzar un proceso de autotransformación, de autoconstrucción ética, de formación (*Bildung*, lo llaman los alemanes). Es verdad que, con el tiempo, en estas sociedades de *algodón* que dieron paso a esas *pedagogías blandas*, la importancia y significado de ese *conocerse* fue cambiando: de ser sólo el comienzo del proceso de educación pasó a ser el objetivo y del *conocerse* para *transformarse*,

³⁵ Alberto Stabile, *I buoni maestri* (Milan, Mondadori, 1988).

³⁶ Foucault, *La hermenéutica del...*

se pasó a un mucho más terapéutico y *no educativo* (pero sí más indulgente y balsámico) *conocerse para aceptarse*.

En el discurso platónico, recuperado por Foucault, el papel del maestro en todo ello resultaba esencial³⁷ recordando, con su modelo, su presencia, su intervención el deber que para consigo mismo tenía el educando de formarse, de darse forma.

El panorama se presenta desolador y dramático. ¿Qué humano puede acabar saliendo de un proceso educativo apoyado en el uso continuado de una IA que supla la inteligencia propia? Intelectualmente, parece que un desarrollo discapacitado; emocionalmente, sujetos carentes de cortapisas morales. La IA nos dota de recursos y posibilidades sin esfuerzo alguno: basta con pedirlo y el algoritmo nos lo ofrece. De un plumazo nos hemos convertido en semidioses, omnipotentes, sin merecerlo ni comprenderlo. La experiencia de incompletitud, que es el motor de nuestro desarrollo moral, experiencia de una libertad que hay que aprender a usar, con tiempo y dedicación, desaparece. La IA nos completa en nuestras incapacidades, sin proceso de transformación alguno. De repente, alguien se siente capaz de componer música, dando un conjunto de instrucciones al algoritmo: “mezcla la cabalgata de las Walkirias de Wagner con Purple Rain del músico anteriormente conocido como Prince e intérpreta al estilo de Rosalía”. ¡Y la IA lo hace! ¿Lo convierte eso en músico o en compositor? ¿En qué lo convierte? El hecho de poder hacer esa mezcla, ¿supone que deba perpetrarla? Un auténtico músico y compositor sabría la respuesta y se abstendría. Eso es lo que perdemos.

Decíamos más arriba que la educación nos constituye como humanos, individualmente considerados, pero también es *praxis* social orientada a configurar las sociedades en las que vivimos. La introducción de las IA en estos procesos representa entonces la quintaesencia de la sociedad del disimulo de que hablara Baudrillard,³⁸ sobreañadida a la tendencia a la banalización *gamificada* y refractaria a la idea de todo esfuerzo, compromiso o disciplina.

Frente a lo que supone el camino de la verdadera formación, basada en el *aprehender*, hacer propio el conocimiento para transformarlo en sabiduría y transformarse (es el camino de transformación que la universidad ya instauró como, decíamos anteriormente, con la *lectio*, la *questio* y la *disputatio*) se propone el aprender de contenidos banales, carentes de todo reto y compromiso intelectual (eso se deja a la IA) y se sustituye por la pose de lo políticamente correcto, la felicidad y el optimismo militante y el recurso al *mindfulness* como alternativa que dota de contenidos horas de clase que tratan sobre el *arte de vivir*, como ya lamentaba Arendt.³⁹

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Jean Baudrillard, *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal* (Madrid: Amorrortu, 2008).

³⁹ Hannah Arendt, *Entre el Pasado y el Futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política* (Barcelona: Península, 1996).

Y entonces ya hemos convertido la Universidad en parque temático. La satisfacción inmediata, el tránsito universitario buscando evitar toda fuente de frustración, el bienestar emocional, garantizado por una docencia no pensada para educar, sino para capacitar (mínimamente) y sobreproteger emocionalmente.

¿Qué enseñar, entonces, en las aulas universitarias? Cristóbal Cobo⁴⁰, un conocido divulgador y experto en tecnología educativa (o experto en educación en entornos tecnificados) afirmaba hace poco lo siguiente:

Un estudio realizado por la Universidad de Oxford que analizó más de 700 ocupaciones en el mercado norteamericano determinó que el 47% de ellas están bajo riesgo de ser computarizadas o automatizadas en las próximas dos décadas (Frey y Osborne, 2013). El libro que usted tiene en sus manos (o en su pantalla) propone una perspectiva diferente. En lugar de amplificar las voces de alarma (que suelen ignorar la reconversión y las nuevas oportunidades de empleabilidad que surgen con cada revolución tecnológica) aquí el foco está puesto en pensar en estos retos desde la educación. En otras palabras, reflexionar sobre las habilidades y destrezas que no son susceptibles de ser computarizadas, como la creatividad o la inteligencia social.⁴¹

Esta cita es representativa de ese intento de definir la identidad, el ser, la orientación del educando por medio de la educación. Si hasta ahora lo que nos condicionaba era el acceso a determinados perfiles laborales, lo que ahora propone en la cita reproducida es mudarse de esos perfiles que supeditan el “reto” de la educación (y que parecen ya exhaustos, por la vía de la suplantación de humanos por robots), y sustituirlos por *nuevos retos* relativas a otras habilidades humanas que, de momento, no hayan sido alcanzados por la robotización.

Al margen de persistir en la idea de buscar *moldear* a los sujetos, como resultado de la educación, en una identidad predeterminada por las posibilidades futuras de empleo, lo realmente grave es la peculiar idea de focalizar la educación en la creatividad o la inteligencia social, olvidando que el humano no se constituye al margen de la educación y que, para tener un humano completo no se puede prescindir de aspectos esenciales al mismo (el desarrollo del lenguaje, el razonamiento matemático, el conocimiento cultural, etc.), por mucho que haya IA y robots que lo hagan más rápido y mejor (no conseguimos imaginar qué tipos de humanos pueden salir de tan desequilibrado proyecto, ni cuál sería la selección cultural que pudiera soportarlo).

Pero es que, además, el modelo de universidad y de universitario que se vislumbra tras este proyecto, además de instrumentalizado en función de las “necesidades del mercado” aboca

⁴⁰ Cristóbal Cobo, *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento* (Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate, 2016).

⁴¹ *Ibid.*, 18.

a sujetos polivalentes (válidos para todo y permanentemente adaptables) y estandarizados. De esta manera son como barro: pueden adaptarse flexiblemente a las necesidades de mercado. La idea se reduce a la siguiente: renunciar a cualquier intento de *darse forma* (la ‘forma’ es *no tener forma*) y confiar en las posibilidades que nos ofrece la IA para, en cada circunstancia concreta y ante cualquier reto *competencial*, apoyarse en ese momento en las capacidades prestadas de la IA (ya empiezan a proliferar los listados de *promts* que le dicen al sujeto humano *amorfo* lo que le debe decir a la máquina, para obtener lo que necesita). Nace el sujeto universal, intercambiable y sustituible: todos pasamos a tener las mismas capacidades. El sueño de la igualdad hecha realidad por la vía de la pérdida de la identidad (por no decir de la humanidad).

La disolución del sujeto sólo puede traer anomia, apatía y disforia. Se hace necesario, entonces, trabajar las emociones, las habilidades sociales, la capacidad de automotivación (¿para qué?); sustituimos la educación por terapia de reeducación emocional. Recuperar el estado de minoría de edad como norma de ciudadanía (¿qué otra cosa es el pasar a depender voluntariamente de una IA que nos tutele en el desarrollo de nuestras acciones vitales?) requiere, también, de un gesto de infantilización consecuente. Recuperar la idea del alumnado como sujetos carentes, menores de edad, dependientes de la tutela de los docentes, guías emocionales (no de su formación), pasa a convertirse en el sentido de la educación.⁴²

Una universidad, así concebida, corre el peligro de convertirse en el reino del diseño instruccional de la enseñanza, armado sobre estas premisas, articulado como un hacer superficial de tareas, entregas y ejercicios (todos ellos convenientemente apoyados en el uso de tecnologías, plataformas e inteligencias artificiales) que, sin conducir propiamente a nada, generan enormes dosis de satisfacción y nutren emocionalmente a un alumnado potencialmente vacío de contenidos y carente de cortapisas morales.

En síntesis, la educación (universitaria o no) significa hoy, para el humano lo mismo que ha significado siempre y mantiene sus mismos requisitos: lentitud, disciplina, adentrarse en la búsqueda del conocimiento... para acabar encontrando la sabiduría, que es otra cosa que el simple conocer. Lo que procura o promete es un camino de crecimiento personal, de transformación, que requiere de tiempo, y espacio. Lo importante no es qué se hace en el entorno universitario, qué productos se generan, o con qué herramientas, sino cómo nos acaban afectando.

⁴² Jacques Rancière, *El maestro ignorante* (Barcelona: Laertes, 2002).

In conclusiones. Apuntes sobre resistencias y compromisos de la Universidad hoy

Es complicado determinar cuál sería una peor amenaza para la humanidad, ¿una IA hiperdesarrollada y autónoma o una IA incompetente, instrumentalizada y defectuosa?

Oscar Howell-Fernández, “Poder corporativo e inteligencia artificial. ¿Y los Derechos Humanos?”

¿Cuál es entonces el papel de la Universidad hoy?, es una de las grandes preguntas a contestar, ya que dentro de su papel está el de salvaguardar y preservar su esencia de casa del conocimiento, espacio de desarrollo de ideas, pensamientos, y por lo tanto de idearios, de pensadoras y pensadores. Lugar tanto de transmisión como de creación de conocimiento investigado, razonado, contrastado, dialogado. La Universidad sigue teniendo la gran tarea de erguirse dentro de su función social como casa del discernimiento, de la crítica que construye, pero también que deconstruye aquello que las inercias del modelo mundo, independientemente del tiempo en el que se hayan desenvuelto, hayan perpetuado o anclado en la realidad sociopolítica.

Ideas de la fosilización, de perpetuación del status quo, de cambios sin trascendencia han acometido a la Universidad guardiana de los espacios del saber, y la han obligado a equipararse a las dinámicas y a los tiempos que —tanto en métodos como en contenidos, logísticas y principios—, se van desprendiendo de las dinámicas individualistas, de las lógicas del mercado y del pacto tecnocientífico que caracterizan y ordenan toda interacción. La atracción para incorporarse a estos compases, con justificaciones de innovación o de supervivencia, la enfrenta también a aristas y dilemas éticos varios, donde la aplicación *ad libitum* de las nuevas tecnologías ocupa un gran lugar, así como los condicionamientos que la comprensión que se tiene y se publicita de las inteligencias emocionales, como espacio de centralización del trabajo con los sujetos, puede hacer a la idea de comunidad social en la que se debe basar la Universidad.

Paulo Freire destacaba la diferencia entre los procesos de adaptación o acomodamiento y de integración, ambos posibles resultados de los procesos educativos. El primero lo asociaba a las realidades deshumanizadas donde la persona ha perdido la capacidad de *optar*, prescribiéndose a medidas ajenas que la minimizan, vinculándose a mandatos de extraños, desprendiéndose de espacios de decisión propia; ajustándose pasivamente, sin alterar la realidad, sino alterándose a sí misma para adaptarse. Por el contrario, la integración de la persona a su contexto significa, en primer lugar, la capacidad de ajustarse activamente a la realidad,

comprendiéndola, y desde esa comprensión activa o hermenéutica, ser capaz de transformarla. ¿Acaso es esta la disyuntiva que debe plantearse a la Universidad hoy? “Su gran lucha viene siendo, a través del tiempo, la de superar los factores que lo hacen acomodado y ajustado. Es una lucha por su humanización amenazada constantemente por la opresión que lo ahoga, casi siempre practicada —y eso es lo más doloroso— en nombre de su propia liberación”.⁴³

En relación a lo tecnológico, es innegable la importancia de la actualización a la que están ligados los procesos y la práctica educativa, esencialmente es un proceso vivo y le es natural nutrirse de lo nuevo; la fase de transición a la “nueva normalidad” tras la pandemia sólo fue la inauguración y el corte de lazo que consolidó los modelos o aulas híbridas, ecosistemas de bases de datos y entornos inteligentes, con la no muy lejana posibilidad de tener que reconocer sobre “aprendizajes asistidos por artefactos tecnológicos”.

El software no es el problema, eso es evidente. Se alzan como herramientas, recursos a disposición. Además, el desarrollo teórico sobre la importancia que tiene, para la humanidad, la apropiación de los instrumentos disponibles, en cada momento sociohistórico, justifica ampliamente la necesidad de aprender sobre las tecnologías en sentido amplio, con las lógicas detrás de la innovación tecnológica, y por lo tanto, se ha recalcado en la importancia de hacer transversal el desarrollo de competencias digitales, integrantes de nuestro contexto. Es el uso acrítico que puede desprenderse de la misma.

Ese uso irreflexivo puede tener múltiples razones de ser dentro de la educación. La falta de base de conocimientos que puedan generar buenas preguntas, o discernir sobre las respuestas; el atractivo que procura tener la elaboración de algo de forma más rápida; una actitud irreverente al contenido que se consume, que se reproduce. Sin embargo, esto sucede también en el uso de otros medios o fuentes asociados a las prácticas educativas, ¿el problema?, la cultura que puede generarse del mal uso, o abuso de plataformas creadoras de textos e imágenes, y el riesgo de introducir más y más a la persona en esos procesos adaptativos donde nos ajustemos a los espacios que, en principio, la AI no alcance.

Hay una alta promoción, desde las administraciones públicas y privadas, de la alfabetización digital y que se evalúe, no tanto el *qué* saben los estudiantes, los ciudadanos, sino *qué pueden hacer con lo que saben* (sus competencias), y, por lo tanto, cómo o cuánta utilidad tiene el conocimiento para los retos sociales del siglo. Sobre la utilidad del conocimiento ya hay numerosos desarrollos teóricos, que se vuelven a hacer relevantes en la conjunción de

⁴³ Freire, *La Educación...*, 5.

nuestra relación con las inteligencias artificiales, ya que, si lo útil es lo medible, y lo medible se pone al servicio de lo que es y puede ser mercantilizado, entonces reivindicar lo inútil es reclamar los márgenes de lo económico y, por lo tanto, recuperar terrenos de lo humano. El aprendizaje medible no es, ni puede ser nunca, un elemento a rechazar en los marcos educativos, sin embargo, el *qualitas* debe equipararse —o valorarse— al *quantitas*.

El saber constituye por sí mismo un obstáculo contra el delirio de omnipotencia del dinero y el utilitarismo. Todo puede comprarse, es cierto. Desde los parlamentarios hasta los juicios, desde el poder hasta el éxito: todo tiene un precio. Pero no el conocimiento: el precio que debe pagarse por conocer es de una naturaleza muy distinta. Ni siquiera un cheque en blanco nos permitirá adquirir mecánicamente lo que sólo puede ser fruto de un esfuerzo individual y una inagotable pasión. Nadie, en definitiva, podrá realizar en nuestro lugar el fatigoso recorrido que nos permitirá aprender. Sin grandes motivaciones interiores, el más prestigioso título adquirido con dinero no nos aportará ningún conocimiento verdadero ni propiciará ninguna auténtica metamorfosis del espíritu.⁴⁴

Comprender y asumir que, en términos de efectividad, no podremos equiparar los tiempos humanos a los artificiales, y aun así seguir apostando por lo artificial, es comprender y asumir reemplazos humanos en muchas áreas, lo cual es adentrarnos en terrenos de terror, ya que no se trata solo de reemplazos en esferas laborales, sino en órbitas del pensamiento.

Para afianzar esta idea resulta conveniente recordar los niveles de alarma que se desprendieron con la publicación de la tecnología *Generative Pre-trained Transformer 3* (GPT-3), una aplicación generativa de texto de alta calidad argumentativa, capaz de mantener conversación de corte realista, crear códigos, historias, poemas, y mucho más. A pesar de no ser la primera que utiliza los algoritmos de inteligencia artificial denominados “Red generativa adversativa” (GAN), hasta el momento capaces de generar imágenes fotorrealistas, si fue de las primeras en motivar el bloqueo institucional y la prohibición de uso, comprendiendo el impacto que puede tener esto en la educación y en la producción científica, en parte por la posibilidad de que se use para sustituir el razonamiento y producción humana, pero también por la dificultad que puede tener el discernir los razonamientos correctos de los incorrectos. Al final es la tecnología mejor nutrida hasta el momento, con un entrenamiento de unos 45 TB de datos, que se traducen en unos 175.000 millones de parámetros que permiten la construcción predictiva de texto, sin embargo, no es fuente de veracidad informativa ilimitada.

Lo que hace tan bueno a GPT—3 es el gran número de parámetros que se pueden entrenar, 10 veces más que cualquier otro modelo anterior. Cuantos más parámetros tiene un modelo, más

⁴⁴ Nuccio Ordine, *La Utilidad de Lo Inútil. Manifiesto*, (Barcelona: Acatilado, 2013), 15.

datos se necesitan para entrenarlo. Según sus creadores, el modelo OpenAI GPT—3 se ha entrenado con 45TB de datos de texto procedentes de múltiples fuentes hasta una fecha concreta (año 2021), esto es, a la versión actual (enero de 2023) de ChatGPT se le puede pedir que haga una redacción sobre la Revolución Francesa, pero no se le puede preguntar quién ganó el Mundial de Fútbol de 2022... Pero, por más que la tasa de respuestas válidas se incrementa, sería un error tomar por buena cualquier salida de ChatGPT sin comprobar su validez o analizar el sentido de lo que se está obteniendo. Esto es una competencia básica de alfabetización digital (Redecker, 2017).⁴⁵

Son numerosos los códigos, los manuales, artículos y directrices que se publican desde la ONU y el Consejo Europeo que incentivan la construcción y la promoción de la transformación digital. Hay un reconocimiento claro a los cuestionamientos éticos que se desprenden de ellas, sobre los sesgos que pueden estar integrados en ellos, las discriminaciones que pueden provocar, sobre la brecha digital como amenaza para la exclusión de la diversidad cultural, social y biológica, sobre la necesidad de transparencia y comprensión del funcionamiento de los algoritmos y los datos con los que han sido entrenados; y, en general, sobre el impacto que tendrían sobre la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, la igualdad de género, la democracia, los procesos sociales, económicos, políticos y culturales, y hasta sobre las prácticas científicas, de investigación, el medio ambiente y los ecosistemas.

Con este reconocimiento se han planteado códigos éticos institucionales que refieren recomendaciones con la aspiración de que sean cumplidos por las empresas desarrolladoras, y verificados en las lógicas de gobernanza pública, creando los espacios de desarrollo normativo y político relacionado al tema. La tibieza en este asunto no debe extenderse en el tiempo, requiriéndose un compromiso ético activo en los espacios donde la IA puede tener un alto impacto como lo es la Universidad, y cualquier otro centro o institución educativa. En muchos casos estos códigos éticos mencionan esa cultura crítica que debe ser base para su uso, otros en la promoción del pensamiento divergente, entendiendo que una de las bonanzas de las IA es la de otorgar tiempo al ser humano para la dedicación de tareas más creativas y reflexivas.

Esto último es, en esencia, un llamado al fin de la educación, de la pedagogía y de la teoría sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que entienden el proceso educativo como un acto comunicativo multidireccional que se desarrolla a lo largo de la vida y que precisa, sobre todo, la interacción activa de personas que, en su diversidad y subjetividad, crean espacios

⁴⁵ Francisco José García-Peñalvo, “La Percepción de La Inteligencia Artificial En Contextos Educativos Tras El Lanzamiento de Chat GPT: Disrupción o Pánico”, *Education in the Knowledge Society* (EKS) 24 (2023): e31279, <https://doi.org/10.14201/eks.31279>: 6.

de confianza, y al contar con tiempo, pueden fundirse en la esencialidad del acto educativo, el aprendizaje significativo, crítico y transformador.

El desarrollo es continuo, y más con artefactos que no pausan o duermen. Se habla ahora de Inteligencias Artificiales *maduras*, aquellas que tienen un código más preciso y especializado, con mayores niveles de optimización, lo que viene a significar que utilizan menos recursos para funcionar, al mismo tiempo que generan más redes neuronales artificiales, capaces de aprender y formarse a sí mismos, en vez de ser programados de forma explícita. Muchas se basan también en los llamados *Sistemas de Expertos*, lo que permite integrar en la lógica de la herramienta la posibilidad de simular el conocimiento y las habilidades analíticas de algún especialista en algún campo concreto, recreando de forma más precisa la forma de actuar y de pensar de la persona o personas en la que se inspiran.

Ante todo, los agentes sociales deben preguntarse, ¿cuáles deben ser los límites, las resistencias, los inamovibles? La Universidad debe mantener la preocupación sobre la integridad académica, la falta de regulación, la protección de datos, el sesgo cognitivo, el riesgo de irrespeto a la igualdad de género y a la diversidad, el problema de la falta de accesibilidad, y las lógicas asociadas a la comercialización de estas plataforma-producto.

Se debe interpelar el tiempo acelerado del consumo, y aun dentro del lamentable acotado y limitado tiempo de la educación institucional, con sus numerosos contenidos en estructuras horarias apretadas y masificadas aulas, recordar y reivindicar el tiempo lento del ideal educativo.

En suma, plantearse, y replantearse, de manera continuada ¿cuál es el papel de la Universidad en todo esto?

Bibliografía

- Abbagnano, Nicola. *Historia de la Pedagogía*. Traducción de Jorge Hernández Campos. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1992.
- Alonso-Sainz, Enrique. “Políticas educativas en materia de TIC y resultados de comprensión lectora en pisa: un estudio comparado entre cuatro países de la OCDE”. *Journal of Supranational Policies of Education* 14 (2021): 3-20.
- Arendt, Hannah. *Entre el Pasado y el Futuro: ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península, 1996.
- Arendt, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Paidós, 2003.
- Aristóteles, *Política*. Traducción de María García Valdes (Madrid: Editorial Gredos, 1988).
- Bárcena, Fernando. “Maestros y discípulos, anatomía de una relación”. *Teoría de la Educación* 30, núm. 2 (2018): 73-108.
- Baudrillard, Jean. *Pacto de lucidez o la inteligencia del mal*. Madrid: Amorrortu, 2008.
- Becker, Gary Stanley. *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. New York: The University of Chicago Press, 1993.
- Belenguer Calpe, Enrique. *Naturaleza y Pedagogía*. Santa Cruz de Tenerife: Gráficas Sabater, 1998.
- Belenguer Calpe, Enrique. *El Naturalismo Pedagógico*. Madrid: Ed. Síntesis, 2004.
- Belenguer Calpe, Enrique, y María Lourdes González Luís, *El humanismo. Una historia de la pedagogía*. Barcelona: Cooperativa Universitaria Sant Jordi, 1998.
- Biesta, Gert. “Against Learning Reclaiming a Language for Education in an Age of Learning. The Language of Education”. *Nordisk Pedagogik* 25 (2005): 54.66, <http://www.learndirect.co.uk/personal>
- Biesta, Gert. *Good Education in an Age of Measurement* (Routledge, 2010)
- Biesta, Gert. “Pedagogy Without Humanism: Foucault and the Subject of Education”. *Interchange* 29, núm. 1 (1998): 1-16.
- Biesta, Gert. “Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited”. *Educational Theory* 70, núm. 1 (1 de febrero de 2020): 89-104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>.
- Bowen, James. *Historia de la educación occidental. Traducción de Juan Estruch*. Barcelona: Herder, 1997.
- Buber, Martin. *Yo y tú*. Barcelona: Herder, 2017.


- Capitán Díaz, Alfonso. *Historia del pensamiento pedagógico en Europa. Desde sus orígenes al precientificismo pedagógico de J. F. Herbart*. Madrid: Editorial Dykinson, 1984.
- Claparède, Edouard. “Rousseau y la significación de la infancia”. *Revista de Educación*, 242 (1976): 144-152.
- Cobo, Cristóbal. *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/Debate, 2016.
- Foucault, Michael. *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II (Curso en el Collège de France 1983-1984)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- Foucault, Michael. *El gobierno de sí y de los otros* (Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina, 2009)
- Foucault, Michael. *La hermenéutica del sujeto*, (Madrid: Akal, 2005)
- Foucault, Michael. “¿Qué es la Ilustración?”. *Estética, ética y hermenéutica*, 335—53, (Barcelona: Paidós, 1999)
- Foucault, Michael. *Tecnologías del yo y otros textos afines* (Buenos Aires: Paidós, 2008)
- Freire, Paulo. *La educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1969)
- GarcíaPeñalvo, Francisco José. “La percepción de la Inteligencia Artificial en contextos educativos tras el lanzamiento de ChatGPT: disrupción o pánico”. *Education in the Knowledge Society (EKS)* 24 (2023): e31279. <https://doi.org/https://doi.org/10.14201/eks.31279>
- González Novoa, Andrés. “In-competencias de la Universidad occi-neo-liberal. De los sueños de Quintiliano a las pesadillas de Michel de Montaigne”. *Historia de la educación: Revista interuniversitaria*, vol. 34, (2015): 39-59, <https://doi.org/10.14201/HEDU2015343959>.
- Han, Byung-Chul, *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder, 2017.
- Howell-Fernández, Oscar, “Poder corporativo e inteligencia artificial. ¿Y los Derechos Humanos?”. En *El Atlas de la Revolución digital*, editado por José Natanson y Pablo Stancanelli. Buenos Aires: Capital Intelectual, 2020.
- Kant, Immanuel. *Pedagogía*. Madrid: Akal, 1985.
- Kant, Immanuel. *¿Qué es la Ilustración? Y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza Editorial, 2013)
- Lévinas, Emmanuel. *Ética e infinito*. Madrid: Antonio Machado Libros, 1991.
- Lévinas, Emmanuel. *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2002.

- Martín Hurtado, María Daniela, y Andrés González Novoa, “@Freire.P #Nética en las redes sociales para la autonomía en la hiperrealidad”. *Pedagogía y saberes* 55 (2021): 77-88, <https://doi.org/10.17227/pys.num55-13105>
- Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. (Barcelona: Planeta-Agostini, 1994.
- Millás, Juan José, y Juan Luís Arsuaga, *La muerte contada por un sapiens a un neandertal*. Madrid: Alfaguara, 2022.
- Montaigne, Michel, *Los Ensayos*. (Según la edición de 1595 de Marie de Gournay). Barcelona: Ediciones Acantilado, 2007.
- Nietzsche, Friedrich. *La genealogía de la moral*. Valencia: NoBooks Editorial, 1974.
- Ocampo, José Antonio. “Más allá del Consenso de Washington”. *Economía UNAM* 7 (2006): 7-25.
- Ordine, Nuccio. *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.
- Perera Méndez, Pedro, Tatiana Castañeda Acosta y Andrés González Novoa. “Cuerpos secuestrados, pedagogías confinadas: Narrativas del alumnado universitario en tiempos de Pandemia”. *RIESED. Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos* 3, núm. 11 (2021): 19-40.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Madrid: Akal, 1987.
- Quintiliano, Marco Fabio. *Instituciones Oratorias*. Traducción directa del latín por los padres de las Escuelas Pías Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier, Tomos I y II. Madrid: Imprenta de Perlado Páez y Compañía, Madrid, 1916.
- Rancière, Jacques. *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, 2002.
- Rousseau, Jean Jacques. *Discurso sobre el origen y los fundamentos de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Alba, 1996.
- Smith, Adam. *La riqueza de las naciones, traducción de Carlos Rodríguez Braun*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- Stabile, Alberto. *I buoni maestri*. Milan: Mondadori, 1988.
- Virilio, Paul. *El ciber mundo, la política de lo peor. Entrevista de Philippe Petit*. Madrid: Cátedra, 1997.
- Vives, Juan Luis. *Introducción a la sabiduría. El Sabio*. Madrid: Akal, 2010.
- Wallerstein, Immanuel. *El moderno sistema mundial: La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI*. Madrid: Siglo XXI, 2010.

Hablar sobre el silencio: una aproximación a los límites de la significatividad

Speaking About Silence: An Approximation to the Limits of Meaningfulness

Gonzalo Núñez Erices, Universidad Católica del Maule, Chile¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6641-958X>

 gnunez@ucm.cl



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.667>

Resumen. El silencio no es un fenómeno que podamos colocar fuera del lenguaje o sistema de significación. A diferencia del mutismo que es solo una negación del ruido, este trabajo explora una interpretación del silencio como frontera de la significación. La palabra discurre sobre el silencio como un horizonte de sentido brotando como negatividad a todo sistema de significación. Considerando algunos aspectos del trabajo Bernard Dauenhauer, un primer momento abordará el silencio que ocurre entre las palabras marcando las discontinuidades del discurso y como una posibilidad más del discurso. En segundo lugar, el silencio es entendido como fenómeno fronterizo en el trasfondo de lo nombrable que no se reduce ningún tipo de expresión particular del lenguaje, sino como pura alteridad. Finalmente, el silencio no recae únicamente en el entre de las palabras ni tampoco en su trasfondo, sino que también en lo indecible o innombrable que hay en la forma que el propio lenguaje refiere a las cosas en el mundo. En este sentido, las distinciones entre ‘lenguaje’ y ‘habla’ en Heidegger como entre ‘decir’ y ‘mostrar’ en Wittgenstein dan cuenta del fundamento inefable de la significatividad. La palabra guarda silencio, encuentra un punto ciego, respecto de ella misma y su naturaleza representacional.

Palabras clave: silencio, límite, lenguaje, significatividad, negatividad fronteriza.

Abstract. Silence is not a phenomenon that we can place outside of language or some system of signification. Unlike mutism, which is only a negation of noise, this work explores an interpretation of silence as a frontier of meaningfulness. The word discourses on silence as a horizon of meaning sprouting as negativity to any system of signification. Considering some aspects of Bernard Dauenhauer’s work, a first moment will address the silence that occurs between words marking the discontinuities of discourse and as another possibility of discourse. Secondly, silence is understood as a border phenomenon in the background of the nameable that is not reduced to any particular type of expression of language, but as pure otherness. Finally, silence is not only in the in-between of words nor in their background, but also in the unspeakable or unnamable in the way language itself refers to things in the world. In this sense, the distinctions between ‘language’ and ‘speech’ in Heidegger as between ‘saying’ and ‘showing’ in Wittgenstein account for the ineffable ground of meaningfulness. The word is silent, finds a blind spot, with respect to itself and its representational nature.

Keywords: silence, limit, language, meaningfulness, border negativity.

¹ “Investigador miembro del núcleo Alteridad y Memoria del Centro de Investigación en Religión y Sociedad (CIRS) de la Facultad de Ciencias Religiosas de la Universidad Católica del Maule (Chile)”

Cómo citar: Núñez Erices, G. (2024). Hablar sobre el silencio: una aproximación a los límites de la significatividad. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 132-158. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.667>

Financiamiento: “La presente investigación es realizada en el marco del **Proyecto FONDECYT Iniciación N°11240226** financiada por ANID (Asociación Nacional de Investigación y Desarrollo) dependiente del Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación del Estado de Chile”.

Preliminares: silencio y mutismo

La Sra. Dalloway... siempre ofreciendo fiestas para cubrir el silencio.

Richard Brown, *The Hours* (película)

Querer escribir sobre el silencio es parecido a querer pintar con tinta invisible. Es difícil escribir sobre algo cuya relación en papel sería la hoja en blanco, la nada, la ausencia de ruido, algo cuya descripción gráfica podría ser esto:

Georgina Cebery, “Una estancia en el silencio”

El silencio absoluto —la ausencia total de sonido— parece ser una búsqueda del asceta o del místico: mientras el primero piensa en el silencio como una forma de dominio sobre sus pensamientos y deseos, el segundo busca en él una epifanía o revelación holística del mundo. Sin embargo, huir del ruido es una tarea difícil o, en cierto modo, imposible para el ser humano. En cualquier lugar donde se encuentre siempre lo acompaña el sutil ruido de su sangre recorriendo venas y arterias, el crujido en las coyunturas de sus huesos y articulaciones, los sonidos de sus órganos internos secretando fluidos corporales o los latidos acompasados de su corazón palpitante. No hay lugar —a excepción de la muerte como la detención de todas las funciones biológicas— donde el silencio sea realmente la experiencia de una falta radical de sonido.

En este sentido, John Cage, músico minimalista contemporáneo, en su obra musical *4'33''* de 1952 podemos explorar la idea de una diferenciación entre el silencio y el mutismo: el primero comprendido como un fenómeno que es parte de las posibilidades significativas del lenguaje; el segundo asimilado a una simple negación del sonido y falta total de sentido. En una composición de tres movimientos cuya partitura señala un silencio en la duración total de la pieza indicada por su propio título, el compositor estadounidense construye un acto performativo mostrando que no es un silencio radical lo que de hecho compone a la obra, pues, como el propio compositor sostiene: “No existe tal cosa como el silencio absoluto. Algo

siempre está sucediendo que hace un sonido”.² El silencio de los músicos permite que se liberen esos *otros* sonidos que subyacen a la pieza musical tales como las respiraciones en los miembros del público, sus carrasperas, risas incómodas o susurros sutiles. La obra integra la diferencia entre la música y el ruido: cualquier sonido —por muy imperceptible o insignificante que pueda ser— pasa a ser parte de su forma de comunicación. El silencio deja de ser una falta de sonido para ser una alteridad emergente desde el propio ruido hasta transformarse en parte protagonista de la obra musical.

Tres décadas después del estreno de *4'33''*, Bernard Deuenhauer, en su artículo *On Silence* de 1973, retoma la tesis de una diferenciación entre el silencio y el mutismo. Esto, pues, la asimilación entre ambos termina por despojar al silencio de su realidad y componentes intencionales en tanto que un fenómeno propiamente humano: “El mutismo —sostiene Deuenhauer— es simplemente la falta de articulación de lo que está aislado de toda comunicación con otras cosas. Un hombre no puede estar absolutamente mudo a menos que se encuentre completamente inconsciente. A diferencia del mutismo, el silencio involucra necesariamente actividad consciente”.³ A diferencia del mutismo y simple ausencia de ruido, el silencio brota como fenómeno fronterizo desde la propia capacidad humana de dar significación al mundo a través de la palabra. Toda frontera es un tipo de límite y, como todo límite, es incapaz de existir por sí sola de manera que depende ontológicamente de aquello de lo cual es límite. En este sentido, el silencio es un fenómeno que debe ser comprendido desde las posibilidades del propio lenguaje a pesar de su incapacidad para asirlo completamente en sus proposiciones y conceptos. Por su carácter fronterizo, el silencio posee una presencia oblicua o tangencial desde los bordes borrosos de las palabras y lo que ellas pueden expresar significativamente. Desde ese lugar puede interpretarse como aburrimiento, interés, temor, desconfianza, certeza, sospecha o incertidumbre, pero también es capaz de hacer cosas como herir, sanar, intimidar, consolar, mostrar cercanía o una fría lejanía, puede ser violento, agresivo y, al mismo tiempo, tierno y delicado. Lo otro que libera el silencio, ese significado implícito, impronunciable e inalcanzable por los poderes predicativos del lenguaje, resulta ser inconmensurable porque, como afirma Cage: “Cuando nada se posee con seguridad podemos

² “There is no such thing as silence. Something is always happening that makes a sound”. John Cage, *Silence* (Wesleyan: Wesleyan University Press, 1973), 45.

³ “Silence itself must be distinguished from muteness. Muteness is simply the inarticulateness of that which is isolated from all communication with other things. A man cannot be absolutely mute unless he can be completely unconscious. Unlike muteness, silence necessarily involves conscious activity”. Bernard Dauenhauer, “On Silence”, *Research in Phenomenology*, 3, núm. 1 (1973): 10. doi: 10.1163/156916473x00026

libremente aceptar cualquier algo. ¿Cuántos hay? Ellos aparecen a tus pies. ¿Cuántas puertas y ventanas hay allí? No hay límite en la cantidad de algos y todos ellos (sin excepción) son aceptables”.⁴ El silencio es una apertura o una fisura en la palabra que deja un espacio vacío que puede ser reclamado por todos y por nadie a la vez sin que nunca pueda llegar a ser saturado o clausurado por algo más.

El silencio y el lenguaje no son la simple privación de uno respecto del otro; por el contrario, ambos se encuentran y se requieren desde su condición fronteriza. Más aún, tal como afirma Cheryl Glenn, profesora de retórica y teórica feminista, “es el silencio el que revela al discurso al mismo tiempo que representa en ocasiones su propia retórica complementaria”.⁵ El lenguaje es incapaz de articular su poder significativo —esto es, hacer posible la comunicación entre quienes habitual y cotidianamente hacen uso de él— sin que el silencio aparezca en el trasfondo de las palabras siempre con la posibilidad intempestiva de reorientar intangiblemente el sentido de lo que se dice. En relación con esto, en un estilo cercano al ensayo, el presente trabajo explora una interpretación del silencio a partir de su caracterización fronteriza con la significación en el lenguaje. El discurso discurre *sobre* el silencio como un horizonte de sentido brotando como negatividad (en lugar de una simple negación) a todo sistema de significación. Este enfoque se sostiene sobre dos perspectivas teóricas complementarias. Por una parte, un aspecto ontológico para comprender el silencio como una realidad emergente y dependiente exclusivamente del lenguaje desde donde adquiere su contenido y ser propio. Por otra parte, un aspecto propio de la filosofía del lenguaje en virtud de la tensión entre lo nombrable dentro de la capacidad figurativa de la proposición y lo innombrable que surge en la imposibilidad del lenguaje de figurarse a sí mismo.

El trabajo desarrolla tres puntos fundamentales. En primer lugar, la existencia de aquel silencio ocurriendo *entre* las palabras articulando la significatividad del discurso para evitar que sea un todo ininterrumpido y homogéneo. En segundo lugar, el silencio no es analizado solamente desde las coyunturas de las palabras, sino también como un fenómeno fronterizo en el *trasfondo* de lo que puede ser nombrado por la palabra como una negatividad interna a todo sistema de significación. Finalmente, la idea de que el silencio no recae únicamente en el *entre* de las palabras ni tampoco en su *trasfondo*, sino que también en lo indecible que hay en la forma que el propio lenguaje habla de sí mismo.

⁴ Cage, *Silencio*, 132.

⁵ Cheryl Glenn, *Unspoken: A Rhetoric of Silence* (Illinois: Southern Illinois University Press, 2004), 3.

Aunque esta propuesta conduce al lector a un recorrido que parece absurdo y contradictorio —a saber, escribir *sobre* el silencio—, una vez que se nos ha entregado el poder de la palabra, tenemos también la posibilidad de pararnos bajo su umbral para hacer del silencio un lugar tan significativo como inconmensurable.

El silencio *entre* palabras

El silencio que nace desde la palabra es, como se ha dicho, distinguible del mutismo. Su poder interpretativo que atraviesa las hendiduras y articulaciones del discurso humano emerge de su íntima y fundamental pertenencia a la expresión significativa. Una vez que dominamos la palabra, el silencio se vuelve inalienable de ella como posibilidad fronteriza del significado. Podemos callar justamente porque podemos hablar y podemos hablar justamente porque podemos callar, pues, como señala el filósofo y ensayista mexicano nacido en España, Ramón Xirau:

La palabra entraña silencio y el silencio palabra: solamente podemos hablar si antes, después, aun y, acaso sobre todo, durante el proceso de hablar estamos habitados por el silencio.⁶ [...] El silencio esencial es el que está en la palabra misma como en su residencia, como en su morada; es el silencio que expresa: el silencio que, dicho, entredicho, visto, entrevisto, constituye nuestro hablar esencial.⁷

El silencio esencial, como plantea Xirau, no es una huida de la palabra sino que reside en ella desde donde ‘entraña silencio’: lo contiene en su interior y lo arropa para protegerse de ella misma y su propia sobresaturación de significado. Como pequeñas fisuras en el lenguaje, el silencio es la posibilidad para que la palabra emerja como fuente de significado para que el mundo pueda adquirir un valor que supera su neutralidad fáctica. El lenguaje requiere así del silencio para que ni el discurso sea un ruido ininterrumpido ni el texto una inacabable serie de grafemas. El discurso le entrega un lugar de pertenencia en el *entre* de las palabras: un espacio intersticial en la expresión y su posibilidad del significado. De este modo, el silencio solo hace de la ausencia su modo de ser en contraste con un sistema de significación que hace de la presencia su modo de representación.

⁶ Ramón Xirau, *Palabra y Silencio* (Mexico D.F.: Siglo Veintiuno, 1993), 144.

⁷ *Ibid.*, 146.

Dauenhauer, en el mismo artículo citado previamente, sostiene que el silencio es un fenómeno que requiere de una interpretación ontológica la cual presenta a partir de dos características fundamentales: lo que llama un silencio intervención [*intervening silence*] y un silencio de antes-y-después [*before-and-after-silence*].⁸ La primera refiere a la secuencia de eventos de silencios que establecen los intermedios tanto rítmicos como melódicos que ocurren en las expresiones escritas y habladas. Sin su intervención el discurso carecería del *timing* necesario para establecer un sentido narrativo que permite a una expresión comunicar aquellos elementos tácitos u oblicuos que no están necesariamente explícitos en lo que se dice. Un silencio más extenso o más breve de lo habitual al terminar o antes de iniciar el discurso puede ser incluso más elocuente que la palabra misma. Lo dicho, sin decirlo, abre un campo de interpretación capaz de envolver a la palabra con un aura que puede evocar amenaza, incomodidad, expectación, ironía, temor, compasión, empatía, desconfianza, complicidad, venganza, entre otros. El sentido de un discurso se construye también por el modo como los silencios de intermedio intercatúan *entre* el fin y el comienzo de las expresiones de modo que, sostiene Dauenhauer, “la duración del silencio de intervención [*intervening silence*] utilizada por el hablante y la interpretación de tal duración de parte del oyente son tratados no con menos dificultades que cualquier otro componente del discurso”.⁹

El silencio se abre paso en el *entre* que fluye por los bordes de las palabras. Esto es justamente el ‘silencio antes-y-después’ que actúa como un “cerco circundante” [*surrounding fringe*] en lo expresado.¹⁰ La palabra no puede ser dicha sin un silencio previo ni sin un silencio posterior, ambos aparecen como un marco que sostiene y custodia sus posibilidades de significación. Mariana Orantes, escritora y ensayista mexicana, también describe esta función espaciotemporal que marca los movimientos y discontinuidades del lenguaje de la siguiente manera:

El silencio es esencial en la música, la narrativa y cualquier otro lenguaje: está hecho de tiempo, y, por lo tanto, de movimiento. No es estático: parte del flujo que lleva la vida. Incluso hay marcas que indican en qué momento es necesario introducir el silencio para que la música pueda ocurrir. No lo escuchas de verdad porque ya decir que se escucha el silencio parece una contradicción. Pero ahí está, llevando el ritmo y la cadencia. Ahí está, llevando la batuta sin ser realmente *percibido*.¹¹

⁸ Cfr., Dauenhauer, *On silence*, 10-18.

⁹ *Ibid.*, 14.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Mariana Orantes, “El canto de los animales”, en *Viajes al país del silencio: refugios y experiencias interiores en el mundo contemporáneo*, ed. José Manuel Velasco (Querétaro: Gris Tormenta, 2011), 111.

Sin el silencio en el antes-y-después y en el *entre* de las palabras, el discurso, como menciona Orantes, estaría falto de ritmo y cadencia y así el sentido de lo dicho sería incomunicable. El silencio es un productor de significado que actúa *tras bambalinas* mientras las palabras discurren en el escenario principal del lenguaje. Hay en la expresión un punto de partida y un punto de llegada como un espacio abierto en el cual se genera, de acuerdo con Dauenhauer, una “transferencia de sentido”.¹² una abertura entre las palabras que genera una continuidad comunicativa integral en el discurrir de la expresión. Sin embargo, esto constituye una continuidad que nunca está clausurada en sí misma y que, por lo tanto, siempre puede estar dispuesta a una interrupción radical o rearticulación de sentido. Solo por el silencio en el que las palabras se tejen unas con otras existe la posibilidad de que el discurso gire hacia un estado intempestivo donde su propio cierre también es una posibilidad.

Ahora bien, el estudio filosófico sobre el silencio realizado por Dauenhauer caracterizándolo como un “fenómeno positivo” que requiere de una interpretación ontológica¹³ debe ser evaluado críticamente o, a lo menos, con ciertas aclaraciones. En un sentido similar, en su clásico libro *Die Welt des Schweigens [El mundo del silencio]* de 1948, el escritor y filósofo suizo Max Picard también sostenía algo similar: “El silencio no es simplemente algo negativo; no es la mera ausencia de discurso. Es un mundo positivo y completo en sí mismo”.¹⁴ A pesar de que Picard refiere a una negatividad en el silencio, en ese *simplemente* se puede dar a entender el hecho de que la negatividad es una condición ontológica del silencio que podría ser soslayada. Aunque el silencio no es ausencia de significado, no debería ser descrito (en un primer momento, por lo menos), tal como Dauenhauer y Picard lo insinúan, como un fenómeno o mundo positivo y completo por sí mismo, ya que, mientras un mundo es una presencia substancial, el silencio no tiene ni substancia ni presencia. El silencio no puede escapar al no-ser y su radical (y en ocasiones insoportable) levedad, pues en la medida en que obtiene algún tipo de peso ontológico, por ligero que este sea, gana inevitablemente peso lingüístico en lo nombrado. Cuestión que le hace perder su relación oblicua o tangencial con el mundo de las cosas: un estar y no-estar a la vez que lo desparrama a lo largo de su inaprehensibilidad semántica. Como todo límite que no es definitivamente parte de un lado ni definitivamente parte del otro lado, el silencio posee una existencia fronteriza entre el sentido —la presencia significativa de la palabra— y el sinsentido —la ausencia de inteligibilidad de lo innombrable—.

¹² Dauenhauer, *On Silence*, 15.

¹³ *Ibid.*, 9.

¹⁴ Max Picard, *The World of Silence*, trad. Stanley Godwin (Washington: Gateway, 1961), 1.

Aparece entonces la posibilidad de una ‘interpretación ontológica’ del silencio en la medida que se transparenta como un fenómeno emergente que reclama su pertenencia al lenguaje con igual derecho que al de la palabra. Sin embargo, la expresión ‘fenómeno positivo’ nos debe alejar de una comprensión integral y totalizante del silencio como un evento transparente que subyace en las entrañas de la palabra. Su condición como límite del lenguaje lo transforma en una dimensión inseparable lenguaje, pero, al mismo tiempo, inatrapable a cualquier forma de significado. Así, lo inefable o inexpresable,¹⁵ aquello que solo encuentra una forma de expresión significativa como una experiencia límite de lo decible y lo nombrable, no puede ser interpretado como un ‘fenómeno positivo’ sin precisar tal condición fronteriza donde el silencio es irreductible al objeto de una ontología.

El silencio como límite de lo nombrable

Se ha planteado que el silencio no debe ser entendido como una forma de privación o negación de las posibilidades de significatividad, pues no es un fenómeno ajeno o extraño al lenguaje, sino más bien fronterizo a este. No obstante, tampoco podemos atribuirle un cierto tipo de *positividad* ontológica como si habitara un espacio indistinguible al de la palabra. El nombre [*ὄνομα*] es el dispositivo del lenguaje que captura a su objeto para exponerlo y traerlo desde la realidad material hacia la presencia simbólica del signo. La palabra goza de un poder performativo de nombrar las cosas para hacerlas presentes en el inventario ontológico que define lo que hay en el mundo. A partir de este acto bautismal, la cosa nombrada queda abstraída de todas sus peculiaridades quedando transformada en una representación al interior de un todo articulado de relaciones significativas. Luis Villoro, filósofo mexicano de origen español, lo plantea del siguiente modo:

La función simbólica, esto es, la posibilidad de referirnos a las cosas por medio de signos que las suplan, constituye la esencia del lenguaje discursivo. Gracias a ella puede el hombre aludir al mundo entero sin estar obligado a sufrir su presencia. [...] La palabra no funge aquí (aunque a veces, en un uso circunstancial, puede asumir esa función) como un fonema asociado a una presencia sino como un signo colocado “en lugar” de ella. [...] El hombre, con la palabra, creó un instrumento para sustituir el mundo vivido y poder manejarlo en figura.¹⁶

¹⁵ Aunque el lector o lectora pudiese encontrar sutiles pero significativas diferencias, los términos ‘inefable’ e ‘inexpresable’ —i.e., aquello que no puede ser dicho, comunicado o nombrado a través de las palabras— serán utilizados intercambiamente a lo largo de este trabajo para referir al silencio entendido como un fenómeno fronterizo respecto del lenguaje o cualquier sistema significativo.

¹⁶ Luis Villoro, *La significación del silencio y otros ensayos* (México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016), 52-53.

El *ὄνομα* reemplaza la cosa física, la re-presenta, la hace presente en la dimensión inmaterial del significado. El fonema —cuya significación depende de su pertenencia diferenciada al interior de un sistema de significación— no cumple solo la función de indicar o señalar un objeto, sino que, en tanto que *ὄνομα*, se constituye como un dispositivo que sustituye a las cosas y cómo ellas se relacionan por un modelo a escala simbólica la realidad. Tal capacidad representacional del lenguaje se encuentra arraigada en el *logos apophantikós* aristotélico o discurso proposicional, el cual asume en la estructura lógica del enunciado un poder descriptivo del mundo en orden a lo verdadero y lo falso a diferencia de un uso meramente retórico del lenguaje. Es en este sentido que el *Tractatus* de Wittgenstein, obra emblemática para el giro lingüístico de la filosofía en el siglo XX, comprendía a la proposición, como una figura [*Bild*] o representación lógica de la realidad.¹⁷ La idea de que la proposición figura o representa [*abbilden*]¹⁸ la realidad es ya sugerida en su *Diario filosófico* (o *Prototractatus*) con una conocida analogía: “En la proposición es compuesto un mundo a modo de prueba. Como en una de las salas de los juzgados de París es representado un accidente automovilístico con muñecos”.¹⁹ El filósofo vienés entiende una figura como un hecho que representa otros hechos de modo que “los elementos de la figura hacen en ella las veces de los objetos”²⁰ y, así, “que los elementos de la figura se comporten unos con otros de un modo y manera determinados representa [*stellt vor*] que las cosas se comportan así unas con otras”.²¹ De acuerdo con Wittgenstein, el nombre [*name*] o signo simple [*einfachen Zeichen*] es la unidad semántica más primitiva de una proposición inanalizable en otros elementos más básicos.²² Los objetos [*Gegenstände*], por otro lado, son las entidades simples que forman “la substancia del mundo”²³

¹⁷ Cfr. Ludwig Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, trad. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera (Madrid: Alianza: 2012), 4.01.

¹⁸ Wittgenstein utiliza en algunos pasajes las expresiones alemanas *darstellen* como *abbilden* para significar el verbo ‘representar’ o lo que es representado (*dargestellet*).

¹⁹ Ludwig Wittgenstein, *Diario filosófico 1914-1916*, trads. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera (Barcelona: Planeta-Agostini: 1986), 29.9.14. En la versión en inglés por G. E. M. Anscombe de 1961, este pasaje es traducido del siguiente modo: “In the proposition a world is as it were put together experimentally. (As when in the law-court in Paris a motor-car accident is represented by means of dolls)”. En este caso, las expresiones ‘put together’ en inglés y ‘compuesto’ en español son utilizadas para traducir el término alemán *zusammengestellt*. Este último contiene la palabra *stellen* (disponer, colocar, fijar) que compone la expresión *darstellen* la cual es traducida como ‘representar’ en el sentido de ‘poner ahí (*da*) en escena’ (traducción que mantiene también el significado de *abbilden*). Las traducciones en español y en inglés no logran capturar el hecho de que, a partir de la analogía con ‘la puesta en escena’ de los muñecos en la corte, Wittgenstein comprende el lenguaje proposicional como *darstellen*, es decir, un dispositivo representacional o figurativo de la realidad.

²⁰ Wittgenstein, *Tractatus*, 2.131.

²¹ *Ibid.*, 2.15.

²² *Ibid.*, 3.26.

²³ *Ibid.*, 2,02-2.021.

que componen un estado de cosas [*Sachverhaltes*]. Así, nombres y objetos son los elementos básicos e irreductibles donde el lenguaje y el mundo alcanzan un límite en su división lógica de manera que, reflejándose el uno con el otro, “a la configuración del signo simple en el signo proposicional corresponde la configuración de los objetos en el estado de cosas”.²⁴ La existencia de ambos es un requisito lógico para la teoría figurativa, pues, sin la presuposición de nombres y objetos, el sentido [*Sinn*] de una proposición no podría ser precisado²⁵ al depender *ad infinitum* de que otra proposición fuese verdadera²⁶ por lo que “sería entonces imposible pergeñar una figura del mundo (verdadera o falsa)”.²⁷

El nombre [*ὄνομα*], sostiene Wittgenstein, significa [*bedeutet*]²⁸ el objeto: lo reemplaza en sus posibilidades lógicas de configuración en un estado de cosas; pues, “un nombre está en lugar de una cosa, otro en lugar de otra y entre sí están unidos; así representa el todo —como una figura viva— el estado de cosas”.²⁹ La capacidad de la proposición de figurar la realidad descansa entonces “sobre el principio de la representación de objetos por medio de signos”.³⁰ Los ὀνόματα son componentes fundamentales para la representación del mundo a través de la capacidad figurativa de la proposición. Esto queda expresado con mayor claridad por Wittgenstein cuando precisa que “el hecho trivial de que una proposición completamente analizada contenga tantos nombres como su referencia cosas, este hecho es un ejemplo de la omniabarcadora representación del mundo por el lenguaje”.³¹ Lo figurable a través del lenguaje proposicional es una posibilidad que está inscrita en la naturaleza lógica interna de lo nombrable, es decir, la existencia del nombre u *ὄνομα* que sustituye al objeto para incrustarlo a un sistema representacional de significación.

Si lo expresable por el lenguaje proposicional descansa en la naturaleza lógica del *ὄνομα*, el silencio se encuentra en lo in-nombrable desbordando los límites de la representación. Mientras el nombre es lo presente en el lenguaje en su relación pictórica con un objeto, el silencio —sin una dirección a un objeto en particular— es lo ausente que cohabita en todo sistema de significación y que, al mismo tiempo, deja abierto el poder interpretativo de la

²⁴ *Ibid.*, 3.21.

²⁵ *Ibid.*, 3.23.

²⁶ *Ibid.*, 2.0211.

²⁷ *Ibid.*, 2.0212.

²⁸ Es importante hacer la distinción entre los términos alemanes *Sinn* (sentido) y *Bedeutung* (significado). De acuerdo con Wittgenstein, el nombre posee *Bedeutung* porque refiere a un objeto, mientras que solo la proposición posee *Sinn* porque puede ser verdadera o falsa. El nombre, por tanto, denota directamente a su objeto o referencia; una proposición, en cambio, connota hechos a través de una descripción de lo que es el caso o no es el caso.

²⁹ *Ibid.*, 4.0311.

³⁰ *Ibid.*, 4.0312.

³¹ Wittgenstein, *Diario...*, 12.10.14.

palabra. El silencio es una fuga constante de sentido en la fractura que se extiende a través de los límites de lo nombrable por la palabra. Más allá de su emplazamiento en el ‘entre’ del discurso, el silencio existe como el límite que muestra, por un lado, lo decible en el interior de la representación del *ὄνομα* y, por otro lado, lo inefable que se extiende allende la expresión como una dimensión incapturable por lo nombrable. La presencia es llenada completamente por el *ὄνομα*, mientras que el silencio, lo innombrable, es ausencia fronteriza de lo decible.

