

Esther Charabati Nehmad
Mariana García Pérez
Coordinadoras

Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad



H@ÚRESIS

**Pensar fuera de la escuela:
filosofía en la ciudad**

H@ÚRESIS

**Pensar fuera de la escuela:
filosofía en la ciudad**

Esther Charabati Nehmad
Mariana García Pérez
Coordinadoras

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO



Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad fue elaborado con apoyo del proyecto UNAM-DGAPA-PAPIIT IT400321 “Filosofía en la ciudad”.

Primera edición:
Julio de 2023

DR © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán,
C. P. 04510, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-30-7839-9

Todas las propuestas para publicación, presentadas para su producción editorial por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, son sometidas a un riguroso proceso de dictaminación por pares académicos, reconocidas autoridades en la materia y, siguiendo el método de “doble ciego”, conforme a las disposiciones de su Comité Editorial.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Editado y producido en México.

Introducción

Organizar un coloquio es como planear una aventura: si todo resulta como fue previsto, algo le falta: contenido, motivación, sorpresa, condiciones para el diálogo... Desde mi punto de vista, al I Coloquio Internacional de Filosofía en la Ciudad¹ no sólo no le faltó, sino que le sobró. A pesar de que se realizó de forma virtual –misma que se presta al distanciamiento, a los micrófonos cerrados y las cámaras apagadas– los análisis, las críticas y las propuestas desbordaron nuestras expectativas. La participación constante del público a lo largo de cinco días y dieciséis actividades nos mostró el interés que existe en nuestro país en que la filosofía se practique y se difunda no sólo en las universidades, sino también en las escuelas, en las bibliotecas, en las plazas y en la calle. Este libro –que se realizó gracias al trabajo de Mariana García, Stephanie Lozano y Omar Escutia– reúne la mayoría de las propuestas presentadas en el Coloquio, organizadas en cinco bloques: “Claves para un recorrido”, “La ciudad: una escuela otra”, “Filosofía en la ciudad: topología de un proyecto”, “Formas periféricas de vivir la filosofía” y “Filosofando en tiempos de pandemia”.

Abre el coloquio Gabriel Vargas Lozano, quien indaga las razones por las cuales la filosofía está ausente del espacio público e identifica factores muy diversos, tales como el elitismo de los académicos que han construido un “castillo de la pureza” resguardado por tiburones para alejar a los neófitos. Por otro lado, las formas de enseñanza de la filosofía ignoran el contexto en que surgen las tesis de los distintos autores e ignoran su función social. Así, la filosofía queda muy lejos de la realidad y se vuelve “aburrida”. Si a esto sumamos

¹ El I Coloquio Internacional de filosofía en la ciudad, “Pensar fuera de la escuela” se realizó con el apoyo del proyecto PAPIIT IT 400321. El proyecto de investigación Seminario de Filosofía en la Ciudad en el que se realizaron tanto el I Coloquio Internacional de filosofía en la ciudad, “Pensar fuera de la escuela” como este libro, contaron con el apoyo de la DGAPA, en el marco del Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (DGAPA-PAPIIT: IT400321).

la tendencia mercantilista y tecnocrática de la educación actual, no resulta extraña la ausencia antes mencionada.

Sin embargo, Vargas Lozano no es de los que se queda de brazos cruzados, por lo que, con la Asociación Filosófica de México y el Observatorio Filosófico, ha dado la batalla en el ámbito legislativo para que la filosofía vuelva a las escuelas y han tenido logros importantes.

Con objetivos similares, pero desde otra perspectiva, Walter Kohan se pregunta si la filosofía puede ser una escuela en la ciudad. Invoca a Freire, quien concibe la filosofía más como una práctica ciudadana, como una manera de habitar y cuestionar la vida, que como un saber sistemático. Recurre a la literatura, al mozambiqueño Mía Couto, para afirmar que, como la infancia, la filosofía es una potencia de vida, una disposición a dejarnos sorprender.

La sinonimia construida entre infancia y filosofía lleva al autor a preguntarse no ya si la filosofía puede ser una escuela en la ciudad, sino también, entre otras interrogantes, qué clase de escuela quiere ser la filosofía: ¿la institución o el encuentro hospitalario entre iguales? ¿Quiere (y puede) ser traductora de sueños imposibles? ¿Y la ciudad quiere ser escuela, soñadora, compañera de la filosofía y la infancia?

Carlos Vargas parte de la ciudad y se pregunta por la deuda existente entre filosofía, ciudad y ciudadanos. Plantea la posibilidad de una deuda moral entre la filosofía y la ciudad, que es necesario ubicar en una antigua tensión entre la ciudad, un cuerpo colectivo que procura mantener su unidad, y la práctica filosófica, que inquiere e indaga, que busca razones. El conflicto es inevitable.

A partir de ahí, el autor nos lleva de la mano en un recorrido histórico que destaca la institucionalización universitaria de la filosofía, lo que da lugar a un distanciamiento entre ésta y la vida cotidiana de las ciudades. Hoy estamos frente a la hiperespecialización de esta disciplina, pero la exclusión resultante ha generado nuevos escenarios que intentan regresar la filosofía a los espacios públicos, tal vez como una forma de pagar la deuda que tiene con la ciudad.

Hablar de deuda conduce a discusiones sobre el derecho: ¿quiénes son los acreedores? ¿Quiénes tienen derecho a la ciudad? Todos o, al menos, la mayoría de los habitantes urbanos, especialmente los más marginados, sostiene Marlene Romo. La ciudad en sí misma es educadora y la potencia democrá-

tica surge en la convivencia cotidiana, pero no siempre se consolidan los aprendizajes. El ejercicio de la civilidad exige intervenciones puntuales para que los habitantes de la ciudad puedan construirla, decidirla y crearla.

Una de las estrategias fundamentales para garantizar el pleno acceso a la ciudad y a los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales, son los proyectos de educación no formal, pues favorecen las ciudadanías. Sin embargo, en el caso de México, el tránsito a la sociedad neoliberal ha diluido los proyectos culturales de otras épocas. Es, pues, urgente exigir políticas de educación no formal con actividades permanentes, a bajo costo, y con personal profesionalizado y asalariado.

Sin embargo, la categoría *educación no formal* no es, como afirma Renato Huarte, clara y distinta. Tiene un antecedente en la teoría del capital humano que sustenta que la inversión en conocimientos, habilidades y actitudes constituyen una inversión, y que éstos pueden desarrollarse en espacios extraescolares. El autor revisa algunas aproximaciones al concepto tanto en los organismos internacionales como en la academia.

La categoría *educación no formal* empezó a utilizarse en diversos ámbitos y ha sido objeto de análisis en numerosas investigaciones, lo que vuelve evidente su complejidad. No obstante, tanto este concepto como el de *educación informal*, han visibilizado lo educativo de diversos fenómenos. Entre los beneficios que esta consideración aporta está la ventana que abre para la formación de pedagogos y pedagogas en espacios que antes parecían ajenos a esta disciplina.

El resultado de esta forma de clasificar la educación ha dado lugar a la multiplicación de proyectos de educación no formal. El del equipo de *Filosofía en la ciudad* tiene como objetivo rescatar la reflexión filosófica, secuestrada por la academia. El artículo “Historia de un secuestro” se centra en la práctica de los cafés filosóficos y en el proyecto que inicia como seminario permanente² en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

² Seminario de Filosofía en la ciudad. Proyecto de investigación. PIFFYL 2016010. En 2021 se convertiría en PAPIIT.

La primera tarea del seminario consistió en reflexionar sobre los cafés filosóficos y analizar diversos aspectos de dicha experiencia, para pasar a la formación de animadores. Las siguientes etapas abordaron las competencias de los animadores de cafés filosóficos y las características de la experiencia, además de su aplicación en espacios públicos de la Ciudad de México, que se lleva a cabo de manera sistemática desde 2021. Se aborda también la alternativa que se eligió durante la pandemia y que mantuvo los cafés y el proyecto en forma virtual.

Los cafés filosóficos se han enfrentado a una crítica constante desde la academia, que los acusa de no hacer filosofía “en serio”, así como algunos denominan “auténtico café” al que les gusta a ellos. Mariana García analiza el filosofar como una práctica afectiva y educativa, no sólo en el sentido de guiar, sino también en el de “extraer algo”, de entrar en contacto con el saber a través de otro.

La filosofía, afirma la autora desde una postura agambeniana, “altera” nuestra forma de concebir el mundo, y es una experiencia en la que el vínculo con el otro se ve regenerado, una cuestión que se trata entre amigos. En este sentido, las restricciones para pertenecer al grupo de “expertos” hace pensar que la filosofía –el saber especializado– es exclusiva para los iniciados: quizá sea momento de profanar las aulas universitarias haciendo usos distintos del saber que se obtiene en ellas. De reconocer que filosofar es formarse entre amigos.

¿Cómo aparecen los afectos en los cafés? ¿Cuál es el lugar del cuerpo? A partir de estas preguntas, Omar Escutia se pregunta si los cafés son una práctica social, una práctica organizada por una dimensión de antagonismo. Con esta categoría de Chantal Mouffe, se cuestiona por las relaciones de poder al interior del café, qué cuerpos conforman un nosotros y cuáles quedan afuera.

Propone cuatro temas: las reglas del juego, que en un café filosófico tienen que ver con la pertinencia en la conversación, el aportar alguna idea que haga avanzar o bien, retroceder para revisar. Otro tema es la apuesta filosófica, es decir, el tipo de filosofía que se practica. Asimismo, esboza la presencia del *chismecito*, que se refiere a alguna historia propia o ajena que se introduce como ejemplo. Finalmente, plantea el tema de los cuerpos, no sólo pensantes, sino también afectivos, atravesados por atmósferas colectivas.

En este mismo orden de ideas, José Ezcurdia pone sobre la mesa la posibilidad de repensar la práctica denominada *filosofía con niños* desde la mirada deleuziana, la cual no promueve acuerdos, sino disensos que expresan singularidades y procesos de individuación.

Tal como lo expone el autor, lo que se manifiesta en cada una de las respuestas de los niños a las interrogantes que se les presentan es lo que el pensador francés denominó *rizomas*, esto es, expresiones de disenso y oposición. Su propuesta de hacer filosofía con niños no va en el sentido de la reproducción y la transmisión cultural, busca que los niños hagan patentes procesos de subversión y resistencia frente a normativas sociales a las que se encuentran sujetos en su contexto particular. De este modo, tanto cuerpo como pensamiento pasan a una dimensión de reflexión consciente.

Precisamente sobre la filosofía con infancias escribe Stephanie Lozano, quien establece las diferencias entre filosofía para niños y filosofía con niños, y expone su propia experiencia en lo que fueron los “Zu-mitos filosóficos”, una versión infantil de los cafés filosóficos. Este proyecto, en el que se abordaron mitos mexicanos, está orientado a la escucha y el cuestionamiento.

A partir de dos intervenciones con los “Zu-mitos” –una presencial y otra virtual–, la autora comparte la intención de la actividad: ofrecer a las niñas y a los niños una experiencia en la que puedan hacer suyo el tiempo, donde sus ideas y sus preguntas tomen el protagonismo. Son muchos los hilos que convergen en este tejido que abre preguntas imposterables, tales como ¿quién acompaña a quién en la filosofía? ¿Qué infancias requieren ser dotadas de voz?

La ciudad no sólo tiene plazas, librerías y cafés, ni son los únicos espacios en los que se puede reflexionar filosóficamente. De esto habla la experiencia de Ángel Alonso en el Centro de Reinserción Social Santa Martha Acatitla, en el marco del proyecto internacional Boecio. El objetivo del curso fue ofrecer a las participantes, herramientas de pensamiento crítico y de filosofía práctica, además de un entrenamiento estoico.