Euclides, el matemático y geómetra griego del siglo III a.C. autor de los *Elementos*, define un límite [*πέρας*] como “aquello que es extremo de algo”.³² Así, la existencia de todo límite no puede ser comprendida sin la existencia del objeto a partir del cual es su extremo. Más de dos mil años después, Franz Brentano, filósofo alemán determinante para el surgimiento de la fenomenología en el siglo XX, entiende a un límite como una abstracción geométrica que depende ontológicamente de otro objeto de mayores dimensiones espaciales, pues, “algo continuo que hace de límite podría solo existir perteneciendo a algo continuo de un mayor número de dimensiones”.³³ Así, un punto es un objeto cero-dimensional cuya existencia como límite depende de la existencia de una línea que es un objeto unidimensional; la existencia de esta última como límite depende de la existencia de objetos bidimensionales; y, finalmente, la existencia de estos últimos como límite depende de la existencia de objetos tridimensionales. Esta comprensión de un límite como una entidad ontológicamente dependiente es complementada por el filósofo norteamericano Roderick Chisholm quien sostiene que “un límite es un particular dependiente —una cosa que es tal que necesariamente es un constituyente de algo”³⁴ y, por tanto, no sería una entidad con derecho propio sino que parasitaria de otras cosas.³⁵ Es en este sentido que, desde un estudio sobre mereología y topología, los filósofos Roberto Casati y Achille Varzi sostienen que “la dependencia de un límite con su anfitrión es un caso genuino de dependencia ontológica”.³⁶ De esta manera, todo tipo de límite como fronteras, bordes, superficies, márgenes, orillas, confines o umbrales no pueden ser concebidos sin que existan siendo las partes más extremas de algo distinto de ellos mismos.

³² Euclides, *Elementos*, trad. María Luisa Puertas Castaño, Vol. I, (Madrid: Gredos, 1991), Libro I def. 13.

³³ “Something continuous which serves as boundary could exist only as belonging to something continuous of a greater number of dimensions”. Franz Brentano, *Philosophical Investigations on Space, Time and the Continuum*, trad. Barry Smith (New York: Routledge, 1988), 12.

³⁴ “Boundary is a dependent particular—a thing which is necessarily that it is a constituent of something”. Roderick Chisholm, *On Metaphysics* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994), 85.

³⁵ *Cfr.*, Roderick Chisholm, *Person and Object: A Metaphysical Study* (Illinois: Open Court Publishing Company, 1976), 51.

³⁶ “The dependence of a boundary on its host is a case of genuine ontological dependence”. Roberto Casati y Aquilino Varzi, *Parts and Places: The Structure of Spatial Representation* (Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 1999), 96.

Sin embargo, un límite también se caracteriza por ser un separador o divisor de cosas. Al respecto, Aristóteles define en la *Metafísica* a un límite [*πέρας*] como “el extremo de cada cosa, lo primero fuera de lo cual no cabe encontrar nada de ella, y lo primero dentro de lo cual está contenido todo (lo que forma parte de ella)”.³⁷ Un límite existe entre lo que algo es y aquello donde dejar de ser, pues, de acuerdo con Varzi: “Cada vez que tenemos un límite, tenemos dos entidades, una de cada lado. Los límites separan, pero separan dos entidades (o dos partes de una misma entidad) las cuales son continuas entre sí”.³⁸ Así, una frontera separa a una nación de otra nación; la superficie del mar separa a un océano de la atmósfera; la epidermis separa a un cuerpo orgánico del ambiente que lo rodea. Todo aquello que es un límite no solo depende ontológicamente de aquella cosa de la cual es límite, sino que también su existencia se encuentra necesariamente *entre* las dos cosas que separa. Sin embargo, aunque todo límite requiere de otra cosa para su existencia, siempre está confrontado a la ambigüedad e indeterminación de una pertenencia definitiva. Al separar dos cosas o partes de una misma cosa, un límite habita un lugar de radical incertidumbre: si bien sabemos que ciertamente es incapaz de existir por sí solo, no hay claridad para precisar y determinar su pertenencia. Un límite no puede dejar de mostrar lo que hay de un lado sin abrir la posibilidad de un *otro* lado, de modo que siempre emerge como una zona en disputa para ser conquistada por uno o por el otro, aunque también por ambos a la vez.

Como ha quedado estipulado, el silencio es un límite que interrumpe la continuidad *entre* de las palabras. No obstante, en tanto que *πέρας*, el silencio es un límite cuya existencia depende de ser parte, y la parte más extrema, de un lenguaje o sistema de significación: un límite reclamado tanto por el sentido de lo decible como el sinsentido que deja abierto lo indecible. Como la frontera que separa dos territorios, el silencio es un límite del lenguaje que separa lo nombrable de lo innombrable, lo decible de lo indecible. No se trata solo del silencio que marca las pausas del discurso, sino de un silencio anterior que emerge desde un determinado sistema de significación considerado en su totalidad. Como límite, el silencio no está más allá del lenguaje o del otro lado del mismo; como hemos dicho, no es una negación a la palabra significada. El silencio es un *πέρας* delimitando desde dentro de la palabra aquello que no es captable por el poder representacional y objetivante del *ὄνομα*. El silencio es alteridad; aquello *otro* del lenguaje que nace de la frontera misma de la palabra sin una pertenencia definitiva. Un acontecimiento en la discontinuidad entre lo nombrable y lo innombrable y, sin embargo, como

³⁷ Aristóteles, *Metafísica*, trad. Tomás Calvo Martínez (Madrid: Gredos, 1994), 1022a5.

³⁸ “Every time we have a boundary, we have two entities, one on each side. Boundaries separate, but they separate two entities (or two parts of the same entity) which are continuous with each other”. Aquilino Varzi, “Boundaries, Conventions, and Realism”, en ed. J. Keim, M. O’Rourke y M. Slater, *Carving Nature at its Joints: Natural Kinds in Metaphysics and Science* (Massachusetts: MIT Press, 2011), 133.

límite, pertenece tanto a uno como al otro. Está dentro de todo sistema de significación, pero al mismo tiempo está fuera de toda posible representación.

En este sentido podemos regresar a Wittgenstein cuando escribe en el prefacio del *Tractatus* que “para trazar un límite al pensar tendíamos que poder pensar ambos lados de este límite (tendríamos, en suma, que poder pensar lo que no resulta pensable)”.³⁹ No podemos pensar un límite sin que este mismo nos muestre aquello que está del otro lado. Si establecemos con claridad aquello que no podemos expresar con el lenguaje, entonces establecemos también con claridad lo que podemos decir. De modo que la única manera en que lo inexpresable puede emerger —sin confundirse con un mutismo en negación con un ruido asignificativo— es a través de los límites de lo expresable; solo así, plantea el autor: “Significará lo indecible en la medida en que representa claramente lo decible. Debe delimitar lo pensable y con ello lo impensable. Debe delimitar desde dentro lo impensable por medio de lo pensable”.⁴⁰ El silencio, por consiguiente, no es una experiencia o fenómeno que ocurra por ‘fuera’ del lenguaje, sino que, por el contrario, desde sus mismas entrañas (ocupando la expresión de Xirau nuevamente) donde la palabra se enfrenta a su propio límite como aquello que colinda con lo irrepresentable por el nombre. Más allá de su lugar en el *entre* del discurso, hay en el silencio una manifestación fronteriza más fundamental como totalidad en el trasfondo de cualquier sistema de significación. Dauenhauer utiliza la expresión ‘silencio profundo’ [*deep silence*] para referirse a este tipo de fenómeno que traspasa a todo cuerpo de expresión significativa: “El silencio profundo es hallado como el silencio que impregna el discurso. Atraviesa la expresión de sonido, el silencio intervención y el silencio antes-y-después. No parece fluir, sino, más bien, permanecer. [...] El silencio profundo no está vinculado con alguna expresión de sonido determinada”.⁴¹

Esta distinción entre aquel silencio que ocurre en el *entre* de las palabras y el silencio fronterizo que habita en el *trasfondo* del lenguaje en sus diversos sistemas de significación es fundamental en el desarrollo de este trabajo. En la sección siguiente nos enfocaremos en esto último, es decir, en el hecho de que todo hablar ocurre *sobre* el silencio desde su negatividad fronteriza.

³⁹ Wittgenstein, *Tractatus*, 5.

⁴⁰ *Ibid.*, 4.113-4.115.

⁴¹ “Deep silence is encountered as the silence which pervades discourse. It runs through sound expression, intervening silence, and fore-and-after- silence. It appears not to flow but rather to abide. [...] Unlike intervening silence and fore-and-after-silence, deep silence is not correlated with some determinate sound expression”. Dauenhauer, *On Silence*, 22.

Hablar *sobre* el silencio: lo otro de la palabra

Todo lo que puede ser dicho se dice *sobre* el silencio. Aquí la preposición ‘sobre’, proveniente del término latino *super*, no expresa un sentido investigativo o temático similar a un ‘acerca de...’ o ‘en torno a...’. Más bien, hablamos *sobre* el silencio en el sentido de un estar *encima de*, *en* o incluso *arriba de* él como un trasfondo que sostiene a todo lo que ocurre en el lenguaje. Sin embargo, el hecho de que la palabra discorra sobre el silencio —introduciendo las discontinuidades *entre* los fonemas que hacen inteligible un sistema de significación— no reduce lo inefable o inexpresable solo a aquello que no puede ser dicho y que habita en las costuras invisibles que tejen a las palabras para formar un sistema lingüístico. La expresión ‘hablar *sobre* el silencio’ revela un fenómeno ontológico más original, pues, como plantea Villoro: “Hay un silencio que acompaña al lenguaje como un trasfondo, o mejor, como su trama. La palabra lo interrumpe y retorna a él. El silencio es la materia en que la letra se traza, el tiempo vacío en que fluyen los fonemas”.⁴² Continúa Villoro más adelante:

El silencio es la significatividad negativa en cuanto tal: dice lo que *no son* las cosas vividas; dice que no son cabalmente reducibles a lenguaje. Mas esto tiene que decirlo desde el seno mismo del lenguaje. No es extraño que, en el seno de determinados contextos expresivos, aparezcan silencios que designen directamente lo singular, lo portentoso, lo “otro” por excelencia. El silencio indica entonces una presencia o una situación vivida que, por esencia, no puede traducirse en palabras; algo incapaz de ser proyectado en cualquier lenguaje. [...] El silencio significa que ninguna palabra, ni siquiera *silencio*, es capaz de designar lo absolutamente otro, el puro y simple portento.⁴³

Lo inefable entendido no solo como la imposibilidad para un hablante cualquiera de expresar algo en particular con las palabras, sino que fundamentalmente como un ‘silencio profundo’ que ocurre *detrás* como una totalidad negativa que emerge desde los límites del lenguaje como un todo significativo. Su forma de ser en lo ausente encuentra en lo fronterizo una presencia liminal que cohabita con una identidad indeterminada tanto en lo nombrable como en lo innombrable. Sin embargo, una interpretación del silencio como negatividad respecto de una totalidad significativa no debe ser entendida como una negación lógico-formal. A partir de una terminología hegeliana, el silencio surge como superación negadora de la contradicción lógica entre la palabra y la no-palabra: una relación simultánea de mutua exclusión y complementación en la medida de que el lenguaje no puede aislarse ontológicamente de su propio no-ser. En la *Ciencia de la Lógica*, Hegel describe este tipo de relación de oposición del siguiente modo:

⁴² Villoro, *La significación...*, 63.

⁴³ *Ibid.*, 68-69.

Lo positivo y lo negativo son así los lados de la oposición que han venido a ser subsistentes de suyo. [...] Cada uno es él mismo y su otro; por eso no tiene cada uno su determinidad en otro, sino dentro de él mismo. Cada uno se refiere a sí mismo solamente al referirse a su otro. [...] La consistencia de ambos constituye, inseparablemente, una sola reflexión; es una sola mediación en la cual cada uno es por el no ser de su otro, o sea por su otro o su propio no ser.⁴⁴

El lenguaje y el silencio establecen entre sí una relación de mutua oposición integradora. Es el lenguaje que, en un mismo movimiento, contiene también su negatividad adquiriendo la forma del silencio; y, de la misma manera, el silencio logra alcanzar su propio ser integrando al lenguaje en él como alteridad absoluta. Ninguno es primero respecto del otro, sino una relación de diferencia y de identidad, de unidad y multiplicidad, en la que lenguaje-y-silencio se funden en una sola determinación. El silencio surge como resultado de esa misma contradicción, como ‘negación de la negación’: una síntesis más fundamental que deviene en la superación [*Aufhebung*] de la contradicción entre la palabra y el mutismo. El silencio es una negatividad integradora de la tensión que la palabra tiene consigo misma: la unidad que nace en la diferencia donde radica su condición fronteriza. Su fundamento se encuentra en el resultado simultáneo de exclusión y contención que el lenguaje guarda consigo mismo. Esto es, el silencio no es una simple negación del lenguaje sometido a los términos binarios de la lógica formal. Más bien, en su devenir dialéctico, el ser del silencio se constituye como un nuevo momento de negación que resuelve —a la vez que incorpora y unifica— la relación de contradicción del lenguaje con su propia alteridad.⁴⁵

Sin este movimiento de negatividad al interior de la contradicción que surge en la oposición lenguaje/no-lenguaje (mutismo), el silencio sería solo una ausencia en relación con el ruido y la palabra una mera presencia carente de toda significación. En este proceso dialéctico, superar no se entiende como una anulación o cancelación de la contradicción entre la palabra con su negación; más bien, el silencio, como movimiento de negatividad al interior del mismo lenguaje (en sus entrañas), suprime y a la vez conserva la presencia significativa de lo nombrable por el *ὄνομα* y la ausencia radical del significado del mutismo. Por esta razón, el

⁴⁴ Georg W. F. Hegel, *Ciencia de la lógica. Volumen I: La lógica objetiva 1812/1813* (Madrid: Abada, 2019), 475.

⁴⁵ Dice Hegel: “La subsistencia de suyo es así, por su propia negación, unidad que retorna a sí, en cuanto que ella retorna a sí por la negación de su ser puesto. Ella es unidad de la esencia: ser idéntica consigo por la negación, no de otro, sino de ella misma” (*ibid.*, 485). El silencio es, en este sentido, un retorno del lenguaje a sí mismo: a su propio fundamento, pues “la contradicción resulta es pues el fundamento, la esencia en cuanto unidad de lo positivo y negativo” (*ibid.*, 486). Por consiguiente, el silencio habita como fundamento de la palabra en tanto que deviene en la resolución dialéctica donde el lenguaje y su negación transitan y se trasponen el uno con el otro en un solo movimiento.

silencio desborda lo que puede ser dicho por la palabra y, sin embargo, no habita del *otro* lado, sino que como frontera de la misma.

Aunque el silencio no dice ni nombra, su condición fronteriza —como negatividad a un sistema de significación— se vuelve por sí misma una forma de expresión irreductible al *ὄνομα*. Ni el lenguaje ni el silencio son realidades completas y suficientes por sí solas. Lo innombrable en tanto que negatividad, como límite del significado, hace posible el decir de la palabra; esta última, por otra parte, hace posible la experiencia de lo indecible. Sin el silencio, el lenguaje sería una totalidad amorfa e indiferenciada: un todo ininterrumpido y homogéneo; sin el lenguaje, el silencio solo sería un vacío continuo y extendido infinitamente. La diferencia es una zona fronteriza que es habitada por el silencio como una manifestación de negatividad al discurrir significativo de la palabra. A esta concepción del silencio como trasfondo de negatividad a cualquier sistema de significación quisiera denominarlo, utilizando la expresión de Santiago Kovadloff, como *silencio primordial*. El ensayista argentino se refiere a esta expresión de la siguiente manera:

Hay, se diría, una imagen sin forma en la que el hombre puede contemplarse sin verse. Es la del silencio primordial [...] [S]i al verdadero silencio, el silencio intraspasable a la expresión, no puedo, por eso mismo, enunciarlo literalmente, puedo en compensación hacerlo oír por vía alusiva, lograr que el eco de su latido esencial resuene en mi palabra. Para ello, esta palabra debe saber ir a su encuentro, acercársele, habitarlo, permanecer en él y soportar su insondable densidad.⁴⁶

El silencio primordial no se reduce bajo la sombra de ningún tipo de expresión particular del lenguaje ni tampoco a una interpretación específica. Nos referimos al silencio que tensa la conceptualización y teorización reencontrando al ser humano con la palabra como su espacio originario: una interfaz invisible que permite la vinculación entre el ser humano con el lenguaje que lo coloca de cara a su propia condición fronteriza. Allí, a partir de lo *otro* de la palabra, desde lo innombrable, el ser humano puede contemplarse libre de representaciones e imágenes, pero con la imposibilidad de capturarlo en una forma de conceptualización o tematización. Como sostiene el filósofo y poeta argentino Hugo Mujica: “Reconocer el silencio, nuestro silencio, precede y fundamenta nuestro ser humano. Precede original y originariamente nuestro hablar”.⁴⁷ En este sentido, la distinción que establece la filósofa alemana Silvia Jonas entre ‘momentos ordinarios’ y ‘momentos significativos’ de inefabilidad resulta relevante para

⁴⁶ Santiago, Kovadloff, *El silencio primordial* (Buenos Aires: Emecé, 2009), 10-11.

⁴⁷ Hugo Mujica, *Flecha en la niebla: identidad, palabra y hendidura* (Madrid: Trotta, 2003), 167.

comprender un silencio que no es simplemente una incapacidad comunicativa de un hablante.⁴⁸ Los primeros corresponden a casos triviales de inefabilidad como cuando no podemos recordar eventos pasados, el nombre de alguien o una palabra específica como resultado de una limitación cognitiva o lexicográfica del hablante. Sin embargo, los momentos significativos de inefabilidad son aquellos que se quedan y persisten en nosotros. En palabras de Jonas:

Nosotros recordamos estos momentos una y otra vez y seguimos sintiéndonos perplejos por nuestra incapacidad para expresar lo que hemos experimentado. Por ejemplo, cuando sentimos que una pieza musical nos “dice” algo o aquello que “entendemos” en un momento de oración. Sin embargo, no podemos decir qué es aquello que se nos ha sido “dicho” ni aquello que hemos “entendido” y la mayoría de nuestras explicaciones fallan en capturar el sentido profundo de la comprensión asociada a esas experiencias.⁴⁹

El silencio primordial no es el olvido de la palabra justa, sino la tensión interna que la palabra tiene con su propia alteridad. No es una incapacidad en la psicología del hablante o una falla lógico-gramatical de un concepto en particular. Más bien, se trata de una condición del lenguaje enfrentado consigo mismo de cara a su propia alteridad en las fronteras de la significación. Así, Jonas⁵⁰ y antes Kennik⁵¹ sostienen que una inefabilidad significativa es aquella de particular interés filosófico caracterizada por un tipo de inefabilidad *en principio*. Esto es, independientemente de las habilidades cognitivas o semánticas de un hablante, la inefabilidad significativa no puede ser reproducida fielmente por ningún sistema de significación particular. Este es el tipo de inefabilidad ante lo sublime que, por ejemplo, Kant ilustra en el siguiente pasaje de la *Crítica de la razón pura*:

El mundo presente nos ofrece un escenario tan inmenso de variedad, orden, proporción y belleza, tanto si lo consideramos en la infinitud del espacio como en la ilimitada divisibilidad de sus partes, que incluso desde los conocimientos que de él ha podido adquirir nuestro débil entendimiento, la lengua pierde su expresividad a la hora de plasmar tantas y tan grandes maravillas, los números su capacidad de medir y nuestros propios pensamientos dejan de encontrar límites, de suerte que nuestro juicio acerca del todo desemboca en un asombro inefable, pero tanto más elocuente.⁵²

⁴⁸ Cfr., Silvia Jonas, *Ineffability and its Metaphysics: The Unspeakable in Art, Religion, and Philosophy* (London: Palgrave Macmillan, 2016), 50.

⁴⁹ *Ibid.*, 3.

⁵⁰ Cfr. *ibid.*, 4.

⁵¹ Cfr. William Kennick, “Art and the Ineffable”, *The Journal of Philosophy* 58, núm. 12 (1961): 314. doi:10.2307/2023228.

⁵² Immanuel Kant, *Crítica de la razón pura*, trad. Pedro Ribas (Madrid: Taurus, 2005), B650.

Este pasaje es el relato de una perspectiva estética del mundo intraducible a la palabra que, por tanto, tensiona los límites de toda forma de significación. Una dimensión inefable en principio que da cuenta, de manera oblicua y tangencial al lenguaje, de un juicio acerca del todo [*ein Urteil vom Ganzen*] que se caracteriza por ser un asombro indecible [*ein Erstaunen sprachloses*]. En esta experiencia de los límites de la significación, el silencio primordial encuentra su lugar como alteridad de la palabra en lugar de su simple negación. Lo inefable habita el lenguaje desde su condición liminal: no se encuentra en el espacio de la representación en lo nombrable, pero tampoco del otro lado como una ausencia absoluta de significación. Su lugar es la frontera y solo desde allí, como expresa Kovadloff, el ser humano puede contemplarse sin verse.

El silencio es un modo de ser propio del lenguaje donde la condición humana se vuelve transparente consigo misma a partir de su interpretación como negatividad fronteriza, pues, como sostiene Agamben, “desde la noción de grama de los gramáticos antiguos hasta el fonema de la moderna fonología, lo que articula la voz humana en el lenguaje es una pura negatividad”.⁵³ Considerando la teoría lingüística de Saussure, base del estructuralismo del siglo XX, el significado del signo está en una relación de negatividad diferenciadora con otro signo opuesto de modo que “en la lengua no hay más que diferencias”.⁵⁴ Por consiguiente, ninguna unidad lingüística (fonema) existe por sí misma, sino que en virtud de un sistema total de diferencias: una estructura de correspondencias y oposiciones al igual como “una tapicería es una obra de arte producida por la oposición visual entre hilos de colores diversos”.⁵⁵ Saussure entiende el lenguaje como un todo, pero no en un sentido meramente lógico en el cual lo más complejo puede ser analizado y reducido hasta sus componentes más primitivos. Más bien, el lingüista suizo comprende el lenguaje como un todo orgánico y prioritario en el cual ninguna parte puede ser tomada aisladamente, sino que una correlación de significado y diferenciación con otra parte del sistema.

El silencio emerge, por consiguiente, en el corazón de esas negatividades diferenciadoras en el lenguaje: un espacio de oposición *entre* las palabras inconquistable por otra palabra. Así, en términos de Agamben, “el lenguaje ha capturado en sí el poder del silencio y lo que aparecía como indecible ‘profundidad’ puede ser custodiado —en cuanto negativo—

⁵³ Giorgio Agamben, *El lenguaje y la muerte: un seminario sobre el lugar de la negatividad*, trad. Tomás Segovia (Valencia: Pre-Textos, 2016), 59.

⁵⁴ Ferdinand de Saussure, *Curso de lingüística general*, trad. Amado Alonso (Buenos Aires: Losada, 2007), 168.

⁵⁵ *Ibid.*, 62.

es el corazón mismo de la palabra”.⁵⁶ Solo en este sentido lo indecible aparece como una forma ensombrecida de lo decible, pues, en último término, “también de lo inefable hay pues una ‘gramática’: lo inefable es más bien simplemente la dimensión del significado del grama, de la letra como último fundamento negativo del discurso humano”.⁵⁷ La significatividad del discurso se articula en la cohabitación entre, por una parte, todo aquello que podemos expresar con la claridad conceptual y, por otra parte, la totalidad de esa negatividad inefable que supera los binarismos lógicos. El silencio, más allá de una imposibilidad lógica o psicológica, es una totalidad que emerge desde las fronteras del lenguaje comprendido como un sistema de significación que guarda dentro de sí su propia negatividad. Allí a la palabra solo le queda guardar silencio sobre ella misma.

El silencio de la palabra *sobre* sí misma

El sentido, aquello que comunica significativamente un lenguaje, no es un fenómeno reductible a un cierto contenido mental ni tampoco en una dimensión metafísica de carácter fregeano. El sentido, más bien, ocurre en los espacios donde se articulan las relaciones entre signo y signo que constituyen al lenguaje como un sistema total de significación. Similar a lo ya planteado por Saussure, en el ensayo *El lenguaje indirecto y las voces del silencio* de 1960, escrito por el fenomenólogo francés Maurice Merleau-Ponty, encontramos esta cierta autosuficiencia del sentido ocurriendo desde el interior de la palabra misma: “En lo que concierne al lenguaje, si es la relación lateral del signo lo que hace significativo a cada uno de ellos, entonces el sentido no aparece más que en la intersección y en el intervalo de las palabras”.⁵⁸ El lenguaje no habla en la privacidad psicológica del hablante ni tampoco en la abstracción de las formas puras universales: la palabra siempre habla *sobre* sí misma y su sentido atraviesa al lenguaje entero con el silencio de trasfondo: “Debemos considerar la palabra —dice Merleau-Ponty— antes de que ella sea pronunciada, el fondo de silencio que no deja de rodearla, sin el cual ella no diría nada”.⁵⁹ Por este motivo, para el filósofo francés el sentido siempre es oblicuo o indirecto, nunca está completamente expresado y diáfananamente comunicado. No hay manera de que el lenguaje lleve al terreno de lo nombrable y lo representable, si no es de manera tangencial,

⁵⁶ Agamben, *El lenguaje...*, 32.

⁵⁷ *Ibid.*, 58.

⁵⁸ Maurice Merleau-Ponty, *Elogio de la filosofía. El lenguaje indirecto y las voces del silencio*, trad. Amalia Letellier (Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2006), 48.

⁵⁹ *Ibid.*, 60.

aquello que hace posible su decir significativo: “La cultura jamás nos da significaciones absolutamente transparentes, la génesis del sentido nunca está acabada. [...] Hay, pues, una opacidad del lenguaje: en ninguna parte se interrumpe para dejar lugar al sentido puro, jamás está limitado más que por el lenguaje también, y el sentido solo aparece en el engastado en las palabras”.⁶⁰

El lenguaje es un sistema de significación que vuelve una y otra vez sobre sí mismo y, sin embargo, en tal movimiento reflexivo, el sentido de lo que se expresa es inaprensible por la palabra. Todo lo que se dice significativamente a través del lenguaje se logra en virtud de un silencio primordial y originario que resguarda al sentido del poder representacional que la propia palabra ostenta. Al respecto, Heidegger en *Ser y tiempo* distingue entre habla [*Rede*] y lenguaje [*Sprache*]⁶¹ a partir de la noción de ‘diferencia ontológica’ [*ontologische Differenz*] introducida por el filósofo alemán en el contexto de su crítica a la historia de la metafísica occidental. El habla es una parte constituyente de la estructura existencial del *Dasein* [Ser-ahí] heideggeriano que ocurre en el fondo invisible que subyace al lenguaje, mientras que este último es su presencia o expresión óptica como un ser-a-la-mano compuesto por una relación de signos articulando al mundo como una totalidad significativa, cuestión donde se funda la comprensión del *Dasein* como un poder-ser. Las palabras brotan del todo de significaciones abierto por la comprensión existencial del *Dasein* como ser-en-el-mundo dotando de sentido al lenguaje en tanto que modo de ser del habla.⁶² El *Dasein* se abre al mundo proyectado en sus propias posibilidades existenciales porque, previo al discurrir material del lenguaje, en el habla se articula la relación ontológica entre el ser y la verdad. Por esta razón, la fonación no es lo realmente esencial en el habla y, por lo tanto, la emisión de palabras en un lenguaje u otro es un momento óptico posterior en lo que respecta al análisis ontológico-existencial del *Dasein*.

El habla es lo invisible del lenguaje y este último su modo visible de expresarse. Heidegger realiza este recorrido penetrando en aquello que no se ve y se mantiene oculto y en silencio y, sin embargo, opera como fundamento ontológico-existencial del discurrir de las palabras. El filósofo alemán contrapone a la lógica tradicional proposicional un tipo de lógica que se pregunta por el *logos* y la verdad bajo un trasfondo ontológico. El enunciado o proposición se caracteriza por su forma de determinar y comunicar algo bajo la estructura que el autor denomina ‘en-cuanto apofántico’. El hecho de que podamos afirmar o negar

⁶⁰ *Ibid.*, 48-49.

⁶¹ Martin Heidegger, *Ser y tiempo*, trad. Jorge Rivera (Santiago: Editorial Universitaria, 2002), §34.

⁶² *Cfr. ibid.*, 184.

determina y predica algo del ente de modo que el enunciado se delimita en una determinada conceptualización o teorización objetual en un hacer-ver-a-los-otros.⁶³ El enunciado aísla a un objeto, lo saca de su contexto remisional como un ente a la mano y lo presenta bajo una cierta tematicidad. Una silla, por ejemplo, no se muestra como un útil para ser interpretado en la facticidad cotidiana, sino como un objeto con propiedades determinadas en estructuras proposicionales teorizantes. Por otro lado, la estructura del ‘en-cuanto apofántico’ perteneciente al enunciado es un modo derivado de la interpretación cuya estructura Heidegger la denomina ‘en-cuanto hermenéutico-existencial’.⁶⁴ Si en el primero nos encontramos en un nivel predicativo de algo en cuanto algo, en el segundo nos encontramos frente a la comprensión pretemática y antepredicativa del ente. La interpretación se funda en una manera de ver previa en la cual el ente se muestra y se deja comparecer como una totalidad significativa en el modo de ser cotidiano de modo que el lenguaje encuentra su momento originario en lo que no se dice en la conceptualización: “el modo originario como se lleva cabo la interpretación no consiste en la proposición enunciativa teórica, sino en el hecho de que en la circunspección del ocuparse se deja de lado o se cambia la herramienta inapropiada ‘sin decir una sola palabra’”.⁶⁵ Por consiguiente, el habla heideggeriana es el fondo ontológico de sentido que subyace invisiblemente a todo lenguaje posible sin que la palabra logre capturarlo dentro de lo nombrable.

A pesar de que la crítica heideggeriana a la reducción del lenguaje a su expresión óptica en la estructura proposicional del en-cuanto apofántico incluye directamente la teoría pictórica-representacional del primer Wittgenstein, ambos filósofos comparten la idea de que el lenguaje guarda silencio sobre sí mismo. Si el lenguaje [*Sprache*] para Heidegger no puede comunicar ni notificar su fundamento ontológico en el habla [*Rede*], para Wittgenstein la figura (proposicional) puede representar un hecho y, sin embargo, no puede situarse fuera de su propia forma de representación.⁶⁶ La relación entre la figura y lo figurado requiere de una forma de figuración [*Form der Abbildung*] en común⁶⁷ y, en particular, la relación entre una proposición [*Satz*] y un hecho [*Tatsache*] requiere de una forma lógica de figuración común.⁶⁸ El lenguaje puede representar el mundo dada su estructura lógica, pero no puede representar para sí mismo

⁶³ Cfr. *ibid.*, 180.

⁶⁴ Cfr. *ibid.*, §33.

⁶⁵ *Ibid.*, 181.

⁶⁶ Cfr. Wittgenstein, *Tractatus*, 2.172-2174.

⁶⁷ Cfr. *ibid.*, 2.17.

⁶⁸ Cfr. *ibid.*, 2.2.

dicha estructura, pues, como sostiene el filósofo austriaco: “La proposición puede representar la realidad entera, pero no puede representar lo que ha de tener en común con la realidad para poder representarla —la forma lógica. Para poder representar la forma lógica, deberíamos situarnos fuera de la lógica, es decir, fuera del mundo”.⁶⁹

Para comprender este pasaje necesitamos recurrir a la distinción que realiza Wittgenstein en el *Tractatus* entre decir [*sagen*] y mostrar [*zeigen*]. Lo primero refiere a todo aquello que es posible de ser expresado con sentido lógico en el lenguaje, pues, como el propio Wittgenstein escribe en el prefacio de su libro, si hay algo que “siquiera puede ser dicho, puede ser dicho claramente”.⁷⁰ Lo mostrable, en cambio, es aquello inefable (es decir, lógicamente inexpressable) que se muestra desde los límites de la significación del lenguaje. A esto Wittgenstein lo denominó como ‘lo místico’⁷¹ incluyendo dimensiones como la ética, estética y la experiencia religiosa. Sin embargo, dentro de lo que resulta indecible (o inenunciable) y tan solo mostrable está también la posibilidad de representar con el lenguaje aquello que este mismo tiene en común con el mundo: la forma lógica de figuración.

El lenguaje puede decir algo sobre el mundo (figurar sus hechos), pero nada puede decir con pleno sentido sobre aquello que hace posible su capacidad de figuración o representación pictórica; pues, como afirma Wittgenstein: “Lo que se expresa en el lenguaje no podemos expresarlo nosotros a través de él. La proposición muestra la forma lógica de la realidad. La ostenta”.⁷² La lógica, plantea el autor, no dice nada del mundo;⁷³ sus proposiciones tautológicas solo redundan en hablar de ella misma expresando únicamente la forma del pensamiento; por tal razón “que las proposiciones de la lógica sean tautológicas es cosa que ‘muestra’ las propiedades formales —lógicas— del lenguaje, del mundo”.⁷⁴ Tautologías y contradicciones *muestran* los límites del pensamiento, puesto que atraviesan el espacio de las posibilidades lógicas en su totalidad desde lo incondicionalmente verdadero hasta lo incondicionalmente falso. Ellas son un sinsentido [*sinnlos*], pues no tienen valor de verdad (o son siempre verdaderas o son siempre falsas) y, no obstante, a diferencia de las pseudoproposiciones de la metafísica, no son absurdas [*unsinnig*].⁷⁵ Aunque no lo podemos decir [*sagen*], en las proposiciones de la lógica se muestra [*zeigt*] la naturaleza de la relación especular entre el

⁶⁹ *Ibid.*, 4.12.

⁷⁰ *Ibid.*, 5.

⁷¹ *Cfr. ibid.*, 6.522.

⁷² *Ibid.*, 4.121.

⁷³ *Cfr. ibid.*, 5.43, 6.1-6.111.

⁷⁴ *Ibid.*, 6.12.

⁷⁵ *Cfr. ibid.*, 4.4611.

lenguaje y el mundo. Así, como bien lo expresa Janik y Toulmin: “La posibilidad de poner en relación las proposiciones y los hechos era algo que podía mostrarse por sí mismo, y que, por tanto, podía ser visto; pero que era imposible afirmarlo o probarlo”.⁷⁶ Las pseudoproposiciones de la metafísica, piensa Wittgenstein, son vacías y solo cabe dismantelarlas analíticamente hasta sacarlas de circulación del lenguaje. Sin embargo, las proposiciones lógicas, aunque no dicen nada, en su no decir ellas muestran el fundamento inefable que hace posible la representación: lo innombrable cuando la palabra se nombra a sí misma.

Heidegger encuentra en la distinción ontológica entre *Rede* y *Sprache* lo que Wittgenstein encuentra en la distinción mística entre *Zeigen* y *Sagen*. El lenguaje reúne la totalidad de lo que podemos *decir* claramente sobre el mundo a través de la capacidad figurativa de la proposición con su estructura del en-cuanto apofántico. No obstante, nada puede ser dicho con sentido lógico-figurativo sobre aquello que subyace invisiblemente tras el lenguaje y hace posible su decir representacional: ya sean los fundamentos ontológicos en el *habla* en su estructura hermenéutico-existencial para Heidegger; o bien, la sublimación mística de la lógica que se *muestra* ella misma como límite especular entre el lenguaje y el mundo para Wittgenstein. El silencio, por tanto, para ambos filósofos, no está fuera de la palabra, sino que, una vez que miramos con atención su decir cotidiano, nos susurra desde su propia sombra a la que es incapaz de iluminar. Así, el silencio es el trasfondo original del lenguaje donde el sentido adquiere un carácter tangencial y oblicuo escapándose de cualquier tipo de representación o conceptualización, pues, como expresa Hugo Mujica: “Antes de comenzar a hablar está el silencio. El que está para que la palabra sea. Pueda ser. La posibilidad y el presentimiento de que la palabra será dicha, que tiene donde manifestarse. Al final de una frase, de un discurso, de la vida, vuelve a ser el silencio”.⁷⁷

Palabras al cierre

La cultura moderna rinde tributo al ruido incesante de la producción y eficiencia del mercado y el capital junto a la sobresaturación de significado en el mundo hiperconectado de la sociedad de masas. En la época postindustrial todo lo que se comunica es información y datos procesados a través de la inmediatez de redes virtuales de distribución continua. Desde esta nueva forma de habitar la realidad a través del lenguaje, lo comunicado está siempre exigido por los criterios

⁷⁶ Allan Janik y Stephen Toulmin, *La Viena de Wittgenstein*, trad. Gómez de Liaño (Madrid: Taurus, 1998), 37.

⁷⁷ Mujica, *Flecha en...*, 176.

de la transparencia y lo manifiesto. Nada de lo que se dice puede parecer ambiguo, vago u oscuro; por el contrario, todo debe ser excesivamente explícito, transparente y evidente sin dejar espacio a la interpretación o el misterio.

El silencio aparece en este contexto como algo incomprensible y, en cierto modo, sospechoso: un peligro latente frente a la sensación de un deber a hablar y opinar acerca de todo a través de la palabra codificada en un algoritmo que la reproduce y viraliza hasta disolverse en el sinsentido. El hombre moderno desconfía del silencio hasta transformarlo consciente o inconscientemente en un fenómeno indistinguible con el mutismo o la simple ausencia de ruido. La modernidad hace de la palabra —el logos— el símbolo del triunfo de la cultura por sobre la naturaleza. En este sentido, el silencio es una amenaza a los valores de la razón que eleva a la palabra como su mayor conquista en virtud de la homogeneización y socialización del ser humano frente al avance sostenido del pensamiento tecno-científico. Este recelo moderno ante el silencio entendido como simple mutismo está representado por Lodovico Settembrini, paciente del sanatorio de tuberculosos en la novela *La montaña mágica* de Thomas Mann, cuando afirma: “La lengua es la civilización misma. Toda palabra, incluso la más contradictoria, es una obligación. Pero el mutismo aísla”.⁷⁸ Settembrini encarna el espíritu humanista, el progreso liberal y los valores burgueses donde la palabra es erigida como el fuego prometeico que dignifica la razón humana por sobre la barbarie y salvajismo del hombre premoderno. Si el lenguaje y la razón es aquello que nos separa del animal y la necesidad biológica, el silencio es entendido por el espíritu moderno como pérdida de libertad y humanidad: un regreso a la naturaleza bruta y caótica donde el poder simbólico y normativo de la palabra está ausente. En palabras de George Steiner:

Que el habla articulada sea la línea que divide al hombre de las formas innumerables de la vida animal, que el habla deba definir la singular eminencia del hombre sobre el silencio de la planta y del gruñido del animal -más fuerte, más astuto, de más larga vida que él- era doctrina clásica mucho antes de Aristóteles. [...] Poseedor del habla, poseído por ésta, cuando la palabra eligió la tosquedad y la flaqueza de la condición humana como morada de su propia vida imperiosa, la persona humana se liberó del gran silencio de la materia.⁷⁹

Raimon Panikkar denomina ‘sigefobia’ al miedo irracional al silencio: “El hombre moderno ya no sabe estar solo ni soportar el silencio [...] trata compulsivamente de acercarse a la

⁷⁸ Thomas Mann, *La montaña mágica* (Barcelona: Edhasa, 2009), 504.

⁷⁹ George Steiner, *Lenguaje y silencio: ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo humano*, trad. Miguel Ultorio (Barcelona: Gedisa, 2003), 53.

muchedumbre y pretende ahogar su propia angustia en rumores y ruidos”.⁸⁰ El silencio abre la puerta al nihilismo: la muerte de dios es la disolución del *logos* en el silencio de la nada. La palabra nos reivindicaría como seres modernos constructores de realidad con la palabra, pues ella impregna a las cosas con su poder simbólico-formal capturado por el intelecto [*nous*]. Así, los ideales modernos de la producción, eficiencia, consumo e hiperconectividad han transformado al silencio en un enemigo de la sociedad y el capital. El ruido es el avance imparable de la máquina, la industria, el mercado y la tecnociencia; con el silencio, por el contrario, todo siempre puede pausarse o detenerse. Dejar de hablar es dejar de producir. El silencio incomoda a la palabra atrofiada con la sobreexposición porque lo interpreta como una falla interna del lenguaje. Así lo expresa el sociólogo francés David Le Breton:

En la comunicación, en el sentido moderno del término, no hay lugar para el silencio: hay una urgencia por vomitar palabras, confesiones, ya que la “comunicación” se ofrece como solución a todas las dificultades personales o sociales. En este contexto, el pecado está en comunicar “mal”; pero más reprobable aun, imperdonable, es callarse. La ideología de la comunicación asimila el silencio al vacío, a un abismo en el discurso, y no comprende que, en ocasiones, la palabra es la laguna del silencio.⁸¹

El pensamiento no puede apartar al silencio de sí mismo porque la palabra tiene al silencio en sus entrañas. El elogio moderno a la palabra que guarda consigo un profundo recelo ante el silencio hasta reducirlo a una pura ausencia carente de significado no puede, sin embargo, soslayar la experiencia oblicua y oscura de un sentido inatrapable por las formas conceptualizantes de la palabra. El silencio no deja de aparecer fugazmente en los *entres* o bisagras que ligan una palabra con la otra, pero también en el *trasfondo* negativo que se aloja al interior de la contradicción de la palabra con ella misma. Así, esta solo adquiere su significado justamente porque es urdida *sobre* el silencio que la hace incapaz de nombrarse a sí misma: aquella condición anterior a su poder representacional que permite su capacidad de significación. Una vez que nuestra existencia esta medida por el lenguaje, el silencio es una dimensión inalienable del significado en su condición fronteriza. Esto fue lo que Ulises no anticipó en su viaje de regreso a Ítaca, pues como lo relata Kafka: “Las sirenas poseen un arma mucho más terrible que el canto: su silencio. No sucedió en realidad, pero es probable que alguien se hubiera salvado alguna vez de sus cantos, aunque nunca de su silencio”.⁸² Lo que

⁸⁰ Raimon Panikkar, *El silencio del Buddha: una introducción al ateísmo religioso* (Madrid: Siruela, 2000), 281.

⁸¹ David Le Breton, *El silencio* (Madrid: Sequitur, 2006), 2.

⁸² Franz Kafka, “El silencio de las sirenas”, en *Franz Kafka: Relatos completos*, trad. F. Núñez, N. Mendilaharsu de Machain y Jorge Luis Borges (Buenos Aires: Losada, 2004), 203.

finalmente Ulises no logró contemplar fue el silencio cautivante *sobre* el cual suenan los cantos de las sirenas.


Bibliografía

- Agamben, Giorgio. *El lenguaje y la muerte: un seminario sobre el lugar de la negatividad*. Trad. Tomás Segovia. Valencia: Pre-Textos, 2016.
- Aristóteles. *Metafísica*. Trad. Tomás Calvo. Martínez. Madrid: Gredos, 1994.
- Brentano, Franz. *Philosophical Investigations on Space, Time and the Continuum*. Trad. Barry Smith. New York: Routledge, 1988.
- Cage, John. *Silence: Lectures and Writings*. Wesleyan: Wesleyan University Press, 1973.
- Casati, Roberto y Varzi, Aquiles. *Parts and Places: The Structure of Spatial Representation*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 1999.
- Cebery, Georgina. “Una estancia en el silencio”. En *Viajes al país del silencio: refugios y experiencias interiores en el mundo contemporáneo*, eds. José Manuel Velasco, 37-46. Querétaro: Gris Tormenta, 2021.
- Chisholm, Roderick. *Person and Object: A Metaphysical Study*. Illinois: Open Court Publishing Company, 1976.
- Chisholm, Roderick. *On Metaphysics*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Dauenhauer, Bernard. “On Silence”. *Research in Phenomenology*, 3, núm. 1 (1973): 9-27. doi:10.1163/156916473x00026.
- Euclides. *Elementos*. Trad. María Puertas, vol. I. Madrid: Gredos, 1991.
- Glenn, Cheryl. *Unspoken: A Rhetoric of Silence*. Illinois: Southern Illinois University Press, 2004.
- Hegel, G. W. F. *Ciencia de la lógica. Volumen I: La lógica objetiva (1812/1813)*. Madrid: Abada, 2019.
- Heidegger, M. *Ser y tiempo*. Trad. Jorge Rivera. Santiago: Editorial Universitaria, 2002.
- Janik, Allan y Toulmin, Stephen. *La Viena de Wittgenstein*. Trad. Gómez de Liaño. Madrid: Taurus, 1998.
- Jonas, Silvia. *Ineffability and its Metaphysics: The Unspeakable in Art, Religion, and Philosophy*. London: Palgrave Macmillan, 2016.
- Kafka, Franz. “El silencio de las sirenas”. En *Franz Kafka: Relatos completos*, trad. F. Núñez, N. Mendilaharsu de Machain y J. L. Borges, 208. Buenos Aires: Losada, 2004.

- Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Trad. Pedro Ribas. Madrid: Taurus, 2005.
- Kennick, William. "Art and the Ineffable". *The Journal of Philosophy*, 58, núm. 12 (1961): 309-320. doi:10.2307/2023228.
- Kovadloff, Santiago. *El silencio primordial*. Buenos Aires: Emecé, 2009.
- Le Breton, David. *El silencio*. Trad. Agustín Temes. Madrid: Sequitur, 2006.
- Mann, Thomas. *La montaña mágica*. Trad. Isabel García. Barcelona: Edhasa, 2009.
- Merleau-Ponty, Maurice. *Elogio de la filosofía. El lenguaje indirecto y las voces del silencio*. Trad. Amalia Letellier. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2006.
- Mujica, Hugo. *Flecha en la niebla: identidad, palabra y hendidura*. Madrid: Trotta, 2003.
- Orantes, Mariana. "El canto de los animales". En *Viajes al país del silencio: refugios y experiencias interiores en el mundo contemporáneo*, ed. José Manuel Velasco, 111-120. Querétaro: Gris Tormenta, 2011.
- Panikkar, Raimon. *El silencio del Buddha: una introducción al ateísmo religioso*. Madrid: Siruela, 2000.
- Picard, Max. *The World of Silence*. Trad. Stanley Godwin. Washington: Gateway, 1961.
- Saussure, Ferdinand. *Curso de lingüística general*. Trad. Amado Alonso. Buenos Aires: Losada, 2007.
- Steiner, George. *Lenguaje y silencio: ensayos sobre literatura, el lenguaje y lo humano*. Trad. Miguel Ultorio. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Varzi, Aquiles. "Boundaries, Conventions, and Realism". En *Carving Nature at its Joints: Natural Kinds in Metaphysics and Science*, eds. J. Keim, M. O'Rourke y M. Slater, 129-154. Massachusetts: MIT Press, 2011.
- Villoro, L. *La significación del silencio y otros ensayos*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2016.
- Wittgenstein, Ludwig. *Diario filosófico 1914-1916*. Trads. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Barcelona: Planeta-Agostini, 1986.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus logico-philosophicus*. Trads. Jacobo Muñoz e Isidoro Reguera. Madrid: Alianza, 2012.
- Xirau, R. *Palabra y Silencio*. Mexico D.F.: Siglo Veintiuno, 1993.

Las masculinidades de González Prada en *Horas de lucha*: una breve revisión a sus ensayos sobre las mujeres y los indios Gonzalez Prada's Masculinities in *Horas de Lucha*: A Brief Review of his Essays on Women and Indians

María de la Luz Núñez, Universidad de Chile, Chile

 <https://orcid.org/0000-0002-1783-4875>

 maria.nunez.l@ug.uchile.cl



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.683>

Resumen. Este trabajo trata sobre las masculinidades que Manuel González Prada expresó en los ensayos que dedicó a las mujeres e indios dentro de *Horas de lucha*. Revisar dichos textos me permite apreciar las masculinidades que el autor performó según el grupo al que hizo referencia, así como los matices que diferenciaron sus masculinidades de las hegemónicas de la época. Con el fin de lograr dicho propósito, empiezo explicando algunos conceptos del enfoque de masculinidades desde la teoría de Connell y Messerschmidt. Luego, presento brevemente a González Prada, explico una periodización de su obra y lo sitúo en relación al movimiento que reinaba en la última etapa de ella. Después, reviso el ensayo “Las esclavas de la iglesia” con el objetivo de discutir si el autor en cuestión presenta una masculinidad aliada de la época. Seguidamente, analizo el ensayo “Nuestros indios” y lo comparo brevemente con las ideas preponderantes de la época respecto a dicho tema; de modo que pueda mostrar la masculinidad que González Prada les asigna a los indios y la que él expresa en relación a estos. Finalmente, concluyo que, si bien el político peruano expresó masculinidades distintas a las de su época, estas siguieron siendo hegemónicas en la mayoría de los casos, y solo puede considerarse aliado respecto a las mujeres de su entorno.

Palabras clave: González Prada, masculinidades, indígenas, feminismo.

Abstract. This work addresses the masculinities that Manuel González Prada expressed in the essays he dedicated to women and indians in *Horas de lucha*. Reviewing these texts allows me to appreciate the nuances that differentiated his masculinities from the hegemonic masculinities of his time. To that end, I begin by explaining concepts of the masculinity approach from Connell and Messerschmidt's theory. Then, I briefly introduce González Prada, explain a periodization of his work, and situate it in relation to the movement that dominated in its last stage. Next, I review the essay "Las esclavas de la iglesia" with the objective of discussing whether the author in question presents an allyship masculinity. Afterwards, I analyse the essay "Nuestro indios" and compare it briefly with the prevailing ideas of the time on the subject. This allows me to show the masculinity Gonzalez Prada assigns to the Indians and the masculinity he expresses in relation to them. Finally, I conclude that, although the Peruvian politician expressed masculinities that differed from those of his time, those masculinities continued to be hegemonic in most cases, and he could only be considered an ally with respect to the women around him.

Keywords: Gonzalez Prada, masculinities, indigenous, feminism.

Cómo citar: Núñez, M. L. (2024). Las masculinidades de González Prada en horas de lucha: una breve revisión a sus ensayos sobre las mujeres y los indios. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 159-181. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.683>

Introducción

Existe consenso en que el libro pionero de los estudios sobre masculinidades críticas es el que publica Raewyn Connell, ya que ella es la primera que entiende las masculinidades como situadas dentro de las relaciones de género y construidas a través de prácticas personales, culturales, históricas y encarnadas.¹ Antes de Connell existieron trabajos importantes que reflexionaron sobre las construcciones culturales implicadas en convertirse en un hombre, tales como el libro *Manhood in the Making: Cultural Concepts of Masculinity*, de David G. Gilmore, publicado en 1991. No obstante, dichas publicaciones afirmaban que existía algo parecido a una esencia del ser hombre, u hombría, y que las masculinidades eran solo expresiones culturales de dicha esencia. De ahí que estos estudios sean considerados bajo la etiqueta de: estudios del hombre.

En el caso de América Latina, los estudios sobre masculinidades empezaron entre 1980 y comienzos de 1990 con la participación activa de Colombia, Perú y Chile.² Debido a ello, a finales de la década de 1990 y durante la primera década del 2000, comenzaron a aparecer los primeros trabajos que abordaban sistemáticamente las expresiones y construcciones de masculinidad en varios países de la región. En dichas publicaciones, Chile, Argentina, Colombia y México son los que contaron con un mayor número de investigaciones y académicos locales. Mientras que, durante dichos años, Perú presentó muy pocos trabajos en este campo y todos referidos a la relación entre masculinidades jóvenes y urbanas con la violencia, así como también respecto a la violencia de género que estas ejercían.³ En los años siguientes, los trabajos sobre masculinidades peruanas han aumentado y diversificando sus temáticas. Según Villa Palomino, los temas abordados hasta la actualidad han sido “1) la construcción social de las masculinidades; 2) masculinidades y violencia de género; 3) reconstrucción y relectura de las masculinidades; 4) paternidades; 5) emociones y corporalidad; 6) representaciones de las masculinidades en los medios y la literatura; y 7) masculinidades y diversidad de género”.⁴

¹ Raewyn Connell, *Masculinities*, 2da ed. (Berkeley: University of California Press, 2005), 71 [salvo que se indique lo contrario, todas las traducciones son propias].

² Sebastián Madrid, Teresa Valdés y Roberto Celedón (comps.), *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2020; Jaime, Martín, “Rutas sobre los estudios de masculinidades en el Perú: a manera de introducción”, en *Masculinidades en el Perú, subjetividades, culturas y agencia.*, ed. Martín Jaime (Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2023), 15-71.

³ Cfr., por ejemplo, José Olavarría y Teresa Valdés (eds.), *Masculinidad/es poder y crisis* (Santiago de Chile: Isis internacional/FLACSO-Chile, 1997). José Olavarría y Teresa Valdés (eds.), *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (Santiago de Chile: FLACSO-Chile, 1998). Martín Jaime, “Rutas sobre los estudios de masculinidades en el Perú: a manera de introducción”, en *Masculinidades en el Perú, subjetividades, culturas y agencia.*, ed. Martín Jaime, 15-71 (Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2023).

⁴ Julio Villa-Palomino, “Peruvian Masculinities: An Overview”, *ANTHROPOLOGICA* 49 (2022): 218.

No obstante, la gran mayoría de estudios mencionados comprenden investigaciones que van de 1990 en adelante, y solo unos pocos trabajos retroceden hasta la mitad del siglo XX.⁵ Aunque cabe mencionar que el estudio de Villa Palomino no toma en cuenta los trabajos de Julio Mendivil y Vera Wolkowicz.⁶ Ambos autores se encargaron de demostrar que el discurso musicológico sudamericano de comienzos del siglo XX, sobre todo el peruano, se vio influenciado por construcciones de masculinidad europea e indígena que datan incluso de finales del siglo XIX. Y que tales construcciones determinaron los criterios por los cuales ciertas melodías fueron consideradas como auténtica música incaica. Ello demuestra que, si bien la academia le ha prestado poca atención a dicho periodo, sí existían construcciones de masculinidad imperantes e influyentes.

Debido a la dejadez mencionada, no me sorprendió encontrar solo un estudio respecto a la masculinidad de un pensador de la vuelta de siglo tan conocido e importante dentro de la historia peruana como es Gonzáles Prada.⁷ Así como tampoco me causó extrañeza constatar que uno de los pocos libros que recoge investigaciones sobre masculinidades del siglo XIX en Latinoamérica,⁸ no cuente con ningún capítulo sobre Perú o escrito por un autor peruano. Pero, por el contrario, dicho vacío me motivó a investigar más al respecto.

En ese sentido, escribo este trabajo para contribuir a la escasa bibliografía respecto a las masculinidades latinoamericanas del recambio de siglo, y a la discusión de género acerca de la historia del Perú. Creo que esto es importante ya que aporta a visibilizar que las masculinidades siempre han sido construidas respondiendo a diversos factores de contextos históricos determinados y que, en tal sentido, nunca ha existido una verdadera masculinidad latinoamericana o nacional. Asimismo, considero que observar las discusiones de la época (como el problema del indio) desde la perspectiva de las masculinidades, contribuye no solo a enriquecer el debate histórico, sino a dar nuevas respuestas a las decisiones o soluciones que se plantearon.