Los resultados que presenta el autor hablan de cómo personas privadas de su libertad interpretan y aplican a su vida textos de Marco Aurelio y de Séneca. Con un gran interés y la disposición a involucrarse, estas mujeres que reflexionaron sobre temas como las virtudes, el azar, la servidumbre de las pasiones *versus* la dirección de la razón, la finitud de la vida, pudieron descu-

brir cómo la vida en la prisión las llevó a desarrollar una gran fortaleza para resistir la vida “adentro”.

Cierra este volumen, escrito y elaborado durante la pandemia, un texto de David Sumiacher sobre el valor de la presencialidad y la distorsión que crean en el vínculo los medios virtuales al limitar, entre otras cosas, nuestra percepción del contexto. El autor hace hincapié en el sentido del tacto, mismo que parece jugar un papel fundamental en la generación y experimentación de emociones y sentimientos. Asimismo, el autor aborda el tema de la confianza y lo articula con los factores que nos disponen a correr riesgos, a apostar por la cercanía, a amplificar la confianza.

Capítulo I.
Claves para un recorrido

La filosofía y su no lugar en el espacio público.

Análisis de las razones de su ausencia

GABRIEL VARGAS LOZANO³

Partamos de una afirmación: desde hace 30 a 40 años, la filosofía ha brillado por su ausencia en el espacio público. ¿Qué quiere decir esto? Por un lado, que la filosofía no forma parte activa de la cultura general de los ciudadanos, no se difunde de manera normal a través de los medios masivos de comunicación, no forma parte de los debates que le interesan a la sociedad en términos generales (desde luego siempre hay excepciones), no forma parte de la política pública. Si comparamos lo que ocurre en el caso de la divulgación de la ciencia con lo que pasa en la difusión de la filosofía, podemos afirmar que en nuestro caso nos encontramos muy atrasados.

En este aspecto, en las universidades públicas (y en particular en la UNAM) hay departamentos dedicados a su difusión; existen revistas de excelente factura, encargadas de divulgar información y conocimientos científicos y tecnológicos; hay destacados expositores que son (o eran) también destacados científicos como la doctora Julieta Fierro o el doctor René Drucker (q.e.p.d.) y otros científicos, que tienen intervenciones en radio y televisión; se publican series de libros (como en el caso del Fondo de Cultura Económica); se organizan coloquios para periodistas del ramo y se publican libros sobre la divulgación científica. No hay nada similar en el caso de la filosofía. Más adelante buscaré ofrecer una respuesta sobre las causas de este fenómeno.

Ahora bien, lo paradójico es que en nuestro país podemos encontrar a una serie de personas, asociaciones, agrupaciones, que hacemos (me incluyo e incluyo a los organizadores de este coloquio internacional) toda una serie de esfuerzos por difundir la filosofía. Como un ejemplo de estos esfuerzos

³ Doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesor-investigador del Departamento de Filosofía de la UAM-Iztapalapa. Presidente de diversas comisiones nacionales e internacionales y fundador del Observatorio Filosófico de México creado en 2009.

podríamos comparar lo que ha ocurrido en el caso de los coloquios y congresos de filosofía organizados por la Asociación Filosófica de México (AFM). La AFM es la organización de profesionales de la filosofía más importante de nuestro país. Fue fundada el 19 de abril de 1968 y es la más significativa ya que ha incluido a todas las corrientes filosóficas sin excepción. La AFM ha llevado a cabo reuniones académicas cada dos años, con invitados del exterior desde 1975 hasta 2021; sólo para poner un ejemplo de lo relevantes que han sido estos coloquios y congresos quiero mencionar que, en 1975, participé en el comité organizador de uno de ellos de forma muy activa, y sólo se registraron 60 ponentes (por cierto, de primera importancia mundial) y un grupo no muy grande de asistentes. Pero en el congreso de filosofía celebrado en Aguascalientes, se registraron, de acuerdo con el informe de su presidente, doctor José de Lira, 930 ponentes. Es decir, hay un desarrollo exponencial en el interés por la filosofía en el campo de congresos y asociaciones.

En lo que se refiere a la presencia de las filósofas y los filósofos en la prensa, salvo algunos destacados, no han tenido espacio muchos de ellos. En el pasado reciente, podríamos mencionar a Leopoldo Zea, Luis Villoro, Jaime Labastida, Adolfo Sánchez Vázquez, Paulina Rivero Weber y algunos que se me escapan, en *Excélsior*, *El Universal*, *Milenio*, *El Día*. En la década de los sesenta, del siglo pasado, Ricardo Guerra tenía una página filosófica en *El Día*, y dos páginas fray Alberto de Ezcurdia en *Excélsior* publicando artículos de los principales diarios europeos. Ricardo Guerra también sostenía un programa de radio al igual que Enrique González Rojo en Radio UNAM y la siria Ikram Antaki a través de programas de radio *El Ágora* y *El banquete de Platón*, así como artículos periodísticos. Lo que ocurre es que estas iniciativas no se han sostenido e inclusive he podido comprobar que en algunos suplementos culturales no son bienvenidos los artículos filosóficos.

Cuando organizamos la primera celebración del día mundial de la filosofía, fui a hablar, en mi calidad de presidente de la Asociación Filosófica de México, con el director de Radio UNAM quien me dijo con franqueza: “miren, ustedes son muy aburridos, ¿qué le vamos a hacer?, pero les voy a abrir los espacios”. Y abrieron los espacios y efectivamente fuimos muy aburridos, aunque agradecemos el espacio que abrió en la radio universitaria. De igual forma, cuentan como importantes antecedentes la fundación del primer café

filosófico que ha mantenido la doctora Esther Charabati en la librería “El Péndulo” y ahora dirige un programa en “PILARES”, espacio fundado por el gobierno de la Ciudad de México.

Existen también otras actividades en Chiapas; en Guadalajara se vienen celebrando en ocasión de la Feria Internacional del Libro; el Centro de Documentación en Filosofía Latinoamericana e Ibérica de la UAM-I organizó en 2016, por primera vez en la historia, una exposición de filósofas, filósofos y pensadores de México en la Plaza de la Constitución en el marco de la Feria Internacional del Libro organizada por el Gobierno de la Ciudad de México. A raíz de la lucha en contra de la supresión de las disciplinas filosóficas de la Educación Media Superior por decisión del gobierno de Felipe Calderón que obtuvo el rechazo nacional e internacional, fundamos el Observatorio Filosófico de México, a partir del cual se puso en marcha el *Observatorio Filosófico de Morelos* y recientemente el *Observatorio Filosófico del Norte* que han desarrollado una intensa actividad en torno a la divulgación de la filosofía en las universidades y en el espacio público.