⁵ Por ejemplo, Eduardo Huaytán, “‘Temprano hay que ser hombre’: Masculinidades, educación sexual y confesión en Amor Mundo de José María Arguedas”, *Letras* 87, núm. 125 (2016): 33-50.

⁶ Julio Mendivil, *Cuentos fabulosos. La invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico* (Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2018). Vera Wolkowicz, *Inca Music Reimagined: Indigenist Discourses in Latin American Art Music, 1910-1930* (Oxford: Oxford University Press, 2022).

⁷ Ana Peluffo, “Hombres de hierro: emociones viriles y masculinidades posbélicas (1888-1904)”, en *Ni amar ni odiar con firmeza: cultura y emociones en el Perú posbélico, 1885-1925*, ed. Francesca Denegri, 21-36 (Lima: Fondo Editorial PUCP, 2019).

⁸ Ana Peluffo y Ignacio Sánchez (eds.), *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina* (Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2014).

Dominación y predominancia no hegemónica

Dentro del enfoque de masculinidades, uno de los conceptos que ha sido más citado es el de masculinidad hegemónica. Este fue definido por Connell como: “la configuración de prácticas de género que encarna la respuesta actualmente aceptada al problema de la legitimación del patriarcado, que garantiza (o es tomada como garantía) la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres”.⁹ Cabe aclarar que la masculinidad hegemónica no necesariamente se impone a través de la violencia, sino a través de la persuasión, la cultura, las instituciones. De hecho, solo se establece si existe una correlación entre dicha masculinidad, el ideal de la cultura donde aparece y el poder institucional. Además, también necesita de la sumisión y complicidad de otras masculinidades y feminidades que obtienen beneficios patriarcales de la masculinidad hegemónica. A este hecho Connell lo denomina “pacto patriarcal”.¹⁰

No obstante, los modelos de masculinidad hegemónica no son fáciles de alcanzar. De hecho, estos suelen ser conseguidos por muy pocos, motivo por el cual siempre se encuentran en pugna y se dan solo en un determinado contexto y lapso de tiempo.¹¹ Connell y Messerschmidt clasificaron la variedad de tales contextos en tres tipos: local, regional o global, lo cual no implica que no se influyeran entre sí. En el primero de los casos, la masculinidad se posiciona como hegemónica en las relaciones de género cotidianas, familiares o de una comunidad. En el segundo caso, se trata de una construcción relacionada a una cultura o un estado-nación. Y en el tercero, responde a construcciones transnacionales o globalizadas.¹² Así pues, una masculinidad hegemónica local puede tener rasgos de la regional, de la global y viceversa.

Dentro de su libro, Connell también identificó otros dos tipos de masculinidades: las de protesta y las subordinadas. Las masculinidades de protesta, son expresadas por hombres que son étnicamente marginados y/o de entornos proletarios, que encarnan las pretensiones de las masculinidades hegemónicas de su entorno; pero no cuentan con los recursos económicos, ni la influencia política/cultural para lograr la hegemonía.¹³ Por otro lado, las masculinidades subordinadas son consideradas como desviaciones e incluso aberraciones de la masculinidad

⁹ Connell, *Masculinities*, 77.

¹⁰ *Ibid.*, 77-79.

¹¹ *Ibid.*, 77.

¹² Raewyn Connell y James Messerschmidt, “Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”, *Gender & Society* 19 (2005): 849-850. DOI: 10.1177/0891243205278639.

¹³ Connell, *Masculinities*, 84.

hegemónica.¹⁴ El tipo y grado de marginalización que sufren estas masculinidades depende de la autorización de la masculinidad hegemónica,¹⁵ ya que esta es la garante del orden de género imperante. Por tal motivo, al llevar a cabo un estudio, es importante identificar la conformación de la masculinidad hegemónica imperante para entender la manera en que ella define la subordinación, así como también los mecanismos que utiliza para seguir marginalizando a otras masculinidades.

Luego de veinte años de acuñados dichos términos, Messerschmidt explica que aquello que se ha mantenido del concepto de masculinidad hegemónica es su cariz relacional con las demás masculinidades y feminidades, su papel de garante patriarcal, y su construcción local, regional y global.¹⁶ No obstante, lo nuevo que Messerschmidt considera que debe incorporar o modificar el estudio de masculinidades hegemónicas es el reconocimiento de la agencia de los grupos subordinados, lo cual permite tener una mirada más completa de la jerarquía de género imperante. Así mismo, Messerschmidt señala la importancia de tomar en cuenta la interseccionalidad que encarnan las masculinidades hegemónicas en los tres niveles mencionados, ya que ello permite tener una idea más precisa acerca de la construcción de dicha hegemonía,¹⁷ así como de los factores que ayudan a que permanezca como tal.

Aquí cabe mencionar un detalle importante advertido por Messerschmidt desde que comenzó a trabajar y actualizar la teoría de Connell. Y es que las masculinidades hegemónicas no son necesariamente las más comunes de su época y, además, existen otras masculinidades que pretenden imponerse sin garantizar un orden patriarcal. Por ello, el autor propuso que existen dos categorías más de masculinidades en las que vale la pena reparar: la masculinidad predominante [*dominant*], y la dominante [*dominating*]. La predominante refiere a las masculinidades más populares o celebradas dentro de un entorno social y tiempo específicos. Por ejemplo, la masculinidad que encarna el chico más popular del colegio. La masculinidad dominante, en cambio, controla e impone interacciones específicas, así como también ejerce poder sobre determinadas personas y situaciones. En este caso, podría mencionar a la masculinidad del director del colegio. Por ello, Messerschmidt aclara que:

Ni la masculinidad predominante, ni la dominante legitiman necesariamente las relaciones jerárquicas de género entre hombres y mujeres, entre masculinidad y feminidad, o entre masculinidades. Sin embargo, a veces la masculinidad hegemónica puede ser dominante o

¹⁴ James Messerschmidt, *Masculinities in the Making: From the Local to the Global* (Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2016), 55.

¹⁵ Connell, *Masculinities*, 80-81.

¹⁶ James Messerschmidt, *Hegemonic masculinity: formulation, reformulation, and amplification* (Lanham: Rowman & Littlefield, 2018), 68-69.

¹⁷ Messerschmidt, *Masculinities in the Making...*, 19.

predominante. Estas últimas nunca son hegemónicas si fallan culturalmente en legitimar las relaciones patriarcales.¹⁸

En ese sentido, por lo visto hasta aquí queda claro que no toda masculinidad que tiene poder dentro de un contexto es una de tipo hegemónica. Es necesario estudiar cada contexto, época y situación particular para entender de qué tipo de masculinidad se trata. Así como también es importante analizar las relaciones que la masculinidad investigada construye junto con otras masculinidades y feminidades.

En lo que sigue trato de aplicar la teoría aquí explicada a las masculinidades que expresó González Prada en *Horas de lucha*, particularmente en los ensayos que dedicó a las mujeres y los indios. Escogí este libro ya que es el último trabajo sobre política que el autor publicó en vida, por lo tanto, contiene un pensamiento más maduro, y menos cambiante que el de sus obras anteriores (las cuales no tomaré en cuenta en esta ocasión). También elegí centrarme en los ensayos dedicados a mujeres e indios ya que estos me permiten observar cómo él valora y se posiciona respecto a la masculinidad indígena –la cual, sospecho, entiende como opuesta a la suya– así como con la femineidad de las mujeres. En ese sentido, dejo para un futuro trabajo las masculinidades no indígenas (criollas, blancas, negras, etc.), así como también las masculinidades afeminadas presentes en sus textos.

Un aristócrata anarquista

José Manuel de los Reyes González de Prada nació en enero de 1844 y falleció en julio de 1918. Fue hijo de una familia aristocrática, católica, antiliberal, españolizante y amiga del clero. A lo largo de su vida gozó de la fortuna y privilegios familiares, así como también de los viajes y educación que su posición social de criollo ilustrado le permitieron. No obstante, desde joven mostró su espíritu rebelde al quitar de su nombre las marcas aristocráticas,¹⁹ así como también expresó sin pudor sus opiniones progresistas respecto a la realidad nacional. De ahí que Ricardo Palma lo describiera como un “Espíritu belicoso” y dijera que defendía una “posición antagónica frente a la literatura oficial, crítica social y enfrentamiento político”.²⁰

Según Ivanna Margarucci su pensamiento se puede dividir en cuatro periodos. El primero es el de sus años de formación escolar y universitaria (abandonada a la mitad). El segundo, una etapa radical positivista que inicia con la Guerra del Pacífico, en 1879, y termina

¹⁸ *Ibid.*, 33.

¹⁹ Borró “de los Reyes” y el prefijo “de” en de Prada.

²⁰ Citado en Manuel González Prada, *Páginas libres/Horas de lucha* (Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976), 374.

con su ida a Europa. El tercero, comprende los años que vivió en París, Barcelona y Madrid, y van de 1891 a 1898. Margarucci denomina a esta etapa un “periodo bisagra”, en tanto fluctúa de un radical positivismo a un radical anarquismo. Y un último periodo, marcado por su regreso a Lima, que abarca de 1898 hasta su muerte, en 1918.²¹ En esta fase el autor expresa su radical anarquismo, aunque sin dejar del todo el positivismo.

En la última etapa de su vida González Prada también publicó varios documentos sobre política y poesía. A estos años también pertenece el libro *Horas de lucha* publicado en 1908, el cual consiste en una crítica a la sociedad limeña y la propuesta de algunas soluciones desde su particular visión política. En la publicación mencionada su anarquismo quedó expresado en frases como

toda cuestión política se resuelve en una cuestión moral, y toda cuestión moral entraña una cuestión religiosa. [...] Un esclavo no se transforma en hombre libre por el solo hecho de convertirse al ateísmo, ni un fanático, políticamente libre, deja de vivir esclavizado a Roma. La acción emancipadora tiene que venir doble y simultáneamente, en el orden religioso y el político.²²

Aquí se evidencia la posición anticlerical que el autor mostró durante todo este periodo, así como su rechazo a la tendencia política del momento: un liberalismo conducido por la oligarquía de Lima. Respecto a este último punto, cabe recordar que González Prada formó la Unión Nacional, un partido político con un discurso radical para la época, ya que abogaba por medidas como la devolución de las propiedades de las comunidades indígenas.²³ Él dejó dicho partido cuando algunos de sus miembros transaron con la oligarquía, hecho con el que demostró la vehemencia con la que defendió y luchó por sus ideas.

El anticlericalismo no fue un reclamo exclusivo de González Prada, sino que formó parte de los reclamos del modernismo.²⁴ Tal movimiento imperó en la vuelta de siglo y, en el caso de Latinoamérica, representó la incorporación y, a la vez, independencia literaria del continente respecto a la europea y universal. Además, implicó la coexistencia de tendencias de

²¹ Ivanna Margarucci, “La ideología anarquista de Manuel González Prada en la prensa libertaria peruana de comienzos del siglo XX”, *Izquierdas*, 49, (2020): s/n. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492020000100218>.

²² González Prada, *Páginas libres...*, 271.

²³ Carlos Miro Quesada, *Autopsia de los partidos políticos* (Páginas Peruanas, 1961), 199.

²⁴ Carlos Monsiváis, *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*, 3ra ed. (Barcelona: Anagrama 2006), 183-184.

pensamiento, o diversidad de escuelas que en Europa eran incompatibles,²⁵ tales como el positivismo²⁶ y el anarquismo del político peruano en cuestión.

Sylvia Molloy explica que los modernistas latinoamericanos leyeron los textos europeos distanciándose de lo que percibían como trasgresor, temerosos de desviarse de un código de decoro que no sería otro más que la heterosexualidad. La homosexualidad “amenaza a una virilidad que se quiere nacional y hasta continental”.²⁷ Por eso las referencias a ella son difíciles, llenas de paráfrasis oblicuas, pero aun así existieron. Asimismo, la mujer fue fetichizada por el texto modernista. Según la autora, esto contrastaba con las mujeres sujetos reales—entre ellas, las primeras feministas—, que en ese tiempo resultaban una amenaza para el sistema de representación moderna.

Tomando en consideración lo señalado, *Horas de lucha* no podría ser considerado un texto modernista, como explicaré en las dos siguientes secciones.²⁸ No obstante, siguiendo a Lucie Núñez, puedo adelantar que una de estas razones se relaciona con el tipo de lenguaje que González Prada utilizó en sus escritos políticos.²⁹ Dicho lenguaje no es adornado ni exótico, como era el del modernismo; sino que es claro y directo, ya que su propósito fue comunicar su crítica social a las clases ilustradas de la época. Una prueba de ello es que el ensayo sobre las mujeres que analizaré a continuación fue escrito como discurso para ser pronunciado ante una logia masónica. Esto implicó que el autor comunicara sus ideas de manera lúcida, de modo que luego, pudiera discutir las con la audiencia.

Un aliado de su época

En la edición de la Biblioteca Ayacucho³⁰ “Las esclavas de la iglesia” empieza con una nota al pie, en la cual el editor indica que el contenido de este fue influenciado por la esposa de González Prada, quien abdicó de la religión católica luego del bautizo y muerte de sus dos

²⁵ Federico de Onís, “Sobre el concepto de modernismo”, en *Estudios críticos sobre el modernismo*, coord. Homero Castillo, 72-73 (Madrid: Gredos, 1974).

²⁶ Según Gutiérrez la fe en la ciencia y en la idea del progreso que encarnaba el positivismo, también fue otro de los rasgos del modernismo. Véase Rafael Gutiérrez, *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*, 2ª ed. (México: Fondo de Cultura Económica, 1987), 77-79.

²⁷ Sylvia Molloy, “Lecturas de descubrimiento: la otra cara del fin del siglo”, en *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Volumen I. De historia, lingüísticas, retóricas y poéticas: De historia y poéticas*, 21-22 (Irvine: Universidad de California, 1994).

²⁸ Motivo por el cual no ahondo en dicho movimiento.

²⁹ Núñez, Lucie. “Manuel González Prada: la cuestión indígena. A la luz del positivismo y del modernismo”. *Philologica I / Romanística pragensis*, 20, (2015): 189-199.

³⁰ Trabajada por Luis Alberto Sánchez, estudioso del político peruano en cuestión.

hijos.³¹ Tal información es vital para entender el contenido de este ensayo, pues explica que las críticas a la situación de la mujer y las reivindicaciones que González Prada propuso fueron influenciadas por su esposa, Adriana de Verneuil de González Prada: una mujer ilustrada, liberal y que había visto el mundo.³²

Adriana, además, estuvo al tanto de los discursos de escritoras que luego serían llamadas feministas, tales como Clorinda Matto de Turner, Mercedes Cabello o Julieta Lanteri, cuyas ideas también fueron conocidas por el pensador peruano. Se sabe, igualmente, que Clorinda Matto fue su compañera en un círculo literario de élite, y fue tanta su amistad que ella dedicó *Aves sin Nido* –la más famosa de sus obras– a González Prada. Por eso no sorprende encontrar que Mónica Cárdenas afirme que González Prada compartió varias demandas con estas feministas.³³ Una prueba de ello es que Alicia Moreau y Julieta Lanteri señalaron que el núcleo del problema femenino era la cultura autoritaria y retrógrada de la iglesia y su histórico control sobre las mujeres católicas,³⁴ tal como lo hizo el pensador peruano en el ensayo “Las esclavas de la iglesia”.

Y es que, como mencionan Messner, Greenberg y Peretz los hombres que se comprometen con las luchas feministas y que, por lo tanto, no validan un orden de género patriarcal, “son aquellos que aprendieron a ver el mundo desde los ojos de las mujeres y empezaron a empatizar con ellas”.³⁵ En otras palabras, se trata de hombres que advierten la situación de inequidad en la que viven las mujeres y que, al empatizar con ellas, apoyan sus causas. Por tal motivo, es entendible que González Prada haya compartido demandas con las mujeres blancas o mestizas, ilustradas y de clase alta, perfil que tuvo su esposa, Adriana de González Prada. Esperar que él fuera más allá de las demandas de dicho grupo, era improbable. Aunque, como trataré de mostrar, en algunos momentos sí lo hizo. Por dicho motivo, a continuación, a través del análisis del ensayo mencionado, pongo en tela de juicio la lectura de Peluffo, para quien “Las esclavas de la iglesia” es una expresión de pánico masculino por no

³¹ González Prada, *Páginas libres...*, 235.

³² Adriana de González Prada, *Mi Manuel* (Lima: Editorial Cultura Antártica, 1947). <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/memoria-peru/g-prada/mi-manuel/8/>.

³³ Mónica Cárdenas, “El feminismo liberal en el Perú decimonónico: Manuel González Prada y la Generación de escritoras de 1870”, *Amerika* 17 (2017): s/n. <https://doi.org/10.4000/amerika.8302>.

³⁴ Francesca Denegri, “‘Yo no sé si soy feminista’. Redes feministas trasatlánticas, campo intelectual y suffragettes”, *Meridional. Revista Chilena De Estudios Latinoamericanos* 17 (2021): 25. <https://doi.org/10.5354/0719-4862.2021.64858>.

³⁵ Michael A. Messner, Max A. Greenberg y Tal Peretz. *Some Men. Feminist Allies and the Movement to End Violence Against Women* (New York: Oxford University Press, 2015), 16.

poder secularizar a las mujeres, y un intento por regresarlas al espacio doméstico que algunas empezaban a abandonar.³⁶

Lo primero que Gonzáles Prada mencionó en el ensayo “Las esclavas de la iglesia” es la creencia de la época respecto a la distinta necesidad que hombres y mujeres tenían de recibir una educación religiosa. Dicha creencia para él equivalía a decir que a las mujeres les tocaba la noche y el convento; mientras a los hombres la luz y la educación.³⁷ Él no estuvo de acuerdo con tal afirmación porque creía que ese tipo de educación inculcaba una moral que entorpecía y anulaba a las mujeres, convirtiéndolas en fanáticas,³⁸ o quitándoles la posibilidad de pensar por sí mismas. En ese sentido, con esta crítica, él también dejaba por sentado que las mujeres podían cuestionar los dogmas, pero que debían hacerlo a través de un pensamiento distinto al católico.

Asimismo, para González Prada la religión católica no solo era culpable de anular la capacidad crítica de las mujeres, sino de convencer a los hombres de que ellos valían más, motivo por el cual ellas podían convertirse en una propiedad que poseer. En otras palabras, dicha religión garantizaba un orden de género patriarcal y, a la vez, objetivaba a las mujeres. Pero para el autor la influencia del pensamiento eclesial también se reflejaba en las normas del código civil. Pues, debido a tal manera de pensar, las mujeres aparecían en dicho documento como propiedades del marido, como sujetos infantilizados o como atadas de por vida al esposo, es decir, sin la posibilidad de divorciarse.³⁹

Esta crítica a la religión católica no fue un invento de González Prada, sino que formó parte de las ideas revolucionarias de su época. Por un lado, como Francesca Denegri menciona, las feministas peruanas y argentinas de la vuelta de siglo –varias de las cuales eran conocidas por el político peruano– ya perseguían una reforma del código civil que eliminara el doble estándar y estableciera la igualdad para hombres y mujeres.⁴⁰ En ese sentido, el discurso de González Prada calza con lo que Messner, Greenberg y Peretz⁴¹ consideran como un aliado: un hombre que apoya los discursos feministas de las mujeres de su entorno. Por otro lado, Delhom dice que la percepción de la religión como un obstáculo para el progreso material y moral, y la denuncia de su carácter irracional, demuestran la influencia que el positivismo y la ilustración

³⁶ Peluffo, “Hombres de hierro...”, 24.

³⁷ González Prada, *Páginas libres/Horas de lucha*, 236.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ *Ibid.*, 338.

⁴⁰ Denegri. “Yo no sé...”, 34.

⁴¹ Messner, Greenberg y Peretz, *Some Men. Feminist...*, 16.

tuvieron en el político peruano. Además, Delhom sustenta su posición mostrando que Voltaire y Rousseau fueron dos de los autores más citados por González Prada.⁴²

Y es que, para el pensador peruano, “la emancipación de la mujer, como la libertad del esclavo, no se debe al Cristianismo, sino a la Filosofía”.⁴³ Esta opción por el pensamiento racional no parece extraña para un autor moderno que apostó por la secularización y el positivismo. Pero lo que sí resulta inusual es que González Prada dijera que la mujer era capaz de comprender ese tipo de pensamiento y que debía acceder a él. Con ello, el autor mostró que la dicotomía entre razón masculina y sentimientos femeninos era una forma de pensar ligada a la religión católica. Tal pensamiento, además, colocaba en una situación de minoría de edad o inferioridad a la mujer, la alejaba del pensamiento crítico, y obstaculizaba la expresión de sentimientos en los hombres.⁴⁴ Esta es una de las razones por las que el autor no podría ser considerado parte del movimiento modernista, ya que no fetichizaba a la mujer. Asimismo, aquí se vuelve a observar que su forma de pensar lo convertía en un aliado.

Pero pese a que González Prada se mostró en desacuerdo con las ideas de la iglesia católica, fue una religión la que lo ayudó a seguir transgrediendo prejuicios de género. Ello se debe a la manera en que el autor entendió el protestantismo, es decir, como la religión que permitía “elevar a los individuos y engrandecer las naciones, porque evoluciona con el espíritu moderno, sin ponerse en contradicción abierta con las verdades científicas”.⁴⁵ En otras palabras, esta creencia permitía no cuestionar los dogmas religiosos imperantes —como la existencia de un mundo creado por Dios—, y a la vez seguir el “espíritu ilustrado de la época”. Además, dicho engrandecimiento de las naciones protestantes también involucraba a las mujeres y su emancipación. Pues, con tal elevación, “la mujer adquiere el dominio absoluto de su persona y divide [sic] con el hombre la dirección política del mundo”.⁴⁶ Ello implicaba no solo que las mujeres poseían capacidad racional, sino que la poseían en igual medida que cualquier hombre.

⁴² Joël Delhom. “Aproximación a las fuentes de Prada sobre la cuestión religiosa”, en *Actas del coloquio internacional ERSAL-AMERIBER EA 3656, Manuel González Prada: escritor de dos mundos.*, ed., Isabelle Tauzin, 2, 8 (Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos-Presses Universitaires de Bordeaux- Biblioteca Nacional del Perú, 2006).

⁴³ González Prada, *Páginas libres...*, 338. Las mayúsculas son propias del texto.

⁴⁴ Joël Delhom, “El discurso sobre la mujer y su emancipación en Manuel González Prada: entre romanticismo, positivismo y anarquismo”, en *Perversas y divinas. La representación de la mujer en las literaturas hispánicas: el fin de siglo pasado y/o el fin de milenio actual, t. 1*, eds., Carmen Riera, Meri Torras e Isabel Clúa, 187 (Caracas-Valencia: Ediciones Ex Cultura, 2002).

⁴⁵ González Prada, *Páginas libres...*, 336.

⁴⁶ *Ibid.*, 339.

La afirmación anterior era totalmente subversiva para el orden de género de la época, ya que, en ningún país de la región las mujeres podían si quiera acceder a un cargo político.⁴⁷ En el Perú de comienzos del siglo XX, una feminista como Clorinda Matto nunca se atrevió a tanto, ya que afirmaba que no se debía “traspasar los linderos de la razón hasta lo irrisorio de la igualdad absoluta entre el hombre y la mujer”.⁴⁸ Por ello, considero que el político peruano rompió con la jerarquía patriarcal de la época y fue incluso más allá de lo que se esperaba de un aliado.

No obstante, cabe mencionar que existieron algunos hechos que restringieron la mirada transgresora del escritor. El primero es que la liberación e igualdad de la mujer se daban dentro de un escenario protestante, es decir, dentro de una religión. A este respecto, Delhom menciona que González Prada favoreció al protestantismo no solo por su visión igualitaria hacia las mujeres, sino porque pensaba que iba a evolucionar a un deísmo, o una religión sin culto.⁴⁹ Además, colocar a otra religión como opción facilitaba la discusión sobre la libertad de culto en el país, derecho que recién existió unos años luego de la publicación de *Horas de lucha*.⁵⁰

Asimismo, cabe reparar en que el pensador peruano no dijo que fueran solo las mujeres las “seducidas” por las ideas de la iglesia, y que tampoco ellas lograban emanciparse por sus propios medios. Por el contrario, González Prada afirmó que “En toda época y en todos los países la mujer fue víctima y arma del sacerdocio [...] los sacerdotes arrastran a las mujeres, las mujeres arrastran a los hombres y los hombres se dejan arrastrar”.⁵¹ También añadió que “Lo más triste de las iniquidades y los abusos está en la obcecación y rebajamiento moral de las víctimas: pierden hasta la consciencia de su pobre condición y no habría ni el deseo de sacudir el yugo ignominioso”.⁵² Debido a dicha voluntad débil o imposibilidad de ser consciente de su condición “La mujer católica se emancipará solamente por la acción enérgica del hombre”.⁵³ En tal sentido, no estaba en manos de las mujeres liberarse, sino que debían esperar a que los hombres, más hábiles o capaces, lo hagan.

⁴⁷ Mary Louise Pratt, “‘No me interrumpas’: las mujeres y el ensayo latinoamericano”. *Debate Feminista*, 21 (2000): 75. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/40000277>.

⁴⁸ Clorinda Matto, *Cuatro conferencias sobre: América del Sur* (Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina, 1906), s/n. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuatro-conferencias-sobre-america-del-sur--0/html/8b735e00-4189-4edb-a461-c0d2ffe7444_2.html. La idea de una cierta igualdad en el plano político comienza con la discusión por el sufragio universal, la cual empieza en Perú en 1931. Véase Karen Poulsen, “Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955)”, *RIRA* 1, núm. 2 (2016): 146.

⁴⁹ Delhom, “Aproximación a las fuentes...”, 8.

⁵⁰ Poulsen, “Mujeres y ciudadanía...”, 145.

⁵¹ González Prada, *Páginas libres...*, 242-243.

⁵² *Ibid.*, 239.

⁵³ *Ibid.*, 240.

Tal concepción no estaba lejos del discurso de las feministas de la época. Clorinda Matto señaló a finales del siglo XIX que “postergar la ilustración de la mujer es retardar la ilustración de la humanidad” y que, sin embargo, “La mujer necesita el concurso del cerebro masculino para que, sirviéndole de guía, la condujera a la meta anhelada”.⁵⁴ En ese sentido, ella y González Prada compartieron la misma idea respecto a la liberación de las mujeres: era necesaria, pero no podía concretarse por ellas mismas. Aquí sostengo que esta actitud no hace del pensador peruano un autor que tenga la “voluntad de acentuar las diferencias entre los sexos para impedir el avance de una insipiente democratización”,⁵⁵ como señala Peluffo. Más bien creo que se trata de su posición de aliado, o de conocer sobre la situación de las mujeres desde el pensamiento feminista imperante de la época. Él ya había ido más lejos que nadie al afirmar que las mujeres podrían en un futuro tener los mismos puestos políticos que los hombres. Quizá, la idea de que las mujeres tenían la capacidad de liberarse por ellas mismas, pudo ser planteada por él en un primer momento, pero rechazada por su misma esposa o el entorno feminista de la época.

Por último, González Prada mencionó la importancia que el papel de las madres tenía para la mujer y la humanidad, ya que el futuro dependía de la educación que ellas les dieran a sus hijos. “Las mujeres guían la marcha de la humanidad”,⁵⁶ porque eran las que podían llevar las ideas de la iglesia católica a su extinción y propagar el pensamiento racional. El valor social y cívico asociado a la maternidad ilustrada era un ideal que defendieron las propias feministas de la vuelta de siglo.⁵⁷ Skinner dedica un capítulo completo de su libro sobre género y modernidad en Latinoamérica a demostrar que el ideal de la madre ilustrada no fue una idea impuesta por los hombres, sino que las mujeres también contribuyeron en su elaboración en tanto esto les permitía estudiar.⁵⁸ Por lo tanto, la posición del pensador peruano respecto a tal temática también resulta la de un aliado en tanto repite la posición de las feministas de su época.

Pero la posición feminista respecto a la relación entre las mujeres y la iglesia católica nos conduce a hablar de un binomio fundamental en el pensamiento de aquellos años: la relación entre civilización y barbarie.⁵⁹ Y es que lo más racional era considerado como lo más

⁵⁴ Clorinda Matto, *Las obreras del pensamiento en la América del Sur (1895)*. *Asparkia*, 29, (2016): 170. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/>.

⁵⁵ Peluffo, “Hombres de hierro...”, 30.

⁵⁶ González Prada, *Páginas libres...*, 240.

⁵⁷ Denegri. “Yo no sé...”, 24-25.

⁵⁸ Lee Skinner, *Gender and the Rhetoric of the Modernity in Spanish America, 1850-1910* (Gainesville: University Press of Florida, 2016).

⁵⁹ Delhom, “El discurso sobre...”, 188.

civilizado, mientras que lo más sentimental, más cerca de la barbarie. Como hemos visto hasta aquí, González Prada apostó por colocar a las mujeres no indígenas en el lado de la civilización y, por lo tanto, las alejó de la barbarie. Esto fue posible gracias a que el autor no expresó una masculinidad hegemónica –o una que garantizaba la jerarquía patriarcal de género local–, sino una aliada que sintió empatía por la situación de desigualdad que vivían las mujeres de su entorno o clase social. Por lo tanto, él manifestó una masculinidad que estaba en cierto contacto con sus emociones. Asimismo, es interesante observar que la masculinidad que el político en cuestión expresó tampoco era la masculinidad predominante del positivismo. La escuela positivista manejaba una concepción conservadora respecto al rol de la mujer⁶⁰ y dejaba de lado cualquier expresión de sentimiento para los hombres de ciencia.

Entonces, por lo visto hasta aquí, puedo afirmar que la masculinidad de González Prada respecto a las mujeres no indígenas no fue hegemónica, en tanto él criticó y transgredió las normas de género de la época. Más bien, siguiendo la clasificación planteada por Messerschmidt, la masculinidad del pensador peruano podría considerarse como una de tipo dominante en su relación tanto con hombres, como con mujeres de su entorno social. Pues él trató de dictar o imponer los mecanismos por los cuales las mujeres debían liberarse, así como también el papel que los esposos debían cumplir en dicho proceso. A continuación, trato de analizar si esta misma masculinidad dominante se repite respecto a los indios. Así como también pretendo examinar (aunque brevemente) si esa masculinidad aparece respecto a otro grupo de mujeres que vivían una situación bastante distinta: las indias.

La virilidad que los indios necesitan

El ensayo “Nuestros indios”, representa una novedad respecto al corpus bibliográfico que hasta ese momento existía en el Perú. Ya que, a nivel nacional ningún otro autor había hablado del sujeto indígena como un integrante de la sociedad; a nivel latinoamericano, el único que había hecho un esfuerzo parecido era José Martí. Ambos autores compartieron una crítica al concepto de raza por ser una noción creada por los hombres blancos con el fin de sentirse superiores.⁶¹

⁶⁰ Cárdenas, “El feminismo liberal...”, s/n.

⁶¹ José Martí, “Mi raza”, *Patria*, 16 de abril de 1893. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5663259/mod_resource/content/2/%5BAULA%201%5D%20Mart%C3%AD%20-%20Mi%20raza.pdf; González Prada, *Páginas libres...*

No obstante, la manera en que cada pensador latinoamericano describió al indio y su masculinidad fue bastante distinta.⁶²

Otra diferencia entre el pensamiento de González Prada en *Horas de lucha* y el “espíritu de la época” es la manera en la que él siguió o apoyó el positivismo. Ya en la sección anterior mencioné que él no apostó por una masculinidad completamente racional como la que postulaba la corriente filosófica en cuestión. Pero, una discrepancia más consiste en que él tampoco entendió al positivismo de una manera modernista, es decir “como una nueva teología intramundana con una jerarquía eclesial”.⁶³ El pensador peruano criticó las afirmaciones de los seguidores de Comte por considerarlas “dogmáticas y arbitrarias”,⁶⁴ pues lo que estaba en tela de juicio era la fe ciega y exclusiva en la razón, así como el dogmatismo de la ciencia que creó el positivismo: la sociología.

Para González Prada, la sociología fue la que ayudó a los españoles a plantear el concepto de raza como una característica que dividió al mundo en inferiores y superiores. Gracias a ello, los europeos se sintieron con el “derecho a monopolizar el gobierno del Planeta” y de afirmar que “Donde se lee barbarie humana tradúzcase hombre *sin pellejo blanco*”.⁶⁵ Estas dos frases resultan una crítica a toda la empresa colonial española, supuestamente basada en el derecho divino, así como también van en contra de la dicotomía barbarie-civilización basada en el concepto de raza. Pues, con la última de sus afirmaciones él dejó en claro que la relación entre barbarie y sujeto no blanco era inventada. Con ello, además, el autor parecía romper con la estructura patriarcal en la que los hombres blancos (positivistas o seguidores de la sociología/sociólogos) expresaban la masculinidad hegemónica.

Pero la crítica de González Para no solo tocó a los españoles, sino también a los pensadores locales de la vuelta de siglo. Estos últimos sostenían dos puntos de vista en general: el primero era que la raza del indio fue corrompida por la conquista. Los españoles convirtieron a los naturales en una raza sin fuerza, viciosa y sin esperanza, como dijo el historiador y médico Sebastián Lorente.⁶⁶ Mientras el segundo punto de vista quedó ejemplificado en la tesis universitaria de Clemente Palma (hijo de Ricardo Palma), quien escribió que la raza india era

⁶² Para revisar este tema en Martí, véase Manuel Andrés García, “José Martí y la defensa del indio”, en *Actas del Congreso Internacional José Martí en nuestro tiempo*, coord. José A. Armillas. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2007.

⁶³ Gutiérrez, *Modernismo...*, 75.

⁶⁴ González Prada, *Páginas libres...*, 332.

⁶⁵ *Ibid.*, 333. La mayúscula y las cursivas son propias del texto.

⁶⁶ Sebastián Lorente, *Historia de la civilización peruana* (Lima: Imprenta Liberal, administrada por M. Fernández, 1879), 35-39. https://books.google.cl/books?id=E2-AuCniS-MC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

“una rama degenerada y vieja del tronco étnico del que surgieron todas las razas inferiores. Tiene todos los caracteres de la decrepitud y la inercia para la vida civilizada”.⁶⁷ En ese sentido, ambas posturas compartieron la visión negativa sobre la raza indígena, pero, mientras una sostuvo que esta se transformó por la conquista, la otra afirmó que ya era así por naturaleza.⁶⁸

Así pues, hasta aquí pareciera que la crítica a la superioridad de la raza blanca que sostuvo González Prada fue en contra de una masculinidad hegemónica (blanca) no solo regional –creada y expresada por los españoles–, sino también una local. Sin embargo, él no valoraba a las masculinidades indígenas como iguales. Esto se observa en la cita de Gustav Le Bon –psicólogo social positivista– que el pensador peruano incluyó en “Nuestros indios”. En dicho texto afirmó que, debido a la conquista, “las naciones hispanoamericanas” pasaron “de la niñez a la decrepitud, salvando en menos de un siglo la trayectoria recorrida por otros pueblos en tres, cuatro, cinco y hasta seis mil años”.⁶⁹ Asimismo, González Prada también aseveró que, gracias a los conquistadores y a sus descendientes, “en algunos pueblos americanos el elemento débil se halla próximo a extinguirse”.⁷⁰ En otras palabras, para el pensador peruano los indígenas eran inferiores, débiles y decrepitos. La única distinción es que él no recurrió a la idea de superioridad de la raza blanca para afirmar tal cosa.

Y es que, siguiendo lo dicho por el autor, se infiere que los hombres del continente americano nunca alcanzaron la masculinidad de un hombre adulto. Por lo tanto, los naturales americanos eran por naturaleza más débiles y menos masculinos que los que vinieron después: los mestizos, criollos y españoles. De igual modo, para el pensador peruano, los naturales nunca tuvieron la posibilidad de disfrutar de la adultez, ya que pasaron por ella demasiado rápido, razón por la cual no pudieron rebelarse. Esa supuesta situación de inmadurez y debilidad natural en los indios impidió que González Prada apueste por un regreso al pasado incaico, así como también lo imposibilitó de referirse al indio del pasado con nostalgia, como sí lo hizo la corriente modernista en la letra de Chocano.⁷¹

⁶⁷ Clemente Palma, “El porvenir de las razas en el Perú”. Tesis de licenciatura en Letras. Universidad Mayor de San Marcos, 1897.

https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/338/Palma_cl.pdf?sequence=1.

⁶⁸ La idea de la feminización del indio se origina con la llegada de los españoles, ya que estos tenían la costumbre de feminizar a los hombres que veían como enemigos. Véase, por ejemplo, María Elena Martínez, *Genealogical fictions: limpieza de sangre, religion, and gender in colonial Mexico* (Stanford: Stanford University Press, 2008), 54 y 154.

⁶⁹ González Prada, *Páginas libres...*, 334.

⁷⁰ *Ibid.*, 335.

⁷¹ José Santos Chocano, *Poesías completas*, tomo segundo (Barcelona: Casa editorial Maucci, 1910). Léase especialmente la poesía “El derrumbe”.

Entonces, para el político peruano la inferioridad de los indios estuvo dada debido a un tipo de masculinidad y no de raza. En ese sentido, su crítica al concepto de masculinidad hegemónica local y regional se posicionó como la expresión de otra masculinidad hegemónica, esta vez no racial, pero sí basada en el conocimiento científico positivista. Pues, sus afirmaciones respecto a los indígenas siguieron validando una jerarquía donde los ilustrados como él (los que pueden citar un autor francés) estaban por encima de aquellos como los indígenas, quienes eran débiles, decrepitos y femeninos.

Asimismo, González Prada aludió a un mecanismo de pacto patriarcal o de complicidad entre otras masculinidades indígenas no hegemónicas con la hegemónica blanca. Dicha masculinidad cómplice es la que el autor identificó como encastado, “cholos de la sierra o mestizos como el mulato y el zambo de la costa”⁷² que oprimían a los indios. Ellos eran cómplices tanto de la dominación de la minoría blanca sobre la mayoría indígena, como del acelerado proceso de decadencia vivido por estos últimos. El autor describió el pacto entre cholos de la sierra y señores de Lima (aristócratas/políticos de la capital) como uno en el que los primeros eran los agentes políticos de los segundos; lo cual traía como consecuencia que los provincianos fueran defendidos por los limeños cuando eran acusados por los abusos que cometían.⁷³ De este modo, sigue apareciendo la idea de que las diferencias entre hombres no necesariamente eran raciales, sino que estaban influenciadas por prácticas de género o por tipos de masculinidad.

El mismo orden de género y el pacto patriarcal también afectaron a las mujeres indígenas: “toda india, soltera o casada puede servir de blanco a los deseos brutales del señor. Un rapto, una violación y un estupro no significan mucho cuando se piensa que a las indias se las debe poseer de viva fuerza”.⁷⁴ Con dicha frase se aprecia que las indias no se encontraban en la misma situación que las mujeres que defendía González Prada en su ensayo anterior. Las indígenas estaban en un contexto de indefensión aún peor. Sin embargo, si bien el autor habla de la situación de las naturales en tono de denuncia, él recién las mencionó en este ensayo (dedicado a los indios) y no en su discurso sobre la situación de las mujeres. Considero que tal hecho se debe a su condición de aliado con las mujeres de su entorno. Es decir, a que las mismas mujeres criollas, blancas y mestizas no consideraron a las mujeres indígenas como iguales. En

⁷² González Prada, *Páginas libres...*, 335. Debido al objetivo de este trabajo, no me detendré en las masculinidades afrodescendientes, ya que esto implicaría revisar otros ensayos de la obra en donde autor expresa su posición respecto a ellas.

⁷³ *Ibid.*, 336.

⁷⁴ *Ibid.*, 339.

tal sentido, si bien González Prada sintió cierta empatía por las mujeres indígenas y denunció su situación, las valoró de un modo distinto, o les concedió menos importancia que a las mujeres de su entorno. Por ello no lo considero un aliado respecto a las naturales. Quizá aquí González Prada retomó su posición de masculinidad hegemónica ilustrada.

Ahora bien, tal como sucedió en el ensayo sobre las mujeres y la iglesia, luego de que el pensador peruano dio su diagnóstico, él planteó una solución, y esta fue distinta a la que circulaba en su época. En el caso de los indios, la solución de los políticos fue proponer que fueran educados, en tanto esto les iba a permitir redimirse económica y socialmente. No obstante, debido al positivismo y racismo imperante, la educación ofrecida a los naturales debía ser mínima y distinta a la entregada a los niños de las ciudades.⁷⁵ González Prada no estaba de acuerdo con ello y, más bien creía que la educación mantenía al hombre en la servidumbre. Dicho diagnóstico resulta bastante creíble al revisar que los políticos de la época querían ofrecer a los indios solo dos años de formación.⁷⁶ Pero, el argumento del político peruano se basó en el hecho de que los religiosos católicos eran los encargados de impartir educación a todas las clases sociales. Por ello, en su ensayo sobre los indios, no solo se mostró en contra de colocar a la educación como una solución, sino que nombró a los eunucos y los gramáticos de Bizancio para ejemplificar que existieron personas que a pesar de su educación siguieron en condición de servidumbre.⁷⁷ Aquí es importante reparar que tanto los eunucos como los gramáticos de Bizancio son personajes no viriles y que, por lo tanto, son sinónimo de una masculinidad débil e incluso afeminada. Para mí este hecho muestra que para González Prada la educación no implicaba necesariamente un cambio de masculinidad y, por lo tanto, no libraba a los indios de su “condición natural” de indefensión o debilidad.

“La cuestión del indio, más que pedagógica, es económica, es social”⁷⁸, dictaminó González Prada, aunque sin proponer ninguna reforma que implique dinero o bienes. Tampoco propuso una nueva política respecto a los indios, o algún otro tipo de solución que viniera de las élites. Para él la solución se encontraba en lo social, como cambio de expresión de masculinidad, tanto de parte de los opresores como de los oprimidos:

o el corazón de los opresores se conduce al extremo de reconocer el derecho de los oprimidos, o el ánimo de los oprimidos adquiere la virilidad suficiente para escarmentar a los opresores. Si el indio aprovechara en rifles y cápsulas todo el dinero que desperdicia en alcohol y fiestas, si en un rincón de su choza o en el agujero de una peña escondiera un arma, cambiaría de

⁷⁵ Jorge Ccahuana, “La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática”, *Apuntes* 86, (2020): 7-8.

⁷⁶ *Ibid.*, 12.

⁷⁷ González Prada, *Páginas libres...*, 342.

⁷⁸ *Ibid.*

condición, haría respetar su propiedad y su vida. [...] al indio no se le predique humildad y resignación sino orgullo y rebeldía. ¿Qué ha ganado con trescientos o cuatrocientos años de conformidad y paciencia? Mientras menos autoridades sufran, de mayores daños se libertan.⁷⁹

De acuerdo a lo dicho, lo que el pensador peruano propuso es que los opresores dejen de lado el racismo, el pensamiento puramente racional y se atrevieran a sentir, a experimentar empatía por el dolor de otros que no consideraban como iguales. En otras palabras, lo que él pidió fue un cambio de masculinidad que rompiera con la jerarquía de género propuesta hasta ese momento, y que apostara por vivencias sentimentales como la piedad, la compasión y la pena. Es decir, una masculinidad parecida a la que él expresó hacia las mujeres de su entorno.

Por el lado de los indios, González Prada agregó que estos no solo eran decrepitos, sino también viciosos y pasivos, rasgos que van de la mano con una minoría de edad o con la inmadurez. La pasividad ya había sido mencionada por el pensador peruano, ahora le agregó el vicio, una característica que Clemente Palma incluyó en su descripción del indio. En ese sentido, esta última descripción que González Prada hizo de la masculinidad del indio se parece cada vez más a la propuesta por la masculinidad hegemónica ilustrada local y regional de su época; con la única diferencia de que él no apuesta por la superioridad de la raza blanca.

Asimismo, González Prada sostuvo que los indios necesitaban cambiar de masculinidad, ser viriles o dejar de ser pasivos y reclamar lo que era suyo usando las armas. Necesitaban deshacerse de toda tutela y pelear, ir a la guerra. La masculinidad marcial sería la garantía de haber llegado a una mayoría de edad, o de que se convirtieron en hombre. Luego de haber ganado esa mayoría de edad, podrían recuperar sus tierras y tener algo que comerciar a partir de lo que ellas produzcan. En ese sentido, tanto el problema de la tierra como el económico eran secundarios para los indígenas, pues eran situaciones que dependían de un cambio de masculinidad o de ganar virilidad.

Este argumento situó a González Prada en una posición contraria a la defendida por ilustrados y positivistas. Pues, el político peruano propuso abandonar la vía de la razón exclusiva para proponer la fuerza de las emociones viriles,⁸⁰ tales como la violencia. Él no propuso que los indios se civilizaran, sino que se volvieran más bárbaros a través de la expresión de emociones viriles. Pero, además, los indios debían lograr esto a través de su propio esfuerzo, sin tutela de nadie, solo así recuperarían lo que fue suyo.⁸¹ No obstante, es importante reparar

⁷⁹ *Ibid.*, 343.

⁸⁰ Peluffo, "Hombres de hierro...", 27.

⁸¹ González Prada, *Páginas libres...*, 343.

en que González Prada nunca mencionó que dicho cambio de masculinidad garantizara la incorporación de los indios a la sociedad (civilizada) en condición de igualdad.

Del mismo modo, él tampoco sostuvo que esta nueva masculinidad lo llevara a considerar a los indios como iguales. De la misma manera, no se colocó como el modelo de masculinidad que los indios debían seguir para *barbarizarse*, y tampoco explicó cómo los indios podían alcanzar esa nueva masculinidad cuando, por herencia colonial o por naturaleza, siempre habían sido débiles.

Por todo lo dicho, concluyo que Manuel Gonzales Prada expresó una masculinidad de aliado hacia las mujeres de su entorno: ilustradas, blancas, criollas o mestizas. No solo porque apoyó las reivindicaciones planteadas por las feministas de la época, sino porque fue un poco más lejos respecto a la igualdad que pedían y debían alcanzar estas mujeres. Asimismo, el político peruano expresó una masculinidad dominadora local y regional respecto a la masculinidad hegemónica eclesial de la época. Pues, la masculinidad de González Prada no garantizó la jerarquía patriarcal que la iglesia impuso; y, a la vez, él trató de imponer sus ideas acerca de cuál era la alternativa a esa jerarquía, o cuáles eran los procesos por los cuales las mujeres podían liberarse.

Todo cambia respecto a las y los indios. Aquí no puedo afirmar que González Prada haya expresado una masculinidad dominadora, ya que él sí garantizó la jerarquía de género de las indias respecto a los hombres blancos, y la de los hombres ilustrados respecto a los indios. Primero, él en ningún momento se comparó o puso en el mismo lugar de los indios. Segundo, nunca tomó en cuenta el punto de vista indígena para proponer una solución a la opresión y desigualdad en la que vivían. Tercero, el político peruano propuso que el único medio de liberación de los indios era expresar una masculinidad marcial o más bárbara. Y él se arrogó el derecho de proponer esta solución desde una masculinidad ilustrada (aunque no puramente racional), por lo tanto, siguió manteniendo la superioridad de lo civilizado sobre lo bárbaro. Cuarto, el cambio en la masculinidad indígena no aseguraba que estos fueran integrados a la sociedad civilizada y considerados como iguales a las masculinidades criollas, mestizas y blancas de la época. Quinto, la masculinidad que él expresaba era civilizada, ilustrada y una desde la cual trataba de persuadir a sus coetáneos de que él estaba en lo correcto (a través de publicaciones y debates). En ese sentido, creo que el hecho de que él haya apostado por una masculinidad que mostró sentimientos hacia las mujeres de su entorno, hacia los indios e incluso hacia las indias, no basta para decir que su masculinidad no era hegemónica. Por ello, respecto a los naturales, González Prada sí expresó una masculinidad hegemónica ilustrada, local y regional, solo que una que se atrevió a expresar algunas emociones.

Bibliografía

- Ccahuana, Jorge. “La reforma educativa de 1905: Estado, indígenas y políticas racializadas en la República Aristocrática”. *Apuntes*, 86, (2020): 5-32.
- Cárdenas, Mónica. “El feminismo liberal en el Perú decimonónico: Manuel González Prada y la Generación de escritoras de 1870”. *Amerika*, 17 (2017): s/n. <https://doi.org/10.4000/amerika.8302>.
- Chocano, José Santos. *Poesías completas*, tomo segundo. Barcelona: Casa editorial Maucci, 1910.
- Connell, Raewyn. *Masculinities*, 2da ed. Berkeley: University of California Press, 2005.
- Connell, Raewyn, y James Messerschmidt. “Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept”. *Gender & Society*, 19, (2005): 829-859. DOI: 10.1177/0891243205278639.
- De González Prada, Adriana. *Mi Manuel*. Lima: Editorial Cultura Antártica, 1947. <https://repositoriodigital.bnp.gob.pe/bnp/recursos/2/memoria-peru/g-prada/mi-manuel/8/>
- De Onís, Federico “Sobre el concepto de modernismo”. En *Estudios críticos sobre el modernismo*, coord. Homero Castillo, 67-74. Madrid: Gredos, 1974.
- Delhom, Joël. “El discurso sobre la mujer y su emancipación en Manuel González Prada: entre romanticismo, positivismo y anarquismo”. En *Perversas y divinas. La representación de la mujer en las literaturas hispánicas: el fin de siglo pasado y/o el fin de milenio actual*, t. 1, eds., Carmen Riera, Meri Torras e Isabel Clúa, 183-190. Caracas-Valencia: Ediciones Ex Cultura, 2002.
- Delhom, Joël. “Aproximación a las fuentes de Prada sobre la cuestión religiosa” En *Actas del coloquio internacional ERSAL-AMERIBER EA 3656, Manuel González Prada: escritor de dos mundos.*, ed., Isabelle Tazuin, 2, 8. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos-Presses Universitaires de Bordeaux- Biblioteca Nacional del Perú, 2006.
- Denegri, Francesca. “‘Yo no sé si soy feminista’. Redes feministas trasatlánticas, campo intelectual y suffragettes”. *Meridional. Revista Chilena De Estudios Latinoamericanos*, 17, (2021): 21-46. <https://doi.org/10.5354/0719-4862.2021.64858>
- García, Manuel Andrés. “José Martí y la defensa del indio”. En *Actas del Congreso Internacional José Martí en nuestro tiempo*, coord. José A. Armillas. Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”, 2007.
- González Prada, Manuel. *Páginas libres/Horas de lucha*. Caracas: Biblioteca Ayacucho, 1976.
- Gutiérrez, Rafael. *Modernismo. Supuestos históricos y culturales*, 2da edición. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.


- Jaime, Martín. “Rutas sobre los estudios de masculinidades en el Perú: a manera de introducción”. En *Masculinidades en el Perú, subjetividades, culturas y agencia*, ed. Martín Jaime, 15-71. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2023.
- Huaytán, Eduardo. “‘Temprano hay que ser hombre’: Masculinidades, educación sexual y confesión en Amor Mundo de José María Arguedas”. *Letras* 87, núm. 125 (2016): 33-50.
- Lorente, Sebastián. *Historia de la civilización peruana*. Lima: Imprenta Liberal, administrada por M. Fernández, 1879. https://books.google.cl/books?id=E2-AuCniSMC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Madrid, Sebastián, Teresa Valdés y Roberto Celedón (comps.). *Masculinidades en América Latina. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, 2020.
- Margarucci, Ivanna. “La ideología anarquista de Manuel González Prada en la prensa libertaria peruana de comienzos del siglo XX”. *Izquierdas*, 49, (2020): s/n. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492020000100218>
- Martí, José. “Mi raza”. *Patria*, 16 de abril de 1893. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5663259/mod_resource/content/2/%5BAULA%201%5D%20Mart%C3%AD%20-%20Mi%20raza.pdf
- Martínez, María Elena. *Genealogical fictions: limpieza de sangre, religion, and gender in colonial Mexico*. Stanford: Stanford University Press, 2008.
- Matto, Clorinda. *Cuatro conferencias sobre: América del Sur*. Buenos Aires: Imprenta de Juan A. Alsina, 1906. https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cuatro-conferencias-sobre-america-del-sur--0/html/8b735e00-4189-4edb-a461-c0d2fffe7444_2.html.
- Matto, Clorinda. “Las obreras del pensamiento en la América del Sur (1895)”. *Asparkia*, 29, (2016): 169-179. DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/>.
- Mendivil, Julio. *Cuentos fabulosos. La invención de la música incaica y el nacimiento de la música andina como objeto de estudio etnomusicológico*. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2018.
- Messner, Michael A., Max A. Greenberg, y Tal Peretz. *Some Men. Feminist Allies and the Movement to End Violence against Women*. New York: Oxford University Press, 2015.
- Messerschmidt, James. *Masculinities in the Making: From the Local to the Global*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2016.
- Messerschmidt, James. *Hegemonic Masculinity: Formulation, Reformulation, and Amplification*. Lanham: Rowman & Littlefield, 2018.


- Miro Quesada, Carlos. *Autopsia de los partidos políticos*. Ediciones Paginas Peruanas, 1961.
- Monsivais, Carlos. *Aires de familia. Cultura y sociedad en América Latina*, 3ra ed. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Núñez, Lucie. “Manuel González Prada: la cuestión indígena. A la luz del positivismo y del modernismo”. *Philologica I / Romanística pragensis* 20, (2015): 189-199.
- Skinner, Lee. *Gender and the rhetoric of the Modernity in Spanish America, 1850-1910*. Gainesville: University Press of Florida, 2016.
- Sylvia Molloy. “Lecturas de descubrimiento: la otra cara del fin del siglo”. En *Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas. Volumen I. De historia, lingüísticas, retóricas y poéticas: De historia y poéticas*, 17-28. Irvine: Universidad de California, 1994.
- Olavarría, José, y Teresa Valdés (eds.). *Masculinidad/es poder y crisis*. Santiago de Chile: Isis internacional/FLACSO-Chile, 1997.
- Olavarría, José, y Teresa Valdés (eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina*. Santiago de Chile: FLACSO-Chile, 1998.
- Palma, Clemente. “El porvenir de las razas en el Perú”. Tesis de licenciatura en Letras. Universidad Mayor de San Marcos, 1897. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/338/Palma_cl.pdf?sequence=1.
- Peluffo, Ana. “Hombres de hierro: emociones viriles y masculinidades posbélicas (1888-1904)”. En *Ni amar ni odiar con firmeza: cultura y emociones en el Perú posbélico, 1885-1925*, ed. Francesca Denegri, 21-36. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2019.
- Peluffo Ana, y Ignacio Sánchez (eds.). *Entre hombres: masculinidades del siglo XIX en América Latina*. Madrid: Iberoamericana Vervuert, 2014.
- Poulsen, Karen. “Mujeres y ciudadanía: La consecución del sufragio femenino en el Perú (1933-1955)”. *RIRA* 1, núm. 2 (2016): 141-197.
- Pratt, Mary Louise. “‘No me interrumpas’: las mujeres y el ensayo latinoamericano”. *Debate Feminista* 21, (2000): 70-88. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/40000277>
- Villa-Palomino, Julio. “Peruvian Masculinities: An Overview”. *ANTHROPOLOGICA* 49, (2022): 211-235.
- Wolkowicz, Vera. *Inca Music Reimagined: indigenist Discourses in Latin American Art Music, 1910-1930*. Oxford: Oxford University Press, 2022.