¿Qué quiero decir con esto? Por un lado, que actualmente existen una serie de iniciativas, una de ellas la estación de radio llamada *Radiosofando* que emite entrevistas e informaciones filosóficas desde la “Central de Abastos de la Ciudad de México”; entrevistas de radio IMER (la serie titulada *Prófugos de la Caverna*) e inclusive algunas mesas redondas transmitidas por internet. Lo anterior me permite afirmar que existe un público interesado en la filosofía y por tanto nuestra disciplina debería tener una mayor repercusión en la política pública.

Otro importante esfuerzo de reconocimiento de la filosofía fue el realizado por la Asociación Filosófica de México, el Observatorio Filosófico de México y la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados de la LXIV legislatura. Por primera vez en la historia de México (y posiblemente del mundo) se llegó al acuerdo de que la filosofía y las humanidades formen parte del Artículo Tercero de la Constitución. En otras palabras, mientras en 2008, mediante un decreto emitido por el presidente de la República a través de la SEP, se eliminaron todas las disciplinas filosóficas de la Educación Media Superior, ahora la educación filosófica y humanística se convertía en un derecho

de los mexicanos. La ley se aprobó por todas las cámaras de diputados del país y se promulgó el 15 de mayo de 2019.

Este hecho implicó que el presidente de la Federación Mundial de Filosofía doctor Luca Scarantino, felicitara al licenciado Andrés Manuel López Obrador por este acontecimiento. Sin embargo, como ocurre en nuestro país, las leyes tardan en aplicarse si los involucrados (en este caso, la comunidad filosófica) no luchan por ello señalando las formas mediante las cuales la filosofía podría intervenir en la educación. Fue en esa dirección que el OFM entregó una carta al maestro Esteban Moctezuma Barragán, exponiéndole algunas ideas de cómo y por qué sería importante que la filosofía formara parte fundamental de la educación impartida por el Estado.

En esa carta considerábamos que la SEP, a través de sus medios de difusión, estaba en condiciones de formar una cultura filosófica en el público en general. Propusimos que se iniciara el estudio de lo que se ha llamado “filosofía para niños” o “filosofía con niños” que implicaría una importante innovación en la educación en nuestro país. Planteamos la necesidad de actualizar la temática y la didáctica en la Educación Media Superior y, de igual forma, la necesidad de que la filosofía se integre en los estudios superiores en forma interdisciplinaria, incorporando nuevas materias como la bioética, respondiendo a las necesidades de la sociedad y dando un significado profundo a la universidad en la orientación ética de nuestra comunidad. ¿Cuál fue la respuesta a esa carta que le enviamos la Asociación Filosófica de México, el Observatorio Filosófico de México y la comisión de educación de la Cámara de Diputados? Ninguna.

Ahí me di cuenta de lo que ocurre en nuestro país: se puede promulgar una ley, pero su aplicación se lleva un largo tiempo, ya que depende de la importancia que le otorgue el poder ejecutivo, o de la presión social que se ejerza. Nos encontramos entonces con una paradoja: por un lado, hay un gran grupo de personas interesadas en la filosofía y, por otro, una escasa actividad filosófica en el espacio público.

Es por ello que nos preguntamos por las razones de que esto ocurra. En otras palabras, ¿por qué la gente se sigue preguntando para qué existe la filosofía o qué importancia tiene para la sociedad, la historia o nuestra propia vida? ¿Por qué a pesar de lo importantes que han sido los congresos, confe-

rencias y temas abordados sigue existiendo una ignorancia sobre el significado de la filosofía? ¿Por qué no ha tenido repercusión en el espacio público, más allá de las facultades de filosofía? Cuando pienso en ello, me parece que la filosofía se cultiva en un castillo feudal rodeado por un pozo lleno de tiburones y afuera está la sociedad, comunicada mediante una puerta levadiza que baja o sube para que entre o salga un pequeño grupo. En lo que sigue trataré de exponer las razones de que esto ocurra.

A mi juicio, hay una serie de cuestiones que obstaculizan la difusión de la filosofía en el espacio público:

La primera, es el elitismo. Para un grupo restringido, la filosofía es un saber exclusivo de un grupo pequeño, altamente especializado. Un ejemplo de ello fue que cuando estábamos en plena lucha en contra de la eliminación de las disciplinas filosóficas que había llevado a cabo el gobierno de Felipe Calderón en la Educación Media Superior, un colega expresó en una conferencia que organizamos para informar a la comunidad filosófica sobre lo ocurrido, que la filosofía no era para las mayorías sino para un grupo pequeño muy especializado que conociera latín, griego y alemán. Esperamos haber convencido a este colega de que la filosofía ha tenido, a lo largo de su historia, una serie de funciones sociales como las siguientes: ante las injusticias sociales, los filósofos, desde Aristóteles hasta Luis Villoro, han propuesto múltiples ideas sobre lo que debería ser una sociedad justa; los filósofos de la Ilustración propusieron las instituciones de la sociedad moderna en contra del absolutismo; han concebido sociedades utópicas; han contribuido al análisis del lenguaje; han asistido a la constitución de una ciudadanía democrática; han creado ideologías emancipatorias; la filosofía ha formado parte de paradigmas intradisciplinarios que han influido de manera muy importante en la sociedad y ha tenido muchas otras funciones.

Desde mi punto de vista, no hay una contradicción entre un conocimiento especializado y su comunicación a un amplio público mediante un lenguaje accesible. De igual forma, tampoco creo que haya una contradicción en el hecho de que un filósofo destaque en sus más especializadas reflexiones y de que cumpla una función social. Algunos ejemplos son los de Bertrand Russell (Russell fue un filósofo que, por un lado, publica con Whitehead *Principia Matemática*, pero que también escribe otras obras sobre socialdemocracia; un

trabajo muy especializado sobre Leibniz pero también otro sobre moral y matrimonio). Un ejemplo más reciente es el de Noam Chomsky, quien publica sobre la gramática generativa pero también sobre los grandes problemas que aquejan a la sociedad mundial. Por tales motivos, considero que no debería sostenerse el elitismo en nuestra disciplina.

La segunda, ha sido la exposición filosófica descontextualizada en dos sentidos: en primer lugar, al hecho de que se reflexione sobre las tesis de un autor sin exponer la situación cultural e histórica en que surge ya que, con frecuencia, sus reflexiones están vinculadas a una problemática dada o bien hay una aplicación de sus tesis en el entramado social. Un ejemplo es el de Augusto Comte y la integración de su teoría a la educación en el México de la República Restaurada (1867). En otras palabras, aunque aparentemente existan problemas filosóficos muy alejados de la sociedad, la realidad es que están muy vinculados a su evolución.

La tercera es relativa a lo que Augusto Salazar Bondy llamaba “sentido oscilatorio de la recepción filosófica”. El filósofo peruano criticaba la forma en que la filosofía era practicada en nuestros países latinoamericanos y que consistía, entre otras cosas, en oscilar de una posición a otra. En México, a partir de los años cuarenta influyó mucho la concepción historicista dejando de lado el análisis del lenguaje, la lógica simbólica y la filosofía de la ciencia natural.

En 1967, los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM organizaron una mesa redonda sobre el significado de la filosofía, en la que participaron Luis Villoro, Alejandro Rossi, Leopoldo Zea, Abelardo Villegas y José Luis Valcárcel. En ese debate Villoro y Rossi abogaron por una filosofía analítica y académica que abandonara el historicismo. A mi juicio esa filosofía era necesaria pero no a costa de la eliminación de la perspectiva alentada por Zea y Villegas que se concentraba en investigar nuestra propia filosofía. La conclusión es que en un sector importante de la filosofía en nuestro país se abandonó el análisis filosófico de las condiciones específicas de desarrollo de la filosofía.

Un caso muy evidente del alejamiento de la filosofía de la dinámica social ha sido la implantación en México de la política neoliberal desde 1982 hasta 2018, es decir, durante 36 años. Como se sabe y se ha vivido en nuestro país, toda la estructura económica, política e ideológica ha sido conducida por esta concepción intradisciplinaria estudiada por los miembros del grupo de “Mont Pelerin” fundado por Friedrich von Hayek, un filósofo y economista opuesto tanto al *Welfare state* como al régimen socialista. El neoliberalismo se ha estudiado desde el punto de vista económico y sociológico, pero no desde sus fundamentos filosóficos basados en el individualismo, la intervención del Estado y la oposición a la justicia social. Por tal motivo, si nuestra filosofía no analiza la pertinencia de estas concepciones que se han convertido en políticas de Estado y han decidido la orientación de un país cada vez más desigual y dependiente, contribuye a un alejamiento respecto a los problemas vivos de la sociedad. En esa dirección hace falta que en las universidades se produzca un diálogo interdisciplinario.

Otro aspecto fundamental es la necesaria relación entre ciencia y filosofía. Esta relación ha empezado a desarrollarse por medio de la bioética.

Más allá del castillo de la pureza en que nos encontramos muchos filósofos –una universidad cuya estructura institucional ha sido pensada para producir un alejamiento de la problemática social–, considero que tanto los filósofos como los profesores e investigadores de todas las disciplinas, requerimos reflexionar sobre nuestra situación, buscar respuestas y proponer soluciones, pero también debemos establecer puentes internos y externos que impidan que la filosofía pierda el principio de realidad.

Pero existe otro problema que dificulta la influencia de la filosofía: la tendencia internacional a que la educación sea cada vez más tecnocrática, mercantilista. Esta política no es improvisada, sino que ha sido preparada a través de congresos llamados *Tuning*. La estrategia tecnocrática ha sido pensada para el mundo occidental y las élites orientales. La institución que organiza estos congresos es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) a la cual pertenece México. La OCDE establece cómo debería ser una educación de calidad, e incluso lleva a cabo pruebas de lectura

y matemáticas en las que nuestros estudiantes resultan normalmente reprobados. Se trata de una tendencia internacional que ha sido la base de la eliminación o disminución de las disciplinas filosóficas y la devaluación de las carreras humanísticas. Ésta es la tendencia de diversas universidades, una tendencia digamos internacional del sistema productivista.

FILOSOFÍA PARA TODOS “FILOSOFÍA PRÁCTICA”

Ahora bien, frente a esta tendencia academicista, productivista y tecnocrática en la educación, ha surgido otra tendencia fuera de las universidades que se ha denominado “filosofía práctica”. Esta actividad filosófica se ha desarrollado a partir de iniciativas en torno a la creación de cafés filosóficos, consejerías filosóficas, talleres, filosofía en las empresas, filosofía para niños, etcétera. Se han creado universidades libres en Francia y se han publicado libros. Uno de ellos es la iniciativa mundial que lanzó la UNESCO a través del libro denominado *La filosofía, una escuela de la libertad*.⁴

La estrategia sostenida por la UNESCO en defensa de la filosofía constituyó una contraofensiva frente a las tendencias tecnocráticas y mercantilistas prevalecientes. Dicha contraofensiva ha disminuido sensiblemente en la última década.

Ya no nos queda tiempo para abordar un tema central: nos encontramos en medio de una gran batalla mundial entre los aspectos humanistas, científicos y racionalistas de la filosofía frente a la tendencia tecnocrática y mercantilista que abarca prácticamente todas las actividades de los seres humanos. Nos encontramos en medio de una trascendental revolución tecnológica que está cambiando nuestras formas de vida, hábitos y costumbres pero también estamos bajo los efectos de una profunda contradicción entre el desarrollo tecnológico, al grado de que hoy se habla ya de “poshumanismo”, y el deterioro de lo verdaderamente humano. Es la contradicción entre “un uso” de la técnica y la función moral de la sociedad. En otras palabras: por un lado, estamos maravillados por los efectos de las nuevas tecnologías en todos los ámbitos sociales y por

⁴ Vid. UNESCO, *Filosofía. Una escuela de la libertad*. México, UNESCO, 2011.

otro, está el grado de degradación de los individuos en el ámbito moral hasta llegar al desprecio de la vida propia y ajena. Aquí sólo me limito a señalar un tema que captó con mucha agudeza Juan Jacobo Rousseau.