Entre la tradición y la transmisión: ensayo filosófico-político sobre museificación y regímenes espacio-temporales


Between Tradition and Transmission: A Philosophical-Political Essay on Museification and Spatiotemporal Regimes

Karina Silvana Giomi, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0001-7786-9001>

 karinagiomi@gmail.com

Julio Leandro Risso, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-8583-2767>

 jlrisso@untdf.edu.ar



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.686>

Resumen. Desde un enfoque filosófico-político de la cultura distanciado de los supuestos del espacio-tiempo moderno-colonial-capitalista, este ensayo indaga la producción de diversos regímenes espacio-temporales. Los museos, como productos emergentes del dispositivo espacio-temporal de exhibición moderno, tensionan la tradición y la transmisión. La tradición implica una operatoria de separación que sacraliza un territorio y una historia —aun cuando se muestre secularizada— a la vez que unifica, estabiliza y jerarquiza la versión de un espacio-tiempo abstracto, absoluto, progresivo y lineal por sobre espacios-tiempos múltiples que pretende clausurar. Esto no se da sin una intrínseca relación con la transmisión como proceso que incluye un punto imposible de clausura. Sobre este se apoya la posibilidad del cambio al que la tradición pretende controlar. A partir de un estudio de caso sobre procesos de museificación asociados al centenario de la ciudad de Río Grande (Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina), el presente ensayo problematiza cuatro regímenes espacio-temporales e identifica diversas operatorias (profanación, inoperosidad, otras) que desmontan las jerarquías espacio-temporales que fijan la tradición. Destaca la operatoria de suplementación como pensamiento de la alteración, es decir, del cambio en términos acontecimentales. Esta última involucra un pensamiento emancipador en acto, que desarma las jerarquías y las desigualdades en los procesos de museificación ligados a la modernidad.

Palabras clave: regímenes espacio-temporales, museificación, acontecimiento, suplementación, Tierra del Fuego.

Abstract. From a philosophical-political approach to culture isolated from the assumptions of a modern-colonial-capitalist space-time, this essay examines the production of diverse spatio-temporal regimes. Museums, as emergent products of the spatio-temporal device of modern exhibition, stress the tradition-transmission relationship. Tradition implies an operation of separation that sacralizes a territory and a historical narrative —even when shown as secularized— while unifying, stabilizing and hierarchizing the version of an abstract, absolute, progressive, linear space-time over multiple spaces and times which it intends to proscribe. This does not occur without an intrinsic relationship with transmission as a process that includes an impossible point of closure based on which the possibility of change, which tradition seeks to control, rests. Based on a case study of museification processes associated with the 100th Anniversary of the city of Río Grande (Tierra del Fuego, Antarctica and South Atlantic Islands, Argentina), this essay explores four spatio-temporal regimes, and identifies several operations (profanation, inoperability, others) dismantling the spatio-temporal hierarchies that fix tradition. In this sense, supplementation process as the thought of the alteration, that is, change in terms

of event occurrence, stands out. Supplementation thus involves an emancipatory thought in action, which dismantles the hierarchies and inequalities in the processes of museification linked to modernity.
Keywords: spatio-temporal regimes, museification, event, supplementation, Tierra del Fuego.

Cómo citar: Giomi, K. S., y Risso, J. L. (2024). Entre la tradición y la transmisión: ensayo filosófico-político sobre museificación y regímenes espacio-temporales. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 182-213. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.686>

Financiamiento: PIDUNTDF B (Cód. 24-18) “Lo que (no) silencian las imágenes. Identidades, hegemonía y otredad indígena en producciones narrativas y visuales en Tierra del Fuego”. Director: Dr. Julio L. Risso. PIDUNTDF B (Cod 20-19) “Política y subjetividad: capitalismo y lazo social a partir de discursos seculares y confesionales en organizaciones sociales de Tierra del Fuego”. Directora: Karina S. Giomi.

Introducción

...el ‘secreto’ que se transmite es entonces que no hay nada que transmitir, excepto la misma transmisión, la función significante en sí.

Giorgio Agamben, *Infancia e historia*

Este artículo surge de investigaciones¹ que comparten un enfoque filosófico-político de la cultura y que asumen la construcción de múltiples regímenes de espacio-temporalidad, distanciados de los supuestos de espacio-tiempo lineal de la modernidad colonial-capitalista. A través de la operatoria de diversos dispositivos y estrategias de construcción de hegemonía la producción de un espacio-tiempo homogéneo, vacío y lineal² constituyó un elemento clave en la configuración de las ideas rectoras de la modernidad/colonialidad. Ese espacio-tiempo eurocentrado, eucrónico, secuencial, abstracto y universal-totalizante tuvo un importante punto de condensación en el Estado-Nación y en la producción del orden social moderno-capitalista. La idea de un tiempo del progreso infinito se presentó de manera externa a la finitud de la experiencia y la cultura.³ La separación entre tiempo infinito y espacio finito rigió la

¹ PIDUNTDF B (Cód. 24-18) “Lo que (no) silencian las imágenes. Identidades, hegemonía y otredad indígena en producciones narrativas y visuales en Tierra del Fuego”. Director: Dr. Julio L. Risso. PIDUNTDF B (Cod 20-19) “Política y subjetividad: capitalismo y lazo social a partir de discursos seculares y confesionales en organizaciones sociales de Tierra del Fuego”. Directora: Karina S. Giomi.

² Partha Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2008).

³ Mario Rufer, “La temporalidad como política. Nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”, *Memoria y Sociedad* 14, núm. 28 (2010a): 11-31.

historicidad que configuró la Nación como comunidad imaginada⁴ y el Estado como idea⁵ al punto de afirmar y corporeizar lo nacional en identificaciones colectivas envolventes y absolutas (identidades nacionales y territoriales) e imaginaciones nacionalistas desmarcadas.⁶ Estas niegan y subordinan la multiplicidad, la apertura y la interrelacionalidad⁷ de espacios-tiempos divergentes e identificaciones otras, características que serán afirmadas en este ensayo a través del despliegue de múltiples regímenes espacio-temporales.

Entre los diversos dispositivos que han conducido a objetivar y unificar el espacio-tiempo moderno y, por lo tanto, a edificar el relato secuencial e identitario de la Nación, se encuentra el Museo. Al hablar de Museo —con mayúsculas— se alude específicamente a la *museificación* del mundo planteada por Giorgio Agamben⁸ según la cual se restringen las posibilidades de usar, de habitar, de hacer experiencia, al generalizarse una “dimensión separada” del uso común que queda sacralizada, y por ello mismo, tiende a su fijación: “La museificación del mundo es hoy un hecho consumado [...] más en general, todo puede convertirse hoy en Museo, porque este término nombra simplemente la exposición de una imposibilidad de usar, de habitar, de hacer experiencia”.⁹

En este trabajo, dentro del proceso de museificación del mundo se comprende a los museos como *instituciones de poder*¹⁰ claves para la dominación colonial así como para la conservación del relato, el patrimonio histórico y la producción de *tradicción*¹¹ de los Estados-Nación. Al respecto, se problematiza la pérdida de experiencia por la clausura y/o petrificación de espacios y tradiciones.¹² Sin embargo, existen dispositivos que invierten y resisten dicha

⁴ Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo* (México: FCE, 1993).

⁵ Philip Abrams, “Notes on the Difficulty of Studying the State”, *Journal of Historical Sociology* I, núm. 1, (1998): 58-89.

⁶ Claudia Briones, *La alteridad del Cuarto Mundo* (Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1998).

⁷ Massey Doreen, “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En Arfuch, L. (coord.). *Pensar este tiempo Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (Buenos Aires: Paidós, 2005).

⁸ Giorgio Agamben, *Profanaciones* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2005).

⁹ *Ibid.*, 109-110.

¹⁰ Anderson, *Comunidades imaginadas. Reflexiones...*

¹¹ Mario Rufer, “La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México”, *Revista Antítesis* 7, núm. 14 (2014): 94-120.

¹² Según la obra de André Desvallées y François Mairesse, el término “museificación” es un neologismo presente en estudios críticos que cuestionan la “petrificación” o “momificación” de un lugar viviente (actividad humana o sitio natural) y se encuentra reflejado en numerosas críticas vinculadas a la “musealización del mundo”. André Desvallées y François Mairesse, *Conceptos claves de museología* (París: ICOM, 2010), 50. Respecto a la definición de musealización los autores sostienen que: “Desde un punto de vista estrictamente museológico, la musealización es la operación que tiende a extraer, física y conceptualmente, una cosa de su medio natural o cultural de origen para darle un status museal”. El presente escrito emplea el término museificación en tanto problematiza diversos procesos de clausura identitaria y de la tradición, y en ese sentido, contra ese riesgo de fijación, propone analizar la tradición en vinculación con la transmisión de un legado común como trayecto

museificación, abordados aquí desde los diversos espacios-tiempos que involucran. La metodología empleada consistió en una *intervención*¹³ u operación de lectura sobre prácticas de museificación en dos situaciones en la ciudad de Río Grande —Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Argentina—:

- a) la muestra permanente del Museo Municipal Virginia Choquintel [en adelante MMVC], reinaugurada en 2021 con motivo del centenario de la ciudad;
- b) la inauguración, ese mismo año, del paseo deportivo y recreativo Parque de los Cien Años.

No se exponen todas las operaciones de museificación identificadas en el estudio de caso; este ensayo presenta un recorte que permite leer y construir, al modo de paradigmas, cuatro regímenes de espacio-temporalidad, diferenciados analíticamente en cuatro apartados.¹⁴ La metodología paradigmática¹⁵ consiste en exponer un caso que, a la vez, forma parte y exhibe la regla que constituye el conjunto. Por ello, resulta un modo de producir conocimientos que es inmanente; no implica un procedimiento ni deductivo ni inductivo (es decir, escapa al teoricismo y al empirismo), y la principal característica de su racionalidad consiste en un particular tipo de historicidad: “La historicidad del paradigma no está en la diacronía ni en la sincronía, sino en un cruce entre ellas”.¹⁶ Este cruce entre diacronía y sincronía “vuelve inteligible no menos el presente del investigador que el pasado de su objeto”¹⁷, por ello, en el paradigma no hay origen o *arché*, y del paradigma depende la posibilidad de producir en un archivo “en sí inerte, aquellos *plans de clivage* [planos de clivaje] [...] que son los únicos que pueden hacerlo legible”.¹⁸

Para cada régimen de espacio-temporalidad se leen: a) operatorias de producción de subjetividad ligadas a un espacio-tiempo; b) una idea de emancipación tradicional asociada a la

subjetivo o en devenir. Como señala Ana Brissi: “Se entiende a la musealización como largos y complejos procesos sin una fecha de culminación; al ser el museo una institución viva y activa, sus modificaciones se relacionan con las transformaciones en el modo de pensar y entender a la institución museo...”. Ana Brizzi, “Una aproximación al proceso de musealización del patrimonio Estevez en Rosario: Pedro Sinópoli y la organización de la casa museo” (UNComa; Revista de Historia; 22; 12-2021), 119.

¹³ Marcelo Campagno e Ignacio Lewkowicz, *La historia sin objeto. Derivas posteriores* (Buenos Aires, Ed. Tinta Limón, 2007). La intervención es una práctica que constituye, a la vez, las herramientas y los fenómenos que analiza. “Práctica” implica una categoría metodológica: “Para saltar de la oposición entre empirismo y teoricismo, digamos que no se trata de fundamentar una teoría en una práctica ni de fundar una práctica en una teoría por vía deductiva: se trata de leer las prácticas”, *ibid.*, 37.

¹⁴ Los procesos de conformación del Estado-Nación y de las relaciones sociales capitalistas son aquí considerados de manera diferenciada sólo en términos analíticos.

¹⁵ Giorgio Agamben, *Signatura rerum. Sobre el método* (Buenos Aires: Adriana Hidalgo, 2009).

¹⁶ *Ibid.*, 42.

¹⁷ *Ibid.*, 43.

¹⁸ *Ibid.*

producción identitaria; c) riesgo de fijación o de clausura identitaria; d) estrategias emancipatorias que buscan escapar al riesgo de esa fijación desde categorías del pensamiento posfundacional contemporáneo (Agamben, Badiou, Haesbaert, Lewkowicz, entre otros), y del pensamiento poscolonial (Rufer, principalmente). A modo de síntesis, se organiza la información en el cuadro 1.

Cuadro 1. Regímenes espacio-temporales, operatorias de museificación y emancipación. Fuente: Elaboración propia.				
Operatorias Regímenes espacio-temporales	Operatorias de subjetividad	Idea de emancipación tradicional asociada	Riesgo de la fijación de las operaciones	Estrategias emancipatorias no clausurantes
Estado-Nación	Operación identitaria homogenizada + Operación jerarquizadora	Liberación nacional	Sacralización (nacionalismo) Territorialización (espacio estatal)	Profanación
Capitalismo	Operación desidentificadora + Operación indiferenciante	Liberación individual	Desterritorialización como mito del capitalismo (Globalización) Racionalidad económica Individualismo	Re-territorialización Inoperosidad
Multiculturalismo	Operación de reconocimientos identitarios + Continuidad de la operación jerarquizadora (propia del Estado Nación)	Reconocimiento de múltiples identidades Relativismo cultural Tolerancia política	Mantenimiento de las jerarquías y de la desigualdad Exotización, arcaización y/o folklorización Fetichización de los particularismos	Escucha activa Horizontalidad como horizonte Utopía
Acontecimental (Intervención)	Operación de universalización (desidentificación pero no indiferenciante) + Igualación (desjerarquización) Sujeto como corte	Emancipación en acto Alteración por la nominación de un acontecimiento Sujeto-pensamiento	Pensamiento de la alteración (No hay clausura o fijación)	Historia acontecimental Lógica suplementaria Transmisión de la transmisión (no intencional) Trayecto subjetivo en acto

El Museo como dispositivo del Estado-Nación. Historia, identidad y tradición museificadas

...los museos y la imaginación museística son profundamente políticos.

Benedict Anderson, *Comunidades imaginadas*

187

La operatoria del régimen espacio-tiempo estatal implica la producción de una identidad homogenizada y jerarquizada (articulada a nivel nacional, provincial y local). Esa identidad se afirma como norma de acuerdo con la cual toda diferencia queda incluida como exclusión respecto de un núcleo identitario homogéneo. En otras palabras, queda subsumida en una jerarquía que la desigual. En este marco, la *museificación* constituye un dispositivo efectivo para abstraer la multiplicidad de los espacios-tiempos, unificarlos y domesticarlos. Entre imágenes, escaparates, vitrinas y rotulaciones tiende a fabricar significados estables y acorrala la multiplicidad de espacios-tiempos. Condensa y actualiza la representación de un único y admisible espacio-tiempo en el que se inscribe la antedicha norma identitaria: un espacio-tiempo nacionalmente *sacralizado*, separado de la experiencia común, y estatalmente *territorializado* que se presenta monumental, absoluto, abstracto, objetivo, secuencial, coherente y teleológico y que se desdobra como historia y/o territorio de la Nación. Una de las ideas tradicionales de emancipación asociadas a este régimen espacio-temporal es la de “liberación nacional”. Su versión clausurante involucra una identidad esencialista y su idea emancipatoria no clausurante, por el contrario, implica “que la identidad sea un proceso político en curso”.¹⁹

En este sentido, el Museo constituye un templo secular de la modernidad pues, por sus operaciones e intervenciones, diversos objetos, prácticas y lugares se sustraen del libre uso y son signados y expuestos como distantes, sagrados e intocables. Dispuestos para nutrir la imagen del espacio-tiempo del Estado-Nación, ellos vienen a revelar un origen espacio-temporal mítico y su desenvolvimiento teleológico bajo el paradigma del progreso.

En el caso del MMVC, la muestra permanente reinaugurada en 2021 se ubica en la sala principal y cuenta con dos alas expositivas que articulan diversos regímenes particulares de espacio-tiempo. El recorrido se inicia por el corredor del “Área de Historia” (ala derecha de la sala), cuya exhibición se ordena de acuerdo a un criterio cronológico, económico-productivo e institucional-gubernamental sobre la sociedad riograndense. Luego, se encuentra el corredor

¹⁹ Alain Badiou, *¿Qué es un pueblo?* (Buenos Aires, Eterna Cadencia, 2014), 8.

del “Área de Ciencias Naturales” (ala izquierda de la sala), en el que se muestran y describen diversos elementos de la flora y fauna de la región y donde el espacio y el tiempo parecieran constituir dimensiones estables, universales y trascendentes, una suerte de telón de fondo inmutable, con respecto a los acontecimientos humanos. Finalmente, el recorrido se anuda en un sector relativo a la Guerra por “Islas Malvinas” entre Argentina y Gran Bretaña (1982).

Con respecto al corredor de la “Historia”, en 2021 se instaló una “Cronología de Río Grande” (figura 1) que da inicio al recorrido. El lateral derecho de ese corredor, se continúa con las áreas de “Pueblos Originarios”, “Misión Salesiana”, “Frigorífico CAP”, “Instituciones” y “Ciudad Centenaria”. Del lado izquierdo de ese mismo corredor diversas instancias expositivas refieren, además, la extracción aurífera en la región, la ganadería ovina (la “Fiesta del Ovejero”) y la explotación petrolera operada por la empresa francesa “Total Energies”, entre otras referencias a actividades y personajes locales. Cada área se ordena en una sucesión de objetos que funciona, al mismo tiempo, como narración (visual) de la historia local, signada por la idea de progreso.

Figura 1. Cronología de Río Grande Fotografía MMVC, Río Grande, Tierra del Fuego. Agosto de 2002. Toma propia.



La “Cronología” se inicia con el año 1884, cuando el Congreso Nacional sancionó la Ley N° 1532 de creación de nueve Territorios Nacionales, entre los que se contaba Tierra del Fuego (provincializada en 1991). Sin embargo, un color diferente y una tipografía en mayúsculas destacan, en el año 1886, las expediciones de Julio Popper y Ramón Lista. Allí nada se indica acerca de la protagónica intervención de ambos personajes en las mayores masacres genocidas documentadas contra el pueblo Selk’nam. No obstante, sí se menciona como dato relevante el hecho de que, mientras el primero “bautiza al río Grande como ‘Juárez Celman’”, el segundo hace lo propio “bautizando nuevamente este río como ‘Carlos Pellegrini’”. Así, mediante la Ley y la figura de Lista, de un lado, como la de Popper, del otro, el Estado-Nación y el Capital

marcan el punto de inicio de la historia local. Relato amoldado y ajustable al espacio-tiempo de la Nación y la modernidad-capitalista.

Tanto en la “Cronología” como en toda la muestra, la historia pareciera avanzar sin conflictos ni violencia, imponiéndose siempre la racionalidad de un único vencedor: el progreso. Los elementos exhibidos en el corredor de la Historia entran una narrativa que — al ilustrar la actividad minera y ganadera, el establecimiento de grandes estancias, la Aeroposta Argentina, el ex Frigorífico CAP,²⁰ la Misión salesiana y las instituciones gubernamentales— signa la modernización tecnológica como elemento primordial para el nacimiento y progreso histórico de Río Grande y Tierra del Fuego. Ese relato, cuyo inicio moderno se identifica explícitamente con los llamados “pioneros” (colonizadores) y las élites locales, pareciera erigirse sobre el borramiento de los espacios-tiempos de los Pueblos Originarios. Al ser mostrados como asincrónicos y lejanos ellos son desplazados del presente y pasado de la historia humana hacia un tiempo prehistórico e incalculable, casi lindante con el de los fenómenos naturales. Es decir, se enfatiza la dimensión de *zoé* [vida biológica] por sobre las formas comunitarias de vida [*bios*] de estos pueblos. Tal operación —que merece un análisis por separado— pareciera tornarse evidente en la muestra permanente del MMVC, en un fragmento de mural que, incorporado en 2024, se indica como parte de una “muestra en preparación” entre el corredor de la Historia y el de las Ciencias Naturales (figura 2). Allí se representa el torso de perfil de un indígena Selk’nam cuyo cuerpo se confunde con el de un guanaco; ambos parecieran salirse del encuadre en dirección al corredor de las Ciencias Naturales.

Figura 2. De *bios* a *zoé*: fragmento de mural (muestra en preparación) MMVC, Febrero 2024. Toma propia



²⁰ Primer establecimiento frigorífico que inició la faena en el año 1918. En 1940 se creó la Corporación de Productores de Carne que funcionó hasta los años 1980. Cfr. <https://turismo.riogrande.gob.ar/historiafrigorificocap/>

Asimismo, en el Parque de los Cien Años —sobre la Costa Atlántica de la ciudad— la exposición del relato histórico local se articula en términos similares al del MMVC. Allí, la *museificación* opera, entre otros elementos, mediante una serie de seis paneles informativos cada uno de los cuales, en anverso y reverso, representa una década y destaca hitos de la historia local. El anverso del primer panel, titulado “Río Grande. Primeros Pobladores” (figura 3) no solo no es consistente con el relato por decenios, sino que resulta disruptivo respecto de la cronología estatal, ya que remite a 11 500 años hacia el pasado, es decir, 9 500 A. C. aproximadamente. Se identifica a los pueblos originarios como “primeros pobladores” y, de ese modo, los espacios-tiempos²¹ de las comunidades originarias resultan subsumidos por el relato de la historia local, ya que, de lo contrario, un peligroso tiempo milenario (aunque cronológico) podría atentar y desbordar las operatorias estatales antedichas.

Figura 3. Paneles temporales del Parque de los Cien Años, Río Grande, Tierra del Fuego. Fotografía del anverso y reverso del primer panel. Febrero de 2022. Toma Propia.



El anverso de ese primer panel constituye una suerte de “año cero” de la historia local que signa a los Selk’nam como habitantes originarios de la zona norte y centro de Tierra del Fuego. Asimismo, señala que tras la llegada del “hombre blanco” aquellos fueron “diezmados” por las enfermedades y la matanza sistemática. Sin embargo, esta drástica situación aparece sin marcas temporales ni conflicto en el relato ya que seguidamente sentencia: “A través de iniciativas progresistas y del manejo de la administración pública, el fin del Siglo XIX encuentra a los

²¹ No se aborda en este escrito los espacios-tiempos de los pueblos originarios, es decir, sus propios mitos/ritos, calendarios y/o regímenes de espacio-temporalidad. Se está planteando solamente la operatoria de museificación sobre los espacios-tiempos de las comunidades desde la pretensión de un tiempo-espacio unívoco.

salesianos evangelizando a los pueblos originarios y a los grandes terratenientes en el desarrollo modernizador”. El conteo del tiempo retoma el “fin del Siglo XIX” por lo que queda relacionado explícitamente con la función activa de la administración pública, la evangelización salesiana y la modernización terrateniente. Allí, el pueblo Selk’nam es incluido como protagonista de un pasado anterior y atemporal, sin que se establezca en el relato ningún vínculo entre el genocidio indígena en la región y narrativas relacionadas con diversos tipos de participación de agentes estatales, religiosos y/o capitalistas. Desde finales del siglo XIX, y a partir de las campañas militares (denominadas “Conquista del Desierto”) contra los pueblos originarios de Patagonia, se instaló sobre Tierra del Fuego la tesis de la “extinción”,²² cuestionada y desarticulada por las luchas actuales de los pueblos indígenas y de diversos estudios.²³

Lo referido muestra la pretensión de una producción (cronológica y unívoca) de *tradicción* para la ciudad o en términos de Agamben²⁴ la conjunción entre un *mito* y un *rito* que permita sacralizarla, aún en espacios seculares como el museo o el parque. El *mito*, en tanto discurso ligado a un origen perdido, traza un inicio de la historia. El *rito* establece prácticas que brindan continuidad a la historia al aportar la estructura fija que permite la reproducción y produce calendario (como secuencia cronológica, teleológica y previsible). Así como el *rito*, según Agamben, aporta el elemento estable, es a través del *juego* donde se produce la *alteración*. El juego posibilita la transformación de la *tradicción* de dos modos: por un lado, la desacraliza a través de prácticas de desconexión entre *mito* y *rito*, lo que implica restituir al uso común aquello que había sido separado como sagrado, operación que el autor denomina *profanación*. Sin embargo, no se trata de una acción que necesariamente deba ocurrir, ni de un uso ligado a una decisión intencional o consciente sino que acontece por una acción negligente, incongruente, un uso que burla, viola y así desactiva la separación.²⁵ Por otro lado, el juego, en su vinculación con la esfera económico-práctica, altera lo establecido (desconecta de sus usos tradicionales o permite nuevos usos) a través de la *miniaturización*. Agamben la plantea como aquello que posibilita transformar cualquier objeto en un juguete cuya esencia es captar la

²² Por ejemplo, la “Cronología” ya mencionada inscribe a los Selk’nam dentro de la historia contemporánea a partir de las fechas de fallecimientos (a excepción de la fecha de nacimiento de Virginia Choquintel) de alguno/a de los/las integrantes de la comunidad, y en este caso, esas fechas podrían estar reforzando la ya refutada tesis de la extinción.

²³ Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2016) *Tehuelches y selk’nam (Santa Cruz y Tierra del Fuego): no desaparecimos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes. El informe sobre pueblos indígenas en la Argentina contiene un apartado con estudios sobre los pueblos Selk’nam, Yagan y Haus, con numerosas referencias bibliográficas de consulta, entre las que destacan los trabajos del antropólogo Hernán Vidal Espinoza.

²⁴ Agamben, *Infancia e historia*.

²⁵ Agamben, *Profanaciones*.

temporalidad histórica, materializarla y hacerla sobrevivir: “La miniaturización es la cifra de la historia”.²⁶ El juego dispone a los objetos para el uso libre (o profanatorio), es decir, para el cambio histórico.

Respecto al MMVC y el Parque de los Cien Años, en ambos lugares se destaca, entre otras miniaturizaciones,²⁷ el tanque de agua del ex Frigorífico CAP, presentado como maqueta en el MMVC y como un juego infantil en el Parque (figura 4). Estas miniaturizaciones pueden comprenderse como partes de un proceso de museificación sobre el CAP que implica:

1. *Monumentalización por patrimonialización:*²⁸ En 1999, el Decreto PEN 64/99 declaró Monumento Histórico Nacional al predio del Frigorífico CAP.
2. *La miniaturización en el stand y la maqueta del CAP en el MMVC monumentaliza la tradición:* La museificación opera capturando y direccionando la historia contenida en los objetos-miniaturizados y tiende a ponerlos al servicio de la separación (ya sea con relación a lo sagrado-religioso, sagrado-económico, sagrado-estatal, etc.) buscando desactivar así su posibilidad profanadora.
3. *La miniaturización a través de un juego infantil en el Parque, busca producir monumentalización:* establece tradición pero a la vez el juego dispone, aunque no necesariamente, el acto profanatorio.

En los tres casos, el ex Frigorífico CAP es mostrado como emblema monumental, sacralizado. Esta producción de *tradición* resulta consistente con el relato oficial en el que la actividad agrícola-ganadera busca instalarse como mito fundacional de Río Grande, ligado a las élites de las estancias fueguinas, a la Asociación rural de Tierra del Fuego (creada en 1937) y a los “primeros pobladores”. El festejo local de la “Fiesta del Ovejero”, vinculado a la esquila ovina, que se realiza en la estancia El Roble desde el año 1974 también cuenta con un *stand* en el MMVC y refuerza la cronología estatal y la construcción de *tradición*.

²⁶ Agamben, *Infancia e historia*, 104.

²⁷ En la muestra del MMVC, por ejemplo, se exponen maquetas y miniaturizaciones de diferentes objetos y personajes: maquetas interactivas con paisajes, animales y personas, con escenas como las de un esquilador realizando su faena o pueblos indígenas cazando o navegando; estatuillas de los espíritus del *Hain* (ceremonia Selk’nam); las fachadas de diferentes edificios emblemáticos; etc. El análisis de las mismas excede los límites de este ensayo.

²⁸ Según la obra de Desvallées y Mairesse el término “patrimonialización” enfatiza “la preservación de un objeto o de un espacio, sin ocuparse del conjunto del proceso museal”. Desvallées, André y François Mairesse. *Conceptos claves de...*, 50.

Figura 4. (A) Emplazamiento, (B) maqueta y *stand* del MMVC y (C) juego en el Parque de los Cien Años del tanque del ex Frigorífico CAP. Octubre de 2022. Tomas propias.



En este contexto, tal como sucede con todas las miniaturizaciones del MMVC y el Parque, la imagen del tanque del CAP (figura 4) no solo se presenta como símbolo de la identidad particular del frigorífico sino también de la historia riograndense, fueguina y nacional. Esa secuencia exhibitiva otorga protagonismo a los llamados “pioneros” y “antiguos pobladores”. Junto con los agentes estatales (militares y gobernantes) y religiosos (misioneros anglicanos y salesianos) el relato oficial los presenta como hacedores de la modernización. Así se afirma un pasado de la historia local cuyos efectos de continuidad con el pionerismo pretende enfatizar el prestigio social de las élites rurales. Esto, llamativamente, sucede aun cuando la actividad agroganadera ha disminuido notoriamente en una provincia que se caracteriza por la extracción de gas y petróleo, por diversas industrias impulsadas por un regimen de promoción industrial (Ley N° 19.640) y por el turismo, entre otras actividades que, en pocas décadas, transformaron la población local a raíz de fuertes procesos migratorios. En síntesis, como se muestra en la Figura 4, hay correlaciones en usos direccionados de memorias y olvidos que intentan dar coherencia a una tradición local, ligada a las élites estancieras e inscrita en la cronología unívoca del regimen espacio-temporal del Estado-Nación.

El Museo como dispositivo del capitalismo: el mito de la desterritorialización y de la homogeneidad de los espacios-tiempos

El tiempo homogéneo vacío, entonces es el tiempo del capitalismo. [...] Cuando encuentra impedimento, lo interpreta como un residuo precapitalista que pertenece al tiempo de lo premoderno.

Partha Chatterjee, *La nación en tiempo heterogéneo*

Respecto al espacio-tiempo del capitalismo se señalan dos operaciones vinculadas: la operatoria de *desidentificación* en conjunción con la de *indiferenciación*. Rogerio Haesbaert²⁹ refiere al “mito de la desterritorialización” capitalista por la globalización y el debilitamiento de las fronteras nacionales. La desterritorialización conlleva una desidentificación de esas fronteras a partir de la transnacionalización del capital. A la vez resulta indiferenciante en tanto tiende a prescindir de las diferencias culturales particulares. Para el autor, las relaciones sociales capitalistas implican una velocidad y fluidez constantes que dificultan las apropiaciones simbólico-culturales (o procesos de re-territorialización) por los cuales devienen habitables espacios-tiempos desde experiencias múltiples, más allá de la territorialización político-económica del Estado-Nación. Ya se ha mencionado que este último prioriza estabilizar una secuencia, a la que, como reverso del fetiche del capital, Mario Rufer denomina “fetichizar la tradición”.³⁰ Rufer compara el Museo Nacional de Antropología (México) con un museo comunitario indígena de Zóquite y señala:

Si Benjamin explicó cómo la exhibición de máquinas y novedades industriales en las exposiciones universales de fines del siglo XIX eran una “peregrinación hacia el fetiche del capital” (Bennett, 1988, p. 96), en contextos como el mexicano, el objeto cultural del otro se vuelve sacro (y por ende no profanable) en pos de un “peregrinaje hacia el fetiche de la tradición”.³¹

El esquema de la Figura 5 refiere a un modo clásico de entender el espacio-tiempo tradicional en el capitalismo. Plantea dos posiciones historiográficas diferentes, según se enfatice el eje sincrónico o diacrónico (aunque se trate de la misma base dicotómica que remarca uno u otro de los polos). Ambas posiciones comparten un modo de hacer historia que prioriza las dimensiones de la estabilización y la coherencia sedimentadora en las narraciones descriptivas del pasado.

²⁹ Rogério Haesbaert (2011) *El mito de la desterritorialización del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad* (México: Siglo XXI Editora Iberoamericana, 2011).

³⁰ Rufer, *La exhibición del...*, 115.

³¹ *Ibid.*

Figura 5. Espacio-tiempo capitalista (infinito potencial). Fuente: elaboración propia con base en un esquema de Agamben, *Infancia e historia*, 110.



Se fetichiza la tradición de dos modos: a) clausura diacrónica; b) clausura sincrónica. Para dar cuenta de esos dos modos de fijar la tradición se recurre a la exposición de los regímenes de historicidad identificados por Ignacio Lewkowicz.³² El historiador argentino propone tres casos formalmente distintos presentados a partir de las relaciones entre dos marcas (marca 1 y marca 2). En este apartado se recuperan los dos primeros casos dado que priorizan la estabilidad o la fijación; y el tercero, en tanto responde a una lógica no clausurante, se aborda en el último apartado.

El primer caso (a) responde a una *lógica complementaria*: lo que ocurre en el presente (marca 2) es repetición del pasado (marca 1, ya sea una identidad, una estructura, una serie preexistente, una configuración, etc.), por lo tanto, es continuidad de la tradición y variación meramente accidental (no alteración). El presente complementa el pasado. En palabras del autor se trata de un “puro pasado” que genera un efecto de presente sólo como continuidad coherente. Se trata de un mero despliegue de lo ya contenido en potencia en lo anterior; por ello, el concepto de historicidad desde esta perspectiva es teleológico, secuencial e historicista: “historizar algo es inscribirlo en una secuencia”.³³

El segundo caso (b) responde a una *lógica de sustitución*: se trata, en palabras de Lewkowicz de un “puro presente”, en tanto lo que ocurre en el presente (marca 2) sustituye al pasado (marca 1). El concepto de historicidad estructuralista llama “historizar a la operación que inscribe un término en la dinámica de una estructura”.³⁴ Se presenta un supuesto de articulación estructural. El riesgo de esta postura implica que “las temporalidades de la estructura clásica sitúan un término en el devenir pero lo acotan en un devenir homogéneo, reglado, en el que jamás aparece lo nuevo, lo otro”.³⁵ La novedad es aparente. En cuanto al

³² Ignacio Lewkowicz, “¿A qué llamamos historicidad?”. *Conferencia CEAP* (Buenos Aires, 1996).

³³ *Ibid.*, 1.

³⁴ *Ibid.*

³⁵ *Ibid.*, 2.

régimen de historicidad, supone una interrelación unificada en un mismo contexto geográfico y cronológico de todo lo que ocurre en “una amalgama disolvente en un clima de época”.³⁶

En estos dos casos, la historiografía que produce temporalidad “no historiza” ya que no hay alteración: “Hay historia si hay diferencia temporal. Pero si el presente repite el pasado, o si lo elimina, entonces no hay diferencia temporal y por ende carecemos de historia”.³⁷ A esa diferencia temporal Agamben³⁸ la llamó distancia entre diacronía y sincronía. Sin ella toda historia se vuelve determinista y no habría posibilidad de profanación. El capitalismo niega esa distancia respondiendo a dos procesos simultáneos: totalización (desidentificación) e individualización (indiferenciación). El reverso estatal de estos procesos se podría observar en lo que Foucault denominó racionalidad política: “desde el principio, el Estado fue a la vez individualizante y totalitario [...] La liberación no puede venir más que del ataque, no a uno o a otro de estos efectos, sino a las raíces mismas de la racionalidad política”.³⁹ En definitiva se trata de la otra cara de la racionalidad económica.

En las operaciones espacio-temporales del capitalismo una desidentificación indiferenciante convierte a cualquier objeto en un objeto de mercado. El espacio-tiempo del capitalismo desidentifica los contenidos expositivos (todo es mercancía, todo queda cooptado en este conjunto) pero de modo indiferenciado en términos de su única finalidad: un único fin, preexistente, la racionalidad económica. La idea de emancipación tradicional asociada a esa racionalidad es la de la liberación individual. El riesgo de clausura identitaria en un yo individual conduce a un atomismo social exacerbado.

En este régimen espaciotemporal, la museificación responde a la racionalidad económica y constituye un medio para un único fin económico. Por ejemplo, el MMVC se dispone, entre otros, con objetivos turísticos en la ciudad. Siguiendo con lo anterior, se trata de una operación indiferenciante (todo queda cooptado, todo pasa a ser parte del conjunto de mercancías). Como estrategia emancipadora, Agamben hablará de *inoperosidad*⁴⁰ (ver apartado

³⁶ *Ibid.*, 3.

³⁷ *Ibid.*, 4.

³⁸ Agamben, *Infancia e Historia*.

³⁹ Michel Foucault, “Omnes et singulatum: hacia una crítica de la razón política”, *Tecnologías del yo* (Barcelona:Paidós, 1990), 140.

⁴⁰ Cuauhtémoc Hernández (2017). Capitalismo, separación y profanación. La crítica de la separación en Giorgio Agamben. *HYBRIS. Revista de Filosofía* 8, núm. 1. (mayo 2017): 127-149.

4), es decir, restituir el acceso a los medios para crear nuevos fines, como propuesta para desarticular la cooptación capitalista.

El Museo y el debate multiculturalista: fetichización de los particularismos y tolerancia eurocéntrica

El estado “peregrinó” al corazón de la tradición (que él mismo clasifica, reconoce, define y exhibe); y a partir de una dramatización ritualizada sobre el reconocimiento y el pluralismo cultural cifrado en el patrimonio, consumó el acto de rehacerse cotidianamente a sí mismo.

Mario Rufer, “La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México”

El debate sobre el multiculturalismo ha sido emprendido desde enfoques europeos y luego desde el pensamiento decolonial y poscolonial. Según Eduardo Grüner⁴¹ la emergencia de los Estudios Culturales en el capitalismo tardío comprendió enfoques que se fueron apartando de los paradigmas críticos del siglo XX al cerrarse en formatos academicistas o al quedar atrapados en lógicas de la mercantilización de los productos culturales. Por ello, sostiene el retorno a una teoría crítica de la cultura (influencia frankfurtiana, aportes del marxismo, del psicoanálisis, etc.) a fin de recuperar un análisis crítico y político de los discursos ideológicos. Al calor de las sentencias del “fin de las ideologías” los estudios posmodernos fueron mostrando las culturas como entidades aisladas sin integración de aspectos sociales, ideológicos o de clases, a lo que Grüner denomina “fetichización de los particularismos”.⁴² Ante esto, el autor propone que la cultura es un “campo de batallas” atravesado por relaciones de fuerzas ideológicas que buscan totalizar la hegemonía de sus representaciones de mundo. Esto no significa negar la importancia de las luchas por el reconocimiento teórico y político de las particularidades (*esencialismos estratégicos* al decir de Gayatri Spivak). Se trata, más bien, de evitar posiciones identitarias clausurantes que dificulten encauzar la interrelación de dichas luchas en el capitalismo global.

Por su parte, Slavoj Žižek sostiene que “la forma ideal de la ideología de este capitalismo global es la del multiculturalismo”.⁴³ Plagado de enunciados de aparente

⁴¹ Eduardo Grüner “Introducción”, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (Buenos Aires, Paidós, 1998).

⁴² *Ibid.*, 11.

⁴³ Slavoj Žižek, “Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional”, *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (Buenos Aires: Paidós, 1998), 172.

corrección, el multiculturalismo plantea el reconocimiento y la tolerancia ante las diferencias y el respeto a cada cultura particular. Sin embargo, si se observan sus condiciones de enunciación (ordenamiento simbólico) parte de una posición global vacía donde “el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad”,⁴⁴ es decir, la de su especificidad eurocéntrica. Ese aparente discurso de tolerancia de los particularismos reproduce las jerarquías mencionadas. Las condiciones para la tolerancia consisten en asumir un suelo de premisas capitalista-occidentales calificando a quienes no lo hagan de peligrosos, enemigos, o de modo extremo, terroristas. Žižek señala que un enunciado que en algún momento tuvo eficacia como resistencia puede ser cooptado en otro ordenamiento simbólico como fetiche. Así, el reconocimiento de la diversidad cultural puede transformarse en una fetichización de los particularismos, como señala Grüner.

En el dispositivo del Museo, el respeto a la diversidad puede implicar instancias de luchas estratégicas por el reconocimiento y/o, a veces de modo simultáneo, invisibilizar la continuidad de jerarquías estatales y capitalistas. Por ejemplo, una parte de la “Cronología” del MMVC (figura 1) incluye nombres y fechas de defunción de algunos integrantes de pueblos originarios pero a la vez los excluye al no sumar ningún otro tipo de información al inicio de la línea histórica sobre la temporalidad milenaria de los habitantes originarios de este lugar. Se produce una inclusión excluyente propia de la operatoria de las jerarquías estado-nacionales. Y aun cuando se hubiera incorporado el tiempo milenario este seguiría correspondiendo al calendario occidental.

A la vez, en el marco del reconocimiento cultural, la muestra reinaugurada en 2021 incorporó esculturas y mejoró las maquetas interactivas, entre ellas, una que representa la forma de vida del pueblo Yagán. Sin embargo, esto mismo puede ser problematizado en términos del multiculturalismo liberal, ya que al mostrar las formas de vida arcaizada, se apunta a *folklorizar*⁴⁵ las condiciones de existencia de las comunidades en la actualidad. El historiador poscolonial Rufer distingue al respecto *sociedades de culturas* y *sociedad de historia*.⁴⁶

⁴⁴ *Ibid.*

⁴⁵ Michel De Certeau, *La cultura en plural* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1999), 161. El autor usa *folklorizar* para expresar una separación de *lo cultural* como abstracción neutra o esfera separada de lo social que desactiva la cultura de la lucha ideológica y política. De ese modo la cultura se vuelve folklore y tiene la “belleza del muerto” (título del apartado III): “el dominio popular deja de ser el mundo inquietante...El folklore asegura la asimilación cultural de un museo de allí en más tranquilizador”. *Ibid.*, 54. “[L]as representaciones colectivas se folklorizan. Las instancias ideológicas sufren las metamorfosis del espectáculo”. *Ibid.*, 161.

⁴⁶ Mario Rufer, *La temporalidad como...*, 18. Rufer señala que: “El tiempo como cultura será desde allí en adelante, terreno de la ‘antropología de sociedades premodernas’...la identificación entre tiempo y modernidad se condensó en la separación tajante de la pertinencia disciplinar...entre cultura e historia, sociedades de cultura y sociedades de historia”. *Ibid.*, 18.

Pareciera que a fin de incorporar a las comunidades originarias en los museos se las desactiva de las luchas en el presente, se las arcaíza y exotiza, se las expone como fetiche de la tradición, como parte de una descripción pintoresca de las culturas ('sociedad de cultura' que resulta a la vez atracción turística mercantilizada), pero no se las presenta como memoria de una nación en resistencia en el presente o como disputa actual en la construcción de la tensión entre historia nacional e historia plurinacional ('sociedad de historia'). En este último sentido, Rufer plantea que el riesgo para quienes inscriben sus prácticas en las ciencias sociales, en la academia o en otras instituciones (como el Museo) que abordan estos temas, es limitarse a una especie de *mirada solidaria* en la que el esfuerzo por el reconocimiento de las diferencias pueda ser cooptado por otros dispositivos que reproducen el desigualamiento y la jerarquización.

Para problematizar los particularismos multiculturales resultan interesantes los análisis de dicho historiador.⁴⁷ Construye el problema de la subalternidad en términos de la experiencia discursiva del subalterno como problema de la asimetría de la representación; dicho de modo esquemático: en el *regimen del habla* se produce *voz* validada cuando los enunciados se ajustan a un *regimen de escucha* que lo reconoce como válidos. Por el contrario, se producirá *ruido*, en tanto los enunciados (en un regimen del habla subalternizado) no son aprehensibles en el discurso de esa situación o en ese regimen de escucha (desde un ordenamiento simbólico del discurso dominante o hegemónico). Asimismo, Rufer señala algunas dificultades para el pensamiento decolonial respecto a la persistencia de algunos supuestos esencialistas en la noción de identidad, ante planteos que pretenden recuperar voces puras, sin apoyarse suficientemente en la condición híbrida de toda voz. Al asumir la no-pureza de toda voz (el carácter contingente, el sin-origen, la hibridez) sostiene la necesidad de pensar relacionamente. Señala que si bien quienes portan la voz subalternizada no administran las condiciones de enunciación hegemónicas que los representan de ese modo, ello no constituye un efecto pasivo sino más bien un posicionamiento activo en tanto logran hacer usos de esos mismos regímenes de enunciación para denunciar las injusticias. De ese modo, las luchas (estratégicas) por el reconocimiento estatal, legal y social de las particularidades exponen una tensión: se pide reconocimiento usando las mismas condiciones de enunciación de los discursos que los representan como subalternos. En este punto resulta importante el *regimen de escritura*. En términos de la reinterpretación de Rufer sobre la famosa pregunta de Spivak "¿Puede hablar el subalterno?",⁴⁸ las ciencias sociales, los académicos, o las

⁴⁷ Mario Rufer, "El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial", *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales* (México: Gedisa, 2012).

⁴⁸ Gayatri Spivak, *¿Puede hablar el subalterno?* (Buenos Aires: El cuenco de plata, 2012).

instituciones que trabajan en estos temas tienen que intervenir fuertemente, ya no desde una “mirada solidaria” sino desde el régimen de escritura planteado en términos de una *escucha estratégica*: la necesidad de registrar y exponer las torsiones y distorsiones activas que los subalternos producen en los discursos dominantes. Al mismo tiempo, Rufer sostiene que las ciencias sociales tienen que dar cuenta de los “privilegios” en sus propias condiciones de enunciación y usarlos en pos del registro antedicho. A partir de esto último, propone explicitar el ejercicio del poder en el propio régimen de validación o construcción de los archivos. Como se observa, se trata de un *regimen de escucha estratégico* (en tanto usa los privilegios del discurso científico-académico) que tiene como *horizonte* político la *horizontalidad* (la disolución de estos privilegios bajo el principio político de la igualación y la desarticulación de diversas asimetrías). Sin embargo, si el horizonte se corre cuando se pretende alcanzarlo, no convendría traducir en impotencia su inalcanzabilidad, ni reducir a utópicas las formas de la emancipación, aún cuando, como ha dicho Galeano, las utopías sirvan para caminar. Desde una teoría crítica de la cultura, por el contrario, se trata de “elevar la impotencia a la imposibilidad” (Jacques Lacan *dixit*), es decir, de afirmar un imposible en acto —un imposible intrínseco— y ubicar el punto de indecidibilidad en el que un acontecimiento transforma una situación haciendo advenir su alteridad.

El Museo: dispositivo de transmisión alteradora y de producción de lo común como trayecto subjetivo

En esto debería consistir una exposición, en un ensayo basado en relaciones entre imágenes que en principio son infinitas, que pueden ser repensadas una y otra vez.

Georges Didi-Huberman, “La exposición como máquina de guerra: keywords”

Este apartado propone pensar la construcción de diversos regímenes de espacio-temporalidad desde una visión no determinista ni teleológica que evite el riesgo de clausurar o de fetichizar la tradición. Como se ha mencionado, la historicidad según Agamben⁴⁹ plantea distancias —no clausurantes— entre sincronías y diacronías, entre ritos y juegos. Mientras el rito expresa los significantes estables que dominan la sincronía (intentan fijar el tiempo a partir de la tradición y controlar el cambio histórico), el juego implica el predominio de los significantes inestables que involucran la diacronía, es decir, la dimensión de la transformación histórico-social.

⁴⁹ Agamben, *Infancia e historia*.

Fetichizar la tradición significa que hay un predominio del rito por sobre el juego, una fijación de elementos estables, separados (y por eso mismo, sacralizados, aun si delimitan un espacio secular). En contraposición a lo anterior se trata de plantear un *desplazamiento de la tradición a la transmisión*: “...el ‘secreto’ que se transmite es entonces que no hay nada que transmitir, excepto la misma transmisión, la función significante en sí”.⁵⁰ Se diagonaliza lo que antes era dicotomía: ni rito ni juego se anulan nunca totalmente uno a otro. Así como la Figura 5 involucró la noción de infinito potencial, en la figura 6 se observa la representación de los espacios-tiempos como distancia o hiancia que recurre a la novedad matemática del infinito actual (forjada desde finales del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, que dio lugar a múltiples infinitos y habilitó el planteamiento de diferentes racionalidades, sin que sea posible postular una totalidad última que clausure a todas).

Figura 6. Espacio-tiempo distancia no clausurada entre sincronía y diacronía (infinito actual). Fuente: elaboración propia, con base en un esquema de Agamben, *Infancia e historia*, 110.



Desde la perspectiva de priorizar la transmisión se transmite un legado (*lo impropio*: recepción desde antepasados) para que quienes lo reciben (que buscan *lo propio*) puedan ir más allá; sin embargo, solo se puede franquear ese legado a partir de excederlo o transformarlo (*lo apropiado*). Es decir, franqueamiento es la apropiación de un legado o tradición a partir de su re-creación, su re-invencción o su re-comienzo. En palabras del psicoanalista Jacques Hassoun: “Una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad y una base que le permite abandonar (el pasado) para (mejor) reencontrarlo”.⁵¹ La transmisión lograda es la que falla; la paradoja es la siguiente: desde el momento en que una distancia marca la imposibilidad intrínseca de transmitir una tradición —de modo pleno, totalizado, cerrado—, es decir, desde que la transmisión es imposible, entonces, resulta posible la transmisión. Si la tradición pudiese ser transmitida plenamente, se detendría el tiempo. Por ello, la tradición se transmite incluyendo

⁵⁰ *Ibid.*, 125.

⁵¹ Jacques Hassoun, *Los contrabandistas de la memoria* (Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996), 7.

la imposibilidad de la transmisión. Ludwig Wittgenstein sostuvo que “Lo que por sí mismo se expresa en el lenguaje, nosotros no podemos expresarlo por medio de él”.⁵² Parafraseando se podría decir: “Lo que por sí mismo se transmite en la tradición, no podemos expresarlo por medio de ella”.

Esto permitiría repensar el museo en términos de una institución que (lejos de fijar un espacio-tiempo acabado) al legar una tradición, posibilita construir y apropiarse de diversos espacio-tiempos para habitarlos. Para Lewkowicz *habitar* es una estrategia de subjetivación que implica la producción de un espacio y un tiempo situacionales: “‘Habitar’ [...] consiste en la determinación de ese espacio y de ese tiempo”⁵³ y es contrario a ocupar roles institucionales en lugares asignados, en otras palabras, “el que lo habita se altera por habitarlo y el espacio se altera por ser habitado”⁵⁴ forjando reglas propias sobre los procedimientos heredados.

En tanto las exposiciones logren convocar la multiplicidad y no produzcan una clausura identitaria, la apertura al juego, según Agamben, habilita la *profanación* como estrategia emancipadora que restituye a la esfera del uso —recreación, transformación— aquello que había sido apartado como sagrado por la tradición. Asimismo, propone la estrategia de la *inoperosidad* entendida como la restitución de la apropiación de los *medios* (pero ya desconectado del fin prescripto por el capitalismo y de la única racionalidad económica), para enlazar otros fines, inmanentes a esa situación, que podrán acontecer en términos de un trayecto subjetivo. Para ejemplificar se pueden observar usos de la imagen del tanque del CAP, presente en el Parque de los Cien Años, cuya inscripción tradicional se ha mencionado. La figura 7 muestra dos usos diferentes: por un lado, la imagen del tanque del CAP aparece en un mural pintado en el aeropuerto de la ciudad con el lema “Yo visité Río Grande” por lo que refuerza la tradición empleándose en la promoción turística de la ciudad; por el otro, la imagen aparece como punto de reunión en el espacio público urbano para la realización de un acto político autoconvocado (en contra de un DNU del presidente Milei, considerado anticonstitucional). Este segundo uso podría ser leído como acto profanatorio dado que implicaría un corte con la tradición del mito fundacional ligado a élites, restituyendo un uso común de la imagen que en principio representaba a pocos. Este nuevo uso no estaba contenido en potencia en la imagen

⁵² Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus* (Madrid, Alianza, 1987), 67.

⁵³ Ignacio Lewkowicz, *Todo lo sólido se desvanece en la fluidez* (Buenos Aires, Coloquio de Perros, 2023), 101.

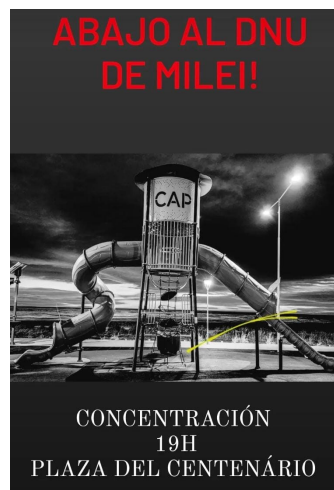
⁵⁴ *Ibid.*, 29.

del CAP sino que es novedad; por supuesto, la ficción tradicional no queda borrada pero resulta alterada, acontece una nueva ficción (*lo mismo deviene otro*, en términos de Lewkowicz).

Figura 7. Fotografía aeropuerto RGA (toma propia). *Flyer* de autoconvocados en Río Grande. Diciembre 2023
(A) Uso tradicional de la imagen; (B) Uso profanatorio



(A)



(B)

Lo anterior se clarifica con el aporte de Lewkowicz.⁵⁵ En el segundo apartado se observaron dos formas de relación con el presente: “el presente tomaba su sentido de su relación de diferencia con su origen y su destino”.⁵⁶ Sin embargo, el uso profanatorio de la imagen en la figura 7 implica un presente en acto:

Me parece que el instante actual es la condición para que en común tramemos un presente que le impida a ese instante pasar sin pena ni gloria, caer en la nada. No creo que tengamos que ligar el instante presente con el pasado y el futuro, creo más bien que habitar una situación es sostener el presente del presente, de modo tal que se nos presente a todos, y ese presente sea lo común.⁵⁷

En el MMVC la muestra temporal “Memoria Fueguina” (2024), del historiador y artista plástico Leonardo Calbuyahue,⁵⁸ plantea como objetivo “disminuir las distancias entre pasado y presente [a través de] resignificar los documentos apelando a la emotividad y la reflexión” (figura 8). Las fotos en blanco y negro de indígenas se transforman en escenas vívidas a partir de una aplicación de celular que les otorga colores, expresiones, sonidos, etc. La exposición busca reduplicar el presente de modo inmanente: el *efecto de pasado* del presente de las fotos en blanco y negro resulta resignificado y se reduplica en un “efecto de presente” que, al exponer

⁵⁵ Lewkowicz, *¿A qué llamamos...?*

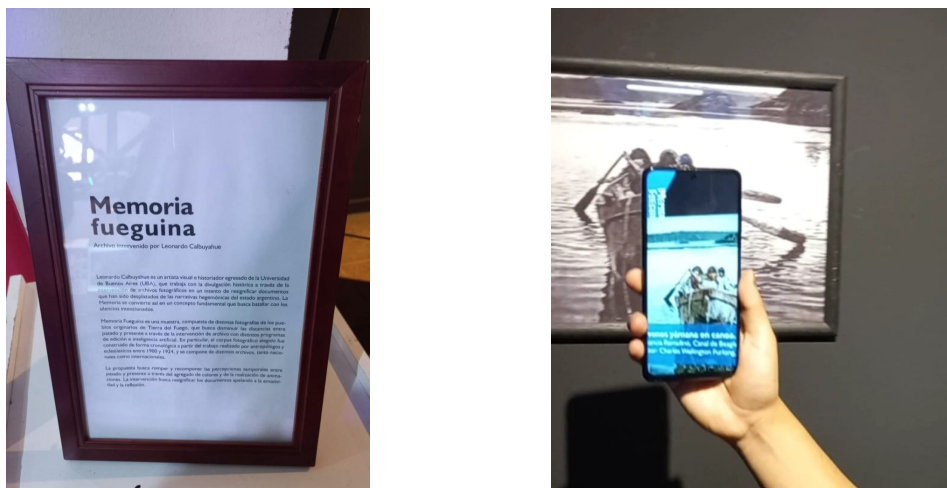
⁵⁶ Lewkowicz, *Todo lo sólido...*, 124.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ Instagram: @argentinacolorized

rostros vívidos, apunta a la experiencia emotiva, convocando la pregunta por la actualidad de las comunidades originarias [bios], y no a una arcaización ni a una reducción a pura vida biológica [zoé], en clara contraposición al mural de la figura 2.

Figura 8. Muestra temporal del MMVC “Memoria Fueguina” (L. Calbuyahue), febrero de 2024



Ha operado una *suplementación* por la construcción de *memoria* que altera la unicidad del espacio-tiempo cronológico del museo tradicional. ¿Qué implica esto? Lewkowicz se refirió a diversos registros de historicidad, aquí regímenes de espacio-temporalidad. A diferencia de los dos casos expuestos en el segundo apartado, el autor propone una *historicidad acontecimental* que implica una lógica de *suplementación*: historizar es suplementar una situación con un acontecimiento, en tanto alteración de lo mismo “en la inmanencia de un proceso”.⁵⁹ El acontecimiento es la aparición o irrupción de algo radicalmente nuevo como efecto de suplementación. Una situación está *representada* por un saber y un ordenamiento simbólico determinado (Marca 1); y un acontecimiento es un corte que *altera* el ordenamiento simbólico preexistente desde la *presentación* de lo impensado (Marca 2). Es la emergencia de lo que era *imposible* en esa situación. La suplementación es el efecto pertinente de la irrupción de lo radicalmente nuevo en una situación: “La suplementación no consiste en agregar a un término lo que le falta para constituir un todo, sino en introducir en un todo un elemento en plus que lo destotaliza”.⁶⁰ No se trata de la unión de un complemento que produce *el* universal, sino de un suplemento que hace que “*un* universo se revela como parcial, se revela —por el advenimiento

⁵⁹ Lewkowicz, *¿A qué llamamos...*, 2.

⁶⁰ *Ibid.*, 3.

del término nuevo— como fallado e inconsistente”.⁶¹ Por ello, es efecto de suplementación y no de complementación. No se trata de que lo que estaba contenido en potencia pase al acto: “es decisivo marcar la diferencia entre disponer retroactivamente de un antecedente y disponer de un ser en potencia”.⁶² No cabe presuponer una teleología, ni enfatizar las continuidades ni las semejanzas. A diferencia del supuesto de la articulación estructural en una época, múltiples fenómenos producen efectos “que se conectan bajo el modo no identitario de la suplementación, la conexión, el choque, la sorpresa, la subversión de las condiciones de posibilidad, etc.”.⁶³ Por ello, se puede decir que es nuevo lo que produce efecto de novedad (o suplementación) para esa situación: “Entonces, lo nuevo es nuevo para una situación y si algo es nuevo para una situación, en la medida en que no hay un principio trans-situacional desde el cual observar la totalidad de lo existente, entonces sí, es radicalmente nuevo”.⁶⁴ Por ello, para Lewkowicz historizar no es una representación o descripción del pasado, sino una intervención para “historizar en lo real [...] hay una historización actual, una operación que desarticula las temporalidades resistentes. Una operación que reordena las temporalidades...”.⁶⁵

Para Lewkowicz el reordenamiento de las temporalidades indica que, a la vez, hay *continuidad radical* y *novedad radical*: “hay alteración esencial y continuidad ineliminable en las marcas. Y en este sentido el término que ha sido suplementado continúa su existencia pero continúa siendo otro”.⁶⁶ Y agrega: “Hay continuidad absoluta en el plano de la marca, alteración absoluta en el campo del juego —que es el campo de la consistencia simbólica o de la significación”.⁶⁷

Lewkowicz retoma la dialéctica de la alteración en términos de la ética de una situación. Señala que *universal*, *particular* y *singular* no son cuantificadores (todo, algunos, uno) sino que *un singular-universal* suplementa y expone el carácter de contingente y particular del pretendido universal y lo obliga a ir más allá de sí:

La singularidad es lo que se sustrae al régimen del uno. [Es] la presentación de “algo” incalificable según el lenguaje de la situación. El universal es lo que va más allá de “todos”: [...] para cada universal postulado, un algo singular lo obliga a ir más allá de su aparente totalidad [...] el universal es su acto de exceso respecto de las totalizaciones dadas.⁶⁸

⁶¹ *Ibid.*, 4.

⁶² *Ibid.*, 6.

⁶³ *Ibid.*, 3.

⁶⁴ *Ibid.*, 6.

⁶⁵ *Ibid.*, 3.

⁶⁶ *Ibid.*, 6.

⁶⁷ *Ibid.*, 5.

⁶⁸ Ignacio Lewkowicz, “Particular, Universal, Singular”, *Ética, un horizonte en quiebra* (CABA: Eudeba, 2019), 59.

La dialéctica de la alteración lleva al universal destotalizado a excederse, a reordenarse por el nuevo término, y a transformarse en nuevo universal, ahora ampliado, bajo un principio igualitario y desjerarquizador. Diversos ejemplos desde lecturas situadas en el MMVC pueden dar cuenta de estas operaciones.

El evento “Conversatorio cultural: Letras del centenario” se produjo el 17 de septiembre de 2021 en dicha institución.⁶⁹ Presentaron respectivamente sus libros, Margarita Maldonado,⁷⁰ escritora Selk’nam-Haus, y la religiosa sor Ana María Fernández.⁷¹ Aquí se propone un análisis que implica al menos dos lecturas de esa situación:

- a) En términos de las representaciones instituidas que establecen jerarquías desiguales:
 1. La producción escrita científico-académica sobre los pueblos indígenas, priorizada por sobre otros enfoques, discursos y saberes.
 2. La racionalidad instrumental (neutra, universal, abstracta, etc.) por sobre la experiencia y la corporeidad.
 3. La lengua europea (por imposición religiosa, el español) por sobre la lengua Selk’nam.
 4. El predominio de la historicidad teleológica, por la que se arcaiza a los pueblos indígenas, desactivando su acción política en el presente.
- b) En términos de las operaciones cuyo efectos igualitarios emancipan de las jerarquías:
 1. El acontecimiento del libro de Margarita Maldonado, narrado en primera persona, no es algo que estaba contenido en potencia en el orden previo (es decir, el de la enunciación científico-académica tradicional que extrajo/extrae su saber a las comunidades) sino que sucede como un imposible de ser

⁶⁹ El evento fue financiado por la Compañía francesa “Total Energies” lo que habilita lecturas sobre los ensamblajes entre capitalismo y cultura; sin embargo, en este ensayo se prioriza analizar instancias que podrían resultar disruptivas con respecto a aquellos.

⁷⁰ Margarita A. Maldonado, *Entre dos mundos: presente y pasado de los habitantes Selk’nam-Haus de la Tierra del Fuego*, 3ª ed. (Río Grande: 2021). Esta obra fue publicada en 2013 con varias ediciones.

⁷¹ Ana M. Fernández, *Con letra de mujer. La crónica de las hijas de María Auxiliadora en la Misión Nuestra Señora de la Candelaria. Tierra del Fuego-Argentina* (Buenos Aires: Ediciones Don Bosco, 2021). Fernández recopiló y tradujo los cuadernos de las hermanas de María Auxiliadora que registraban lo que sucedía en las misiones de inicios del siglo XX. Ese registro no estaba destinado a la publicación como sí las reflexiones de los Hnos. salesianos. La autora presentó la obra en clave feminista como novedad, en términos de complementación del relato masculino desde la actualidad. Su exposición se centró en justificar las costumbres de la época; sin embargo, el régimen espacio-temporal de las religiones cristianas no difiere de lo que se ha descrito en el apartado sobre el capitalismo, ya que, siguiendo a Agamben, este puede entenderse como secularización del paradigma cristológico. No podemos ampliar en este escrito la tesis del capitalismo como religión.

representado en los saberes de dicho orden. El libro lo suplementa y hace advenir un ordenamiento nuevo que pone a la par la validación epistémica de un saber legitimado y constitutivo de la propia resistencia Selk'nam Haus. Hay continuidad radical: el libro se nutre en parte de fuentes científico-académicas que Margarita ha leído, y en parte, reproduce. La validación del registro científico-académico continúa pero no su jerarquía (la ciencia no es el único saber válido). Hay novedad radical: reconocimiento de la escritora Selk'nam (sus libros se han distribuido en diferentes lugares del mundo). Se presenta en la situación aquello que era imposible y la impulsa a ir más allá: *un* singular-universal (acontecimiento del libro de Margarita) suplementa y expone el carácter de particular del pretendido universal (la validación académica) y lo obliga a ir más allá de sí (alteración del régimen de validación de saberes). El libro es un acto emancipatorio que desarma jerarquías (des-identificación) e iguala la pertenencia de esos diferentes escritos (no es indiferenciante) a un régimen ampliado de validación.

2. En relación con lo anterior, hay continuidad radical en que la autora conoce su pasado por obras de científicos (Chapman, Gusinde, otros), es decir, un saber construido desde una exterioridad objetivadora; sin embargo, también hay novedad radical dado que el escrito de Margarita excede y altera la reproducción desde una corpo-política del conocimiento, produciendo saber desde la experiencia transformadora de la subjetividad selk'nam hoy: *habla y escribe en primera persona del plural y el singular; usa términos de la lengua selk'nam y escribe en presente.*⁷² Margarita va al bosque, se baña en el mar, se viste con pieles de guanacos, teje cestas, recolecta vegetales comestibles, elabora pinturas para máscaras. Escribe desde la experiencia corporal, un saber que introduce una lógica suplementaria que impide la totalización (estxs científicxs no lo han dicho todo). En su libro transmite vocablos, técnicas de tejido, de alimentación, de estética, entre otros saberes. Articula, además, el conocimiento académico con saberes testimoniales, géneros literarios, artísticos y otros, lo cual desarticula las jerarquías científicas. Margarita se apoya en “la falla de la transmisión” como legado, y parafraseando a Hassoun

⁷² La alteración es descompletud en acto del régimen de la representación (imaginariamente totalizado) para transformarlo por la ampliación de un universal igualitario que desarma la jerarquía.

se podría decir que corta con ese pasado para mejor reencontrarlo, para ser Selk'nam Haus hoy.

3. Margarita en su presentación⁷³ introdujo frases y palabras en lengua Selk'nam, precisamente ante Sor Ana, por lo que produjo un acto de justicia para su madre, interna de niña en la Misión Nuestra Señora de la Candelaria, ya que hablar esa lengua estaba prohibido por las religiosas. Eso que era imposible para la representación religiosa de la situación, se hace presente en acto. Margarita habla en Selk'nam, saluda a todos, luego, amablemente traduce (“ustedes no van a entender qué dije”) y enseña su lengua. Esta lengua suplementa lo anterior, produce un acto ético⁷⁴ y un reordenamiento igualitario: la validación de lengua Selk'nam a la par que la lengua europea. Hay continuidad radical: Margarita habla en español. Hay discontinuidad radical: habla en Selk'nam, ya nunca más cabe la posibilidad de la prohibición de su lengua (alteración radical del regimen de representación de jerarquía estatal y religiosa entre las lenguas). Se produce una des-identificación que rompe las jerarquías, pero que no es indiferenciante, en tanto ambas lenguas mantienen sus diferencias. Este universal siempre en devenir junto con la idea de igualdad caracterizan la justicia entendida como verdad política: “La justicia equivale a examinar toda situación desde el punto de vista de una norma igualitaria reivindicada como universal”.⁷⁵
4. Margarita nombra los cien años de la ciudad como “centenario-milenario”. Entre las representaciones de los pueblos indígenas de Tierra del Fuego como “sociedades de cultura” el acto de Margarita, escritora y conferencista, los ubica en las “sociedades de historia”, ya que es un acto en el presente que anula el “mito de la extinción”. Por este cuerpo que se expone vivo, pueden estar muertos: hay “genocidio”. No pueden estar muertos quienes no fueron considerados vivos (*bios* o vida calificada) sino *pura zoé* (*vida nuda*, a decir de Agamben). Esto, lejos de justificar que no hubo “genocidio” (como dirían

⁷³ No debe perderse de vista la hibridez de toda voz ya que hay contradicciones y/o solapamientos, etc. con discursos hegemónicos, de carácter religioso, estatal, etc.

⁷⁴ No se trata de la clásica igualdad de la libertad de opiniones relativistas que lleva a la aporía que anula la ética sosteniendo que “todo vale”. Se trata de un acto ético igualitario que anula el ordenamiento de una jerarquía previa, lo que implica que esa jerarquía “no vale”.

⁷⁵ Alain Badiou, *Filosofía y política: una relación enigmática* (Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 2014), 39.

algunos, argumentando que no correspondería usar una categoría que no era de aquella época) invalida precisamente a quienes lo niegan. Todo lo contrario, la intervención política desde el presente modifica el pasado, lo altera.⁷⁶ Continuidad radical: la denominada “Conquista del Desierto” de la historia oficial no desaparece. Novedad radical: porque “el genocidio es hoy” habrá sido “genocidio” en el pasado también. Se altera el pasado, hay transformación, por un término nominado en el presente, que era imposible en la representación inicial, y no estaba contenido en potencia. Por eso la crítica es siempre desde el presente. Es horizontalidad en acto. La horizontalidad no puede ser un horizonte que se corre. La suplementación es emancipación en acto, es un corte desde el presente, que hace caer a un pasado el ordenamiento de jerarquías opresoras.

Para lxs científicxs sociales no se tratará tanto de denunciar privilegios del lugar de enunciación —como sugiere Rufer— sino de romper estos privilegios. No sería casual que la lectura por parte de algunxs científicxs sociales de la obra de Margarita suela enfatizar todo lo que en ella hay de reproducción, de mercantilización, pasando por alto que dicha obra⁷⁷ —entre otra multiplicidad de acciones de las comunidades— es clave en la desactivación en acto del “mito de extinción” (no podría el discurso científico jamás por sí solo derrumbar ese mito y sus intentos no harían sino caer en contradicción pragmática; con esto no se pretende quitar validez a las metodologías colaborativas y otras formas de trabajo crítico). Por otra parte, el mencionado evento en el MMVC restituye una apropiación de la institución museo como medio para otros fines, diferentes a los tradicionalmente asignados, en este caso, para la producción de memoria política. Esto remite a la inoperosidad que se ha mencionado en el segundo apartado.

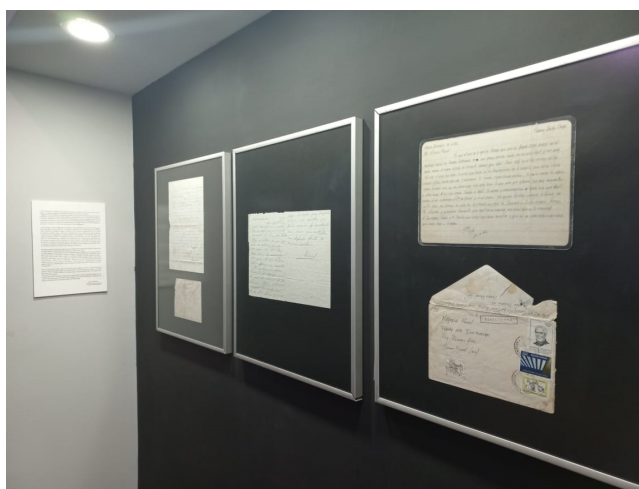
Un último ejemplo sobre cómo el Museo puede exponer nuevos espacios-tiempos que escapen a la temporalidad y espacialidad de su emergencia como institución moderna, referiremos muy brevemente a la exposición de las cartas de los soldados de la guerra de

⁷⁶ Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos* (México: Siglo XXI, 2007).

⁷⁷ Cabe aclarar que existen otras obras escritas por integrantes de las comunidades originarias, por ejemplo: Víctor Vargas, *Mi sangre yagán*. (Argentina: Editora Cultural Tierra del fuego, 2019); Miguel Pantoja, *El genocidio Selk'nam*, Argentina, Tierra del Fuego, 2019. https://www.academia.edu/38928797/GENOCIDIO_SELKNAM_2019_Miguel_Pantoja

Malvinas. En la muestra original del MMVC se exponían en el sector “Malvinas” una serie de banderas y emblemas de diferentes escuadrones que en la reinauguración han sido reemplazadas por cartas de los soldados (figura 9), entre otros elementos como retratos fotográficos de los soldados.

Figura 9. Fotografía del MMVC, Cartas de puño y letra de ex-combatientes Febrero 2024. Toma propia



¿Por qué esas cartas alteran las condiciones de enunciación estatales del Museo?

La representación estatal de la de guerra incorpora la figura del “soldado desconocido” como “héroe de guerra”⁷⁸, que se proyecta en diferentes simbolismos y elementos, y en las imágenes de cruces sin nombres. El soldado desconocido, en tanto abstracción heroica nacional sacralizada, no puede morir. Su cuerpo abstracto universal subsume el cuerpo viviente singular del soldado que muere. Por ello se trata de una jerarquía desigualada. En ese sentido, la exposición de puño y letra de las cartas introduce un régimen de espacio-temporalidad de la vida cotidiana, del soldado que muere, y expone la injusticia, el horror de la guerra, como intervención política en el presente. No se disuelve el régimen estatal pero se exponen otros regímenes espacio-temporales diferentes al intento de homogeneización del dispositivo tradicional. En tanto aparecen nuevos regímenes de historicidad y espacialidad se alteran las condiciones de enunciación hegemónicas que el Museo en su forma tradicional expone. Tal vez

⁷⁸ Alain Badiou, “La figura del soldado”, *Filosofía y política*, (Buenos Aires, Amorrortu, 2014).

puedan resultar ejemplos mínimos, sin embargo, ignorar las novedades que introducen nos llevaría a estar ciegos a nuestras capacidades emancipatorias cotidianas.

Consideraciones finales

Ínfimo, es cierto, pero no irrelevante: el cambio induce una alteración en los modos de pensar. Una vez alterados los modos de pensar, el cambio de realidad deviene drástico.

Ignacio Lewkowicz, “Particular, Universal, Singular”

A través de un análisis de la *museificación* se plantearon cuatro regímenes espacio-temporales diferentes. Se ha intentado mostrar que diversos regímenes espacio-temporales implican operaciones sobre la producción del fenómeno que se pretende estudiar (es decir, no hay objeto preexistente, en otros términos, se opone a la noción clásica de representación) y que, a la vez, implican una producción de subjetividad diferente en cada caso. En el último apartado se buscó diferenciar una posición no clausurante que resulta disruptiva con respecto a las anteriores. En este sentido se rechazó una visión ingenua y neutral sobre los presupuestos espacio-temporales, ya que los diferentes regímenes involucran diversas racionalidades específicas puestas en juego en la producción tanto de las herramientas de análisis como en la construcción de las situaciones y fenómenos que se abordan.

En otros términos, se plantea que explicitar la producción de regímenes espacio-temporales es condición para la eficacia crítica de las ciencias sociales entendidas no en términos de representación sino de intervención. Reconocer las tensiones, torsiones, contradicciones es parte de la tarea crítica del quehacer heurístico de los/las investigadores sociales, como lo es también exponer la propia producción del archivo que, tal como ha señalado Rufer, implica relaciones de poder que jerarquizan, excluyen, sacralizan, borran, anulan, etc. diferentes materiales. Asimismo, se requiere explicitar los múltiples niveles y espacio-tiempos con los que se trabaja. En el presente ensayo a esa estrategia se agregó la historización como alteración, como capacidad de leer las transformaciones en términos de acontecimiento. Las operaciones de lectura involucran una práctica ética (tanto de la investigación o en otras prácticas) cada vez que ensanchan “un” universal y rompen las jerarquías a través de una igualación. Esta última estrategia resulta fundamental para evitar describir sólo la reproducción (un mar de semejanzas abrumadoras, en términos de Lewkowicz) y para problematizar la emancipación en acto, en tanto pensar alterador de identidades no clausuradas y en devenir. En tal sentido, la construcción de espacios-tiempos diversos dan cuenta de múltiples territorialidades en términos de pugnas ético-políticas por la producción de una ciudad habitable para todxs.

Bibliografía

- Abrams, Philip. “Notes on the Difficulty of Studying the State”, *Journal of Historical Sociology* I, núm. 1, (1998): 58-89.
- Agamben, Giorgio. *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2007.
- Agamben, Giorgio. *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2005.
- Agamben, Giorgio. *Signatura rerum. Sobre el método*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora, 2009.
- Anderson, Benedict. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: FCE, 1993.
- Badiou, Alain, et al. *¿Qué es un pueblo?* Buenos Aires: Eterna Cadencia, 2014.
- Badiou, Alain. *Filosofía y política: una relación enigmática*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu, 2014.
- Bennett, Tony. “The Exhibitionary Complex”. *New Formations*, núm. 4 (1988): 73-102
- Briones, Claudia. *La alteridad del Cuarto Mundo*. Buenos Aires: Ediciones del Sol, 1998.
- Brizzi, Ana. “Una aproximación al proceso de musealización del patrimonio Estevez en Rosario: Pedro Sinópoli y la organización de la casa museo”. *Revista de Historia* 22, núm. 12 (2021): 111-128.
- Campagno, Marcelo, e Ignacio Lewkowicz. *La historia sin objeto. Derivas posteriores*. Buenos Aires: Tinta Limón, 2007.
- Chatterjee, Partha. *La nación en tiempo heterogéneo*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008
- De Certeau, Michel. *La cultura en plural*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999.
- Desvallées, André, y François Mairesse. *Conceptos claves de museología*. París: ICOM, 2010.
- Didi-Huberman, Georges. “La exposición como máquina de guerra: keywords”. En *Minerva. Revista del Círculo de Bellas Artes*, núm. 16 (2011): 24-28.
- Fernández, Ana María. *Con letra de mujer. La crónica de las hijas de María Auxiliadora en la Misión Nuestra Señora de la Candelaria. Tierra del Fuego-Argentina*. Buenos Aires: Ediciones Don Bosco, 2021.
- Foucault, Michel. “Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón política”. En *Tecnologías del yo*, 95-140. Paidós: Barcelona, 1990.
- Grüner, Eduardo. “Introducción”. En *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998
- Haesbaert, Rogério. *El mito de la desterritorialización del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI, Editora Iberoamericana, 2011.

- Hassoun, Jacques. *Los Contrabandistas de La Memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1996.
- Hernández, Cuauhtémoc. Capitalismo, separación y profanación. La crítica de la separación en Giorgio Agamben. *HYBRIS. Revista de Filosofía* 8, núm. 1. (2017): 127-149.
- Jameson, Frederic, y Slavoj Žižek. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, 1998.
- Lewkowicz, Ignacio. “¿A qué llamamos historicidad?”, *Conferencia CEAP*. Buenos Aires, 1996. <https://www.coursehero.com/file/66980573/A-que-llamamos-historicidadpdf/>
- Lewkowicz, Ignacio. “Particular, Universal, Singular”. En J. J. Michel Fariña, *Ética: un horizonte en quiebra*, 57-63. Buenos Aires: Eudeba, 2019.
- Lewkowicz, Ignacio. *Todo lo sólido se desvanece en la fluidez*. Buenos Aires: Coloquio de Perros, 2023.
- Maldonado, Margarita Angélica. *Entre dos mundos: presente y pasado de los habitantes Selk’nam-Haus de la Tierra del Fuego*. 3ª ed. Río Grande: 2021.
- Massey, Doreen. “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*, Leonor Arfuch (coord.). Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. *Tehuelches y selk’nam (Santa Cruz y Tierra del Fuego): no desaparecimos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes, 2016.
- Pantoja, Miguel. *El genocidio Selk’nam*. Argentina, Tierra del Fuego, 2019. https://www.academia.edu/38928797/GENOCIDIO_SELKNAM_2019_Miguel_Pantoja
- Rufer, Mario. “El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial”. En Sarah Corona Berkin y Olaf Kaltmeier (eds.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales*. México: Gedisa, 2012.
- Rufer, Mario. “La exhibición del otro: tradición, memoria y colonialidad en museos de México”. En *Revista Antítesis* 7, núm. 14 (2014): 94-120.
- Rufer, Mario. “La temporalidad como política. Nación, formas de pasado y perspectivas poscoloniales”. *Memoria y Sociedad* 14, núm. 28 (2010): 11-31.
- Spivak, Gayatri. *¿Puede hablar el subalterno?* Buenos Aires: El cuenco de plata, 2012.
- Vargas, Victor. *Mi sangre yagán*. Ushuaia: Editora Cultural Tierra del Fuego, 2019.
- Wallerstein, Immanuel. *Impensar las ciencias sociales. Límites de los paradigmas decimonónicos*. México: Siglo XXI, 2007.
- Wittgenstein, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid: Alianza, 1987.

Discursos de disfraz y simulación cristiana. Desnudando fundamentalismos cristianos

Discourses of Costume and Christian Simulation. Stripping Christian Fundamentalisms

Enrique Vega-Dávila, Universidad Nacional Autónoma de México, México

 <https://orcid.org/0000-0002-1359-5010>

 enriquevegad@filos.unam.mx



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.680>

Resumen. A través de su presentación pública, muchos grupos religiosos, de distintas tradiciones religiosas, incluyendo la católica, han aparecido brindando discursos que se presentan como buenos, necesarios y alertando contra todo posicionamiento que lleve el genitivo ‘de género’. Muchos de estos están asociados a iglesias de corte fundamentalista que poseen una mirada del mundo que no coincide con las instituciones estatales y su apertura a los derechos humanos. El siguiente ensayo aborda desde una mirada crítica de género, una serie de discursos que considera simulación, las que nombro ‘disfraz’, es decir, no se trata de discursos identitarios, sino de alineación con posturas políticas para mantenerse en el espacio público. Esta reflexión parte del desnudamiento, postura tomada de teologías críticas, que se encuentra asociada a la deconstrucción en el campo religioso, a partir de esta herramienta se presentará al amor, al cuidado, a la ciencia y a la democracia como disfraces que encubren odio, control, religión y teocracia.

Palabras clave: género y religión, fundamentalismos, teología feminista, teología queer/cuir, discursos religiosos.

Abstract. Through their public presentation, many religious groups, from different religious traditions, including Catholicism, have provided speeches that are presented as good, necessary and as a warning against any positioning that carries the ‘gender’ genitive. Many of these are associated with fundamentalist churches that have a world view opposed to the position of state institutions and their openness to human rights. The following essay approaches, from a critical gender perspective, a series of discourses considered as a simulation, which I call ‘disguise’, that is, it is not about identity discourses, but about alignment to political positions in order to remain in the public space. This reflection is based on stripping, a position taken from critical theologies, which is associated with deconstruction in the religious field, from this tool will be presented to love, care, science and democracy as disguises that cover up hatred, control, religion and theocracy.

Keywords: Gender and religion, fundamentalisms, feminist theology, queer/cuir theology, religious discourses.

Cómo citar: Vega-Dávila, E. (2024). Discursos de disfraz y simulación cristiana. Desnudando fundamentalismos cristianos. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 214-241. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.680>

Introducción

Con tus odios no,
con tus hijos sí.
Aplastando sus afectos
les verás sufrir.
Con tus miedos no,
con tus hijos sí.
Con la ESI las crianzas
pueden decidir.
Sudor Marika

Existe en diferentes partes del continente una arremetida conservadora, la que se encuentra agrupándose en contra de los derechos sexuales y reproductivos. Cada vez más pueden identificarse diversos movimientos que no solo reflejan el accionar de las Iglesias tradicionales, sino que han formado otro tipo de instituciones que han dado vida a un activismo fundamentalista.¹ Los casos de Bolivia, Colombia, Ecuador y del Perú son un ejemplo claro de ello.² En el abanico de posibilidades para abordar esta situación aparecen las críticas realizadas por las propias narrativas religiosas, las cuales se consideran en este ensayo.

Es ahí donde destaco lo que podría llamarse “teologías críticas”, es decir, una serie de posicionamientos disciplinarios que no coinciden necesariamente ni con las doctrinas de las distintas iglesias ni con el canon extendido de esa ciencia.³ Para la comprensión de este ensayo, se destacan las teologías feministas que se desarrollan desde las distintas identidades de mujeres en muchos ámbitos políticos y sociales⁴ y las teologías *queer/cuir* que tienen como punto de partida lo sexual como crítica estructural.⁵

Agradezco a lxs jóvenes de La Grupa, espacio sostenido por YAAJ, México, quienes me motivaron en la reflexión y escritura del texto. Inicialmente, este texto se presentó como conferencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en el marco de la Especialidad en Género, Masculinidades y Diversidades.

¹ Karina Bárcenas Barajas y Cecilia Delgado-Molina, *Religión, género y sexualidad: entre movimientos e instituciones* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021); Juan Marco Vaggione, “El activismo religioso conservador en América Latina”, en *El activismo religioso conservador en América Latina*, compilado por Juan Marco Vaggione (Buenos Aires: Católicas por el Derecho a Decidir, 2010), 9-18. América Quetzalli Vera Balanzario, “Actores y estrategias del activismo religioso conservador en América Latina”, en *Religión, género y sexualidad entre movimientos e instituciones*, editado por Karina Bárcenas Barajas y Cecilia Delgado-Molina (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021), 207-246.

² José Manuel Morán Faúndez, “La configuración de agrupaciones civiles neoconservadoras en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú: una caracterización del activismo neoconservador en la subregión Andina”, *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México* 9 (2023): e967.

³ Me parece importante distinguir los contenidos teológicos de la doctrina de las iglesias. Mientras que la teología es una ciencia, las doctrinas son el fundamento de denominaciones cristianas. No siempre coinciden ni tienen por qué coincidir. En este sentido, la teología no es necesariamente confesional.

⁴ Teresa Forcades Vila, *La teología feminista en la historia* (Madrid: Fragmenta, 2011).

⁵ Patrick Cheng, *Radical love. An introduction to Queer Theology* (New York: Seabury Books, 2011).

En ese sentido, desde una perspectiva teológica *queer*, Marcella Althaus-Reid propone en su ‘teología indecente’ —siguiendo a Sartre— la obscenidad como elemento que permite mostrar la carne,⁶ la cual habría sido recubierta no por motivos climáticos, sino moralizantes. Aquí se halla como horizonte el desnudamiento, que se convierte en una herramienta política que permite establecer que, en principio, existe una distribución social que no solo ha vestido cuerpos, sino que también ha revestido conceptos e ideas para generar una estructura alienante.

Teniendo en cuenta lo planteado por Baudrillard en *Cultura y simulacro*: “la simulación parte del principio de equivalencia, de la negación radical del signo como valor, parte del signo como reversión y eliminación de toda referencia”,⁷ los discursos de grupos fundamentalistas se sistematizan como una simulación en el sentido baudrillardiano. Es decir, se presentarán distintas realidades que quieren mostrar estos grupos con la finalidad de sostener sus postulados y mantener su vigencia política, para ello emplearán medios de comunicación social que permitirán repetir sus ideas e impedir que se desarrollen derechos hacia las mujeres y las diversidades sexogenéricas.

Se quiere mostrar la existencia de una forma de sectores religiosos fundamentalistas para presentarse en el espacio público ocupando como estrategia un discurso que manipula hechos, escenarios, personas o historias personales. De esta premisa parto para nombrar ‘discursos de disfraz’ a tales acciones empleadas por grupos religiosos del amplio espectro cristiano, que no se reducen a una denominación tanto como a la agrupación de ellas con un propósito, validarse frente a las distintas sociedades en Latinoamérica y evitar que poblaciones vulneradas históricamente encuentren derechos.

Para desnudar tal simulación propongo en este ensayo un encuadre del uso de la expresión ideología, debido al empleo que realizan estos sectores, lo que será presentado en la primera parte del ensayo, luego expondré cuatro discursos de disfraz con las que se muestran estos grupos, principalmente en redes sociales y en distintas entrevistas que se realizan a sus portavoces, lo que serviría para encuadrar sus discursos y posiciones políticas desde una crítica de género y religión. Estos discursos forman parte de intervenciones de personas tanto católicas como de quienes viven otras espiritualidades cristianas, principalmente líderes laicxs.

Por esta razón, más que atender un marco temporal concreto se toma por decisión ocupar distintos mensajes emitidos por sus brazos políticos durante ciertas acciones relacionadas a su trabajo, las que serán especificadas en cada una de las intervenciones colocadas en el texto.

⁶ Marcella Althaus-Reid, *Teología indecente. Perversiones teológicas en sexo, género y política* (Barcelona: Bellaterra, 2005), 159.

⁷ Jean Baudrillard, *Cultura y simulacro* (Barcelona: Kairós, 1978), 13.

Ideología del odio

En muchos espacios políticos y religiosos se emplea con mucha frecuencia, alarma e, incluso indignación, la expresión ‘ideología de género’, la que se trata de una estrategia política para desinformar a personas en la región con respecto a sexualidades e identidades de género.⁸ Esta no tiene nada que ver con la propuesta butleriana que indicaría cómo el género, al que identifica como construcción social al igual que el sexo, domine el espacio público y controle las identidades,⁹ sino más bien con una forma de nombrar todo lo relacionado con los estudios de género y todo esfuerzo relacionado con derechos, particularmente, de las diversidades sexogenéricas, esto incluye una educación sexual integral.

Para comprender tal expresión y su genealogía nos debemos remontar a las múltiples reacciones de El Vaticano a la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer realizada en Beijing en 1995. Estas pueden identificarse en:

- La declaración que realizó su delegación.¹⁰
- Las reservas vaticanas frente al documento final de la asamblea.¹¹
- Las reservas que tienen en relación con la palabra género.¹²

Todo esto llevará a que se plasme un panfleto escrito por un obispo católico del Perú, Óscar Alzamora, con el título “La ideología de género. Sus peligros y alcances”,¹³ texto que reaccionará contra los estudios de género debido a que la mentada asamblea cuestionaría la forma clásica como se ha comprendido esta categoría analítica y, particularmente, la posición de las mujeres en el espacio público. Este dato debe ser resaltado desde la actitud denunciada

⁸ Angélica Motta y Óscar Amat y León, “ ‘Ideología de género’: fundamentalismos y retóricas de miedo” en *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña “Con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*, coordinado por Ana Cristina González Vélez, Laura Castro, Cristina Burneo Salazar, Angélica Motta y Óscar Amat y León (Lima: Flora Tristán, 2020), 93-135.

⁹ Judith Butler, *Género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad* (Barcelona: Paidós, 2007).

¹⁰ Mary Ann Glendon, “Intervención de la Señora Mary Ann Glendon, jefe de la delegación de la Santa Sede en la IV Conferencia Mundial sobre la mujer”. https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950905_conferenza-donna-pechino_sp.html.

¹¹ Santa Sede, “Declaración sobre el Documento final y presentación de las reservas de la Santa Sede”. *El Vaticano*. https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-finale_sp.html.

¹² Santa Sede, “Declaración de interpretación del término “género” por la Santa Sede”. *El Vaticano*. https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-genero_sp.html.

¹³ Óscar Alzamora Revoredo, *La ideología de género. Sus peligros y alcances. En base al informe “La deconstrucción de la mujer” de Dale O’Leary* (Lima: Conferencia Episcopal Peruana, 1998).

por feministas descoloniales,¹⁴ quienes recuerdan que el pensamiento contemporáneo responde a una modernidad/colonialidad que ha creado como molde al hombre, burgués, educado y blanco. Desde allí puede identificarse también la actitud de la Iglesia católica como colonialista, dado que sus postulados son impuestos desde una institución que normaliza su posición y la coloca como única y auténtica.

Añadiendo a este escenario, desde hace mucho tiempo asistimos a una domesticación de las luchas sociales y al empleo de sus estrategias desde otras posturas políticas. El uso de marchas, plantones, manifiestos, huelgas de hambre, pronunciamientos son una serie de mecanismos que están siendo ocupados por sectores que se encuentran en contra de los derechos de las mujeres y diversidades, apropiándose de estos gestos. Tal apropiación, como también defenderá Judith Butler en otro momento de su reflexión, dista de estos grupos en una razón fundamental: la vida de estos grupos no se encuentra en riesgo o vulnerabilidad como sí lo está la de nosotrxs,¹⁵ quienes hemos sido postergadxs de la sociedad.¹⁶

Es así como encuadro este ensayo en un contexto concreto: hablar en primera persona debido a que formo parte de una colectividad que lucha en el continente por sus derechos, es decir, enunciándome como marica cristiana.¹⁷ Y, además, cuestionando desde tal vulnerabilidad la expresión ‘ideología’ para mostrar en estos momentos cómo el genitivo ‘de odio’ forma parte de la identidad grupal de grupos religiosos en el continente que amenazan nuestro derecho a aparecer¹⁸ y emplean como estrategias no solo discursos y prácticas políticas desde puestos de gobierno, sino también un victimismo y la manipulación de información.¹⁹

Spadaro y Figueroa llamaron ‘ecumenismo del odio’ a un fenómeno raro y particular del siglo XXI, se trataba del hecho de que denominaciones cristianas, las que era imposible que se encuentren en espacios de reunión o coordinación, ahora se juntaban en contra de un enemigo común, lo que, robando la matriz crítica, bautizaron como ideología de género. Este grupo,

¹⁴ Margara Millán, “Alcances político-ontológicos de los feminismos indígenas”, en *Más allá del feminismo: caminos para andar*, coordinado por Millán Margara (Distrito Federal: Red de Feminismos Descoloniales, 2014).

¹⁵ El uso político de la “x” en el texto demanda que la persona lectora decida qué género asumirá al momento de leer.

¹⁶ Judith Butler, *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia hoy* (Ciudad de México: Laurus, 2020).

¹⁷ El uso de palabras como *joto, marica, maricón, pato, playo, hueco* y muchísimas otras más en el continente como *lencha, leca, camionera, bollera, bica, traca, trava* han sido empleadas como insultos para referirse a ciertas personas de la diversidad sexogenérica. La capacidad de insulto ha sido resignificado y generado agencias discursivas. Judith Butler, *Lenguaje, poder e identidad* (Madrid: Síntesis, 2004). En esa línea coloqué mi identidad como bandera política aunandome a la propuesta de Chela Sandoval, quien, siguiendo a Barthes, coloca en al lenguaje como una tecnología emancipadora que crea otros niveles de significación. Chela Sandoval, *Metodología de la emancipación* (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2015).

¹⁸ Judith Butler, *Cuerpos aliados y lucha política* (Bogotá: Paidós, 2017).

¹⁹ Motta y Amat y León, “Ideología de género...”, 93-135.

según esos investigadores, se caracterizaría por la intolerancia, el purismo, el reduccionismo como metodología exegética y el ultraliteralismo como clave para interpretar lo que consideran como sus escrituras sagradas.²⁰ Joseph Ratzinger en la misa *pro eligendo Pontifice* —poco antes de ser elegido Papa— alertó al catolicismo romano que existía una dictadura del relativismo con estas palabras:

¡Cuántos vientos de doctrina hemos conocido durante estos últimos decenios!, ¡cuántas corrientes ideológicas!, ¡cuántas modas de pensamiento! [...] La pequeña barca del pensamiento de muchos cristianos ha sido zarandeada a menudo por estas olas, llevada de un extremo al otro: del marxismo al liberalismo, hasta el libertinaje; del colectivismo al individualismo radical; del ateísmo a un vago misticismo religioso; del agnosticismo al sincretismo, etc. Cada día nacen nuevas sectas y se realiza lo que dice san Pablo sobre el engaño de los hombres, sobre la astucia que tiende a inducir a error (cf. Ef. 4, 14). A quien tiene una fe clara, según el Credo de la Iglesia, a menudo se le aplica la etiqueta de fundamentalismo. Mientras que el relativismo, es decir, dejarse “llevar a la deriva por cualquier viento de doctrina”, parece ser la única actitud adecuada en los tiempos actuales. Se va constituyendo una dictadura del relativismo que no reconoce nada como definitivo y que deja como última medida solo el propio yo y sus antojos.²¹

Y es que, siguiendo su lógica, y la posición que toma con sus palabras acerca del fundamentalismo,²² realizaba una dicotomía que ubicaba como indicador principal la defensa de su fe en contra de una posición filosófica a la que temerían profundamente, los estudios de género se encuentran allí.

Es así como el miedo a todas las corrientes sociales, políticas y filosóficas que desbaraten su teoría social puso carta de ciudadanía a un integrismo que anhelaba un pasado mejor, especialmente relacionado con el poder que tenía la institución en la fase occidental llamada premoderna. Me parece necesario, en ese sentido, comprender el fundamentalismo religioso como una respuesta incorrecta a una necesidad real: tener seguridades. Para analizar tal fenómeno social podría tomarse en cuenta el trabajo de Daylins Rufin, que establece como ejes lo sociopolítico, su actitud frente a temas de género, los análisis bíblico-teológicos y las

²⁰ Antonio Spadaro y Marcelo Figueroa. “Fundamentalismo evangelicale e integralismo cattolico. Un sorprendente ecumenismo”, *La Civiltà Cattolica*, 112. <https://www.laciviltacattolica.it/articolo/fondamentalismo-evangelicale-e-integralismo-cattolico/>.

²¹ Joseph Ratzinger, “Homilía del cardenal Joseph Ratzinger, decano del colegio cardenalicio”. *Santa Sede*. https://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html.

²² Es importante recordar el origen del fundamentalismo cristiano, el que radica en una reacción contra el modernismo y nace en EE. UU. Este esfuerzo se vio condensado en 12 volúmenes que se titularon “Los fundamentales”, más adelante se describirá a las personas adherentes a esa posición como fundamentalistas. Carlos Cañeque, “El fundamentalismo norteamericano”, en *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, coordinado por Joan Anton Mellón (Madrid: Tecnos, 2006), 287-294. Es destacable, además, que antes de la aparición de estos textos, el Credo de Niágara antecediera a estos movimientos al establecer como artículo primero no solo la inerrancia bíblica, sino su total y absoluta dependencia de lo que consideran dios. Hans Küng, *El Cristianismo. Esencia e Historia* (Madrid: Trotta, 2006), 641.

estrategias comunicacionales.²³ Estos avances de retóricas buscan validarse en una serie de datos que Angélica Motta ha llamado “biología del odio”,²⁴ debido a que emplean como herramientas discursivas la naturalización de las diferencias, un reduccionismo narrativo en torno a la biología que identificaría género con heterosexualidad y el gen humano como única medida de la existencia humana.

Lo que llaman ‘ideología de género’ se trata, entonces, de un mecanismo que permite a estos grupos —ansiosos de un pasado de dominio y de un futuro en el cual lo puedan recuperar— crear un enemigo común al cual odiar y temer, para esto se ocupan narrativas que puedan causar impacto o confusión. No cabe duda de que el contenido de la frase atribuida a Goebbels es real: “miente, miente que algo quedará”, y es lo que ha sucedido en una sociedad como la latinoamericana. Se pueden ver ejemplos en el Perú, Colombia y Ecuador con movimientos como “Con mis hijos no te metas”²⁵ o el Frente Nacional por la Familia en México,²⁶ ambos movimientos muy cercanos a los fundamentalismos cristianos, y que han empleado el discurso acerca del bien de las infancias para simular su afán político.

Acerca de la simulación o discursos de disfraz que deben ser desnudados

En el apartado anterior se examinó cómo ocupan el concepto ‘ideología’ grupos religiosos cristianos, que se pueden identificar también como conservadores. Además, se consideró como herramienta comunicacional nombrarle ‘ideología del odio’, siguiendo los postulados teóricos de Spadaro, Figueroa y Motta. Y partiendo de la comprensión de simulación, expuesta en la introducción, presento algunos discursos de disfraz empleados por grupos cristianos conservadores, de modo que puedan ser reconocidas y develadas sus intenciones y también como elementos que puedan ayudar en el análisis de sus discursos. Esto responde a una visión teórica concreta, la de desnudar cuerpos discursivos que se presentan como decentes²⁷ tal y como se afirmó en el inicio del texto.

²³ Daylins Rufín Pardo, “El fundamentalismo religioso: caracterización y desafíos”, en *Las teologías feministas frente al fundamentalismo religioso* (Vitória: Unida, 2020), 115-132.

²⁴ Angélica Motta, *La biología del odio. Retóricas fundamentalistas y otras violencias de género* (Lima: La siniestra, 2019).

²⁵ Ana Cristina González, Laura Castro, Cristina Burneo, Angélica Motta, y Óscar Amat y León, *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña “Con mis hijos no te metas en Colombia, Ecuador y Perú* (Lima: Flora Tristán, 2018).

²⁶ América Vera, *El Frente Nacional por la Familia y las negociaciones públicas de la familia y las identidades de género* (Tesis de maestría, COLMEX, 2018).

²⁷ Althaus-Reid, *Teología indecente*.

Sugiero, entonces, hablar de “discursos de disfraz” que permitan desnudar la simulación de grupos religiosos cristianos de modo que se pueda exponer sus relatos y las variables que siguen como puente metodológico y así identificarles. Dado el rol que tienen, particularmente, en las redes sociales y su difusión, me parece importante considerar sus propios discursos y considerar cómo a partir de tres elementos tal y como son las subjetividades, la moral y lo organizacional, han ido adquiriendo presencia en espacios públicos. Para ello se considerará algunas participaciones públicas de ciertos personajes debido a su rol en el campo político a través de cuatro discursos y lo que estaría de fondo en su posición política, a saber, amor, cuidado, ciencia y democracia que esconden tras de sí odio, control, religión y teocracia, respectivamente.

Odio disfrazado de amor

En el último debate por la alcaldía de Lima²⁸ uno de los contendores, Rafael López Aliaga, quien llegase a ganar dichos comicios, profirió una expresión que fue cuestionada rápidamente en redes sociales. Dijo: “Nosotros no predicamos el odio, predicamos el amor”,²⁹ lo que llevó a cibernautas a recopilar declaraciones de este político, algunas escandalosas, como pidiendo la muerte de Pedro Castillo, ex presidente del Perú. Cuando se refirió de ese modo, Castillo era candidato en la segunda vuelta electoral y López no había pasado a esa ronda.³⁰ No deja de llamar la atención su estrecho vínculo con un movimiento conservador católico, como lo es el Opus Dei, y su afinidad con el movimiento *ecuménico* Con mis hijos no te metas.³¹

El amor es una de las narrativas que han sido empleadas por personas de grupos religiosos en sus actuaciones realizadas en público. Sara Ahmed cuestiona que el objeto del amor de diferentes grupos sea ensalzado a tal punto que “[l]a presencia de [...] otro se imagina

²⁸ Jurado Nacional de Elecciones, “Debate Electoral de candidatos a la Municipalidad de Lima Metropolitana”. <https://www.youtube.com/watch?v=tyq0B2BjTj4>.

²⁹ El Comercio. “Debate municipal”. *El Comercio*. <https://www.youtube.com/watch?v=Dajv0OGOJfUu4XQH4>.

³⁰ Jonathan Castro, “Rafael López Aliaga durante mitin: ‘Muerte al comunismo, muerte a Cerrón y a Castillo’, *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/politica/elecciones/rechazan-declaraciones-de-excandidato-rafael-lopez-aliaga-contra-pedro-castillo-durante-mitin-nndc-noticia/>.

³¹ El análisis del discurso que se ha realizado a lo dicho por este personaje evidencia elementos que pueden ser reconocidos como “conspiración, desinformación y odio”. Óscar Castilla, Ernesto Cabral y Antonio Cucho, “Conspiración, desinformación y odio: un recorrido por el discurso de Rafael López Aliaga”, *Ojo Público*. <https://ojo-publico.com/especiales/conspiracion-desinformacion-odio-en-discurso-de-rafael-lopez-aliaga/>. Esto ha llevado a mostrar las contradicciones de este personaje en medios fuera de ese país. Renzo Gómez Vega, “Paradojas de Porky, el alcalde fanático de Lima que quiere acabar con Castillo”, *El País*. <https://elcomercio.pe/politica/elecciones/rechazan-declaraciones-de-excandidato-rafael-lopez-aliaga-contra-pedro-castillo-durante-mitin-nndc-noticia/>.

como una amenaza al objeto de amor”³² y con eso pone en evidencia antagonismos maniqueístas. La actitud de estos grupos ha implicado una reescritura de los discursos para sostener tales antagonismos, donde se presentan como buenos frente a sus correspondientes opositores. Al emplear discursos dicotómicos que ubican al amor o a la verdad como bandera, estos grupos han generado una verticalidad tal que quienes son presentadas como *buenas personas* se encuentran por encima de las *malas personas*, a quienes habría que doblegar por todos los medios posibles según su retórica.³³

Este trabajo comunicacional es realizado por estos grupos religiosos que presentan como formas únicas de realización para la humanidad el binarismo de género, la reproducción, la familia formada por padre, madre e hijos y la heterosexualidad obligatoria³⁴ en contra de los feminismos. Tales acciones son acompañadas por testimonios de personas que enarbolan sus banderas afirmando, por ejemplo, que personas sexogénero diversas habrían dejado de ser gays debido al amor compartido en sus espacios. Lo son el caso del actor colombiano Óscar Navarro o del ahora pastor Fernando Ñaupari en el Perú.

El alcalde de Lima, como un actor más en ese movimiento, es ejemplo de cómo los sectores conservadores y fundamentalistas emplean frases que pueden ser consideradas cliché para no abordar estructuralmente problemáticas sociales, políticas o culturales.

Control disfrazado de cuidado

Lo anteriormente comentado en los discursos de simulación de estos grupos religiosos cristianos redundante en lo que implicarían sociedades de control, las que son consideradas por Deleuze como el paso de las sociedades disciplinarias —identificadas por Foucault— a otras instancias que implican no un reinicio, sino una situación interminable, marcada por cifras configuradas por el capitalismo.³⁵ Desde la perspectiva de los grupos fundamentalistas, este control disfrazado de cuidado es ejercido en todas las esferas de relación, no solo la pública,

³² Sara Ahmed, *La política cultural de las emociones* (Ciudad de México: UNAM. 2015), 78.

³³ Otro ejemplo, que escapa a los discursos fundamentalistas, pero que evidencia una estrategia empleada por estos sectores, se encuentra relacionada con los mal llamados “crímenes pasionales”. Esta expresión ha sido criticada por diferentes feminismos cuando aparecen en reportes periodísticos. Rosa María Rodríguez Cárcela, “Del crimen pasional a la violencia de género: evolución y tratamiento periodístico”, *Ambitos. Revista Internacional de Comunicación*, 17 (2014): 171-188. Coloco este ejemplo para mostrar cómo el odio ha podido ser disfrazado de amor, cariño o celos.

³⁴ Adrienne Rich, “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”, *DUODA. Revista d’studis Feministes* 11 (1996): 13-37.

³⁵ Gilles Deleuze, “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 5, núm. 13 (2006): 587-595.

donde se han establecido en espacios políticos —con líderes concretos³⁶ y curules parlamentarios de modo que puedan legislar e impedir leyes a favor de lo diverso—, sino también en lo privado, donde han venido empleando una serie de recursos condicionando consciencias a través de textos sagrados.

Como se mencionó en el primer apartado, uno de los problemas del fundamentalismo cristiano es su lectura literalista de la biblia, olvidando que las traducciones también implican un posicionamiento ideológico.³⁷ De modo muy específico se han ocupado en contra de las diversidades los llamados textos garrote debido al uso violento en contra de ella, los que son: Levítico 18: 22 y 20.13; Génesis 19; Jueces 19; 1° Corintios 6: 9; 1° Timoteo 1:10; y Romanos 1: 26-27. Estos son analizados desde otras hermenéuticas, un texto un tanto reciente que les aborda es *Amores bíblicos bajo Censura* de Renato Lings³⁸. A lo recientemente mencionado debe añadirse la lectura sistemáticamente misógina de los textos bíblicos que ha llevado, por ejemplo, a invisibilizar a las mujeres en el movimiento cristiano de la primera hora.³⁹

En más de una ocasión ha aparecido en los discursos efectuados por grupos fundamentalistas la idea de cuidar a las infancias —aunque solo se refieren a ellas en masculino: los niños— de lo que han llamado un proyecto de homosexualización⁴⁰ a través de sus redes sociales. Con actitudes como estas desconocen la experiencia humana con relación a las multiformes identidades y se oponen abiertamente a la visibilización y desarrollo pleno de las infancias trans*⁴¹ y a la educación sexual integral.⁴²

³⁶ Los casos de Donald Trump en Estados Unidos y de Jair Bolsonaro en el Brasil se han convertido en paradigmáticos. Ariel Goldstein. *Poder Evangélico. Cómo los grupos religiosos están copando la política en América* (Buenos Aires: Marea, 2020). Pero no puede dejarse de lado a Uribe y la agenda conservadora por el No. Ana Marcos, “El voto evangélico, clave en la victoria del “no” en el plebiscito de Colombia”, *El País*. https://elpais.com/internacional/2016/10/12/colombia/1476237985_601462.html. La alianza simbólica de iglesias con Daniel Ortega. “Decidido apoyo público del Presidente Ortega a los evangélicos de Nicaragua”, *Protestante digital* (disponible aquí). La representación de Bukele y su uso de la religión. Luis Eduardo Aguilar Vásquez, “Nayib Bukele, el bukélismo y el uso de la religión”, *Reflexión y realidad* 22, núm. 55 (2022): 164-184; Añez y la biblia en Bolivia. CELAG. “Los primeros 100 días de gobierno de Jeanine Áñez”. *CELAG*. <https://www.celag.org/los-primeros-100-dias-de-gobierno-de-jeanine-anez/>.

³⁷ Eduardo Arens, “¿Entiendes lo que lees? La Biblia, entre la ilustración y el fundamentalismo”, *Revista Páginas* 211 (2008): 12-27.

³⁸ Renato Lings, *Amores bíblicos bajo censura. Sexualidad, género y traducciones erróneas* (Madrid: Dykinson, 2021).

³⁹ Elsa Támez, *Las mujeres en el movimiento de Jesús* (Quito: Juanuno1 Ediciones, 2012). Rebeca Montemayor. “Espacios sagrados negados. Ministerios ordenados de mujeres. Un proceso inconcluso en iglesias protestantes de América Latina”, en *Religión y género*, coordinado por Sylvia Marcos (Madrid: Trotta, 2012), 181-202.

⁴⁰ Con relación a una entrevista a Rafael López Aliaga, la Red Ama Llulla (expresión quechua que significa no mentirás) destaca la falsedad de esta expresión. Red Ama Llulla, “IDL-Reporteros”. IDEELE.

⁴¹ El uso de la expresión trans*, con asterisco, proviene de una reflexión desde aquellas mismas identidades y que agrupa una serie de subjetividades y corporalidades distintas. Jack Halberstam, *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género* (Madrid: Egales, 2018).