CONCLUSIONES

A mi juicio, existe una tendencia sistémica hacia la eliminación de la filosofía en la educación institucional y pública, sin embargo, existen también sectores auténticamente interesados en el cultivo de la filosofía. La filosofía, a través de todas sus disciplinas, permite a los miembros de una sociedad desarrollarse en sus aspectos más humanos: la ética, la estética, la filosofía política, la epistemología, la filosofía de la ciencia, la filosofía de la historia, etcétera. La filosofía permite reflexionar sobre lo que quisiéramos que fuera la vida, sobre nuestras decisiones y sobre nuestra situación en el mundo. Tanto la ciencia como la filosofía son necesarias para la sociedad. Es por ello que se requiere que todos los individuos se beneficien de sus reflexiones y se elimine un aislamiento estéril por parte de quienes cultivamos la filosofía; se necesita, además, una profundización del autoconocimiento por parte de quienes apenas acceden a la vida o, encontrándose en ella, actúan a partir de lo inmediato.

Descartes escribió alguna vez que “Vivir sin filosofar es tener, propiamente dicho, los ojos cerrados, sin intentar jamás abrirlos”. Podría agregar que vivir sin filosofar es también negarnos a saber quiénes somos y a dónde deberíamos ir.

¿Puede la filosofía ser una escuela en la ciudad? ¿Qué filosofía? ¿Qué escuela? ¿Qué ciudad?

WALTER OMAR KOHAN¹

Quiero agradecer a Esther Charabati, a Stephanie Lozano, al grupo entero que ha estado trabajando en este evento sobre la filosofía en la ciudad. Agradezco la invitación pero también el compromiso y la dedicación para poner el cuerpo en estos tiempos de comunicación por pantallas. También agradezco la invitación a hacer de esa presentación un texto escrito que, intentaré, esté próximo de la presentación oral, en la medida en que las relaciones entre oralidad y escritura permiten esa proximidad. Este texto tendrá, por eso, cierto estilo intermedio, entre la oralidad y la escritura.

Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar, decía no sólo que la forma es también contenido, sino que la forma es (casi) todo.² Es una inspiración importante sobre todo porque hemos perdido un poco las formas en las instituciones académicas. Hemos aprendido demasiado bien a actuar, a portarnos, a mostrarnos, a hacer de cuenta, “como si”. Tenemos muchas exigencias, poco tiempo y entonces algunas circunstancias pueden ayudarnos a perder de vista el sentido de nuestra vida universitaria.

Por ejemplo, puede resultar tentador cuando recibimos la invitación a participar de un libro sobre un tema del que ya tenemos varias cosas escritas, retocar algo ya escrito, cambiar alguna que otra referencia y dar cuenta más o menos rápida y eficazmente del recado. He preferido tomar otro camino que, creo, el esfuerzo y compromiso del grupo “Filosofía en la ciudad” y las lecto-

¹ Profesor de la Universidad del Estado de Río de Janeiro, investigador del CNPq, FAPERJ y coordinador del Proyecto CAPES-PrInt “Infancia de la vida escolar”.

² Justifico y expando esta afirmación en mi libro: Walter Omar Kohan, *El maestro inventor*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013. Recomiendo también la lectura de obras completas de don Simón, maestro de Simón Bolívar (*vid.* Simón Rodríguez, *Obras completas*. Caracas, Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2001).

ras y lectores de este libro exigen: escuchar nuevamente la conferencia, que ha sido grabada y está disponible *online* hasta el presente.³ No es ni cómodo ni sencillo, no tengo el hábito ni disfruto escucharme, pero el sentido de esta escritura me lo impone. De modo que estoy escribiendo este texto a partir de lo que creo puede ser interesante recuperar de aquella experiencia de oralidad.

Recuerdo mi emoción en el encuentro, de conocer a Esther, aunque sea virtualmente, de encontrar nuevamente a Stephanie cuya humanidad me ha conmovido desde que vino a estudiar un tiempo con nosotros, justamente con Laura Agratti que estaba también presente esa noche. Me sentía en casa, entre amigas, también en ese espíritu de hospitalidad y generosidad que México ofrece a sus visitantes y que tuve la suerte de experimentar presencialmente en otro tiempo y que me ha quedado grabado para el resto de mi tiempo.

Escuchando la presentación, recuerdo y muestro mi estrategia, en parte consciente, en parte inconsciente, pues parte de ella se revela ahora y no creo que fuera enteramente prevista. Creo que vale la pena compartirla por lo que puede tener de filosófica o de escolar, por lo que nos puede ayudar a pensar en la relación ya mencionada entre forma y contenido y, también, por lo que puede contribuir para considerar la presencia educativa o escolar de la filosofía en la ciudad, sus desafíos, sentidos y también algunos peligros.

El título de mi presentación, transcrito aquí en el título de este texto, estaba compuesto de cuatro preguntas: “¿Puede la filosofía ser una escuela en la ciudad? ¿Qué filosofía? ¿Qué escuela? ¿Qué ciudad?” Hubiera sido esperable, entonces, que dedicara un poco de tiempo a responder cada una de esas preguntas que están muy entrelazadas. En verdad es una pregunta principal que contiene las otras tres preguntas que la despliegan o permitirían especificar sentidos para ese primer interrogante. Ciertamente responder si la filosofía puede ser una escuela en la ciudad supone un modo de entender la filosofía, la escuela y la ciudad. Podría haberlo hecho y no han sido pocas las oportunidades en que me he dedicado a estas cuestiones, en particular a la relación

³Filosofía en la ciudad: <<https://www.facebook.com/303623760119267/videos/530566634996206>>.

entre filosofía y escuela y a ciertas condiciones que exigirían pensar y practicar a la filosofía como una escuela.⁴

Por alguna razón que no consigo percibir del todo, tomé otro camino. Claro que percibo algunas razones: siendo la forma tan importante me perturbaba responder las preguntas que yo mismo había hecho. Como si, por un lado, yo tuviera un saber que respondiera mis propias preguntas o como si en última instancia el conferencista invitado, en este caso quien iba a ofrecer la conferencia de cierre del evento, tuviera la palabra final sobre la cuestión.