⁴² Todos los movimientos conservadores, que emplean lo religioso como bandera, ya sea los pañuelos celestes en Argentina, Con mis hijos no te metas en Colombia, Perú y Ecuador, el Frente Nacional por la Familia en México

La idea de cuidado, concebida como el reconocimiento de las muchas relaciones existentes y la responsabilidad con el entorno⁴³ ha sido reducida por esos sectores a contenidos relacionados a sexualidad, siendo esta la primera y única gran batalla de estos grupos. Movimientos como “Con mis Hijos no te metas” o el “Frente Nacional por la Familia”⁴⁴ han empleado de manera oficial esas expresiones, de modo que atemorizan a lxs miembrxs de sus iglesias, situación que ha permitido la movilización de muchas personas. De este modo su idea de cuidado está íntimamente relacionada con atemorizar.

Lo que claramente desean cuidar los grupos que se encuentran en contra de los derechos de las mujeres y de las diversidades son la familia heteroparental del matrimonio igualitario, cuidar a ciertas infancias frente a una imposible homosexualización y transexualización, cuidar a los supuestos bebés frente al aborto. Esta son las grandes banderas que desencadenan una batalla que se presenta como espiritual y alertando sobre lo que han llamado un “nuevo orden”,⁴⁵ que tendría por misión aniquilar la familia, el matrimonio y la heterosexualidad.

Los discursos desarrollados a partir de estas tres situaciones mencionadas —familias, infancias, aborto— pueden identificarse como tecnologías relacionadas con el control de identidades y cuerpos que se basan tan solo en una mirada reduccionista del mundo. La teoría social de estos grupos solo pondrá atención a temas relacionados a sexualidades, dejando de lado lo relacionado a corrupción, feminicidios, pedofilia o salud pública. A esto puede gráficamente llamársele una “moral del embudo”⁴⁶ que pasa por lo ancho una clase de

u otras versiones nacionales se encuentran en contra de la educación sexual integral. Su oposición forma parte de sus discursos políticos.

⁴³ Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development* (Cambridge: Harvard University Press, 1983).

⁴⁴ La metodología empleada por este grupo se llama FIAT, que se trata del imperativo del verbo hacer en latín. Se traduce por “hágase” y es empleado como acrónimo de: *Formar*, donde ofrecen cursos virtuales gratuitos, uno titulado “Familia vs Ideología de Género”, además brindan una biblioteca virtual basada principalmente en documentos de la Iglesia Católica Romana. *Informar*, que se trata de calificar una serie de iniciativas legislativas a partir de un semáforo, además de pretender un directorio político con las personas representantes. *Activar*, fomentando presencia en redes, en las calles y en los medios. Y, por último, *Transformar*, obviamente desde su perspectiva. Frente Nacional por la Familia. “Frente Nacional por la Familia”. <https://frentenacional.mx/que-hacemos/>.

⁴⁵ Esta expresión se remonta al presidente estadounidense George Bush. Su sentido exploraba la hegemonía unilateral de EE. UU., la implantación de democracias en el mundo entero bajo su tutela. Es curioso que una expresión que ya tiene un carácter geopolítico conservador y alienante sea ocupado con esa misma carga, pero en otro sentido. La obra de Agustín Laje y Nicolás Márquez, ocupada como un vademécum por estos grupos religiosos cita la obra del suizo Henry Makow quien sostiene en su “teoría” la existencia de grupos que dominan el mundo entero, donde el feminismo juega uno de los roles más importantes. Henry Makow, *Estafa cruel. Feminismo y el nuevo orden mundial. El ataque a tu identidad humana* (Londres: Silas Green, 2012). La instrumentalización de expresiones que son fácilmente comerciables es una estrategia política por parte de estos grupos. Jean-Jacques Roche, “El nuevo orden internacional”, *Anuario Internacional CIDOB*, 261-271.

⁴⁶ Enrique Vega-Dávila, “Alerta con la ideología pro-vida”, *La República*. <https://larepublica.pe/politica/759935-alerta-con-la-ideologia-pro-vida/>.

situaciones que no son tenidas por importantes, mientras que las que consideran con mayor intensidad pasan por lo angosto de su vista. Esto podría enunciarse también con lo que Clifford Geertz llamaría “selectividad secundaria”.⁴⁷

Religión disfrazada de ciencia

Durante la 52 asamblea de la Organización de Estados Americanos celebrada en Lima, en octubre de 2022, hubo movilizaciones de sectores integristas en la ciudad capitalina. Poco antes de iniciar tal asamblea hubo un impasse debido a que se dejó ingresar a la plazuela interna del Congreso de la República de ese país sureño un automóvil que llevaba consigo la siguiente expresión: “OEA: A la mujer la define la biología, no la ideología”.⁴⁸

Esta campaña era dirigida por la organización CitizenGo, con miras a conseguir firmas para que lxs representantes de los países participantes acudan al llamado en contra de lo que ellxs llaman ideología de género. Si bien la propuesta de esta plataforma no llegó ni a los 40 mil firmantes⁴⁹ sí se pudo apreciar el desplazamiento de personas en aquella ciudad, noticia resaltada particularmente por ACI Prensa, pasquín católico.⁵⁰ De modo similar, la idea de *diseño original* para hablar de la familia ha sido un recurso muy recurrente en sus discursos, presentando de modo supuestamente no religioso sus ideas altamente religiosas.

En ambos casos nos enfrentamos a discursos políticos que ocupan su concepción de biología como forma de evitar presentarse como creyentes. Y es que, dado el poder que lo religioso ha ido perdiendo en el espacio público, debido a la deslegitimación de sus líderes o la laicidad vigente en algunos países, otro de sus discursos ha implicado trasladar el planteamiento creacionista, basado en la concepción de una pareja originaria como sostén de la humanidad, añadido a su hermenéutica bíblica premoderna, es decir, que no tiene en cuenta los estudios histórico-críticos,⁵¹ a otras narrativas que podrían presentarse como una secularización de su

⁴⁷ Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: GEDISA, 2003).

⁴⁸ Valeria Coca Pimentel, *Congreso de la República de Perú promueve mensaje discriminator usando el logo de la OEA*. <https://www.infobae.com/lgbt/2022/10/04/congreso-de-la-republica-de-peru-promueve-mensaje-discriminador-usando-el-logo-de-la-oea/>.

⁴⁹ CITIZENGO, “CitizenGo”. <https://citizengo.org/es-lat/209037-stop-agenda-lgtb-oea>.

⁵⁰ Diego López Marina, “Cartel afuera del Congreso de Perú dice a la OEA: ‘A la mujer no la define la ideología’”, *ACI Prensa*. <https://www.aciprensa.com/noticias/cartel-afuera-del-congreso-de-peru-dice-a-la-oea-a-la-mujer-no-la-define-la-ideologia-90680>.

⁵¹ Se llama métodos histórico-críticos en el mundo bíblico-teológico al esfuerzo académico de leer lo que se considera sagrada escritura en el cristianismo, la biblia, desde metodologías que implican un análisis no solo religioso, sino desde las ciencias humanas. Posee seis herramientas relacionadas con la crítica textual, el análisis gramático-filológico, la crítica literaria, la crítica de las formas, la crítica de las tradiciones y la crítica de la redacción. Daniel Gloor, “El Método histórico-crítico”, *Aportes Bíblicos*, núm. 22 (2016): 3-72.

mensaje, pero que en la lógica de lo presentado se trataría meramente de un disfraz, de una simulación, como se viene afirmando en este texto.

Ciertamente, los fundamentalismos cristianos se oponen de modo directo al uso de toda herramienta heurística que no coincida con su cosmovisión, dado que —según su perspectiva— se trataría de elementos contrarios a la fe. Con ello se experimenta una interminable petición de principio que hacen impermeables a los textos que ellos consideran sagrados, haciendo imposible también cualquier hermenéutica. Su regreso a lo que consideran fundamental — de ahí el adjetivo con el que se conoce a estos grupos, tal y como se explicó en la nota 22— implica un anhelo de un tiempo anterior en el que el control que lo religioso poseía era hegemónico, bajo una idea sacralizada también de ciencia, de conocimiento o de verdad.

Teniendo en cuenta lo anterior, su estrategia comunicativa redundante en presentar sus ideas bajo una comprensión de ciencia que no reconoce los avances en esas materias y anclan su discurso en proposiciones que nombran biológicas.⁵² No es difícil tener presente que la ciencia moderna hunde sus raíces en prácticas religiosas y también en su impedimento o rechazo, siendo la historia mucho más compleja que la oposición entre una y otra, establecida de modo clásico, pero no puede negarse que existen varias expresiones a través de la historia, muchas de estas concomitantes.⁵³

En ese sentido es preciso recordar siempre, especialmente a aquellos grupos, que lo llamado ciencia ahora ha pasado por un largo proceso que ha tenido diferentes explicaciones, entre las más difundidas tenemos al falsacionismo popperiano⁵⁴ o las revoluciones científicas de Thomas Kuhn⁵⁵ que cuestionan el modo absoluto e inamovible de comprender cualquier ciencia. En medio de ese escenario me parece importante considerar también cómo los cuestionamientos de Donna Haraway⁵⁶ y las epistemologías feministas nos han ayudado a comprender que la objetividad también ha sido un mecanismo manipulable para dominar a través de lo que Foucault llamó juegos de verdad.⁵⁷

Los planteamientos religiosos de esos movimientos buscan presentar sus diferentes posturas como certeras, absolutas y finalizadas, tomando como parámetro una visión de ciencia

⁵² Angélica Motta, *La biología del odio* (Lima: La Siniestra, 2019).

⁵³ Ian Barbour, *El encuentro entre ciencia y religión. ¿Rivales, desconocidas o compañeras de viaje?* (Santander: Sal Terrae, 2004).

⁵⁴ Karl Popper, *La lógica de la investigación científica* (Madrid: Tecnós, 1986).

⁵⁵ Thomas Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004).

⁵⁶ Donna Haraway, *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza* (Madrid: Cátedra Feminismos, 1995).

⁵⁷ Michel Foucault, *Las tecnologías del yo y otros afines* (Barcelona: Paidós, 1990).

desfazada, relacionada con posiciones positivistas, cuestión que ha sido criticada por las epistemologías feministas⁵⁸ quienes han establecido cómo es que la ciencia se ha constituido desde unos cuerpos concretos que han dominado el espacio dado que tenían voz y presencia.⁵⁹

Teocracia disfrazada de democracia

Este último discurso de disfraz guarda más relación con un proyecto político amplio que tiene como referentes personajes que exceden lo latinoamericano, pero en donde sí han incidido, convirtiéndose en modelos.

No puede dejarse de lado el rol activo que tienen líderes de denominaciones cristianas y su representación pública en todo el continente. Y si bien la vocería de estos movimientos no se reduce a pastores y pastoras de diferentes denominaciones cristianas, sí puede identificarse entre algunas de sus características un mesianismo político y un curioso uso de sus interpretaciones o posiciones como las que permiten revisar el mundo.

Un ejemplo de esto ya antiguo, pero modélico en varios sentidos, puede ubicarse en algunos de los discursos del ex presidente de Estados Unidos, George Bush. Considerando lo planteado por Juan Stam⁶⁰ se recuerda que aquel mandatario fue un evangélico conservador que, habiendo salido del alcoholismo en 1986, luego se hace adepto de la primera Iglesia Metodista Unida, una denominación cristiana que más adelante vivirá un cisma por sus posiciones que son consideradas progresistas.⁶¹ Regresando a Bush es de destacar el empleo de expresiones de corte maniqueísta: buenos versus malos, siendo la causa que él defendía, obviamente la buena;⁶² se añade, además, su postura mesiánica, entendiéndose él mismo como

⁵⁸ Norma Blázquez Graf, “Epistemología feminista: temas centrales”, en *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*, editado por Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012), 21-38; Yuderkis Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal, Karina Ochoa Muñoz, “Introducción” en *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, editado por Yuderkis Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (Popayán: Universidad del Cauca, 2014), 13-40; Haraway, *Ciencia, ciborgs y mujeres...*

⁵⁹ Bell Hooks, *¿Acaso no soy una mujer?* (Buenos Aires: Galerna, 2021).

⁶⁰ Juan Stam. “El lenguaje religioso de George W. Bush: análisis semántico y teológico”. *Servicios Koinonia*. Consultado el 29 de septiembre de 2022. <https://www.servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=104>.

⁶¹ Julie Zauzmer Weil, “United Methodist Church is expected to split over gay marriage, fracturing the nation’s third-largest denomination”. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/religion/2020/01/03/united-methodist-church-is-expected-split-over-gay-marriage-disagreement-fracturing-nations-third-largest-denomination/>

⁶² Ejemplo de esto tenemos en sus declaraciones en la Catedral Nacional en Washington, D.C.: “Apenas tres días tras estos eventos, los estadounidenses aún no sienten la distancia de la historia. Pero nuestra responsabilidad ante la historia ya está clara: responder a estos ataques y liberar al mundo del mal”. George Bush, “Declaraciones del Presidente Durante la Ceremonia del Día Nacional de Oración y Recuerdo”. *The White House*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2001/09/20010914-2.es.html>; o en el Discurso sobre

llamado a liderar la batalla contra el mal,⁶³ consolidándose años posteriores una alianza política con el Estado actual de Israel,⁶⁴ que no tiene nada que ver directamente con el Israel bíblico; y, por último, destaca también el uso y manipulación de la oración, presentándose como un hombre de fe⁶⁵ y su lucha como correcta.

La figura controversial de este mandatario puede ser comparada con el proceder de Jair Bolsonaro, en Brasil, Jeanine Añez, en Bolivia, Donald Trump, en Estados Unidos de América — personajes más recientes— o las de Alberto Fujimori y Alan García, en el Perú, en décadas anteriores. Estas personas públicas han tenido a su lado a un grupo de pastores evangélicos de corte conservador y fundamentalista que han servido para orar por ellxs, para que les impongan las manos como gesto de bendición, para predicarle a sus feligreses lo importante que es votar por ellxs.

El matrimonio sagrado entre política y religión es un fenómeno muy antiguo, pero no deja de ser llamativo el hecho que se permita vulnerar el principio de laicidad, bajo la idea de libertad religiosa. Los esfuerzos de lucha por hacer del ejercicio de esta libertad se han visto también manipulados por quienes fomentan discursos antiderechos, es decir, en contra de los derechos de las mujeres y de las diversidades. Además, este mismo recurso ha entrado en conflicto con el derecho a la libertad de expresión, la que es apelada para continuar con una agenda que reste independencia a los estados. Lo cierto e indudable es que por la vía democrática se está procurando imponer una estructura religiosa que coloca una divinidad por sobre toda humanidad y la ideología cristiana por sobre cualquier otra forma de pensamiento.

el Estado de la Nación: “Esta época de adversidad ofrece un momento único de oportunidad - un momento que debemos aprovechar para cambiar nuestra cultura. A través del impulso en subida de millones de actos de servicio y decencia y bondad, s que podemos vencer el mal con más bien. (Aplauso.) Y tenemos una gran oportunidad durante esta época de guerra para guiar al mundo hacia los valores que traerán paz perdurable”. George Bush, “Discurso del Presidente sobre el Estado de la Nación”. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/01/20020129-11.es.html>.

⁶³ En torno también al 11 de septiembre, establece su llamado a combatir el mal, en su ideal de representación: “Mis conciudadanos, durante los pasados nueve días, el mundo entero ha visto por sí mismo el estado de nuestra nación, y es sólido. Esta noche somos un país que despertó al peligro y fue llamado a defender la libertad. Nuestra aflicción se ha convertido en ira, y la ira en determinación. Se hará justicia, ya sea trayendo a nuestros enemigos ante la justicia, o llevando la justicia a nuestros enemigos”. George Bush, “Discurso ante una sesión conjunta del Congreso y el pueblo estadounidense”, *The White House*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2001/09/20010920-8.es.html>.

⁶⁴ En el 60 aniversario del Estado de Israel, Bush dijo lo siguiente: “Como dije en mi discurso, creo que, si estamos firmes en nuestra resolución, resistiremos la tentación de ceder ante los terroristas. Creemos en la capacidad de transformación de la Libertad. Algún día otras naciones en la región [se refiere a Medio Oriente] tendrán la bendición de la democracia y de la Libertad”. George Bush, “President Bush Honors 60th Anniversary of the State of Israel”, *The White house*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2008/05/20080515-4.html>.

⁶⁵ En una entrevista al *New York Times*, Bush se refiere de este modo: “Yo tengo una tarea que realizar, y con las rodillas dobladas pido al buen Señor que me ayude a cumplirla con sabiduría”. George Bush, “Entrevista a George Bush”, entrevista de Tom Broka, NYT, 25 de abril de 2003. <https://www.nytimes.com/2003/04/25/international/worldspecial/full-text-of-brokaws-interview-with-bush.html>

Propuestas a considerar desde género y religión⁶⁶

Teniendo en cuenta lo mencionado líneas anteriores y retomando el argumento, me parece importante considerar cómo la idea de performance planteada por Judith Butler⁶⁷ se encuentra totalmente alejada de estas formas de aparición en el espacio público que poseen estos grupos. Podría extenderse para esas narrativas y gestualidades lo que Sara Ahmed nombra ‘no performatividad’, debido a que lo que realizan tales grupos fundamentalistas deja la situación sin crítica alguna.⁶⁸ Lo planteado en torno a la queja por la feminista australiana sirve para comprender que un acto público realizado por parte de quienes detentan el poder no es para cambiar la realidad de injusticia, sino para que la situación no cambie de manera alguna, es decir, seguir manteniendo la impunidad.

De ahí que la insistencia en nombrarlo disfraz me parezca oportuno, debido a que detrás de su aparición pública se encuentran tecnologías sobre los cuerpos e identidades que al no poder ser leídos desde su gramática social son considerados de modo negativo desde su perspectiva esencialista.⁶⁹ Por esta razón, es importante dar a conocer y extender las críticas

⁶⁶ Me parece importante señalar que la intersección en este artículo considera el ámbito teológico, pero existen trabajos realizados desde la antropología y sociología abordando temas relacionados a mujeres, política o aborto. Estos son algunos ejemplos: Julia Exposito y Matías Sadiel, “¿Anticomunismo sin comunismo? La construcción del feminismo como enemigo estratégico de las nuevas derechas y el dilema de la reproducción social”, *Revista Razón Crítica* 11 (2011): 254-273; Hilda Cristina Mazariegos, “Piensa y deja pensar: postura(s) de las mujeres metodistas frente al matrimonio, la sexualidad y homosexualidad”, coordinado por Carlos Garma, María del Rosario Ramírez Morales y Ariel Corpus (coords.), *Familias, iglesias y Estado laico. Enfoques antropológicos* (Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Iztapalapa/División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Antropología, Ediciones del Lirio), 187-206; Hilda Cristina Mazariegos, “La mejor religión es la humana. Yo soy espiritual pero también sigo las reglas religiosas”, coordinado por Nahayeilli En Juárez Huet; Renee de la Torre, Renée; Cristina Gutiérrez, *De la Religiosidad vivida a la religiosidad bisagra. Experiencias de lo sagrado en el México contemporáneo* (México: CIESAS, 2023), 259-286; Erick Paz, “Aborto, género, comunismo y Dios: la lucha provida de jóvenes líderes en redes sociodigitales”, *Revista Temas sociológicos* 30 (2022): 107-136. René Tec-López, *Estableciendo el Reino de Dios en la tierra. Hacia una nueva comprensión del fenómeno neopentecostal en América Latina: los casos de Chile y México* (Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile, 2022), René Tec-López, “De canutos, maricones y comunistas: la cruzada evangélica contra la ‘ideología de género’”, coordinado por Karina Bárcenas, *Movimientos antigénero en América Latina. Cartografías del neoconservadurismo* (Ciudad de México: IIS-UNAM, 2022), 339-371; Juan Vagione, “Entre reactivos y disidentes. Desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular”, compilado por Rosario Ortiz, *Estado Laico, condición de ciudadanía para las mujeres* (Buenos Aires: Centro de producción Editorial, 2007), 67-82.

⁶⁷ Judith Butler, *Género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad* (Barcelona: Paidós, 2007).

⁶⁸ Sara Ahmed, *¡DENUNCIA! El activismo de la queja* (Buenos Aires: Caja Negra, 2022).

⁶⁹ No todas las denominaciones cristianas poseen una teología sistematizada, no es el caso de la Iglesia Católica Romana que ha realizado una absurda y tomista distinción entre “personas homosexuales” y “actos homosexuales”. Las primeras no son objeto de mal alguno por sí mismos, pero sí lo son los actos homosexuales, los que son llamados “intrínsecamente malos”. Congregación para la Doctrina de la Fe. “Declaración Persona Humana. Acerca de cuestiones de Ética sexual”. http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19751229_persona-humana_sp.html. Iglesia Católica Romana. *Catecismo de la Iglesia Católica*. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s2c2a6_sp.html.

realizadas desde las teologías feministas, basadas en la hermenéutica de la sospecha,⁷⁰ y que desde los trabajos de compañeras del continente como Elsa Tamez, Irene Foulknes, María Pilar Aquino, Ana María Tepedino, Ofelia Ortega, Beatriz Melano, María Clara Bingemer, María Teresa Porcile, Consuelo del Prado, Silvia Regina Lima, Wanda Deifelt, Nancy Cardoso Pereira, Ivoni R. Richter, pioneras en ese campo han cuestionado el patriarcado cristiano estableciendo herramientas conceptuales y políticas.

También, desde la perspectiva de género y religión, considero las lecturas teológico-críticas efectuadas desde lo *queer/cuir*, propuestas que han permitido desentrañar otras miradas de lo divino. En esta línea cabe resaltar el trabajo, también pionero, de Marcella Althaus-Reid, quien buscó indecentar la teología,⁷¹ pero también los trabajos posteriores en el continente realizados por Córdova Quero,⁷² Méndez Montoya,⁷³ Sánchez de León,⁷⁴ Musskopf,⁷⁵ Vega-Dávila,⁷⁶ Padua Freire,⁷⁷ por colocar algunos ejemplos.

Ambas posiciones críticas de los cristianismos desde sus propias estructuras, las teologías feministas y las teologías *queer/cuir*, si bien son marginales en muchos sentidos, debido principalmente a la institucionalidad, son herramientas que pueden ocuparse en la lucha contra los fundamentalismos porque su reflexión surge de la marginación tanto eclesial como social.

⁷⁰ Elizabeth Schüssler-Fiorenza, *En memoria de ella. Una reconstrucción teológico-feminista de los orígenes del cristianismo* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1989).

⁷¹ Althaus-Reid, *Teología indecente*.

⁷² Hugo Córdova Quero, “Sexualizando la Trinidad: Aportes desde una teología de la liberación queer a la comprensión del misterio divino”, *Cuadernos de Teología XXX* (2011): 53-70; Hugo Córdova Quero, “Marcella Althaus-Reid. Santa de una espiritualidad sexualmente encarnada”. <https://santosqueer.blogspot.com/2014/02/marcella-althaus-reid-santa-de-una.html>.

⁷³ Ángel Méndez Montoya, “¿Sin maricones no hay revoluciones! (Whithout queering, there’s No revolutioneering!): Mexico’s Queer Subversion of Public Space and the Decolonization of Marriage Heteronormative”, en *Decolonial Christianities: Latinx and Latin American Perspectives*, editado por Raimundo Barreto y Roberto Sirvent (Suiza: Palgrave Macmillan, 2019), 203-216; Ángel Méndez-Montoya, “El amor en los últimos tiempos: La inscripción escatológica en cuerpos afines a un deseo infinitamente cuir”, *Revista Internacional de Teología Concilium*, núm. 383 (2019): 97-106.

⁷⁴ Carmen Margarita Sánchez de León, “Los múltiples cuerpos de Jesús”, *Concilium: Revista internacional de teología*, núm. 383 (2019): 703-712.

⁷⁵ André Musskopf, “Uma confissão de fé”, *Revista Senso*. https://revistasenso.com.br/coluna/uma-confissao-de-fe/?fbclid=IwAR26QAoZ6PKHQW6rXAMWWGbhLjLuLk5vrQYThRL8FsRnlgltVygFhA-RE_c; André Musskopf, “*Via(da)gens teologias. Itinerarios para uma teologia queer no Brasil*” (Tesis doctoral, Escola Superior Teologica, 2018); Ana Ester Pádua Freire, “Perversão teológica: notas sobre a Teologia Indecente de Marcella Althaus-Reid”, *Revista Periódicus 1*, núm. 14 (2021): 91-104.

⁷⁶ Enrique Vega-Dávila, “¡Nosotrxs también somos lxs pobres! Teología de la liberación y diversidad sexo-genérica. Hacia una teología cuir de la liberación”, *Revista Ciencias de la Complejidad*, vol. 3, núm. 2 (2022): 65-89. <https://doi.org/10.48168/cc022022-005>; Enrique Vega-Dávila, “*Divinidad al desnudo. Cuerpos que oran. Lenguajes religiosos en comunidades cristianas para la diversidad sexogenérica. Experiencias en la CCEI El Camino*” (Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana, 2023).

⁷⁷ Ana Ester Padua Freire, “Perversão teológica: notas sobre a Teologia Indecente de Marcella Althaus-Reid”, André Musskopf y Ana Ester Pádua Freire. *Religião e Indecência: diálogos com Marcella Althaus-Reid* (Rio de Janeiro: Metanoia, 2021).

Me parece importante pensar en la divulgación y la deselitización de tales contenidos. Entiendo bien el esfuerzo de neologismos en nuestros trabajos de género, pero cuestiono que no tengamos incidencia, relevancia o significatividad porque existe aún una mirada vertical que considera, a quienes militan en espacios fundamentalistas, como sinónimo de iletradxs. Como afirma Priscila Barredo: “no podemos caer en la idea simplista e incluso colonial que mira a una masa de gente irracional, manipulable e ignorante como presa fácil de los evangelizadores del norte”.⁷⁸ Esto es una trampa que coloca lo popular como inferior, reproduciendo el clasismo en otras esferas.⁷⁹ Es así como lo enunciado se convierte en una invitación a que los contenidos que planteamos desde género puedan ser comprensibles. Esto, ciertamente, es una crítica a la forma de realizar ciencia, pero va más allá, es una forma clara y contundente de pensar en quiénes son nuestrxs destinatarixs y a quiénes queremos llegar.

De este modo, me parece pertinente reconocer la existencia de otras estructuras religiosas que se encuentran al margen y que no han encontrado visibilización debido al cristianismo hegemónico y sus reproducciones. Esto se ha dado debido a las temáticas planteadas por estos, tales como los cuestionamientos a la estructura patriarcal que es desarrollada también por personas de la disidencia sexual y de género, particularmente la de hombres que viven atracción por otros hombres. Es así como las comunidades de fe que no se encuentran en la institucionalidad de las denominaciones y su pelea por la aparición proponen la posibilidad de apostasía como acto formal, entre otras.

Reflexiones finales

Es importante conocer los espacios críticos y establecer redes, porque la amenaza fundamentalista es real y todo lo que toca lo destruye. Entiendo que las experiencias personales deban y puedan ser evidenciadas, pero desde la intersección religión y género me parece pertinente cuestionar la institucionalidad y el poder con la que grupos se han fijado.

Luego de lo examinado me parece significativo colocar el tema religioso y motivar que siga siendo reconocido en las ciencias sociales y humanas, que describen y analizan los

⁷⁸ Priscila Barredo Pantí, “Ser evangélica y evangélico en la coyuntura política actual: implicaciones y complejidades en clave de género”, en *Escatología, política y esperanza en América Latina. Homenaje a Juan Stam*, editado por Facultad de Teología y Religión Asociación Educativa Teológica Evangélica (Santiago de Cuba: Caminos, 2021), 243.

⁷⁹ Ticio Escobar, *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel, 2014).

fenómenos religiosos, tanto como desde las teologías y las narrativas creyentes, las que han quedado marginadas por distintas razones. Creo que en los debates actuales sobre el rol de lo religioso y su acción política tienen mucho que decir. Por ello apuesto también por una incidencia de cristianxs que activen por la laicidad y que evite la injerencia de iglesias en espacios de decisión bajo su régimen doctrinal, por esa razón me parece de suma importancia conocer esos discursos desde las bases creyentes para así reconocer sus estructuras y lidiar con ellas.

El fundamentalismo es una realidad que amenaza nuestros derechos, nuestras identidades y, en última instancia, nuestras vidas. Considerando la dimensión subjetiva abordada en este texto me parece importante tomar en serio cómo es que se construyen las identidades religiosas y la construcción de “enemigos”.⁸⁰ Tener a quien odiar y tener miedo porque se trataría de una amenaza no es una forma nueva, lo realizó el fascismo, lo hizo el nazismo, lo usó Bolsonaro en Brasil, lo ha usado Meloni en Italia. Se trata de una estrategia política nada inocente que demanda de nuestra parte más información y presencia en espacios donde no siempre la academia llega.

Las formas de disfraz muestran cómo las narrativas acompañadas de gestos sostienen una simulación de situaciones. La estrategia ha sido la misma, colocar equivalencias de sus actos con expresiones que han empleado y desarrollado, incluso, sectores antagónicos a ellos. Con ello han negado el amor, el cuidado, la ciencia, la democracia y vacían contenidos para volverse referencia única de tales temas ocupando principalmente la posición política que poseen. En ese sentido se confirma la tesis de Baudrillard.

La presentación de estas características permite, en principio, establecer cuáles son las luchas a las que nos enfrentamos y lo importante que es dismantelar los discursos religiosos que se encuentran allí. Esto, como estrategia política, ayuda a balancear los posicionamientos abriéndonos hacia la pluralidad y la muestra de que otros cristianismos son posibles. Los disfraces mostrados ayudan para cuestionar las intenciones político-religiosas de estos grupos que buscan aniquilar los derechos de las diversidades y de las mujeres en su totalidad, bajo las simulaciones antes presentadas.

Si bien la dimensión moral establecida desde el control, tal y como se estableció, es una de las más difíciles de dismantelar, se convierte en una tarea dado que son las formas más habituales de comprometer a las personas y generar culpas. Esta superioridad moral cuestionada a esos sectores fundamentalistas no puede ser reproducida por quienes nos dedicamos a temas

⁸⁰ Sofía Reding Blase, “El estigmatizado: Violencia, estereotipia y poder”, en *Estigma y villanía. La construcción simbólica del enemigo*, editado por Sofía Reding Blase y Stefano Santasilvia, 168-182. (Ciudad de México: Universidad Autónoma de México. CIALC. Bonilla Artigas, 2020).

de género. Es más, se convierte en un horizonte próximo erradicar la brecha entre quienes no tienen esta perspectiva y lo necesario que se hace que se manifieste en políticas públicas.

Me parece que es desde lo organizacional donde debe insistirse aún más la crítica de género, esto significa no dejar de cuestionar las instituciones y los modos con los que se han establecido, analizando las dinámicas de poder con las que se legitiman, las retóricas que han empleado y los cuerpos que han tenido mayor valor y presencia. El análisis de poder, lenguajes y cuerpos es una herramienta política.

Si bien es cierto que existe una matriz cristiana en el continente y que existen combates serios por la laicidad, no puede dejarse de considerar lo que se ha insistido en este texto, que el cristianismo se ha interpolado en la sociedad de modo que ya no aparece como religión, sino camuflada, simulando ser algo que no es. Lo que antes había sido considerado pecado, aberración o abominación, desde las teorías sociales cristianas, ha sido secularizado, buscando que siga siendo considerada una patología⁸¹ o ser penalizado. Por eso, sigue siendo una tarea denunciar tales tecnologías que son empleadas por diferentes agrupaciones con otros nombres y desnudar⁸² esos discursos que esconden intenciones de dominio absoluto sobre nuestros cuerpos e identidades.

Y ya que la apropiación de categorías analíticas, de manifestaciones sociales y culturales se ha convertido en parte de las estrategias políticas de los discursos de disfraz, queda un elemento que puede ser presentado con rotundez y se trata de lo que Judith Butler llamaría “nuestra condición vulnerada”.⁸³

El mundo religioso es muy variado y necesita ser analizado desde diferentes perspectivas, lo que podría incluir las voces creyentes críticas. Camila Joselevich afirma desde su grupo de investigación cómo los problemas de teología política de la época que estudian sirvió para comprender un “mundo globalizado atravesado por el capitalismo y el neocolonialismo —y los patriarcalismos que con estos se engarzan—: el mesianismo, el universalismo, el monoteísmo y la noción de unicidad; la tensión entre ortodoxias y heterodoxias —y las nociones de ‘disidencia’ devenidas de aquella—; la *potestas* y la *auctoritas* y su relación con el cuerpo y el deseo; la noción de verdad histórica; la configuración de identidades en contextos de tensión entre dominación y emancipación o hegemonía y revuelta, etc.”,⁸⁴ de lo que se desprendería cómo el debate de lo religioso puede aportar en la construcción de conocimiento.

Desde género y religión pueden desnudarse esos disfraces que esconden políticas antiderechos. En este escenario me parece que es una decisión debatir lo religioso también con el conocimiento de sus propias herramientas y discursos, por ello me parece que la presencia de la teología en sus formas públicas o políticas requieren de nuestra atención.

⁸¹ Michel Foucault, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2003).

⁸² Althaus-Reid, *Teología indecente*.

⁸³ Judith Butler, *Sin miedo* (Ciudad de México: Laurus, 2020).

⁸⁴ Camila Joselevich, “Presentación del dossier”, *Revista de hermenéutica Interpretatio* 4, núm. 1 (2019): 13.

Bibliografía

- Aguilar Vásquez, Luis Eduardo. “Nayib Bukele, el bukelismo y el uso de la religión”. *Reflexión y realidad* 22, núm. 55 (2022): 164-184.
- Ahmed, Sara. *¡DENUNCIA! El activismo de la queja*. Buenos Aires: Caja Negra, 2022.
- Ahmed, Sara. *La política cultural de las emociones*. Ciudad de México: UNAM, 2015.
- Althaus-Reid, Marcella. *Teología indecente. Perversiones teológicas en sexo, género y política*. Barcelona: Bellaterra, 2005.
- Alzamora Revoredo, Óscar. *La ideología de género. Sus peligros y alcances. En base al informe ‘La deconstrucción de la mujer’ de Dale O’Leary*. Lima: Conferencia Episcopal Peruana, 1998.
- Arens, Eduardo. “¿Entiendes lo que lees? La Biblia, entre la ilustración y el fundamentalismo”. *Revista Páginas 211* (2008): 12-27.
- Barbour, Ian. *El encuentro entre ciencia y religión. ¿Rivales, desconocidas o compañeras de viaje?* Santander: Sal Terrae, 2004.
- Bárceñas Barajas, Karina. “¿Qué es la “ideología de género”? Transformaciones sociales y políticas en Brasil a partir de la apropiación de una estrategia discursiva”. *Encartes* 3, núm. 5 (2020): 227-230.
- Bárceñas Barajas, Karina, y Cecilia Delgado-Molina. *Religión, género y sexualidad: entre movimientos e instituciones*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2021.
- Barredo Pantí, Priscila. “Ser evangélica y evangélico en la coyuntura política actual: implicaciones y complejidades en clave de género”. En *Escatología, política y esperanza en América Latina. Homenaje a Juan Stam*, editado por Facultad de Teología y Religión Asociación Educativa Teológica Evangélica (AETE), 233-253. Santiago de Cuba: Caminos, 2021.
- Baudrillard, Jean. *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós, 1978.
- Blázquez Graf, Norma. “Epistemología feminista: temas centrales”, en *Investigación feminista. Epistemología, Metodología y Representaciones Sociales*, editado por Norma Blázquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, 21-38. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2012.
- Bush, George. “Declaraciones del Presidente Durante la Ceremonia del Día Nacional de Oración y Recuerdo”. *The White House*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2001/09/20010914-2.es.html>.

- Bush, George. “Discurso ante una sesión conjunta del Congreso y el pueblo estadounidense”. *The White House*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2001/09/20010920-8.es.html>.
- Bush, George. “Discurso del Presidente sobre el Estado de la Nación”. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2002/01/20020129-11.es.html>.
- Bush, George. “Entrevista a George Bush”. Entrevista de Tom Brokaw, NYT, 25 de abril de 2003. <https://www.nytimes.com/2003/04/25/international/worldspecial/full-text-of-brokaws-interview-with-bush.html>
- Bush, George. “President Bush Honors 60th Anniversary of the State of Israel”. *The White House*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/news/releases/2008/05/20080515-4.html>.
- Butler, Judith. *Cuerpos aliados y lucha política*. Bogotá: Paidós, 2017.
- Butler, Judith. *Género en disputa: feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós, 2007.
- Butler, Judith. *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis, 2004.
- Butler, Judith. *Sin miedo. Formas de resistencia a la violencia hoy*. Ciudad de México: Laurus, 2020.
- Cañeque, Carlos. “El fundamentalismo norteamericano”. En *Ideologías y movimientos políticos contemporáneos*, 287-294, coordinado por Joan Anton Mellón. Madrid: Tecnos, 2006.
- Castilla, Óscar, Ernesto Cabral, y Antonio Cucho. “Conspiración, desinformación y odio: un recorrido por el discurso de Rafael López Aliaga”. *Ojo público*. <https://ojo-publico.com/especiales/conspiracion-desinformacion-odio-en-discurso-de-rafael-lopez-aliaga/>.
- Castro, Jonathan. “Rafael López Aliaga durante mitin: ‘Muerte al comunismo, muerte a Cerrón y a Castillo’”. *El Comercio*, 2021. <https://elcomercio.pe/politica/elecciones/rechazan-declaraciones-de-excandidato-rafael-lopez-aliaga-contr-pedro-castillo-durante-mitin-nndc-noticia/>.
- CELAG. “Los primeros 100 días de gobierno de Jeanine Áñez”. *CELAG*. <https://www.celag.org/los-primeros-100-dias-de-gobierno-de-jeanine-anez/>.
- Cheng, Patrick. *Radical love. An introduction to Queer Theology*. New York: Seabury Books, 2011.
- CITIZENGO. “CitizenGo”. <https://citizengo.org/es-lat/209037-stop-agenda-lgtb-oea>.
- Coca Pimentel, Valeria. *Congreso de la República de Perú promueve mensaje discriminador usando el logo de la OEA*. <https://www.infobae.com/lgbt/2022/10/04/congreso-de-la-republica-de-peru-promueve-mensaje-discriminador-usando-el-logo-de-la-oea/>.

- Congregación para la Doctrina de la Fe. “Declaración Persona Humana. Acerca de cuestiones de Ética sexual”.
http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_19751229_persona-humana_sp.html.
- Córdova Quero, Hugo. “Marcella Althaus-Reid. Santa de una espiritualidad sexualmente encarnada”. <https://santosqueer.blogspot.com/2014/02/marcella-althaus-reid-santa-de-una.html>.
- Córdova Quero, Hugo. “Sexualizando la Trinidad: Aportes desde una teología de la liberación queer a la comprensión del misterio divino”. *Cuadernos de Teología XXX* (2011): 53-70.
- Deleuze, Gilles. “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* “Post-scriptum sobre las sociedades de control”. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana* 5, núm. 13 (2006): 587-595.
- El Comercio. “Debate municipal”. *El Comercio*.
<https://www.youtube.com/watch?v=Dajv0OGOJfUu4XQH4>.
- Escobar, Ticio. *El mito del arte y el mito del pueblo. Cuestiones sobre arte popular*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ariel, 2014.
- Espinosa Miñoso, Yuderkys, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz. “Introducción”. En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, 13-40, editado por Yuderkys Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz. Popayán: Universidad del Cauca, 2014.
- Exposito, Julia, y Matías Saidel. “¿Anticomunismo sin comunismo? La construcción del feminismo como enemigo estratégico de las nuevas derechas y el dilema de la reproducción social”. *Razón Crítica* 11 (2011): 254-273.
- Forcades Vila, Teresa. *La teología feminista en la historia*. Madrid: Fragmenta, 2011.
- Foucault, Michel. *Las tecnologías del yo y otros afines*. Barcelona: Paidós, 1990.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Frente Nacional por la Familia. “Frente Nacional por la Familia”.
<https://frentenacional.mx/que-hacemos/>.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA, 2003.
- Gilligan, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Press, 1983.
- Glendon, Mary Ann. “Intervención de la Señora Mary Ann Glendon, jefe de la delegación de la Santa Sede en la IV Conferencia Mundial sobre la mujer”. *El Vaticano*.

- https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950905_conferenza-donna-pechino_sp.html.
- Gloor, Daniel. “El Método histórico-crítico”. *Aportes Bíblicos*, núm. 22 (2016): 3-72.
- Goldstein, Ariel. *Poder Evangélico. Cómo los grupos religiosos están copando la política en América*. Buenos Aires: Marea, 2020.
- Gómez Vega, Renzo. “Paradojas de Porky, el alcalde fanático de Lima que quiere acabar con Castillo”. *El País*, 5 de octubre, 2022. <https://elpais.com/america-colombia/2022-10-05/paradojas-de-porky-el-alcalde-fanatico-de-lima-que-quiere-acabar-con-castillo.html>.
- González Vélez, Ana Cristina, Laura Castro, Cristina Burneo Salazar, Angélica Motta, y Óscar Amat y León. *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña “Con mis hijos no te metas” en Colombia, Ecuador y Perú*. Lima: Flora Tristán, 2018.
- Halberstam, Jack. *Trans*: una guía rápida y peculiar de la variabilidad de género*. Madrid: Egales, 2018.
- Haraway, Donna. *Ciencia, ciborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra Feminismos, 1995.
- Hooks, Bell. *¿Acaso no soy una mujer?* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Galerna, 2021.
- Iglesia Católica Romana. *Catecismo de la Iglesia Católica*. http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/p3s2c2a6_sp.html.
- Joselevich, Camila. “Presentación del dossier”. *Revista de hermenéutica Interpretatio*, vol. 4, núm 1 (2019): 13-15.
- Jurado Nacional de Elecciones. “Debate Electoral de candidatos a la Municipalidad de Lima Metropolitana”. <https://www.youtube.com/watch?v=tyq0B2BjTj4>.
- Kuhn, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- Küng, Hans. *El Cristianismo. Esencia e historia*. Madrid: Trotta, 2006.
- Lings, Renato. *Amores bíblicos bajo censura. Sexualidad, género y traducciones erróneas*. Madrid: Dykinson, 2021.
- López Marina, Diego. “Cartel afuera del Congreso de Perú dice a la OEA: ‘A la mujer no la define la ideología’”. *ACI Prensa*. Consultado el 06 de octubre de 2022. <https://www.aciprensa.com/noticias/cartel-afuera-del-congreso-de-peru-dice-a-la-oea-a-la-mujer-no-la-define-la-ideologia-90680>.
- Makow, Henry. *Estafa cruel. Feminismo y el nuevo orden mundial. El ataque a tu identidad humana*. Londres: Silas Green, 2012.

- Marcos, Ana. “El voto evangélico, clave en la victoria del ‘no’ en el plebiscito de Colombia”. *El País*.
https://elpais.com/internacional/2016/10/12/colombia/1476237985_601462.html.
- Mazariegos, Hilda Cristina. “‘La mejor religión es la humana. Yo soy espiritual pero también sigo las reglas religiosas’. Mujer metodista-feminista”. En *De la Religiosidad vivida a la religiosidad bisagra. Experiencias de lo sagrado en el México contemporáneo*, 259-286, coordinado por Nahayeilli Juárez Huet, Renée de la Torre y Cristina Gutiérrez. México: CIESAS, 2023
- Mazariegos, Hilda Cristina. “Piensa y deja pensar: postura(s) de las mujeres metodistas frente al matrimonio, la sexualidad y homosexualidad” en *Familias, iglesias y Estado laico. Enfoques antropológicos*, 187-206, coordinado por Carlos Garma, María del Rosario. Ramírez Morales y Ariel Corpus. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Iztapalapa/ División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Antropología, Ediciones del Lirio, 2018.
- Méndez Montoya, Ángel. “¡Sin maricones no hay revoluciones! (Whithout queering, There’s No revolutioneering!): Mexico’s Queer Subversion of Public Space and the Decolonization of Marriage Heteronormative”, en *Decolonial Christianities: Latinx and Latin American Perspectives*, editado por Raimundo Barreto y Roberto Sirvent, 203-216. Suiza: Palgrave Macmillan, 2019.
- Méndez-Montoya, Ángel. “El amor en los últimos tiempos: La inscripción escatológica en cuerpos afines a un deseo infinitamente cuir”. *Revista Internacional de Teología Concilium*, núm. 383 (2019): 97-106.
- Millán, Mágina. “Alcances político-ontológicos de los feminismos indígenas”. En *Más allá del feminismo: caminos para andar*, 119-144, coordinado por Millán Mágina. Distrito Federal: Red de Feminismos Descoloniales, 2014.
- Montemayor, Rebeca. “Espacios sagrados negados. Ministerios ordenados de mujeres. Un proceso inconcluso en iglesias protestantes de América Latina”. En *Religión y género*, 181-202, coordinado por Sylvia Marcos. Madrid: Trotta, 2012.
- Morán Faúndez, José Manuel. “La configuración de agrupaciones civiles neoconservadoras en Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú: una caracterización del activismo neoconservador en la subregión Andina”. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México* 9 (2023): e967. <http://dx.doi.org/10.24201/reg.v9i1.967>.
- Motta, Angélica. *La Biología del odio. Retóricas fundamentalistas y otras violencias de género*. Lima: La siniestra, 2019.


- Motta, Angélica, y Óscar Amat y León. “‘Ideología de género’: fundamentalismos y retóricas de miedo”. En *Develando la retórica del miedo de los fundamentalismos. La campaña "Con mis hijos no te metas" en Colombia, Ecuador y Perú*, coordinado por Ana Cristina González Vélez, Laura Castro, Cristina Burneo Salazar, Angélica Motta y Óscar Amat y León, 93-135. Lima: Flora Tristán, 2018.
- Musskopf, André. “Uma confissão de fé”. *Revista Senso*. https://revistasenso.com.br/coluna/uma-confissao-de-fe/?fbclid=IwAR26QAoZ6PKHQW6rXAMWWGbhLjLuLk5vrQYThRL8FsRnlgltVy_gFhA-RE_c.
- Musskopf, André. “*Via(da)gens teologias. Itinerarios para uma teologia queer no Brasil*”. Tesis doctoral, Escola Superior Teologica, 2018.
- Musskopf, André, y Ana Ester Pádua Freire. *Religião e Indecência: diálogos com Marcella Althaus-Reid*. Rio de Janeiro: Metanoia, 2021.
- Pádua Freire, Ana Ester. “Perversão teológica: notas sobre a Teologia Indecente de Marcella Althaus-Reid”. *Revista Periódicus* 1, núm. 14 (2021): 91-104.
- Paz González, Erick Adrián. “Aborto, género, comunismo y Dios: la lucha provida de jóvenes líderes en redes sociodigitales”. *Revista de Temas Sociológicos* 30 (2022): 107-136.
- Popper, Karl. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnós, 1986.
- Protestante digital. “Decidido apoyo público del Presidente Ortega a los evangélicos de Nicaragua”. *Protestante Digital*. https://protestantedigital.com/internacional/22045/Decidido_apoyo_publico_del_Presidente_Ortega_a_los_evangelicos_de_Nicaragua.
- Ratzinger, Joseph. “Homilía del cardenal Josph Ratzinger, decano del colegio cardenalicio”. *Santa Sede*. https://www.vatican.va/gpII/documents/homily-pro-eligendo-pontifice_20050418_sp.html.
- Red Ama Llulla. “IDL-Reporteros”. *IDEELE*. <https://www.idl-reporteros.pe/version-de-lopez-aliaga-acerca-de-que-hay-cartillas-educativas-para-homosexualizar-a-ninos-es-falsa/>.
- Reding Blase, Sofia. “El estigmatizado: violencia, estereotipia y poder”. En *Estigma y villanía. La construcción simbólica del enemigo*, 168-182, editado por Sofia Reding Blase y Stefano Santasilia. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. CIALC. Bonilla Artigas, 2020.
- Rich, Adrienne. “Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana”. *DUODA Revista d’Studis Feministes* 11 (1996): 13-37.
- Roche, Jean-Jacques. “El nuevo orden internacional”. *Anuario Internacional CIDOB* (1991): 261-271.


- Rodríguez Cárcela, Rosa María. “Del crimen pasional a la violencia de género: evolución y tratamiento periodístico”. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación* 17 (2008): 171-188.
- Rufín Pardo, Daylins. “El fundamentalismo religioso: caracterización y desafíos”. En *Las teologías feministas frente al fundamentalismo religioso*, 115-132, editado por Comisión ‘Saberes’ de la Red TEPALI. Vitória: Unida, 2020.
- Sandoval, Chela. *Metodología de la emancipación*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. PUEG, 2015.
- Sánchez de León, Carmen Margarita. “Los múltiples cuerpos de Jesús”. *Concilium: Revista Internacional de Teología* 383 (2019): 703-712.
- Santa Sede. “Declaración de interpretación del término ‘género’ por la Santa Sede”. *El Vaticano*.
https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-genero_sp.html.
- Santa Sede. “Declaración sobre el Documento final y presentación de las reservas de la Santa Sede”. *El Vaticano*.
https://www.vatican.va/roman_curia/secretariat_state/archivio/documents/rc_seg-st_19950915_conferenza-pechino-finale_sp.html.
- Schüssler-Fiorenza, Elizabeth. *En memoria de ella. Una reconstrucción teológico-feminista de los orígenes del cristianismo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Spadaro, Antonio, y Marcelo Figueroa. “Fundamentalismo evangelicale e integralismo cattolico. Un sorprendente ecumenismo”. *La Civiltà Cattolica*.
<https://www.laciviltacattolica.it/articolo/fondamentalismo-evangelicale-e-integralismo-cattolico/>.
- Stam, Juan. “El lenguaje religioso de George W. Bush: análisis semántico y teológico”. *Servicios Koinonia*. <https://www.servicioskoinonia.org/logos/articulo.php?num=104>.
- Sudor Marika. *Con tus hijes sí*. <https://www.youtube.com/watch?v=FduYyVxTNlg>.
- Támez, Elsa. *Las mujeres en el movimiento de Jesús*. Quito, JuanUno1 Ediciones, 2012.
- Tec-López, René Abel. *Estableciendo el Reino de Dios en la tierra. Hacia una nueva comprensión del fenómeno neopentecostal en América Latina: los casos de Chile y México*. Tesis doctoral, Universidad de Santiago de Chile, 2022.
- Tec-López, René Abel. “De canutos, maricones y comunistas: la cruzada evangélica contra la ‘ideología de género’ en Chile” en *Movimientos antigénero en América Latina. Cartografías del neoconservadurismo*, 339-371, coordinado por Karina Bárcenas. Ciudad de México: IIS-UNAM.

- Vagionne, Juan Marco. “Entre reactivos y disidentes. Desandando las fronteras entre lo religioso y lo secular”. En *Estado Laico, condición de ciudadanía para las mujeres*, 67-82, compilado por Rosario Ortiz. Buenos Aires: Centro de Producción Editorial, 2007.
- Vagionne, Juan Marco. “El activismo religioso conservador en América Latina” en *El activismo religioso conservador en América Latina*, 9-18, compilado por Juan Marco Vaggione. Buenos Aires: Católicas por el Derecho a Decidir – Argentina, 2021.
- Vega-Dávila, Enrique. “¡Nosotrxs también somos lxs pobres! Teología de la liberación y diversidad sexo-genérica. Hacia una teología cuir de la liberación”. *Revista Ciencias de la Complejidad* 3, núm. 2 (2022): 65-89. doi:<https://doi.org/10.48168/cc022022-005>.
- Vega-Dávila, Enrique. “Alerta con la ideología pro-vida”. *La República*. Consultado el 01 de octubre de 2022. <https://larepublica.pe/politica/759935-alerta-con-la-ideologia-pro-vida/>.
- Vega-Dávila, Enrique. “*Divinidad al desnudo. Cuerpos que oran. Lenguajes religiosos en comunidades cristianas para la diversidad sexogenérica. Experiencias en la CCEI El Camino*”. Tesis doctoral, Universidad Iberoamericana, 2023.
- Vera Balanzario, América Quetzalli. “Actores y estrategias del activismo religioso conservador en América Latina”. En *Religión, género y sexualidad entre movimientos e instituciones*, 207-246, editado por Karina Bárcenas Barajas y Cecilia Delgado-Molina. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones Sociales, 2021.
- Vera Balanzario, América Quetzalli. *El Frente Nacional por la Familia y las negociaciones públicas de la familia y las identidades de género*. Tesis de maestría, COLMEX, 2018.
- Zauzmer Weil, Julie. “United Methodist Church is expected to split over gay marriage, fracturing the nation’s third-largest denomination”. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/religion/2020/01/03/united-methodist-church-is-expected-split-over-gay-marriage-disagreement-fracturing-nations-third-largest-denomination/>.


La deriva nihilista del paganismo moderno The Nihilistic Drift of Modern Paganism


Alejandro García Durán, Universidad Sergio Arboleda,
Colombia

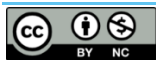
 <https://orcid.org/0000-0001-9163-4655>

 alejandroa.garcia@usa.edu.co

Tamara Saeteros Pérez, Universidad Sergio Arboleda,
Colombia

 <http://orcid.org/0000-0001-6477-2788>

 tamara.saeteros@usa.edu.co



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.674>

Resumen. En el presente artículo investigamos acerca del neopaganismo como una impronta cultural de las actuales sociedades occidentales. Relacionado estrechamente con la oposición al cristianismo, el neopaganismo se configura como una filosofía que, de manera consciente y radical, se muestra reacia a todo tipo de dualismo. En este orden de ideas, Dios y el mundo devienen dos niveles ontológicos distintos, separados e irreductibles. El objetivo principal del trabajo es el de demostrar que el neopaganismo constituye una forma de nihilismo, mediante un enfoque cualitativo propio de las ciencias humanas, y se servirá tanto del método fenomenológico hermenéutico como del análisis documental, puesto que busca profundizar en la ruptura con las tradiciones religiosas populares, para retornar a la vieja concepción sagrada del mundo como un lugar lleno de dioses, en el que no hay más exigencias morales que las que señale el hombre como centro de este esquema metafísico y antropológico neopagano. El principal resultado obtenido es la comprobación del nihilismo que encierra la propuesta neopagana en el orden religioso, moral, antropológico y político con una detallada caracterización del fenómeno y sus consecuencias relativistas en el pensamiento occidental.

Palabras clave: neopaganismo, nihilismo, dualismo ontológico, muerte de Dios, crisis de la verdad.

Abstract. In this article we investigate neopaganism as a cultural imprint of contemporary Western societies. Closely related to the opposition to Christianity, neopaganism is configured as a philosophy that, consciously and radically, is reluctant to all types of dualism. In this order of ideas, God and the world become two different, separate and irreducible ontological levels. The main objective of the work is to demonstrate that neopaganism is another form of nihilism, through a qualitative approach typical of the human sciences, and will use both the hermeneutical phenomenological method and documentary analysis since it seeks to deepen the rupture with the popular religious traditions, to return to the old sacred conception of the world as a place full of gods, in which there are no more moral demands than those indicated by man as the center of this neopagan metaphysical and anthropological scheme. The main result obtained is the verification of the nihilism that the neopagan proposal contains in the religious, moral, anthropological and political order with a detailed characterization of the phenomenon and its relativistic consequences in Western thought.

Keywords: Neopaganism, nihilism, ontological dualism, death of God, crisis of truth.