Pero es más complejo que eso, ciertamente. La estrategia que tomé no es nada original, por cierto. El caso es que decidí no hablar directamente de ninguno de los tres conceptos –filosofía, escuela, ciudad– contenidos en las preguntas del título, sino que llamé un cuarto concepto, infancia, ausente en el título, y marcado, desde su propia etimología, por la ausencia. No era un concepto cualquiera: mucho de lo que se hace con la filosofía en las escuelas de la ciudad es enseñarla y, en especial, practicarla con niñas y niños; de hecho, habíamos asistido ese mismo día a una mesa en el coloquio sobre “Filosofía con niños” con Laura Agratti, José Ezcurdia y Patricia Díaz Herrera. De modo que la infancia estaba muy presente. Y se me ocurrió ese gesto infantil, travieso, inquieto, de caminar en el pensamiento de forma sinuosa y lúdica.

También llamé a una de esas figuras que nos cuidan, inspiran y ayudan a caminar como lo es Paulo Freire. De modo que mi estrategia fue hablar de infancia con la inspiración del educador brasileño para pensar si la filosofía puede ser una escuela en la ciudad. Freire estuvo de esa manera en la trastienda, como un fondo de la presentación, quien sabe con su vida inspiradora para lo que puede la filosofía en la ciudad. Justamente en el inicio de la presentación hice referencia a uno de sus libros, en diálogo con el educador chileno Anto-

⁴ Vid. Walter Omar Kohan, “Entre nós, em defesa de uma escola”, en *ETD-Educação Temática Digital*, Campinas, SP, vol. 19, núm. 4, pp. 590-606, 2017. Disponible en: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8648631>>; W. O. Kohan y David Kennedy, “La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar. Espacios en Blanco”, en *Revista de Educación*, núm. 25, 2015, pp. 213-226. Disponible en: <<https://digital.cic.gba.gob.ar/handle/11746/10291>>, por último, W. O. Kohan y Maximiliano Durán, *Manifiesto por una escuela filosófica popular*. Los Polvorines, Editora de la UNGS, 2020.

nio Faundez, que es importante porque también en ese libro la forma es un contenido.⁵

Es uno de esos libros “hablados” porque no es un texto monológico sino el resultado de una conversación que efectivamente tuvo lugar y después fue transcrita y publicada en forma de libro. En él, Freire y Faundez conversan sobre sus vidas exiliadas, sobre sus errancias filosófico-pedagógicas –¿sobre lo que puede una educación filosófica en la ciudad?– y termina el libro con un fuerte elogio de Freire a la Revolución sandinista en Nicaragua que es también un homenaje a la infancia. La conversación es de 1984, la revolución tenía pocos años y Freire estaba asesorándola en un Programa Nacional de Alfabetización. Se sentía encantado con el inicio de la revolución y la manera más viva que tuvo de elogiarla fue decir que se trata de una revolución *menina* (infantil) y agrega: “no por ser recién llegada, no por su corta edad, sino por las pruebas que daba de su curiosidad, su inquietud, su gusto por preguntar, por no temer soñar y querer crear y transformar; por ser una revolución menina que se comprometía en la construcción de una pedagogía de la pregunta”.⁶

De modo que una intervención inspirada en una pedagogía de la pregunta no podría simplemente dar predominio a las respuestas. Entonces, en lugar de responder nuestras preguntas, hice referencia a la extraordinaria relación que Paulo Freire ha tenido siempre con las preguntas y con la infancia, y que se manifiesta en diversos sentidos. Paulo Freire no se ocupó de la educación de las personas de poca edad, no se dedicó a la educación infantil. Pero mantenía una hermosa relación epistolar con dos niñas de su familia (Cristina y Nathercinha)⁷ en que muestra su enorme respeto, cuidado y atención con la infancia cronológica; recordaba siempre su infancia como absolutamente

⁵ Vid. Paulo Freire y Antonio Faundez, *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Trad. de Clara Berenguer Revert. Buenos Aires, Siglo XXI, 2013.

⁶ *Ibid.*, p. 221.

⁷ Vid. P. Freire, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. Trad. de Stella Matrángelo y Claudio Tavares Mastrángelo. México, Siglo XXI, 2008 y Nathercia Lacerda, *A casa e o mundo lá fora. Cartas de Paulo Freire para Nathercinha*. Río de Janeiro, Zit, 2016.

fundamental en el desarrollo de sus ideas educativas⁸ y “afirmaba que la infancia, no como edad sino como curiosidad, inquietud y deseo de criar y transformar, era algo que todos los educadores deberían mantener vivo para educar a las personas de cualquier edad”.⁹

Llamar a la compañía de Paulo Freire para estar presente era importante por varios motivos. Era una manera de tener a Brasil conmigo, de manifestar indirectamente mi repudio al gobierno actual de J. Bolsonaro que se eligió en 2018 con un programa que, en su parte educativa, proponía “expurgar la ideología de Paulo Freire de la educación brasileña”¹⁰ y que no ha hecho más que fortalecer su odio y pasión de muerte en la actual pandemia, descuidando la vida y fortaleciendo su política de exterminio, desigualdad e injusticia. Era también llamar la atención sobre una figura que es muchas veces cuestionada dentro de la filosofía académica más tradicional pero que afirma la filosofía mucho más como una práctica ciudadana, como una manera de habitar y cuestionar la vida que como un saber sistemático. En ese sentido, estaba muy próximo de las preguntas que procurábamos pensar.