Cómo citar: García Durán, A. y Saeteros Pérez, T. (2024). La deriva nihilista del paganismo moderno. *EN-CLAVES del Pensamiento*, (36), 242-261. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.674>

Financiamiento: Neopaganism: diagnosis and answers from Classical Philosophy and Church Fathers. Código de proyecto: IN.BG.105.20.004, financiado por la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Introducción

Para el neopaganismo —corriente de pensamiento que anula la trascendencia de lo sagrado— el dualismo¹ cristiano estaría en la base de la desacralización del universo, de la naturaleza, con la consiguiente reducción de todo lo natural a mero objeto de explotación por parte del hombre.² De este modo, el cristianismo y su antropología dualista estarían en la base de la mentalidad moderna de hacernos dueños y señores de la naturaleza por medio de la técnica y del predominio de la razón instrumental:

La brecha abierta por el dualismo hace que el mundo pase a ser una forma de realidad degradada (desacralizada) frente a la realidad plena de Dios. Al perder el carácter sacro que le atribuían las religiones paganas, el mundo se transforma en mero objeto —se cosifica—, y ello deja vía libre a su explotación por la técnica y por la razón instrumental. Y ahí reside el origen último de la modernidad: ésta no sería sino el resultado de la secularización del cristianismo [...] El “desencantamiento del mundo” operado por el judeocristianismo abriría el camino a la secularización y al ateísmo. Postura esta última que, como negación radical de todo lo divino, es en realidad una categoría mental propia del dualismo, tan metafísica como la creencia en Dios a la que se opone.³

Olvida esta postura que el proyecto de hacer del hombre dueño y señor de la naturaleza surge, precisamente, en la Modernidad, cuando se pierde la visión cristiana del mundo. El cristianismo no cosifica la naturaleza, pues ve en ella la huella del Creador.⁴ Además, él se sabe administrador, no amo, del cosmos, pues el único dueño es Dios. Ante este Dios, el hombre ha de dar cuenta de su administración. Es la *res extensa* cartesiana, carente de forma y de finalidad, lo que deviene mero objeto pasivo, solo la *res cogitans* es sujeto activo. Hay que tener en cuenta, además, que la noción de sujeto no es, como tal, cristiana. El sujeto cartesiano, autónomo y transparente para sí mismo, es el fundamento de todo lo que existe, de la verdad y del bien.⁵ Para el cristiano, dicho fundamento es Dios.

¹ “Ser pagano es situarse ante todo al margen del dualismo, al margen de la idea según la cual el universo está ‘duplicado’ por otro —el de la divinidad— y está gobernado por el antagonismo del Bien y del Mal absolutos, así como por un Dios “moral”. Rodrigo Agulló, “¿Qué religión para Europa? La polémica del neopaganismo”, en *Elementos. Revista de Metapolítica para una Civilización Europea. El debate sobre el paganismo de la Nueva Derecha*, I, núm. 82 (2014): 49.

² Alain de Benoist, *Comment Peut-on être Païen?* (París: Albin Michel, 1981), 35.

³ Agulló, “¿Qué religión para Europa?”, 51.

⁴ Este tema está expuesto maravillosamente en el ensayo de Lawrence Dewan, titulado *Santo Tomás y la forma como algo divino en las cosas*, ed. y trad. Liliana Beatriz Irizar (Fondo de Publicaciones de la Universidad Sergio Arboleda, 2012).

⁵ No olvidemos que, de acuerdo con la primera regla del método de Descartes, las cosas son verdaderas porque “yo” las conozco evidentemente como tales. En el pensamiento cristiano, las cosas son verdaderas, en último término, porque Dios las conoce.

Esta ruptura o quiebre ontológico, causado por el monoteísmo judeocristiano, es lo que el neopaganismo intenta superar,⁶ a través de la afirmación de la profunda unidad y unicidad que atraviesa lo real y según la cual lo divino y lo mundano se encuentran con tal fuerza que llegan a identificarse. Es la coincidencia absoluta entre cosmogonía y teogonía.⁷ Esto aparece con claridad en las siguientes palabras:

El pensamiento pagano no ignora ninguna antinomia, pero las supera a todas en el interior de una concepción “unitaria” del mundo y de la divinidad: el nacimiento de los contrarios en la unidad divina acaba con el dualismo [...]: el principio de la unión de los contrarios y la definición de Dios como esta unión; el despliegue de Dios en el mundo y por consiguiente el despliegue de la contradicción de los contrarios, cuyo enfrentamiento necesario se reconoce como una de las manifestaciones de la Divinidad, y finalmente, la estructuración del espíritu humano sobre el mismo modelo.⁸

Hay una cuestión de especial relevancia en este rechazo y superación del dualismo. Se podría pensar que nos hallamos ante una forma de panteísmo, según el cual Dios se identificaría con el cosmos, con la totalidad. Dios, en esta perspectiva, es la *physis* que todo lo penetra. Pero, en realidad, no ocurre esto: Dios no se identifica con el mundo, con la realidad. Dios es una parte constitutiva de esa realidad; una parte que no ocupa un lugar especialmente central respecto de las otras partes (el cielo, la tierra, el hombre). Es más, ninguna de esas partes ocupa el centro (hay una visión descentrada de la realidad en el neopaganismo) ya que ninguna se entiende por sí sola,⁹ sino siempre en referencia a todas las demás: “Los dioses del paganismo [...] forman también parte del mundo; constituyen una de las tres razas que lo pueblan. Están los animales que no son racionales ni inmortales; los hombres, que son mortales y racionales; y los dioses racionales e inmortales”.¹⁰

Es verdad que esta división de la realidad está presente en el pensamiento clásico. Así, por ejemplo, en Platón encontramos que los dioses forman parte del cosmos, tanto los dioses que actúan de manera visible (los astros) como los dioses que se manifiestan cuando bien lo quieren (los dioses olímpicos).¹¹ Y estos dioses son hechos o formados por el Demiurgo. De cualquier manera, aparece con claridad que hay una diferencia entre esos dioses hechos, y el

⁶ De Benoist, *Comment Peut-on être Païen?*, 52.

⁷ *Ibid.*, 46.

⁸ Alain de Benoist y Guillaume Faye, *Las ideas de la “nueva derecha”* (Barcelona: Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1986), 206.

⁹ De Benoist, *Comment Peut-on être Païen?*, 206.

¹⁰ Paul Veyne, “El Imperio Romano”, en Philippe Aries y Georges Duby, *Historia de la vida privada*, tomo I (Madrid: Taurus, 1987), 204.

¹¹ *Cfr.* Platón, *Timeo* (Madrid: Gredos, 2022), 39e-41a.

Dios arquitecto del cosmos. No hay, pues, ningún tipo de ruptura, quiebre o desnivel ontológico en la concepción neopagana de la realidad.¹² Como ninguna de las partes de lo real tiene un valor especial respecto de las demás partes, de ahí se sigue que la totalidad tiene prioridad sobre cualquiera de ellas.

A partir de aquí —es decir, de la unicidad perfecta de la realidad— obtenemos otro de los elementos configuradores del neopaganismo, a saber, “el carácter eminentemente sagrado del universo”¹³ que es, en realidad, lo único sagrado, y por tanto, la relación con él es vista en términos de religiosidad.¹⁴ Ahora bien, como ha subrayado Eliade, “el hombre entra en conocimiento de lo sagrado porque se manifiesta, porque se muestra como algo diferente por completo de lo profano”.¹⁵ Así, pues, la determinación de un ámbito de sacralidad, distinto y superior a las realidades comunes, ordinarias, que, por serlo, constituyen el ámbito de lo profano, es fundamental en la actitud religiosa.

¿Hasta dónde, pues, se puede seguir manteniendo que el ser pagano (tal y como se entiende en el neopaganismo) constituya una actitud religiosa? La religión implica, de manera necesaria, quiebre ontológico, ruptura de nivel. Y esto es, sin duda, dualismo. Sin trascendencia, sin ese Otro misterioso que se muestra, no hay religión. Incluso se podría sostener que el rechazo del dualismo —ese desnivel de realidad producido por la distinción entre lo sagrado y lo profano— conduce a la negación de la religión.

La mentalidad pagana se sustenta sobre la base de que el mundo es sacro, *per se*, y con base en este carácter sacro de lo real puede ser articulada la actitud del hombre hacia el mundo de acuerdo con categorías de filiación: el lugar del nacimiento, la patria, es siempre madre-patria, mientras que en el monoteísmo nunca habría tierra natal, sino, únicamente, tierra final.¹⁶

Además, el paganismo¹⁷ moderno acusa al cristianismo de insolidario, pero esto es sorprendente. De hecho, podríamos decir que el pensamiento antiguo, aunque en bastantes

¹² Alain de Benoist, “¿Cómo se puede ser pagano? I”, en *Revista Elementos. Revista de metapolítica para una civilización europea*, 19: 3-20. <https://www.calameo.com/read/000356274299cafcca176>.

¹³ Fernando Colomer Ferrándiz, “La propuesta pagana”, *Scripta Fulgentina. Revista de Teología y Humanidades*, núm. 1 (1991): 110. Esto no quiere decir, sin embargo, que el universo sea Dios.

¹⁴ De Benoist, *Comment Peut-on être Païen?*, 31-32.

¹⁵ Mircea Eliade, *Lo sagrado y lo profano*, trad. de Luis Gil (Madrid: Guadarrama, 1981), 10.

¹⁶ De Benoist, *Comment Peut-on être Païen?*, 121.

¹⁷ Usamos de manera intercambiable los términos ‘paganismo’ y ‘neopaganismo’ porque, como definimos en un trabajo anterior: “un neopagano no es, en últimas, sino un pagano moderno”. *Cfr.* Alejandro García Durán y Tamara Saeteros “¿Retorno de lo divino? El neopaganismo como una forma y manifestación de nihilismo”. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 23, núm. 44 (2023). e20230108. <https://doi.org/10.22518/jour.ccs/20230108>. En el momento en que hagamos referencia al ‘paganismo’ clásico se hará de manera explícita.

sentidos quiso superar las barreras que separaban a unos hombres de otros, nunca lo consiguió del todo. Es el caso del ideal cosmopolita de la época helenista,¹⁸ fruto de la superación de las barreras raciales entre griegos y bárbaros. Y no obstante la fraternidad entre los hombres, sin importar su raza, cultura, religión, solo pudo sostenerse, de manera firme, de acuerdo con los postulados de la revelación bíblica.

En definitiva, la mentalidad pagana lo que hace es reivindicar la concepción propia de las religiones naturales de los pueblos primitivos, según la cual cada hombre no tiene valor más allá de su simple consideración como eslabón de un clan.¹⁹ Por consiguiente, no hay valor del hombre en sí mismo. Esto nos indica que en el paganismo lo que vemos es un desconocimiento de la noción de persona y en el neopaganismo una negación de la misma.

Si lo único absoluto es la totalidad del universo en su unicidad, todo lo que no sea esa totalidad deviene relativo por derecho propio. En conclusión, el neopaganismo no es más solidario, sino más relativista: todos valen lo mismo porque, en último término, nadie tiene valor.

Ahora bien, si ya no asumimos el carácter personal del hombre, entonces toda la ética se trastoca. En el ámbito específico de la reflexión moral, la concepción neopagana de lo divino, del mundo y del hombre conlleva una superación de todas las antinomias a través de las cuales ha querido entenderse y jerarquizarse la realidad —siempre según los neopaganos— en el contexto del monoteísmo judeocristiano. Y es que, en su concepción unitaria de la realidad, los neopaganos pueden decir que los contrarios, en realidad, no se excluyen, sino que se necesitan y que, en últimas, son iguales, puesto que todos proceden de la misma unidad divina.

Esta idea es totalmente nietzscheana. Para el pensador alemán, los valores supuestamente más altos, en realidad, hunden sus raíces en pasiones y afectos que son *humanos, demasiado humanos*. No tienen, pues, un asiento ni un origen en una realidad trascendente. Por tanto, el neopaganismo, también en este aspecto, se muestra profundamente fiel al pensamiento nietzscheano y lleva a cabo una radical transmutación de todos los valores, de todo lo que, hasta ahora, hemos considerado como valioso. Es más, la afirmación de los *nuevos* valores aristocráticos proclamados por el neopaganismo se sostienen en la vertiente no dualista de su concepción de la realidad:

¹⁸ Cfr. Victoria Camps, *Filosofía política. Conceptos y textos* (Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2011), 15-17.

¹⁹ Luis Duch, *Ciencia de la religión y mito. Estudios sobre la interpretación del mito* (Monserrat, Publicaciones de l'Abadía de Monserrat, 1974), 195.

Cuando se trata de especificar los valores propios del paganismo, se enumeran generalmente rasgos tales como: una concepción eminentemente aristocrática del ser humano, una ética fundada sobre el honor (la “vergüenza” más que el “pecado”), una actitud heroica ante los inconvenientes de la existencia, la exaltación y sacralización del mundo, la belleza, el cuerpo, la fuerza y la salud, el rechazo de los “paraísos” e “infiernos”, la inseparabilidad de la estética de la moral, etc. En esta óptica, el valor más alto es sin duda, no una justicia interpretada por lo esencial en términos de un aplastamiento igualitario, sino todo aquello que permite al hombre superarse a sí mismo; para el paganismo, considerar como injusto el resultado de la puesta en acción de aquello que forma la trama de la vida misma, es en efecto puro absurdo. En la ética pagana del honor, las antítesis clásicas: noble/bajo, valeroso/cobarde, honorable/ruin, bello/contrahecho, enfermedad/salud, etc., toman el puesto de las antítesis de la moral del pecado: bien-mal, humilde-insensato, sumiso-orgullo, débil-arrogante, modesto-desmesurado, etc. Por tanto, si todo esto nos parece exacto, el hecho fundamental a nuestros ojos reside en otra parte. En el rechazo puro y simple del dualismo.²⁰

La primera antinomia en superarse es la de bien/mal, cuestión, por lo demás, que no debe despertar ningún ápice de sorpresa. Si lo único absoluto es la totalidad, mientras que todas sus partes son igualmente relativas, necesariamente nada es bueno o malo *stricto sensu*. Desde el punto de vista de la totalidad, todo vale lo mismo (que es lo mismo que decir, que cada cosa, tomada particularmente, vale nada). Así, pues, las líneas que separan lo bueno de lo malo se tornan borrosas y difusas, hasta el punto de no poder distinguirse. Alain de Benoist es claro en sostener que, aunque no son *la* misma cosa, el bien y el mal son *una* misma cosa, puesto que provienen de la misma fuente.²¹

Por consiguiente, el binomio bueno/malo, aunque no desaparezca del todo (sin este binomio no tiene ningún sentido intentar ponerle algo de orden a la vida práctica), sin embargo, no puede seguir siendo entendido ni vivido de acuerdo con los caracteres en que lo ha leído el pensamiento monoteísta, pues según este modelo allí se expresa una disimetría abismal e irreconciliable entre uno y otro. Por ello, este binomio debe ser sustituido por el binomio pagano noble/bajo, de la misma manera que la noción de pecado ha de ser trocada por la de vergüenza.²²

Aquí lo que vemos es un retorno de la ética heroica, superada por la filosofía platónica. De hecho, el héroe es el ejemplar paradigmático de esta actitud lúdica. El héroe es el nuevo *ecce homo*, la imagen o el espejo donde hemos de mirar para ver reflejados los contornos de la imagen que hemos de esculpir en nosotros. Es el héroe aquel personaje que asume su destino con valentía, que le hace frente, que no necesita disfrazarlo ni negarlo, sino que juega con él

²⁰ De Benoist, “¿Cómo se puede ser pagano? I”, 13. Como se puede apreciar, esta es la temática que desarrolla Nietzsche en *La Genealogía de la moral*, sobre todo en el tratado I (Friedrich Nietzsche, *La genealogía de la moral*, intro., trad. y n. de Andrés Sánchez Pascual [Madrid: Alianza, 2009], 35-71).

²¹ De Benoist, *Comment Peut-on être Païen?*, 260.

²² *Ibid.*, 38-39.

aun a sabiendas de que, al término del día, será derrotado por la caducidad del tiempo, por la muerte. El heroísmo consiste en enfrentarse al destino para oponer a su inevitable triunfo *natural*, el triunfo propiamente humano que reside en haberlo afrontado, evitando la deshonra de una huida.²³

Es más, en buena lógica, lo sacro en el paganismo no puede ser juzgado, pues en cuanto totalidad sagrada no amerita redención alguna, ya que es portadora de su propia salvación. De este modo, la historia queda en manos de sí misma, se resuelve en el aquí, pues no hay un más allá; con ello, la única normatividad posible es la facticidad, lo que hay, sin posibilidad de vislumbrar un sentido, una meta, una razón.

El neopaganismo como forma de nihilismo

La tesis que hemos argumentado en este trabajo es que el neopaganismo constituye una forma y una manifestación del nihilismo. Entiéndase el nihilismo como un modo de ser en el mundo, y en tanto que tal, tiene serias implicaciones en la manera de orientar nuestra propia existencia. En ese sentido, el nihilismo no es inocente.

Podemos decir que el nihilismo se cifra, en último término, en la afirmación, lisa y llana, de que no existen valores absolutos, permanentes, estables, que funjan como criterios incontrovertibles de nuestros juicios. De hecho, el nihilismo es, justamente, la negación de todo valor absoluto o, en otros términos, la negación del carácter absoluto de todos los valores que la tradición occidental ha tenido por tal: “Nihilismo: falta la meta; falta la respuesta al ‘¿por qué?’ ¿Qué significa nihilismo? —que los valores supremos se desvalorizan”.²⁴

Contra el positivismo, que se queda en el fenómeno “solo hay hechos”, yo diría, no, precisamente no hay hechos, solo interpretaciones. No podemos constatar ningún *factum* ‘en sí’: quizás sea un absurdo querer algo así. “Todo es subjetivo”, decís vosotros: pero ya eso es interpretación, el “sujeto” no es algo dado sino algo inventado y añadido, algo puesto por detrás. ¿Es en última instancia necesario poner aún al intérprete detrás de la interpretación? Ya eso es invención, hipótesis. En la medida en que la palabra ‘conocimiento’ tiene sentido, el mundo es cognoscible: pero es interpretable de otro modo, no tiene un sentido detrás de sí, sino innumerables sentidos, “perspectivismo”.²⁵

²³ *Ibid.*, 220-221.

²⁴ Friedrich Nietzsche, *Fragments póstumos, volumen IV (1885-1889)*, trad., intro. y n. de Juan Luis Vermal y Joan B. Llinares (Madrid: Tecnos, 2006), 9 [35], 241.

²⁵ *Ibid.*, 7 [60] 222.

Esto quiere decir, más radicalmente, que no hay lugar para ningún hecho, una realidad en sí, estable, firme. La ‘cosa en sí’, absoluta (lo incondicionado) ha periclitado. Ni la realidad ‘fuera’ del sujeto, ni el sujeto mismo, son ‘en sí’: se trata de construcciones (interpretaciones) interesadas, forjadas sobre la base de afectos que son humanos, demasiado humanos.

Ahora bien, ¿qué consecuencia directa se sigue de la negación de un ‘en sí’? Consideramos que lo fundamental reside en la imposibilidad de hallar una instancia crítica para emitir valoraciones de algún tipo. Pero, hay más. Negar la existencia de una realidad ‘en sí’, que tenga consistencia propia, es lo mismo que negar la existencia de la verdad. Nietzsche es tajante al identificar el fin de la ‘cosa en sí’ con el fin de la verdad:

Que no hay verdad; que no hay constitución absoluta de las cosas, que no hay ‘cosa en sí’ — esto mismo es un nihilismo, y el más extremo. Coloca el valor de las cosas precisamente en que a ese valor no le corresponde ni le correspondió ninguna realidad, sino que es sólo un síntoma de fuerza por parte de quien instituye el valor, una simplificación con el fin de la vida.²⁶

Y si no existe la verdad, entonces la dicotomía verdad/error, apariencia/realidad, sueño/vigilia, desaparecen también. Es más, la verdad se resuelve en error, en apariencia, en ilusión y precisamente el nihilista es quien tiene la fuerza para admitir y asumir la apariencialidad, la mentira, el engaño:

¿Qué es una *creencia*? ¿Cómo surge? Toda creencia es un *tener-por-verdadero*. La forma extrema del nihilismo sería: que *toda* creencia, todo tener-por-verdadero es necesariamente falso: *porque no hay en absoluto un mundo verdadero*. Por tanto: una *apariencia perspectivista*, cuyo origen está en nosotros mismos (en cuanto *tenemos necesidad* permanentemente de un mundo más estrecho, abreviado, simplificado —que la *medida de la fuerza* es el grado en que podamos admitir la *apariencialidad*, la necesidad de la mentira, sin sucumbir. *En ese sentido, el nihilismo, en cuanto negación de un mundo verdadero, de un ser, podría ser un modo de pensamiento divino.*²⁷

Cuando el nihilismo hace su entrada, desaparece el sentido de la existencia. De alguna manera, la vida nihilista es una suerte de experimentación continua sin un norte fijo, una exaltación del sentimiento de ebriedad por la vida tal y como se presenta, con la conciencia de que esa vida ‘no debería ser’: “Un nihilista es el hombre que, respecto del mundo tal como es, juzga que no debería ser, y, respecto del mundo tal como debería ser, juzga que no existe”.²⁸

²⁶ *Ibid.*, 9 [35] 242.

²⁷ *Ibid.*, 9 [41] 243.

²⁸ *Ibid.*, 9 [60], 251.

Hay un pasaje del *Banquete* platónico en que se pone en labios de Diotima unas palabras maravillosas: “En este período de la vida, querido Sócrates, más que en ningún otro, le merece la pena al hombre vivir: cuando contempla la belleza en sí”.²⁹ Pero esa belleza es la belleza inteligible, no la belleza de las cosas bellas de este mundo. Ya Platón hace depender el sentido de la existencia de la posibilidad de otear una instancia absoluta, objetiva, que se sustrae a todo intento de manipulación por parte del hombre, que no es sólo interpretación o perspectiva. Porque esa es la idea platónica: lo real que se impone, que es ‘en sí’ y ‘por sí’, que no muda, siempre permanece. Y justamente a ese mundo ideal Platón le llamará la “llanura de la verdad”.³⁰

De ahí que cuando se elimina la trascendencia, lo inteligible, el mundo de la esencia perfecta, se elimina necesariamente la verdad. Ese es el sentido último de la expresión “muerte de Dios”,³¹ en la que se condensa de manera magistral todo el contenido de lo que es el nihilismo. La ‘muerte de Dios’ es la muerte de la verdad, la muerte de la metafísica, la muerte del mundo de las ideas de Platón,³² pues Platón es el “maestro de todos los metafísicos”.³³

Vemos claramente que la caída de la verdad, desemboca en la caída del bien. Si algo es bueno o no lo es, eso solo se puede decidir desde una instancia que sea verdadera, objetiva, que no sea, sólo, una interpretación. Hay que tener en cuenta, por lo demás, las expresiones que este autor usa para referirse a nuestra época: la época del “triunfo del nihilismo”. Esto es importante tenerlo en cuenta. El nihilismo recorre nuestra cultura contemporánea, una cultura que desconfía de la razón, que no se atreve con la verdad (por eso ha sido denominada la cultura de la “no-verdad” o “posverdad”), que ha perdido, desde muchos puntos de vista, el deseo y la pasión por siquiera buscarla. Y, no obstante, la verdad siempre importa y quizá nunca ha importado tanto como en nuestros días en los que asistimos a

la progresiva *desrealización* mediática y cultural que caracteriza las sociedades del siglo XXI y ha dado un nuevo brío al escepticismo siempre perezoso, para el que la verdad es una categoría inútil. La cultura de la no-verdad pretende legitimarse en el juego de espejos de la acelerada

²⁹ Platón, *Banquete* (Madrid: Gredos, 2014), 21c.

³⁰ Platón. *Fedro* (Madrid: Gredos, 2014), 248b.

³¹ Una interesante explicación de lo que significa la expresión ‘muerte de Dios’ la encontramos en Giovanni Reale, *La sabiduría Antigua. Terapia para los males del hombre contemporáneo* (Barcelona: Herder, 2000), 25 y ss.

³² Esta es la interpretación que también hace Martin Heidegger de la expresión ‘Dios ha muerto’: “los nombres Dios y dios cristiano se usan en el pensamiento de Nietzsche para designar al mundo suprasensible en general. Dios es el nombre para el ámbito de las ideas y los ideales”. Martin Heidegger, *Caminos de bosque*, trad. de Helena Cortés y Arturo Leyte (Madrid: Alianza, 2010), 157-158.

³³ Miguel García Baró, *Sócrates y herederos. Introducción a la historia de la filosofía occidental* (Salamanca: Sígueme, 2009), 22.

producción de imágenes que llena el espacio público; sería, además, coherente con el nihilismo como actitud vital y estética.³⁴

El nihilismo, es decir, la pérdida de la verdad, la muerte de Dios —Dios como ese ámbito suprafísico que sustenta y hace posible los valores— “significa la pérdida de la dimensión de la trascendencia, la anulación total de los valores relacionados con ésta, la pérdida de todos los ideales”.³⁵

En el párrafo 125 de la *Gaya ciencia* —el estremecedor pasaje del loco que anuncia la muerte de Dios (el nihilismo)—, el loco mira a los hombres que no han sabido captar en toda su radicalidad lo que este anuncio trae consigo. Por eso ríen, se mofan. Por eso dice que *llega demasiado pronto* y de ahí que sus palabras adquieran la marca de una profecía. Es una manera metafórica de expresar lo que Nietzsche pensaba de sí y su *mensaje*. Pero este anuncio, hoy, ya no es intempestivo; lo estamos viviendo y somos conscientes de él. En nuestros días, la hipótesis de Dios se nos antoja demasiado extrema.³⁶ He ahí el nihilismo que atraviesa nuestro mundo y nuestros corazones; no necesitamos valores supremos; no tenemos ideales. El intempestivo, el reaccionario de nuestros días, es el *conservador*, quien todavía tiene algo por defender, por considerarlo en sí valioso, sustraído a la corriente de la historia.

Pues bien, sobre esta plataforma teórica se mueve y se sostiene el neopaganismo. En efecto, la concepción unitaria de la realidad, el rechazo sin componendas del dualismo, termina destruyendo la posibilidad de encontrar, más allá de la totalidad, un sentido en las cosas, en el mundo, en Dios, en el hombre. Nada, excepto la totalidad, puede ser afirmado. Se pierde la noción de persona, y con ella, cualquier rastro de absoluto en la vida. Todo, pues, es relativo, caduco. Así podemos constatarlo en unas palabras surgidas del ambiente neopagano:

Tomado en sí mismo, fuera de toda percepción o de toda representación humana, el universo es neutro, caótico, desprovisto de sentido. El mundo no oculta más que una cosa y es que no tiene nada que ocultar [...] El sentido no aparece más que como el resultado de las representaciones e interpretaciones que el hombre puede darle. Hay un secreto del mundo, pero no un secreto en el mundo; un misterio de las cosas, pero no un misterio en las cosas.³⁷

“No hay secreto en el mundo; no hay misterio en las cosas”. Estamos ante un mundo que no esconde nada, que no apunta a nada más allá de sí mismo. Por eso, podemos decir que el

³⁴ Lourdes Flamarique y Sara Carbonell, “Por qué importa todavía la verdad”, en Lourdes Flamarique y Sara Carbonell (eds.), *La posverdad o el dominio de lo trivial* (Madrid: Encuentro, 2019), 7.

³⁵ Reale, *La sabiduría Antigua...*, 28.

³⁶ Nietzsche, *Fragmentos póstumos...*, 5 [71], 169.

³⁷ De Benoist, “¿Cómo se puede ser pagano I?”, 17.

universo está desprovisto de sentido. El sentido es una interpretación que los hombres hacemos con fines vitales, como lo diría Nietzsche. Todo está sometido al caos y, además, es absolutamente neutral desde un punto de vista ético. No hay, pues, un absoluto, ni humano ni divino. Y es que si lo divino no es absoluto, ¿cómo lo seremos nosotros, simples hombres? La muerte de Dios deviene en muerte del hombre:

Nihilismo, en fin: nada hay fuera de las interpretaciones. O si se prefiere una versión nietzscheana: “Dios ha muerto”. Porque recordemos que Dios era esa unidad verdadera y buena, la aparición de la cosa sin atributos, de la cosa, digamos, anterior a cualquier juicio acerca de ella. De modo que “Dios ha muerto” podía significar también “El Hombre ha muerto”, si se tiene en cuenta que, a partir de Kant, era la conciencia la que hacía aparecer la cosa en su unidad y su bondad, anterior a cualquier juicio.³⁸

Para el filósofo alemán, el nihilista, *stricto sensu*, es activo, es una fuerza creadora, es *poderoso*. Una vez que ha desenmascarado la falta de fundamento de todo significado, se pone en la tarea de crear y producir valores que son estructuras de sentido, no con una pretensión de estabilidad y fijeza, sino con la convicción de que su tarea se basa en proponer *nada más* que nuevas interpretaciones.³⁹

Este mundo, que “no contiene ningún misterio”, no es suficiente para aquietar el corazón del hombre. No nos basta el mundo, las cosas tal y como aparecen. Oteamos, en las cosas, misterios insondables. Como bien lo sostiene el profesor Gamba: “El hombre es como extranjero a las cosas de este mundo. A diferencia del animal que se aquieta y goza con plenitud de lo que le rodea, el humano vive en un constante trascender intelectual la realidad circundante y en un insaciable anhelo de algo que su mundo no puede ofrecerle”.⁴⁰

Conclusión

La negación de la realidad ‘en sí’ y la subsiguiente ausencia de la verdad, así como la imposibilidad de distinguir el bien del mal, tienen como consecuencia inmediata la constatación

³⁸ Dardo Scavino, *La filosofía actual. Pensar sin certezas* (Barcelona: Paidós 1999), 39. Esta vinculación entre la muerte de Dios y la muerte del hombre recuerda un texto maravilloso de H. de Lubac, donde sostiene lo siguiente: “No es verdad que el hombre, aunque parezca decirlo algunas veces, no pueda organizar la tierra sin Dios. Lo cierto es que sin Dios no puede, en fin de cuentas, más que organizarla contra el hombre. El humanismo exclusivo es un humanismo inhumano”. Henry de Lubac, *El drama del humanismo ateo*, trad. de Carlos Castro y Valentín Puig, 4ª ed. (Madrid: Encuentro, 2012), 15.

³⁹ Gianni Vattimo, “Los dos sentidos del nihilismo en Nietzsche”, en *Diálogo con Nietzsche. Ensayos 1961-2000* (Barcelona: Paidós, 2002), 208 y ss.

⁴⁰ Rafael Gamba, *El silencio de Dios* (Madrid: Ciudadela Libros, 2007), 48.

de que todo vale lo mismo (o que no hay nada que valga). De este modo, el nihilismo, neopaganismo o no, es el suelo nutricio o el *humus* donde germina y crece el relativismo o, en otras palabras, la afirmación de que no hay un bien más allá de las valoraciones subjetivas (interpretaciones) de cada hombre o de cada comunidad o de cada cultura. Nihilismo, neopaganismo y relativismo son intercambiables. Hay unas palabras en las que esto aparece de manera transparente:

El paganismo era ante todo participación: en el mundo tal y como es, en la ciudad que se define ante todo como una asociación religiosa. A cada pueblo sus propios dioses. Un politeísmo de los valores, y el mundo como pluriverso. Se trata, en suma, de una visión trascendente de la realidad, pero de una trascendencia immanente, orientada a estar en el mundo, no a salir del mundo o a prepararse para el otro mundo.⁴¹

En estas palabras late la negación de la trascendencia y la *apuesta* por este mundo; la negación del carácter absoluto de lo divino, que se halla dependiente de cada ciudad, de cada pueblo (cada pueblo tiene sus dioses) y el relativismo que se sigue de todo esto: el politeísmo de los valores. En efecto, si los dioses son particulares (de cada ciudad, de cada cultura) resultan inconmensurables entre ellos; de la misma manera, el politeísmo de los valores desemboca en la imposibilidad de encontrar un criterio moral con pretensiones de objetividad y universalidad. Los valores valen para su *nicho* de nacimiento y no pueden ser comparados con los de otros lugares.

En este punto se halla el *quid* de la *era neopagana* de que nos habla Ratzinger: es una era nihilista y relativista, fruto del desencanto producido por querer hacer de la política una actividad redentora, es decir, de construir el paraíso en la tierra, sin referencia a la eternidad:

Todas las promesas incumplidas de las religiones parecían poder cumplirse por medio de una práctica política con fundamento científico. La caída de esa esperanza no pudo menos de traer consigo un enorme desencanto, que todavía no ha acabado de digerirse. Pienso que resulta muy posible que lleguen a nosotros nuevas formas de concepción marxista del mundo y de la vida. En lo que respecta a la primera forma, no ha quedado sino perplejidad. El fracaso del sistema único para la solución de los problemas humanos, fundamentado científicamente, no pudo menos de fomentar el nihilismo o, en todo caso, el relativismo total.⁴²

Y en una época de este calibre —neopagana y nihilista— ser cristiano se convierte en un reto, un desafío. Y no solo por la marcada y explícita oposición al cristianismo y el rechazo de la

⁴¹ Agulló, “¿Qué religión para Europa?...”, 51.

⁴² Joseph Ratzinger, *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*, 4ª ed. (Salamanca: Sígueme, 2005), 102.

cosmovisión cristiana, sino por el relativismo que le es intrínseco. El cristiano sabe que, *en verdad*, Dios ha intervenido en la historia y, también *en verdad*, ha salvado al hombre. Y afirma que esto no es un simple sentimiento o una certeza interior sino algo realmente acontecido.

Por ello sostiene Ratzinger que el relativismo, que se ha convertido, de hecho, en la filosofía dominante, es “el problema central para la fe”. La cuestión es que el relativismo no se muestra como consecuencia de la resignación ante lo inconmensurable de la verdad, sino que se insinúa como el único modo de ser tolerantes, de que haya libertad y, por consiguiente, la condición de posibilidad de la democracia. La *profecía* de Nietzsche se cumple casi que con literalidad. Miremos cómo lo reformula Ratzinger:

La teoría de la relatividad formulada por Einstein, concierne como tal, al mundo físico. Pero a mí me parece que puede describir oportunamente también la situación del mundo espiritual de nuestro tiempo. La teoría de la relatividad afirma que, dentro del universo, no hay ningún sistema fijo de referencia. Cuando ponemos un sistema como punto de referencia y, partiendo de él, tratamos de medir el todo, en realidad se trata de una decisión nuestra, motivada por el hecho de que sólo así podemos llegar a algún resultado. Sin embargo, la decisión habría podido ser diferente de lo que fue. Lo que se ha dicho, a propósito del mundo físico, refleja también la segunda revolución copernicana en nuestra actitud fundamental hacia la realidad: la verdad como tal, lo absoluto, el verdadero punto de referencia del pensamiento ya no es visible. Por eso, tampoco desde el punto de vista espiritual hay ya un arriba y un abajo. En un mundo sin puntos fijos de referencia dejan de existir las direcciones. Lo que miramos como orientación no se basa en un criterio verdadero en sí mismo, sino en una decisión nuestra, últimamente en consideraciones de utilidad. En un contexto “relativista” semejante, una ética teológica o consecuencialista se vuelve al final nihilista, aunque no lo perciba.⁴³

Ciertamente, realizar juicios de valor acerca del significado general de una época no deja de ser un asunto transido de complejidad. Siempre serán necesarios los matices a la hora de catalogar una cultura, en momento dado, como relativista o escéptica. Sin embargo, el abandono de los puntos de referencia que funjan como fundamentos sobre los cuales basar nuestros juicios y nuestras actuaciones es algo que aparece reiteradamente en los estudios y análisis éticos, políticos, sociales. De hecho, son bastante comunes las advertencias acerca de la necesidad de forjar el proyecto de una ética mundial que supere las lealtades locales propias de la cultura o de la patria.

El profesor Jean Grondin, cuando analiza la deriva nihilista de la hermenéutica, fundada en el *dictum* nietzscheano de que no hay hechos, sólo interpretaciones, sostiene justamente que ante la ausencia de la verdad deviene imposible emitir algún juicio valorativo acerca de algo. No hay lugar, pues, para el reclamo por las injusticias o la falta de derecho:

⁴³ Joseph Ratzinger, *Ser cristiano en la era neopagana* (Madrid: Encuentro, 2008), 40-41.

La fórmula “todo es asunto de interpretación” puede primeramente leerse en un sentido nietzscheano, el de un perspectivismo de la voluntad de poder [...] En un contexto así, no hay ciertamente verdad, entendida como adecuación a la cosa [...]. Lo que se considera verdad no es sino una perspectiva, entre otras, secretamente dictada por una voluntad de poder que busca imponerse. La dificultad de esta teoría perspectivista es que a ciencia cierta hay hechos, errores y aberraciones.⁴⁴

Si no hay verdad, solo tenemos perspectivas, maneras de ver las cosas, cosmovisiones

¿Puede, acaso, negarse que la sensación de vacío domina por doquiera en el mundo contemporáneo? En el preciso instante en que para el pensamiento contemporáneo falla la confianza en la estructura racional del Universo y se reconoce a éste como absurdo, “surge para el hombre contemporáneo el sentimiento de la angustia existencial, es decir, la vivencia de lo que es sin fundamento esencial, que igualmente podría no ser o ser de distinto modo”.⁴⁵ Pero resulta que no hay dolor más fuerte que “esa soledad espiritual y el desaliento vital, la angustia, la desesperanza, la falta de sentido en la existencia”.⁴⁶

No es cierto, pues, que el neopaganismo, a diferencia del monoteísmo judeocristiano, sea más solidario y más tolerante. El nihilismo no engendra solidaridad ni tolerancia, sino desigualdad e indiferencia. Tengamos en cuenta que la solidaridad no se reduce simplemente a dejar vivir al otro en paz. La solidaridad es un movimiento positivo hacia el otro, al que se busca afirmar y acoger, sin ningún otro motivo más que su valía, su dignidad. Pero esta moral —que fundamenta los derechos humanos y la democracia— es *igualitaria*, pues defiende la igual dignidad de todo hombre. ¿Cómo puede considerarse igualitaria una doctrina que afirma el valor, en cierto modo infinito, de *cada uno* de los humanos? Si cada uno es valioso, cada uno es irremplazable, irreductible a los demás. Cada uno es una novedad.

Consecuentemente, suscribimos la tesis de que el nihilista y el neopagano *juegan* con el destino, se divierten con él. Pero es que no hay otra opción, pues no hay en el mundo nada *tan serio*, valioso, como para detenernos un momento y entregarnos a ello. Aunque se ha dicho que

El Paganismo es una religión de júbilo y el Cristianismo una de tristeza [...]; el pagano era (principalmente) alegre y más alegre a medida que se acercaba a la tierra pero triste y más triste a medida que se acercaba al cielo. La alegría del mejor paganismo [...] es una alegría en torno a los hechos de la vida, no en torno a su origen. Para el pagano las pequeñas cosas son tan dulces como el arroyito que cae por la montaña; pero las cosas grandes son amargas como el mar. Cuando el pagano mira al corazón mismo del cosmos se queda helado. Detrás de los dioses que

⁴⁴ Jean Grondin, *¿Qué es la hermenéutica?*, trad. de Antoni Martínez Riu (Barcelona: Herder, 2008), 161-162.

⁴⁵ Gamba, *El silencio de Dios*, 33.

⁴⁶ *Ibid.*, 59.

son simplemente déspotas, se sientan los hados, que son mortales. Aún más; los hados son peor que mortales; son muertos [...] La alegría, que fue la pequeña publicidad del pagano, es el secreto gigantesco del Cristianismo.⁴⁷

En definitiva, podemos sostener sin ambages que el nihilismo no es inocente. Como bien lo ha señalado Reale, él es la raíz de todos los males del hombre de nuestros días, un hombre “deteriorado espiritualmente”.⁴⁸ Es impresionante la manera en que el autor italiano muestra los paralelismos entre nuestra sociedad y el *mundo feliz* de Huxley, que, justamente, está descrito con rasgos nihilistas.⁴⁹

¿Cuáles son esos principios, esos valores que, ahora, han sido desvalorizados? G. Reale, al analizar los textos nietzscheanos, señala los siguientes: el Primer Principio, es decir, Dios; el fin último hacia el que todo se dirige, es decir, aquello que le otorga significado a la existencia; el ser, el bien y la verdad.⁵⁰ Entonces, la pregunta es, ¿qué nos queda cuando hemos perdido a Dios, cuando nuestros pasos no se dirigen a ningún lugar, pues no hay fin, cuando el ser ha declinado, cuando el bien no se reconoce, cuando la verdad deviene quimérica? La respuesta es clara: *Nihil...* Pero, entonces, ¿cómo puede construirse la vida bajo esos supuestos o —mucho mejor— sin ninguno de esos supuestos?

Enumerar las consecuencias que el nihilismo trae consigo es una tarea ingente, que excede con mucho los límites de este trabajo.⁵¹ Pero, a modo de resumen, se pueden recordar otras palabras, sumamente dicentes, de Nietzsche:

La concepción del mundo que se encuentra en el trasfondo de este libro es singularmente siniestra y desagradable: de los tipos de pesimismo que hasta ahora se han conocido, ninguno parece que haya alcanzado ese grado de malignidad. Aquí falta la contraposición entre un mundo verdadero y un mundo aparente: sólo hay un único mundo, y ése es falso, cruel, contradictorio, seductor, carente de sentido [...] Un mundo así constituido es el mundo verdadero.⁵²

Parece sorprendente que se diga que el neopaganismo, en tanto que nihilismo, es una invitación —una obligación— a luchar por este mundo, por esta vida, cuando lo único que sabemos es

⁴⁷ G. K. Chesterton, *Ortodoxia* (México: Porrúa, 1998), 89.

⁴⁸ Reale, *La sabiduría Antigua...*, 17.

⁴⁹ *Ibid.*, 14-15.

⁵⁰ *Ibid.*, 24.

⁵¹ El profesor Reale resume todos estos males en diez. De todas formas, es preciso notar que el profesor Reale interpreta las circunstancias de nuestro mundo como el estado intermedio del nihilismo, es decir la situación en que se encuentra el hombre que, consciente de la declinación de los valores antiguos, pone su esperanza en otros valores, que ocupan el lugar que, en el ámbito de la trascendencia, ocupaban los antiguos valores. Estos valores —todos fugaces— son, en realidad, mentiras.

⁵² Nietzsche, *Fragmentos póstumos...*, 11 [415], 491.

que este mundo —el único que existe, el verdadero mundo— no tiene sentido, y, por tanto, que no debería existir.

Después de la ‘muerte de Dios’ hemos perdido los ideales verdaderos. Nos hemos visto obligados a forjar otros ideales —que no son ideales—, otros valores —que no son valores— algo que motive y mantenga nuestra ilusión: el dinero, el placer, el paraíso en la tierra del comunismo, el consumismo absurdo del capitalismo... Pero esos sí que son valores demasiado humanos; en ellos la trascendencia está ausente. ¿Son suficientes?

En realidad, se trata de *valores* tan fugaces y efímeros que apenas logran convencer y comprometer la existencia para darle un viraje. Esto se nota profundamente en esa incoherencia existencial de quien no logra coordinar sus verdades teóricas (las convicciones que dice tener) con sus verdades prácticas (las verdades que, realmente, guían la vida). Porque el encuentro con la verdad no es algo anodino; implica la exigencia de variar la orientación vital para que sea acorde con lo que esa verdad exige. Pero hoy no es así:

Hace un tiempo, si a uno le convencían de algo, tenía que cambiar su modo de vida para adecuarlo a esa verdad aceptada e incorporada, porque teoría y praxis, o práctica, formaban un bloque compacto: alguien podría estar equivocado, pero era coherente con sus ideas. Hoy esta relación ya no es tan evidente: se admite que uno pueda mostrar unas ideas radicales acerca de la sociedad, y al mismo tiempo vivir lujosamente (cuando antes quizá habría tenido que hacerse revolucionario).⁵³

El neopaganismo transmuta los valores y propone otros, ciertamente. Son los valores aristocráticos de los que se espera que logren la “hegemonía cultural”. Pero esos valores —el honor, la valentía, el coraje...— no convencen, no comprometen, aunque manifiesten muchas cosas interesantes. Al carecer de bases, les falta fuerza. Por eso no comprometen, porque se trata de simples acomodaciones al sentir de los tiempos, valores que el viento de la historia dejará atrás.

Así pues, hemos visto que el neopaganismo sostiene que el monoteísmo es violento, que anula las diferencias. Y, no obstante, en el fondo de esos nuevos valores aristocráticos late de manera clara la defensa acérrima del etnocentrismo (europeo occidental), escondido en el supuesto derecho que tendría cada cultura de proteger su identidad. Lo único que interesa es que Europa, lo propio, lo mío, lo cercano, resurja de las cenizas, que luche por la grandeza que, supuestamente, ha perdido; que se levante de su postración. Esa solidaridad y respeto de toda

⁵³ Ricardo Yepes Stork, *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana* (Pamplona: Eunsa, 1996), 147.

cultura de la que se habla se resume en la necesidad del hermetismo, de cerrar fronteras con la finalidad de evitar *contaminaciones*, sobre todo contaminaciones de *lo propio*. Por eso, la democracia es criticada con ahínco.

Los valores aristocráticos del neopaganismo son tan *valiosos* como *divinos* sus dioses. Pero resulta que tales dioses no lo son, pues no son seres trascendentes, sino simples hombres. En el contexto del paganismo moderno se afirma que estos dioses, por ser menos trascendentes, son más cercanos, amables y preocupados por los asuntos de los hombres:

Nosotros tenemos dioses de rostro humano, hechos a sí mismos, pero con la mirada puesta en los anhelos del hombre. Son dioses amables, siempre y cuando les guardemos respeto y reverencia, y lo son e imperan sobre aspectos concretos del existir que mucha felicidad pueden obsequiarnos tanto en este mundo como en el más allá. Son dioses accesibles, que nos escuchan, nos ven y nos comprenden porque se ocupan de los mismos asuntos que los mortales.⁵⁴

Ahora bien, ¿es esto cierto? Los dioses del paganismo, con preocupaciones iguales a las nuestras, no hacen que lo divino esté más cerca, porque, en ellos, lo divino se diluye; lo que encontramos, a lo sumo, es una serie de cualidades humanas un tanto sublimadas. Son demasiado humanos para darle sentido a la vida de los mismos humanos. Es más, como los humanos, están sometidos a una fuerza superior, al *fatum*. Se ha dicho que el neopaganismo no es ateísmo, y en verdad, no lo es. Pero parece un poco gratuito sostener que el neopaganismo constituya un retorno de lo sagrado. La realidad sagrada no guarda continuidad con los acontecimientos *normales*. La irrupción de lo sagrado (las hierofanías) quiebra el espacio y el tiempo *ordinarios*”, porque allí, en la realidad sacra, nos habla algo de otra parte.

Por lo demás, si lo buscado en Dios es que sea cercano, amable y preocupado por los asuntos humanos, entonces el Dios cristiano no tiene nada que envidiar. Un Dios que, sin dejar de ser Dios, sale al encuentro del hombre, porque lo ama, no puede ser considerado como Alguien indiferente a nuestra suerte.

En *Los demonios*, hay unas palabras de Dostoievski que describen bastante bien la situación espiritual de nuestra época: “Cuando los pueblos comienzan a tener dioses comunes, es signo de muerte para esos pueblos y para sus dioses [...] Cuando más fuerte es un pueblo, más difiere su Dios de los otros dioses [...] Cuando muchos pueblos ponen en común sus

⁵⁴ José Vicente Pascual, “El paganismo: religión de la vida terrenal”, en *El debate sobre el paganismo de la Nueva Derecha*, 77.

nociones del bien y del mal, es entonces cuando la distinción entre el bien y el mal desaparece”.⁵⁵

El derrumbe del cristianismo es más que el desplome de una religión o de una tradición. El cristianismo es la apuesta por un modelo de hombre que es *más que humano* (no poshumano) y, por ello, más humano o humano en sentido pleno. El neopaganismo es una apuesta de hombre que, de tan humano, deviene inhumano. Al final de su *Historia del Cristianismo*, Paul Johnson escribe:

Sin duda, la humanidad sin el cristianismo evoca una perspectiva desalentadora. Como hemos visto, el prontuario de la humanidad con el cristianismo es bastante lamentable [...] El cristianismo no ha logrado que el hombre se sintiera seguro, feliz, ni siquiera digno. Pero aporta una esperanza. Es un agente civilizador. Ayuda a enjaular a la bestia. Ofrece fogonazos de libertad real, sugerencias de una existencia serena y razonable [...] En la última generación, cuando el cristianismo público estuvo en plena retirada, hemos tenido nuestra primera y lejana visión de un mundo descristianizado; esa visión no es alentadora [...] Somos menos bajos e innobles en virtud del ejemplo divino y a causa del deseo por la forma de la apoteosis que ofrece el cristianismo. En la doble personalidad de Cristo se nos brinda una imagen perfeccionada de nosotros mismos, un regulador eterno de nuestro esfuerzo.⁵⁶

Seguramente sea cierto que la historia del mundo con el cristianismo no ha sido la mejor. Pero no podemos imaginar lo que hubiese sido esa historia sin la savia que brota de las entrañas cristianas. Quizá nuestra época neopagana nos lo enseñe y, entonces, sólo entonces, comprendamos lo que hemos perdido.

⁵⁵ Fiodor Dostoievski, *Los demonios* vol. II. Traducción Luis Abollado, prólogo de Jorge Luis Borges, Jorge Luis Borges Biblioteca Personal (Barcelona: Ediciones Orbis, 1987), 327-328.

⁵⁶ Paul Johnson, *Historia del cristianismo*, trad. de Aníbal Leal y Fernando Mateo (Barcelona: Zeta, 2010), 697-698.

Bibliografía


- Agulló, Rodrigo. “¿Qué religión para Europa? La polémica del neopaganismo”. En Jesús J. Sebastián *El debate sobre el paganismo de la Nueva Derecha*, vol. I, *Elementos. Revista de Metapolítica para una Civilización Europea*, núm. 82, 49-60.
- Camps, Victoria. *Filosofía política. Conceptos y textos*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia, 2011.
- Chesterton, G. K. *Ortodoxia*. México: Porrúa, 1998.
- Colomer Ferrándiz, Fernando. “La propuesta pagana”, *Scripta Fulgentina. Revista de Teología y Humanidades*, (1991/1): 110.
- De Benoist, Alain y Guillaume Fayé. *Las ideas de la “nueva derecha”*. Barcelona: Ediciones de Nuevo Arte Thor, 1986.
- De Benoist, Alain. *Comment Peut-on être Païen?* París: Albin Michel, 1981.
- De Benoist, Alain, ¿Cómo se puede ser pagano? I. *Revista Elementos. Revista de metapolítica para una civilización europea*, pp. 3-20. El debate sobre el paganismo de la nueva derecha (vol. I). Director Jesús J. Sebastián. Disponible en <https://www.calameo.com/read/000356274299cafcca176>.
- De Lubac, Henry. *El drama del humanismo ateo*. Traducción de Carlos Castro y Valentín Puig, 4a edición. Madrid: Encuentro, 2012.
- Duch, Luis. *Ciencia de la religión y mito. Estudios sobre la interpretación del mito*. Monserrat, Publicaciones de l’Abadía de Monserrat, 1974.
- Dostoievski, Fiodor *Los demonios* vol. II. Traducción Luis Abollado, prólogo de Jorge Luis Borges, Jorge Luis Borges Biblioteca Personal (Barcelona: Ediciones Orbis, 1987), 327-328.
- Eliade, Mircea. *Lo sagrado y lo profano*. Trad. Luis Gil. Madrid: Guadarrama, 1981.
- Flamarique, Lourdes, y Sara Carbonell. “Por qué importa todavía la verdad”. *La posverdad o el dominio de lo trivial*, Lourdes Flamarique y Sara Carbonell (eds.). Madrid: Encuentro, 2019.
- Gambra, Rafael. *El silencio de Dios*. Madrid: Ciudadela Libros, 2007.
- García Baró, Miguel. *Sócrates y herederos. Introducción a la historia de la filosofía occidental*. Salamanca: Sígueme, 2009.


- García Durán, Alejandro, y Tamara Saeteros. “¿Retorno de lo divino? El neopaganismo como una forma y manifestación de nihilismo”. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas* 23, núm. 44, (2023): e20230108. <https://doi.org/10.22518/jour.cesh/20230108>.
- Grondin, Jean. *¿Qué es la hermenéutica?*, trad. Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder, 2008.
- Heidegger, Martin. *Caminos de bosque*. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza, 2010.
- Johnson, Paul. *Historia del cristianismo*, traducción de Aníbal Leal y Fernando Mateo. Barcelona: Zeta, 2010.
- Nietzsche, Friedrich. *Fragmentos póstumos*, volumen IV (1885-1889), edición española dirigida por Diego Sánchez Meca, traducción, introducción y notas de Juan Luis Vermal y Joan B. Llinares. Madrid: Tecnos, 2006.
- Pascual, José Vicente. “El paganismo: religión de la vida terrenal”, en Sebastián, Jesús J. (Dir.), vol. I, *Elementos. Revista de Metapolítica para una Civilización Europea*, núm. 82, 76-78. Madrid: Gredos, 2014.
- Platón. *Banquete*. Madrid: Gredos, 2014.
- Platón. *Fedro*. Madrid: Gredos, 2014.
- Platón. *Timeo*. Madrid: Gredos, 2022.
- Ratzinger, Joseph, *Ser cristiano en la era neopagana*. Madrid: Encuentro, 2008.
- Ratzinger, Joseph. *Fe, verdad y tolerancia. El cristianismo y las religiones del mundo*. 4ª ed. Salamanca: Sígueme, 2005.
- Reale, Giovanni. *La sabiduría Antigua. Terapia para los males del hombre contemporáneo*. Barcelona: Herder, 2000.
- Scavino, Dardo. *La filosofía actual. Pensar sin certezas*, Barcelona: Paidós, 1999.
- Vattimo, Gianni. “Los dos sentidos del nihilismo en Nietzsche”. *Diálogo con Nietzsche. Ensayos 1961-2000*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Veyne, P. “El Imperio Romano”, en Brown, P. et al. *Historia de la vida privada*, tomo I. Madrid: Taurus, 1987.
- Yepes Stork, Ricardo. *Fundamentos de antropología. Un ideal de la excelencia humana*. Pamplona: Eunsa, 1996.

El miedo al constructivismo: Boghossian y el caso Galileo-Bellarmino

Fear of Constructivism: Boghossian and The Affaire Galileo-Bellarmino

Francisco Vicente Galán Vélez, Universidad Iberoamericana, México

 <https://orcid.org/0000-0001-5616-9612>

 francisco.galan@ibero.mx



<https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.666>

Resumen. El presente artículo analiza la crítica al relativismo y al constructivismo de Paul Boghossian, en especial al relativismo de la justificación epistémica, tal como lo expusiera Richard Rorty aludiendo al caso particular de la disputa entre Galileo y Bellarmino. En general, el artículo hace una valoración positiva de dicha crítica; pero a partir del caso histórico de Galileo se trata de argumentar que hay una lectura sesgada y equivocada sobre la postura de Bellarmino, pues no se pone la suficiente atención al contexto histórico, como reclamaría un relativista. En la conclusión se defiende que la universalidad de la racionalidad implica también atender las circunstancias históricas.

Palabras clave: giro realista, crítica al constructivismo, relativismo, justificación epistémica, racionalidad.

Abstract. The present essay analyzes Boghossian's critique of Relativism and Constructivism, especially the Relativism of Epistemic Justification, as presented by Richard Rorty using the particular case of the dispute between Galileo and Bellarmino. In general, this critique is positively appraised, but, on the basis of Galileo's historical case, there is an attempt to expose a biased and misguided reading of Bellarmino's position, which does not pay enough attention to the historical context, as a relativist would demand. As a conclusion it is defended that rational universality implies also be attentive to historical circumstances.

Keywords: Realistic turn, critique of constructivism, relativism, epistemic justification, rationality.

Cómo citar: Galán Vélez, F. (2024). El miedo al constructivismo: Boghossian y el caso Galileo-Bellarmino. *EN-CLAVES del Pensamiento*, 0(36), 262-283. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i36.666>

Financiamiento: El presente ensayo es parte del proyecto "El giro realista y el realismo crítico de Lonergan" financiado por la Dirección de Investigación y Posgrado de la Universidad Iberoamericana.

Introducción

El artículo analiza el ataque al relativismo y al constructivismo de Paul Boghossian, filósofo de la tradición analítica que participó en los inicios de la corriente denominada Nuevo Realismo. Este nombre fue propuesto por Maurizio Ferraris a Markus Gabriel para denominar una reunión que se celebró en la Universidad de Bonn en 2012, a la que asistió Boghossian.¹ Al nombrarlo así, Ferraris quería caracterizar una tendencia filosófica que se venía gestando, en gran parte, como rechazo a los excesos del relativismo a los que llevó la “hermeneutización” del pensamiento de la tradición filosófica continental de la segunda mitad del siglo XX. Uno de los antecedentes del Nuevo Realismo fue el Realismo Especulativo, cuya figura dominante ha sido Meillassoux.² El giro especulativo, que apunta a una recuperación de la ontología, y el giro realista tienen relación porque la filosofía, desde la segunda mitad del siglo XX, se encuentra con la disyuntiva de optar por un pensamiento naturalista que considera al conocimiento científico como el único genuino, o bien defender un relativismo histórico y cultural, consecuencia del giro lingüístico. En ambos extremos el pensamiento filosófico pierde su lugar propio, o se vuelve el siervo de la ciencia natural o bien de la historia y las ciencias sociales. La división de analíticos y continentales, aunque no exclusivamente, también tiene que ver en parte con esto. Suele señalarse que en la tradición continental se presta más atención a las circunstancias históricas y sociales, a diferencia de la tradición analítica donde en general hay más simpatía por posturas naturalistas.³

En este marco, el presente artículo se centra en Boghossian. Analizaré la defensa que hace este de la unidad y universalidad de la racionalidad en la justificación epistémica frente a los argumentos relativistas y constructivistas, los cuales apelan a que hay diferentes

¹ La reunión se llamó “Prospects for a New Realism” (26 al 28 de marzo de 2012). En otras dos reuniones de 2011, Ferraris ya utilizó el nombre. Una de ellas en Nueva York, a la que también asistió Boghossian. El evento se llamó “On the Ashes of Post-Modernism: A New Realism?”, Instituto Italiano de Cultura, 7 de noviembre de 2011. Para profundizar, véase Maurizio Ferraris, “Surgimiento y desarrollo del Nuevo Realismo”, *Estudios Filosóficos*, LXVIII (2019): 417-434.

² Markus Gabriel fue el primero en señalar la coincidencia entre el nuevo realismo y el realismo especulativo en 2006, a propósito de la aparición de los libros: Paul Boghossian, *Fear of Knowledge: Against Relativism and Constructivism* (Oxford: Oxford University Press, 2006) y el libro de Quentin Meillassoux, *Après la finitude. Essai sur la nécessité de la contingence* (Paris: Seuil, 2006). Así mismo, Harman consigna esto en un artículo en el que analiza y compara ambas posturas: “Fear of Reality: On Realism and Infra-Realism”, *The Monist* 98 (2015): 126-144.

³ Para Sebold este es el principal rasgo divisorio entre las dos tradiciones, véase *Continental Anti-Realism: A Critique* (London/New York: Rowman & Littlefield, 2014), 2-10.

justificaciones racionales epistémicas, todas ellas con igual validez. Para los propósitos del artículo resulta significativa la disputa entre Galileo y Bellarmino respecto al heliocentrismo. Rorty sostuvo que no se puede desechar como no científica ni irracional la postura de Bellarmino de defender el geocentrismo con base en la Biblia. Boghossian defiende frente a ello la universalidad de ciertos principios racionales. Si bien mostraré mi acuerdo con este argumento, ofreceré también una crítica a Boghossian, de no atender algunos reclamos del relativismo que demuestran que las circunstancias histórico-culturales juegan un papel que no puede ser soslayado. Trataré de mostrar que Boghossian presenta equivocadamente la polémica entre Galileo y Bellarmino, justo por este soslayo. Finalmente, trataré de argumentar que la universalidad de la racionalidad, lejos de excluir, supone considerar dichas circunstancias, y mediar entre diversos campos semánticos.

El miedo al conocimiento de Boghossian

Los motivos

En el encuentro arriba mencionado de 2012, Boghossian presentó el trabajo “Realismo y relativismo”. En el inicio expresa que el título del evento le parece esperanzador y optimista, pero lo que ve es una tendencia creciente al “Nuevo Relativismo”,⁴ en una versión que defiende un relativismo global. Esta tesis le parece disparatada por lo que pregunta cómo es que se puede llegar a sostener esto, y dice que tal es la razón que lo llevó a escribir su libro de 2006,⁵ en el que baso mi análisis.

A diferencia del relativismo estético, e incluso el moral, el relativismo epistémico parece, según Boghossian, una tesis altamente contraintuitiva. Más sorprendente le parece la cantidad de adeptos que ha conquistado en el mundo académico, sobre todo en departamentos de ciencias sociales y humanidades. El relativismo global lo caracteriza como la doctrina de la validez igual: “Existen muchas formas radicalmente distintas, pero ‘igualmente válidas’, de conocer el mundo, de las cuales la ciencia es solo una”.⁶ Algo que explica, según Boghossian,

⁴ Aunque Boghossian habla con cierta ironía, pudiera referirse al grupo de filósofos analíticos que asumen este nombre para presentar nuevos argumentos en defensa del relativismo, entre ellos Kölbel, Lasersohn, Wright y especialmente MacFarlane, al que aludiremos más adelante. Véase Maria Baghramian y J. A. Carter, “Relativism”, en E. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2021). <https://plato.stanford.edu/entries/relativism/>.

⁵ En las citas usaré la traducción al español *El miedo al conocimiento: contra el relativismo y el constructivismo*, trad. Fabio Morales García (Madrid: Alianza Editorial, 2009).

⁶ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 17.

su creciente aceptación es su amalgama con el constructivismo social de los hechos, el cual surgió a partir de dos motivos. El primero, al que denomina ideológico, consiste en la postura poscolonialista, la cual produjo una especie de complejo de culpa en los académicos del primer mundo, principalmente antropólogos culturales, quienes al querer revalorizar otras culturas llegan al extremo de afirmar la validez igual de todas. Un segundo motivo, que llama intelectual, consiste en la aceptación de la tesis de que todo conocimiento está situado desde una época histórica y desde un determinado punto de vista social.⁷ “De acuerdo con esta idea medular, la verdad de una creencia no está relacionada con cómo son las cosas en una ‘realidad que existe de manera independiente’; asimismo, su racionalidad no dependería de que pueda ser corroborada de acuerdo con ‘procedimientos *trascendentes* de escrutinio racional’”.⁸

El conocimiento tiene una intrínseca dependencia social, y el científico no es la excepción. Tal construcción social lo es como las creencias religiosas o las míticas, de ahí la validez igual de todas ellas. En la tradición analítica esta tesis, aunque ha tenido simpatizantes, no ha sido la principal, por ello el conflicto de las academias de humanidades y ciencias sociales en los EE. UU. ha sido con el *mainstream* de los departamentos de filosofía. En este conflicto, que incluso ha sido llamado La Guerra de las Galaxias, comenta irónicamente Boghossian, se ha acusado a los ortodoxos analíticos de conservadores e intransigentes, y a su vez ellos acusan a las voces constructivistas de irracionalismo y de actuar por ‘corrección política’ más que por objetividad intelectual. En este contexto el caso Sokal fue un detonante para que filósofos realistas más tradicionales, como el propio Boghossian, dijeran ya basta.⁹ Más allá de la academia, el problema de socavar la autoridad del conocimiento científico con la tesis de la validez igual tiene para Boghossian repercusiones en el ámbito educativo, especialmente en el debate de algunos creacionistas en contra del evolucionismo. Ello explica la importancia que Boghossian da al caso de Galileo, y la presentación que hace de éste como un conflicto entre una fe irracional y la objetividad científica.

⁷ Tesis que viene desde el siglo XIX, pero que en el XX tuvo sus matices propios como en la epistemología feminista.

⁸ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 22. El énfasis es mío.

⁹ Alan Sokal, “Transgressing the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity”, *Social Text* 46/7(1996): 217-252; Paul Boghossian, “What the Sokal Hoax Ought to Teach Us”, *Times Literary Supplement*, 13 (1996):14-15.

La presentación del problema

El miedo al conocimiento es un libro dirigido a un público amplio. No pretende ser una refutación contundente de las tesis constructivistas que pudiera zanjar la discusión, sino solo una contribución a mostrar que hay razones poderosas para oponerse a ellas. El libro se acota a analizar tres aspectos:

- 1) El constructivismo de los hechos.
- 2) El constructivismo sobre la justificación epistémica.
- 3) El constructivismo sobre la explicación racional.¹⁰

Estos tres aspectos se oponen a ‘la visión clásica del conocimiento’, según la cual los hechos son objetivamente independientes de quien los conoce o de las creencias que se puedan tener sobre ellos: “Aunque los seres pensantes jamás hubiesen existido, el mundo seguiría teniendo muchas de las propiedades que actualmente tiene”.¹¹ La justificación del conocimiento es también independiente de razones pragmáticas que tienen que ver con los intereses contingentes de un determinado grupo, pues hay razones epistémicas que justifican por sí mismas el conocimiento y podrían explicar por qué alguien cree lo que cree.

Para ilustrar el constructivismo de los hechos, Boghossian recurre al famoso pronunciamiento de Bruno Latour de que Ramsés II no podía haber muerto de tuberculosis porque el bacilo de Koch se descubrió hasta 1892. Boghossian expone que hay dos maneras de entender la construcción social de los hechos: la primera es la del molde para cortar galletas, y la segunda es la de Rorty: según la primera, la realidad sería una masa amorfa y el esquema conceptual el molde. No se puede afirmar que algo sea un hecho si no hay una cierta descripción del mismo, lo cual supone haber adoptado un determinado esquema conceptual para describirlo. Este esquema no siempre existió, ni necesariamente tendrá que seguir siendo válido en el futuro. Los ‘hechos’ dependen entonces de las descripciones y estas de intereses sociales contingentes.

Frente a esta primera manera de entender la construcción de los hechos, Boghossian presenta tres objeciones: la primera es *el problema de la causación*: hay cantidad de objetos de los que habla la ciencia que son anteriores a la aparición de los humanos (dinosaurios, protones, agujeros negros, etc.). Sería absurdo aceptar que con su descubrimiento cognitivo se produjo

¹⁰ Como mencioné el que importa en el presente artículo es el constructivismo de la justificación epistémica, pero mencionaré algo del primero.

¹¹ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 42.

también una causalidad temporalmente retroactiva; el segundo es el *problema de la idoneidad conceptual*: en la identidad misma de muchos conceptos científicos está el que no sean contruidos por nosotros, por tanto, si nos empeñamos en afirmar la tesis construccionista es como si no hubiéramos acabado de entender, por ejemplo, lo que es un electrón, y estuviéramos diciendo algo *conceptualmente incoherente*;¹² el tercer problema es el del *desacuerdo*, al que le llama el principal y mayor: como las construcciones no son impuestas, sino fruto de la contingencia de intereses sociales específicos, podría suceder que en una sociedad se construyera un hecho de determinada manera y en otra de un modo completamente diferente e incluso incompatible con el primero.

Rorty: el constructivismo relativista global de la justificación

Esta tercera objeción lleva a Boghossian a examinar la propuesta de Rorty (segunda manera del constructivismo de los hechos),¹³ para quien el constructivismo del “molde para cortar galletas” no constituye la mejor implementación de la tesis de la dependencia descriptiva de los hechos. Con Rorty pasamos del constructivismo estricto de los hechos al de la justificación. Para Rorty, la idea del molde de cortar galletas tiene una influencia kantiana, por ello cuando expresan esta idea los constructivistas son inmediatamente atacados de idealistas lingüísticos, pero para Rorty con ello se olvida que el constructivismo es antirrepresentacionista. Rorty no duda que una infinidad de cosas sean causalmente independientes de los seres humanos, lo que niega es que las descripciones sean representacionalmente independientes. Como se rechaza que las creencias tengan una función representativa del mundo, lo fundamental no es si son más o menos fidedignas con una realidad en sí, sino cuáles son más útiles y convenientes para nosotros. Cuando se afirma que hay un modo de ser de las cosas *se mire por donde se mire*, lo que según Rorty se dice es que hay un modo “en virtud de cómo se usan las descripciones que tenemos de las cosas, y de las interacciones causales que mantenemos con esas cosas”.¹⁴

¹² *Ibid.*, 64.

¹³ En el prefacio de *El miedo al conocimiento* leemos que el libro puede dar la impresión de prestar una atención desproporcionada a Rorty. Esto no es solo por la enorme influencia que tiene Rorty en el tema, sino por la fuerza de los argumentos que Boghossian descubrió cuando Rorty fue su profesor en Princeton, en especial el concepto de creencia racional. De los ocho capítulos del libro, todo el capítulo 4 y gran parte del 5 está dedicado a Rorty.

¹⁴ Richard Rorty, *Verdad y progreso*, trad. de Ángel Manuel Faerna García Bermejo (Barcelona: Paidós, 2000), 118.

Con esta respuesta, dice Boghossian, Rorty zanja los problemas de la ‘causalidad’ y de la ‘idoneidad’, pero permanece el del *desacuerdo*. Para solucionarlo, Rorty postula un relativismo global, según el cual los hechos no son verdaderos o no de suyo, sino sólo según un determinado modo de hablar de ellos. Pensemos, por ejemplo, en las ficciones literarias: Macbeth, Don Quijote, etc., sabemos que son constructos de sus autores, pero dentro de la obra literaria se piensa en ellos con su realidad propia. Sin embargo, no tiene sentido hablar de la realidad de ellos en sí mismos. Considerado así, se puede decir que los electrones, la existencia de la silla, el fósil ancestral, todo ello es *verdadero*, pero no porque así sean las cosas en un sentido absoluto, sino desde cierto punto de vista. Si alguien se empeñara en afirmar que no existen las montañas lo que habría que hacer, según Rorty, es explicarle el juego del lenguaje de por qué llamamos a algo montaña, y cómo es que en ese juego se implica la idea que existieron antes que nosotros.

El constructivismo global sobre la justificación, Boghossian lo condensa en las siguientes afirmaciones:

1. No hay hechos absolutos que justificaran una determinada creencia (antiabsolutismo epistémico).
2. En cualquier juicio epistémico no se debe sostener que E justifica la creencia B, sino que “de acuerdo con el sistema epistémico C, que yo, S, acepto, La información E justifica la creencia B (relacionalismo epistémico)”.¹⁵
3. Hay muchos sistemas epistémicos alternativos que difieren en lo fundamental, y “no hay hechos en virtud de los cuales alguno de esos sistemas sea más correcto que cualquiera de los demás (pluralismo epistémico)”.¹⁶

Galileo vs Bellarmino

Para Rorty un caso privilegiado del pluralismo epistémico lo constituye la disputa entre Galileo y el cardenal Roberto Bellarmino. Boghossian, en una breve exposición histórica de lo sucedido, apunta que hasta el siglo XVI predominó el geocentrismo, idea que fue “desarrollada *con gran candor* por Ptolomeo y sus seguidores, hasta convertirse en una sofisticada teoría astronómica que podía predecir con admirable precisión los movimientos de los cuerpos

¹⁵ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 108.

¹⁶ *Ibidem*.

celestes”.¹⁷ Sin embargo, hubo con el tiempo varias observaciones astronómicas más precisas que quedaban como irregularidades dentro del sistema ptolemaico. Es así que en 1543, Copérnico escribe su *Tratado de las órbitas celestes* mostrando que estas irregularidades quedan mejor explicadas si se asume la hipótesis del *heliocentrismo*. De la teoría copernicana se sugerían ciertas consecuencias inéditas para la cosmogonía dominante. Décadas después, Galileo, utilizando uno de los primeros telescopios astronómicos, obtuvo “evidencia impresionante a favor de la teoría de Copérnico”.¹⁸ La “respuesta a los esfuerzos” de Galileo fue el llamado de 1615 de la Inquisición a defender sus puntos de vista contra la acusación de herejía. Aquí Boghossian en una nota remite al lector al libro, que llama apasionante, de Giorgio de Santillana, *El crimen de Galileo*,¹⁹ que es el libro al que también refiere Rorty.

La causa del Vaticano fue defendida por el cardenal Bellarmino, *de infausta memoria*, del cual se cuenta que, al ser invitado por Galileo a mirar por su telescopio para que se cerciorase por sí mismo, se negó de plano, alegando que poseía una fuente de evidencia sobre la constitución del firmamento muy superior a la suya, a saber, las propias Sagradas Escrituras.²⁰

Este es, a grandes rasgos, el relato de Boghossian de lo sucedido históricamente. Esta reconstrucción me parece sesgada. Por ejemplo, Boghossian habla de “candor” de Ptolomeo y de la “infausta memoria” de Bellarmino; y aunque dice que “se cuenta” que Bellarmino no quiso observar, eso es falso, lo cual no fue así tal como se expuso en el “apasionante” libro de De Santillana.²¹ Pero esto es lo de menos porque, como trataré de mostrar más adelante, Boghossian no se da cuenta de que el centro del debate no fue una cuestión científica, sino un asunto de cómo debían interpretarse las Escrituras.

En descargo de Boghossian hay que decir que lo que le importa no es el suceso histórico, sino la utilización que hace Rorty de este caso en *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*²² para ejemplificar el relativismo de la justificación. En este libro, Rorty afirma que Galileo y Bellarmino sostenían sistemas epistémicos fundamentalmente diferentes. Para nosotros, dice Rorty, las consideraciones de Bellarmino son acientíficas, pero en su momento no había una “criba” que permitiera determinarlo, pues estaba surgiendo una nueva idea de qué es lo

¹⁷ *Ibid.*, 91, énfasis mío.

¹⁸ *Ibid.*

¹⁹ Giorgio De Santillana, *El crimen de Galileo*, trad. Juan Rodríguez Chicano (Buenos Aires: Antonio Zamora, 1960). El original en inglés es de 1955.

²⁰ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 92. El énfasis es mío.

²¹ De Santillana, *El crimen de Galileo*, 37.

²² Richard Rorty, *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*, trad. Jesús Fernández Zulaica (Madrid: Cátedra, 1989).

científico. A nosotros nos parece que el sistema de Bellarmino es irracional, pero eso se debe, explica Rorty, a que sabemos que Galileo “resultó vencedor” históricamente, y hemos sido formados desde hace trescientos años en la retórica que opone ciencia y religión; ciencia y política; ciencia y filosofía. “Pero proclamar nuestra fidelidad a estas distinciones no es lo mismo que afirmar que hay criterios ‘objetivos y racionales’ para adoptarlas”.²³ Para Rorty, la adopción de un sistema epistémico es un asunto de valoración, y no se puede argumentar la superioridad del propio sistema sin aludir a él mismo.²⁴ Con el constructivismo de la justificación, tenemos un relativismo global pleno en el que no se discute ningún hecho o principio epistémico particular, sino siempre dentro de un sistema epistémico general. Así en lugar de afirmar que Galileo acudió a su telescopio para observar las fases de Venus y justificar el sistema copernicano, se dice: ‘desde el punto de vista de la ciencia nueva, que nosotros aceptamos, se puede recurrir a la observación’.

Los argumentos en contra del constructivismo

Tenemos entonces que el relativismo epistémico de la justificación se apoya en dos premisas. En primer lugar, hay muchos sistemas epistémicos, y no hay hechos que determinaran cuál es más correcto (pluralismo epistémico). En segundo lugar, no hay ninguna noción interesante de justificación que nos permitiera sostener determinada forma de razonamiento valiéndonos de esa misma forma. Frente a ello, el argumento tradicional ha sido el de la autorrefutación del relativista, el cual se expresa como un dilema:

O bien (el relativista) aspira a que su propio punto de vista sea absolutamente cierto, o bien que éste sea sólo relativamente cierto, cierto con relación a determinada teoría. En el primer caso, se refutará a sí mismo, pues habrá admitido que *existe* al menos una instancia de verdad absoluta. En el segundo caso, podremos hacer caso omiso de él, porque nos hallaremos únicamente ante un protocolo de lo que el relativista encuentra agradable decir.²⁵

²³ *Ibid*, 330-331.

²⁴ Boghossian alude también a Wittgenstein, quién conoció algunas prácticas de la tribu africana de los Azande, y cuestionó si realmente se puede argumentar desde nuestro punto de vista que están equivocados: “¿Es acaso incorrecto que esas gentes consulten un oráculo y se guíen por él? Si llamamos ‘incorrecto’ a lo que hacen, ¿no estaremos partiendo de nuestro juego de lenguaje y *combatiendo* el de ellos?”. *Sobre la certeza*, 609, citado en *MC*, 104.

²⁵ Boghossian, *El miedo al conocimiento*, 84.

Si bien los relativistas se han reído siempre de este tipo de objeciones a las que consideran argucias lógicas de poco valor, para Boghossian tiene cierto valor este argumento, ya que es grave que una posición filosófica no pueda ser asumida por quien la enuncia. Sin embargo, no considera completamente satisfactorio el argumento tradicional, pues le parece que la segunda parte del dilema no está bien formulada, y bien pudiera ser que a todos nos resultara pertinente lo que el relativista afirma. Por ello, propone el siguiente argumento que parece una variante sutil del tradicional. De acuerdo con la formulación del relativismo global, no debemos decir ‘que existe el hecho p’, por ejemplo, la existencia de los dinosaurios, sino que ‘de acuerdo con cierta teoría A existe tal hecho’. Surge entonces la pregunta de si debemos de admitir la existencia de hechos absolutos de acuerdo con la propuesta relativista, es decir, hechos referidos al tipo de teoría que aceptamos. Si el relativista global responde que sí, enfrentaría serios problemas que van en la línea de darle un mayor peso a lo mental sobre lo físico, pues los hechos existentes serían hechos acerca de nuestras creencias, cuando lo que se quería decir es que no hay hechos absolutos del tipo que sean. Por otra parte, si se responde negativamente llegaríamos a un regreso al infinito, pues se estaría diciendo: “De acuerdo con una teoría que aceptamos, hay una teoría que aceptamos de acuerdo con la cual hay una teoría que aceptamos de acuerdo con la cual... han existido los dinosaurios”.²⁶

Esto por lo que toca al constructivismo de los hechos, pero el problema principal es el relativismo de los sistemas de justificación: ¿cómo justificar nuestro sistema sin caer en una argumentación circular? El argumento tradicional de acusar al relativista de autorrefutación por aceptar algo ajeno a la racionalidad, de nuevo, no le parece concluyente a Boghossian porque podría tratarse de una racionalidad alternativa más que de una justificación de lo irracional. Para sostener que hay sistemas epistémicos racionales genuinamente alternativos, señala Boghossian, tendrían que satisfacerse cuatro condiciones, a saber: que se tratara de un sistema real y no meramente posible; que fuera coherente; que llevara a logros efectivos significativos, y, que incluyera principios *fundamentalmente* diferentes de los nuestros y no solo de manera *derivada*.

En esto último está la objeción mayor de Boghossian: ¿realmente hay sistemas epistémicos fundamentalmente diferentes? Hay ciertos principios como *Observación*,²⁷

²⁶ *Ibid.*, 87.

²⁷ “(Observación) Para cualquier proposición observacional p, si S tiene la impresión visual de que p, y se cumplen las condiciones circunstanciales D, entonces S está *prima facie* justificado en creer que p”. *Ibid.*, 97.

*Deducción*²⁸ e *Inducción*²⁹ que no son propiamente de un sistema particular, pues son principios que se justifican a sí mismos y no pertenecen propiamente a una determinada cultura.³⁰ Más aún, el propio Bellarmino los utilizó todo el tiempo. La diferencia está en que Bellarmino apela también al principio de *Revelación*: “Para ciertas proposiciones p, incluyendo las proposiciones sobre los cielos, está justificado *prima facie* creer que p, si p, según lo que dice la Biblia, es la palabra revelada de Dios”.³¹ Este principio, sin embargo, apunta Boghossian, solo tiene un valor *derivado* porque siguen teniendo más peso los otros tres, y la *Revelación* sería una especie de excepción para los cielos. Es decir, Bellarmino se sigue moviendo en el mismo marco o sistema de la racionalidad que el de Galileo, la discrepancia sería sólo en el alcance del principio derivado. Así que para Boghossian no hay sino una única racionalidad la cual es universal.

Algunas voces críticas de Boghossian

John Searle

En la reseña que escribió de *El miedo al conocimiento*,³² Searle manifiesta su acuerdo en lo fundamental con los argumentos del libro en contra del relativismo. Sin embargo, le critica no ir al verdadero fondo del problema. En el caso del constructivismo de los hechos en la versión de Rorty, Searle objeta que el daño mayor de esta postura es que nos lleva a dejar de hablar de los hechos. Galileo no quería decir que “*de acuerdo con su sistema* la tierra se mueve alrededor del sol”, sino que “de hecho, realmente, la tierra se mueve alrededor del sol”.³³ Es imposible prescindir de los enunciados asertivos que justo pretenden establecer cuáles son los hechos. Por ello sigue siendo central contra el escéptico o el constructivista la acusación de autorrefutación o contradicción performativa.³⁴ El argumento del regreso infinito de Boghossian no es muy

²⁸ “(Deducción) Si S está justificado en creer que p, y p implica q de manera aceptablemente obvia, entonces S está justificado en creer que q”. *Ibid.*, 99.

²⁹ “(Inducción) Si S ha observado de manera suficientemente frecuente que un evento del tipo A ha sido sucedido por un evento del tipo B, entonces S está justificado en creer que todos los eventos del tipo A serán sucedidos por eventos del tipo B”. *Ibid.*, 100.

³⁰ Boghossian les llama ‘a priori’, cf. *ibid.*, 111-112.

³¹ *Ibid.*, 102.

³² John Searle, “¿Por qué creerlo?”, *Revista de Libros*, 170 (2011), 21-24.

³³ Parte fundamental del problema en la disputa Galileo-Bellarmino es que se pretendía que Galileo presentase su afirmación como una mera hipótesis matemática, cuando él afirmaba que era un hecho físico. Sobre el significado de ‘hipótesis matemática’ en este conflicto, véase Ofer Gal, “Airplanes and Inquisitors: Reflections on Skeptics and Anti-Realists”, *Academia Letters*, Article 145 (2021).

³⁴ Este argumento es el central de la postura de Gabriel contra el constructivismo; Gabriel le llama el boomerang argumentativo. Véase Markus Gabriel, *Por qué no existe el mundo*, trad. Enrique G. de la G. (México: Océano, 2016).

diferente de esto, pero la sutileza de su argumentación hace que se pierda lo que verdaderamente importa, crítica en la que estoy de acuerdo.

Lo mismo sucede con los requisitos que establece Boghossian para poder hablar de una genuina racionalidad alternativa. El verdadero argumento para Searle, con el que también estoy de acuerdo, es que no hay sistemas racionales alternativos, pues la argumentación sobre la diferencia o igualdad sigue siendo una discusión racional. Searle considera que también en el fondo esto es lo que Boghossian defiende, pero la presentación oscurece y confunde la tesis central, y si el relativista se queja de que el argumento tradicional de la autorrefutación es solo una argucia lógica, más justificación tendría para hacerlo con las variantes que presenta el filósofo de origen armenio.

John MacFarlene

Uno de los principales defensores del Nuevo Relativismo es MacFarlene, pues entra a la discusión de si en el conflicto Galileo-Bellarmino se trata de racionalidades alternativas o derivadas. Como vimos, el argumento de Boghossian es que el principio de *Revelación* es derivado, y entonces no puede entrar en conflicto con los otros tres fundamentales (sobre todo con la *Observación*) so pena de caer en contradicción. De modo que “el sistema epistémico de Bellarmino o no es una genuina alternativa al nuestro o no es coherente, y en ambos casos no tenemos razón para dudar de que nuestro propio sistema epistémico es objetivamente correcto”.³⁵ Sin embargo, observa MacFarlene, aunque cada principio se justifica a sí mismo y no por otro, es decir, para validar el principio de ‘inducción’ hay que trabajar con este mismo principio, esto es, diferente a cómo se justifican en un determinado problema. Por ejemplo, cuántos casos se necesitan en cierta inducción, o cómo saber si una observación fue confiable o no. Pero, sobre todo, continúa MacFarlene, los principios no trabajan aisladamente, y el problema es mayor al hacer un juicio particular de un caso concreto en el que intervienen varios, pues se tiene que hacer una especie de negociación o balance entre ellos. Y aunque se afirme que cada principio se justifica *a priori*, no existe un procedimiento *a priori* para ver cómo se aplican juntos en los casos concretos. El peso que se le asigna a cada uno de ellos es diferente según las personas y circunstancias. En el caso de Bellarmino, este presumiblemente le asignaba una prioridad alta a la interpretación literal de la Biblia, y

³⁵ John MacFarlane, “Boghossian, Bellarmine, and Bayes”, *Philosophical Studies*, 141(2008), 391-339 [traducción propia].

hubiera necesitado una evidencia mayor de parte de Galileo para abandonar su creencia geocéntrica de toda la vida, que también estaría justificada por inducción. Con lo que tendríamos una forma de validez igual: “Bellarmino no está menos justificado, dado sus puntos de partida, que Galileo a partir de los suyos”.³⁶

Comparto el núcleo central de la argumentación de MacFarlane que en mi opinión nos lleva a considerar que la racionalidad es algo más bien prudencial que algo formal deductivo. Lo que no acepto es su conclusión de la validez igual porque, como apunta Searle y desde luego Apel y Habermas, los participantes de una discusión al argumentar están aceptando tácitamente estar en el espacio de las razones, y por ello aceptan que todos los interlocutores tienen el mismo derecho a externar sus razones, pero no a que todas ellas tengan la misma validez, lo cual sería decir que cada cabeza es un mundo.

Las razones de Bellarmino

Procedo ahora a exponer mi crítica principal a Boghossian de no comprender correctamente el problema y el sentido de la diferencia entre Bellarmino y Galileo por no atender a las circunstancias históricas. Tal vez Boghossian quería referirse al conflicto entre Galileo y la Iglesia católica, o incluso al conflicto entre religión y ciencia, pero al especificar el nombre de Bellarmino, no se puede proceder como si fuera un personaje ficticio que sólo sirviera para ilustrar un conflicto abstracto. El problema con Bellarmino fue en 1616, la condena de Galileo fue en 1633, cuando el Cardenal había muerto doce años atrás. No se puede prescindir de la comprensión de la situación histórica, y mucho menos falsear algunos hechos. La cuestión no era entre concepciones científicas alternas, o si uno empleaba el principio de revelación y el otro no, sino si debían o no interpretarse literalmente ciertos pasajes de la Biblia, dado que ambos aceptaban que la Biblia es la palabra de Dios.

Ya consigné cómo se narra este asunto en *El miedo al conocimiento* y ya dije que en descargo de su autor se puede decir que está respondiendo a *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*. Rorty trae este caso a colación en el capítulo VII “De la Epistemología a la hermenéutica”. El planteamiento general del capítulo es que la epistemología trata de llegar a algo unificador que disuelva la polémica y establezca quién tiene razón y quién no, mientras que la hermenéutica quiere defender las diferencias, pues se empeña en comprender las

³⁶ *Ibid.*, 397.

circunstancias históricas de los participantes de un conflicto. Comparto mucho de esta tesis, sobre todo lo último, y es lo que en cierto modo pretendo mostrar en el artículo. Sin embargo, Rorty se equivoca también al presentarla como una discusión entre sistemas epistémicos alternativos. Es en el apartado 2 del capítulo “Kuhn y la inconmensurabilidad”, en el que aparece el conflicto que nos ocupa como si se tratara de dos paradigmas inconmensurables. Por ello tal vez Boghossian erróneamente dice que Bellarmino no quería ver el telescopio porque eso no era evidencia en su sistema, ya que él contaba con la mejor evidencia posible. Pero esto no fue así.

Presentaré una escueta descripción de algunos sucesos que me parecen importantes para comprender algo de la circunstancia histórica del conflicto. Por supuesto que es imposible tratar la complejidad histórica de un tema que literalmente se ha discutido por siglos. La bibliografía es inmensa, de diversos períodos e intereses, y del cual se sigue escribiendo.³⁷ Utilizaré únicamente como fuente *El crimen de Galileo*, pues es al que remite Boghossian (vía Rorty). De modo que se me podría señalar que interpreto mal algo, pero no que remito a una fuente que no dispusiera Boghossian.

Galileo (1564-1642) que siempre fue católico empezó a ganar admiración en la primera década del siglo XVII por algunos trabajos publicados, así como por el desarrollo del telescopio, aprecio que se dio también en círculos eclesiásticos, entre ellos los jesuitas astrónomos. Esto también generó envidias entre algunos profesores universitarios aristotélicos. Galileo a través de varias observaciones del telescopio y de otros argumentos, para él contundentes, como el de las mareas, consideró que había evidencia para afirmar como un hecho el sistema de Copérnico. Para entonces ya había voces que señalaban la contradicción entre una interpretación literal de ciertos pasajes de la Biblia y la obra de Copérnico, pero en general esta no había causado polémica, en parte por la dificultad de entenderla, y en parte porque se interpretaba como si fuera una hipótesis matemática.

En el año de 1613, Galileo se enteró de algunos ataques lanzados en su contra, y consideró que era tiempo para que la Iglesia dejara una interpretación literal de ciertos pasajes de la Escritura donde se afirmaba el geocentrismo. Escribió entonces una carta a Castelli en la que defiende que la Escritura es verdad absoluta, pero que contiene muchos pasajes y expresiones que deben entenderse en sentido figurado:

³⁷ Por ejemplo, Ignacio Sols, *El proceso a Galileo a través de sus textos: de mensajero del cielo a naufrago de las mareas* (Madrid: Digital Reasons, 2021).

como cuando mencionan la mano de Dios o la bóveda celeste, y que es nuestro deber interpretarla de manera que ambas verdades, la de la naturaleza de Dios y la de Su escrito, jamás parezcan en conflicto. ¿Por qué, pues, debería utilizarse la Sagrada Escritura para apoyar la opinión de ciertos filósofos falibles contra otros, poniendo en peligro su autoridad?³⁸

Galileo afirma también que la autoridad de la Escritura se debe mantener en lo concerniente a la salvación y al establecimiento de la fe, y al hacer esto no puede caer en contradicción. El problema es querer llevar su interpretación a verdades naturales que deben establecerse por otros medios. Las Escrituras se enfocan a la gente sencilla del pueblo, y, por ello, aunque el escritor sagrado conociera la verdad sobre la naturaleza (es decir, el heliocentrismo), mantendría este lenguaje accesible.³⁹

Esta carta, sin embargo, le trajo más ataques a Galileo, y fue objeto de una acusación formal ante el Santo Oficio, en la que se falseaban varias de sus afirmaciones. El centro del ataque era si Galileo tenía autoridad para interpretar la Biblia. La acusación no prosperó, pero Galileo se sintió amenazado, pues el asunto podía escalar. En 1614 escribió una carta más amplia a la gran Duquesa Cristina, en el tenor de la anterior, en la que además enfatizaba el error que cometería la Iglesia de obstinarse en una interpretación literal de los pasajes debatidos. Galileo cuestionaba también la autoridad de los teólogos para tratar asuntos que ni siquiera entendían, e insistía en que la autoridad de la Iglesia era interpretar asuntos de fe y no asuntos de hecho.⁴⁰

Diversos acontecimientos hicieron que aumentara la preocupación de Galileo, quien en 1615 buscó llevar su opinión al Papa Paulo V y al jesuita Roberto Bellarmino, quien era el teólogo papal. Galileo no consiguió su objetivo, pero un simpatizante de él, el provincial de los carmelitas Foscani, elaboró un folleto en el cual mostraba una comprensión profunda del libro de Copérnico, y defendía completamente la postura de Galileo de buscar una reconciliación del heliocentrismo con las Sagradas Escrituras. Foscani, queriendo evitar cualquier conflicto, le pidió su opinión a Bellarmino,⁴¹ quien escribió su contestación a Foscani. Este texto nos permite adentrarnos en el supuesto ‘sistema de Bellarmino’.

³⁸ De Santillana, *El crimen de Galileo*, 48.

³⁹ *Ibid.*

⁴⁰ *Ibid.*, 94-95. La paradoja, dice De Santillana, es que estos “puntos de vista concernientes a la interpretación de las Escrituras contenidos en las cartas teológicas de Galileo se han convertido en doctrina oficial de la Iglesia desde la encíclica de León XIII, *Providentissimus Deus*, de 1893”. *Ibid.*, 95.

⁴¹ Imposible profundizar en la magnífica exposición de la personalidad de Bellarmino que ofrece De Santillana, completamente alejada de la del fanático religioso que se rehúsa a ver en el telescopio, sino como la del teólogo papal con mentalidad apologética y prudencia política, formado en la Compañía de Jesús de la Contrarreforma. Un hombre pragmático, ya en el final de su vida, sin mayor entendimiento e interés por la ciencia, pero quien siempre pidió consejo a sus compañeros jesuitas astrónomos Clavius y Grienberg.

El escrito incluye tres puntos. En el primero le dice que celebra que él y Galileo solo estén hablando hipotéticamente, y que suponer que el heliocentrismo explica mejor algunas “apariencias celestes que con la teoría de los excéntricos y los epiciclos, es expresarse con magnífico buen sentido y sin correr el menor riesgo”,⁴² pues es un modo de hablar que acepta quedarse en lo matemático. Sin embargo, tomar esto como algo cierto implica entrar en contradicción con posiciones filosóficas y teológicas sobre la correcta interpretación de las Escrituras. Acepta que es correcto en algunos casos interpretar la Biblia no literalmente, pero que en su escrito Foscani no ha hecho una interpretación suficiente de ningún pasaje. En el segundo punto le dice que el Concilio de Trento prohibió la interpretación de las Escrituras de modo contrario a la común opinión de los santos padres,⁴³ quienes junto con otros comentaristas enseñan el heliocentrismo. Qué pasaría, pregunta, si se pretende después negar que Abraham tuvo dos hijos o Jacob doce, o que Cristo nació del vientre de una Virgen. En el tercer punto Bellarmino expone la que tal vez fue su razón más poderosa:

Si existiese una prueba auténtica de que el Sol se halla en el centro del universo, que la Tierra está en el tercer cielo y que el Sol no gira alrededor de la Tierra, sino esta alrededor de aquel, tendríamos que proceder con gran circunspección al explicar pasajes de las Escrituras que parecen enseñar lo contrario, y más bien confesar no haberlos comprendido que declarar como falsa una opinión que se ha probado que es cierta. Mas, en lo que a mí se refiere, no creeré en la existencia de tales pruebas hasta tanto me sean mostradas.⁴⁴

Como claramente puede apreciarse, Bellarmino en principio no estaba cerrado a aceptar una interpretación no literal, sin embargo, consideraba el peligro de moverse en una pendiente resbaladiza con la distinción de lo que debe tomarse en sentido literal y lo que no. Eso tal vez a nosotros no nos haga mucho sentido, pero no es porque se trate de una racionalidad alternativa a la nuestra, sino porque no estamos en el contexto y las circunstancias de Bellarmino, para quien, como teólogo papal, no se trataba de un mero problema teórico. El punto decisivo de la discrepancia es que para Galileo había evidencia decisiva a favor del heliocentrismo que justificaba la interpretación no literal, y para el jesuita no. Bellarmino como no estaba al tanto de los avances astronómicos consultó, no a la Biblia, sino a los jesuitas astrónomos, quienes, aunque simpatizaban con el sistema de Copérnico, tenían la instrucción del general de la Compañía de procurar no desacreditar el aristotelismo. La observación del telescopio permitía

⁴² *Ibid.*, 94.

⁴³ Dicha recomendación provenía de otra problemática: la de los argumentos teológicos de los reformadores protestantes.

⁴⁴ De Santillana, *El crimen de Galileo*, 95.

concluir que Saturno tenía satélites, y que las fases de Venus mostraban que este se movía alrededor del sol, pero cabía la hipótesis de Tycho Brahe de que los planetas se movieran alrededor del sol y este alrededor de la tierra. A Galileo le parecía equivocado y hasta absurdo el planteamiento de Tycho (por ejemplo, la suposición de que los planetas tenían luz propia), pero para los jesuitas astrónomos bien pudiera ser que hubiera otra hipótesis, pues ni el sistema de Tycho ni el de Copérnico solucionaban las ‘excentricidades’ de los epiciclos.⁴⁵ Al no haber evidencia suficiente, según le informaron a Bellarmino, este optó por un principio hermenéutico y no epistémico: “[e]n caso de duda no debemos abandonar la interpretación de los textos sagrados tal como nos fue dada por los santos padres”.⁴⁶

En el tercer punto, Bellarmino todavía expone dos argumentos más a Foscarini. Uno es de autoridad y el otro de sentido común. Uno de los autores sagrados que afirma que el sol se levantó y después descendió es Salomón, el hombre sabio por antonomasia según la Biblia, al que Dios mismo le concedió tal sabiduría, por ello “no es verosímil que hubiese hecho una manifestación contraria a la verdad, probada o sin probar”.⁴⁷ Este argumento nos puede parecer absurdo, y parece probar lo que dice Boghossian, pero es una respuesta directa a Galileo, quién, como consignamos, queriendo defender que la Biblia no se equivoca, lanzó la hipótesis de que los autores sagrados, aunque conocieran la verdad natural, prefirieron usar un lenguaje para la gente sencilla. Bellarmino reconoce que es verdad que se puede argumentar que el movimiento del sol es aparente como cuando se dice desde el barco que la costa se aleja, pero en el caso del barco el hombre prudente tiene los elementos para corregir su juicio, mientras en el caso del sol “el hombre prudente no tiene necesidad de corregir su juicio, ya que su experiencia le dice sencillamente que es la Tierra la que permanece inmóvil y que su vista no se engaña cuando comunica que el Sol, la Luna y las estrellas se mueven”.⁴⁸ Notemos que Bellarmino refuerza el argumento de autoridad con la *evidencia* del sentido común, invocando el principio de *Observación e Inducción*. Nosotros en el siglo XXI seguimos diciendo que cuando vamos a la playa ‘el sol ya se va a meter, la diferencia es que, por nuestros conocimientos teóricos, podemos corregir, pero no porque sea falso que vemos que el sol se está ocultando. Para Lonergan⁴⁹ necesitamos diferenciar entre el campo semántico del sentido común, en el que

⁴⁵ Galileo se rehusó a incorporar el descubrimiento de Kepler sobre las órbitas elípticas.

⁴⁶ De Santillana, *El crimen de Galileo*, 95.

⁴⁷ *Ibid.*

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ Véase Bernard Lonergan, *Insight: estudio sobre la comprensión humana*, trad. Francisco Quijano (Salamanca: Universidad Iberoamericana/Sígueme, 1999).

ponemos las cosas en relación con nosotros, y el del mundo de la teoría que trata de entender las relaciones de las cosas unas con otras. Galileo afirmaba, correctamente, que lo fundamental de la Biblia para los creyentes es su mensaje salvífico. Por ello también es correcta su afirmación de no interpretar ciertas expresiones en sentido literal, aunque es incorrecta la razón que da de hacer ello, ya que, como vimos, según Galileo el autor sagrado conocía la verdad del heliocentrismo, pero quiere hablar para la gente sencilla. Bellarmino tiene razón en señalar que eso parece algo demasiado sofisticado y difícil de justificar porque en el fondo es una especie de engaño. Pero en ninguno hay aún la posibilidad de distinguir entre ambos campos semánticos,⁵⁰ por ello piensan que sería falso afirmar que el sol se está ocultando, como si el relato de Josué o el del *Génesis* pretendieran hacer afirmaciones científicas. Hasta aquí la carta de Bellarmino a Foscarini.

En un comentario, De Santillana sugiere que se le puede reprochar al Cardenal que no estaba familiarizado con la obra de Copérnico y que debería haberla estudiado. En su defensa comenta lo ya mencionado sobre la dificultad de entender la obra para un lego. Además, lo único que tal vez leyó el jesuita fue la Introducción y en ella se dice que es sólo una hipótesis.⁵¹ Aunque Bellarmino estaba con demasiadas preocupaciones es una pena, dice De Santillana, que optara por la interpretación literal, lo cual era más propio de los reformadores protestantes, y que rehusara profundizar en los argumentos; “estaba volviéndose claro que no eran las convicciones religiosas de Bellarmino lo que se interponía en el camino sino simplemente su limitación aristotélica y su temor al ‘escándalo’”.⁵²

Cuando Galileo leyó la carta de Bellarmino a Foscarini sintió que perdía el apoyo que le habría permitido tranquilidad. Le escribe entonces a su amigo Piero Dini, arzobispo de Fermo, que había sido un error argumentar sobre cómo deben leerse las Escrituras. En realidad, sólo quería que se mantuvieran los dos terrenos separados, y que se pudieran discutir los argumentos por su propio peso: “[m]as, ¿cómo he de hacerlo y cómo no ha de ser en vano todo esfuerzo, si

⁵⁰ La relación entre sentido común y ciencia aún es hoy algo disputado. Ferraris que defiende el sentido común considera sin embargo que el heliocentrismo es algo que llama ontológico (de la realidad misma) y no epistemológico (científico). “Es importantísimo no confundir ontología y epistemología. De otro modo, vale el ‘no hay hechos, sólo interpretaciones’, un principio por el que –como hemos visto hablando de ‘desobjetivación’ en el primer capítulo– se puede llegar a sostener que Bellarmino y Galileo tenían ambos razón, o que incluso el primero tenía más razón que Galileo, quien tuvo por tanto lo que se merecía. Esta es una prueba evidente del hecho de que, si abandonamos la referencia a un mundo externo estable e independiente de esquemas, todo es posible, puesto que esta decisión interfiere con decisiones prácticas (políticas y morales), y no solo con constataciones teóricas”. Maurizio Ferraris, *Manifiesto del nuevo realismo* (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013), 83.

⁵¹ Aunque esto fue añadido por el pastor protestante Osiander, pero Bellarmino no tenía manera de saberlo.

⁵² De Santillana, *El crimen de Galileo*, 100.

mi boca permanece cerrada y estos peripatéticos, que tienen que ser persuadidos, se muestran incapaces de comprender, aunque solo sea la más simple y fácil de las razones?”.⁵³

Lo lamentable de esta historia, viene después. Se mandó al tribunal del Santo Oficio dos proposiciones para su examen: “1. El Sol está en el centro del universo y por lo tanto desprovisto de movimiento. 2. La Tierra no constituye el centro del universo ni permanece inmóvil, sino que se mueve sobre sí misma, y también con un movimiento diurno”.⁵⁴ Con tan solo cuatro días de examen, el tribunal condenó ambas proposiciones. Se puede argumentar que Bellarmino estaba en lo correcto al sostener que no procedía una interpretación literal porque no había evidencia suficiente, pero justo por ello, tampoco se podía decir, como se afirma en la sentencia, que era falsa, e incluso absurda, la afirmación del heliocentrismo. No se condenaba a Galileo, pero sí se le notificó que se abstuviera de enseñar esta doctrina. Entre los miembros del tribunal no estaba Bellarmino, por ello resulta difícil determinar su grado de responsabilidad.

Conclusión

En el conflicto Galileo-Bellarmino, Boghossian tiene razón en la crítica que hace a Rorty de que no era una discusión desde sistemas racionales alternativos, ni siquiera derivados. No se sigue por tanto el principio de igual validez en el que pudiéramos decir que cada uno tenía su verdad y sus hechos desde su propio sistema, o que cada uno tenía su paradigma de ciencia inconmensurable con el otro. Es verdad que Bellarmino fue formado en el aristotelismo escolástico, pero no estaba cerrado a nuevos planteamientos.

En lo que está equivocado Boghossian es en presentar el conflicto como si hubiera sido primeramente epistémico sobre la verdad o no del heliocentrismo según le creamos a la Biblia o a la evidencia racional. El diferendo epistémico estaba en si había evidencia suficiente para afirmarlo o no. El problema para Bellarmino era lo razonable o no de proceder a la interpretación no literal de ciertos pasajes con una evidencia que no parecía concluyente, y que en efecto en ese momento no lo era.

Tiene razón MacFarlane en que el problema es ver qué tanto peso se le da a ciertos principios epistémicos, para lo cual no hay ninguna fórmula. Con Galileo surge un nuevo modelo de ciencia que le asigna un peso fundamental a la matematización. La distinción entre cualidades primarias y secundarias llevará al conflicto entre la imagen científica y la imagen manifiesta en términos de Sellars, y en términos de Lonergan entre la perplejidad que se genera

⁵³ *Ibid.*, 99.

⁵⁴ *Ibid.*, 114.

de una cultura que va diferenciando campos semánticos sin que resulte obvio la posibilidad de su integración. Boghossian no incluye este problema en su rechazo del constructivismo. Boghossian, como le señala Searle, está en lo correcto en la defensa de la universalidad de la racionalidad, pero parece tener una concepción demasiado estrecha de ello.

Baltasar Fernández Ramírez⁵⁵ en su defensa del relativismo, apunta que en la discusión entre absolutistas y relativistas parece que nunca se llegará a un acuerdo, y que los argumentos de unos resbalan en los oídos de los otros. Acepta que el relativismo en su forma general es insostenible, pero dice que cabe un relativismo parcial que nos permite tomar distancia frente a posiciones absolutistas.⁵⁶ Más que afirmar la validez igual, el relativismo parcial nos recuerda el falibilismo de nuestras posiciones.

Considero muy positivo el talante general del giro neorrealista en el que estoy incluyendo a Boghossian, pero pienso que es imposible no atender a los contextos sociohistóricos, lo cual fue justamente señalado por la posmodernidad relativista, aunque tal vez de manera exagerada. La universalidad de la razón no puede pensarse en términos meramente formales. La racionalidad científica prescinde de ciertas circunstancias que se consideran no significativas para el asunto que se quiere elucidar, lo cual, sin duda es un procedimiento metodológicamente muy poderoso para atender ciertas características y descartar otras. Sin embargo, no es la racionalidad sin más. Es decir, debemos distinguir la universalidad de la racionalidad humana de la universalidad de la racionalidad científica. Esta última aunque puede ser valorada desde distintos ámbitos, sólo puede ser entendida y corregida dentro de ella misma, a diferencia de la primera que de suyo pretende incluir una gran variedad de ámbitos.⁵⁷ La racionalidad lleva a individuos de diversas maneras de ver el mundo a cuestionar si el punto de vista adoptado tradicionalmente es correcto o no. Su aspiración de fondo es buscar un punto de vista verdaderamente universal que atienda la diversidad de razones y matices.

⁵⁵ Baltasar Fernández Ramírez, “En defensa del relativismo. Notas críticas desde una posición construccionista”, *Revista de Ciencias Sociales*, 60 (2014): 1-36.

⁵⁶ Puede verse un muy buen resumen de la posición de Fernández Ramírez y de varios puntos analizados aquí en José Luis Guzmán Nestar, “Paul Boghossian: realismo como anti-relativismo en el entorno de ‘El miedo al conocimiento’”, *Estudios Filosóficos* LXVII, núm. 94 (2018): 137-154.

⁵⁷ Debo esta valiosa sugerencia a uno de los revisores del artículo.

Bibliografía

- Baghramian, Maria, y J. A. Carter. “Relativism”. En E. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2020. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/relativism/>.
- Boghossian, Paul. “What the Sokal Hoax Ought to Teach Us”. *Times Literary Supplement*, 13 (1996): 14-15.
- Boghossian, Paul. *El miedo al conocimiento: contra el relativismo y el constructivismo*. Trad. Fabio Morales García. Madrid: Alianza Editorial, 2009.
- De Santillana, Giorgio, *El crimen de Galileo*. Trad. Juan Rodríguez Chicano. Buenos Aires: Antonio Zamora, 1960.
- Ferraris, Maurizio. “Surgimiento y desarrollo del Nuevo Realismo”. *Estudios Filosóficos* LXVIII (2019): 417-434.
- Ferraris, Maurizio. *Manifiesto del nuevo realismo*. Trad. José Blanco. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.
- Fernández-Ramírez, Baltasar. “En defensa del relativismo. Notas críticas desde una posición construccionista”. *Revista de Ciencias Sociales*, 60 (2014): 1-36.
- Gabriel, Markus. *Por qué no existe el mundo*. Trad. Enrique G. de la G. México: Océano, 2016.
- Gal, Ofer. “Airplanes and Inquisitors: Reflections on Sceptics and Anti-Realists”. *Academia Letters*, Article 145 (2021).
- Guzón Nestar, José Luis. “Paul Boghossian: realismo como anti-relativismo en el entorno de ‘El miedo al conocimiento’”. *Estudios Filosóficos* LXVII, núm. 94 (2018): 137-154.
- Harman, Graham. “Fear of Reality: On Realism and Infra-Realism”. *The Monist*, 98 (2015): 126-144.
- Lonergan, Bernard. *Insight: Estudio sobre la comprensión humana*. Trad. Francisco Quijano. Salamanca: Universidad Iberoamericana / Sígueme, 1999.
- MacFarlane, John. “Boghossian, Bellarmine, and Bayes”. *Philosophical Studies*, 141(2008): 391-398.
- Meillassoux, Quentin. *Après la finitude: Essai sur la nécessité de la contingence*. París: Seuil, 2006.
- Rorty, Richard. *La Filosofía y el espejo de la naturaleza*. Trad. Jesús Fernández Zulaica. Madrid: Cátedra, 1989.
- Rorty, Richard. *Verdad y progreso*. Trad. de Ángel Manuel Faerna García Bermejo. Barcelona: Paidós, 2000.

Searle, John. “¿Por Qué Creerlo?”. *Revista de Libros*, 170 (2011): 21-24.

Sebold, Richard. *Continental Anti-Realism: A Critique*. London-New York: Rowman & Littlefield, 2014.

Sols, Ignacio. *El proceso a Galileo a través de sus textos: de mensajero del cielo a naufrago de las mareas*. Madrid: Digital Reasons, 2021.

T I E M P O S

de

e x t r a o r d i n a r i o



En-Claves del Pensamiento
EISSN: 2594-1100
www.enclavesdelpensamiento.mx

36
julio-diciembre 2024