Además, la forma de una presentación tiene que ver también con las figuras a las que se llama para conversar y pensar. Usualmente en los eventos académicos que realizamos en nuestros países llamamos a autores europeos, hombres, en su mayoría muertos, que hablaron lenguas que desconocemos y, sobre todo, pensaron en contextos y condiciones muy distantes de las nuestras. Por eso, después de invocar la figura de Paulo Freire, llamé a otros interlocutores especiales, también relacionados con él, pues se trataba de un video sobre la primera experiencia de alfabetización coordinada por Paulo Freire en Angicos en el estado de Rio Grande do Norte, Brasil, en 1963.¹¹ Un detalle

8 Vid. P. Freire, *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Trad. de Stella Matrángelo. México, Siglo XXI, 2004.

⁹ Sobre la relación de Paulo Freire con la infancia, véase el capítulo “Infancia” de mi libro. W. O. Kohan, *Paulo Freire más que nunca*. Buenos Aires, Clacso, 2020.

¹⁰ Jair Bolsonaro, “O caminho da prosperidade. Proposta de Plano de Governo”, pant. 1.

¹¹ Existen diversos registros filmicos sobre ese curso. El que presenté tiene una duración de algo más de 3 minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=KGmcm651jO8&ab_channel=Rep%C3%B3rterBrasil> y está producido a partir de entrevista a ex alumnos y monitores del curso. Está tomada de algunas filmaciones más extensas. Recomiendo una del Institu-

importante es que el video es hablado y subtulado en portugués y destaque que me parecía importante escuchar el video en una voz extranjera para pensar la infancia y de modo más amplio si la filosofía puede ser una escuela en la ciudad. Creo que algo importante se juega en cómo nos relacionamos con una lengua extranjera al practicar la filosofía como una forma de escuela en la ciudad.

La escenografía del video es de un pequeño pueblo, bastante pobre, de una región muy seca del nordeste brasileño. En 1963, cuando Paulo Freire realizó allí un primer curso de alfabetización para alfabetizar 300 personas en 40 horas, Angicos era una ciudad con 75% de analfabetismo. Brasil tenía en esa época 40 millones de analfabetos y los analfabetos no votaban. De modo que, sólo en ese sentido, el curso tenía un impacto político muy grande en la ciudad: después de él, Angicos pasó a tener 300 nuevos electores. El curso también impactó fuertemente en todo el país y Paulo Freire fue llamado a coordinar un Plan Nacional de Alfabetización que alfabetizaría 6 millones de personas sólo en su primer año y, en pocos años, extinguiría el analfabetismo en el país, al tiempo que transformaría radicalmente las fuerzas políticas participantes del sistema electoral. Por eso, en abril de 1964, antes de que el Plan comenzara oficialmente, un golpe militar acabó con el Plan y con la posibilidad de que millones de brasileños participaran en la elección de sus autoridades políticas.

De modo que, aún hoy, el curso de Angicos reviste una simbología muy fuerte en varios aspectos que se relacionan con nuestras preguntas. Por un lado, se mantiene como un hito, un mito, una referencia de lo que puede una educación filosófica; en otro sentido, es una marca de la reacción que esa educación genera en los sectores más conservadores: se intentó borrar de la memoria ese curso; Paulo Freire fue encarcelado y después tuvo que exiliarse porque su vida peligraba; los alumnos del curso fueron obligados a esconder o quemar los cuadernos de notas porque si los encontraran con ellos serían

to Paulo Freire <https://www.youtube.com/watch?v=rgcyWqpa0fc&ab_channel=Inst.PauloFreire>; y una filmación inicial que todavía se conserva y puede verse por ejemplo en: <https://www.youtube.com/watch?v=64qUSQbc1fk&ab_channel=TVDHnetDireitosHumanos>.

también encarcelados. También fueron borrados casi todos los archivos en las instituciones promotoras. Era necesario no dejar huella de semejante intento. Fue, finalmente, un momento inaugural, un tiempo de infancia en relación con lo que puede una educación filosófica en la ciudad o, para decirlo con el título de esta presentación, la infancia de un tiempo en que una filosofía se hace escuela en la ciudad.

El video muestra imágenes de un pueblito modesto, como tantos de nuestros países, y el testimonio de algunos alumnos y alumnas de aquel curso como Paulo Alves y Francisca de Brito, campesinos que están entre los 15 sobrevivientes actuales del curso. También aparece el testimonio de algunos profesores e investigadores de la Universidad, como Divoene Pereira y Marcos Guerra, quien coordinó a los monitores de aquel curso en 1963. Pedí que pusieran atención en lo que dice Francisca, que cuenta su memoria de aquel curso. Son dos partes, en la primera cuenta el comienzo del curso: “Comenzó así. Apareció un jeep en la calle, en la ciudad, anunciando esas escuelas, esa escuela que iba a haber. Ahí, mi mamá me dijo; “vos no vas. Si no, le digo a tu papá y te va a dar una golpiza”. Y yo dije “no me importa” y me junté con mi hermano y dije “vamos”. Y en la segunda, el final: “Aprendí enseguida, antes de completar las 48 horas. Ya sabía leer, ya escribía. Y ahí fue el tiempo que llegó esa noticia que el hombre había sido exiliado, que el hombre había sido preso. Y ahí se acabó la escuela. Mucha gente con miedo escondió el cuaderno, el libro, todo. Quemó y escondió todo. Yo no quemé nada. Dejé escondido”.

Llamé la atención sobre algunos elementos: el primero, muy significativo, es que doña Francisca narra la invitación a participar del curso de alfabetización como si fuera una escuela cuando en verdad fue un curso que tuvo lugar mayoritariamente en casas de familia, iglesias, pero no en edificios escolares.¹² Dice también que su mamá le prohibió ir, la amenazó con avisarle a su padre para castigarla. De modo que algunas familias al menos veían la escuela como una amenaza. No hay muchos elementos aquí para entender mejor esa percepción, pero en todo caso, aparece aquí algo que Jan Masschelein y Maarten Simons han destacado insistentemente como una nota significativa en la es-

¹² Los 300 alumnos fueron divididos en 16 grupos que tuvieron lugar en distintos espacios como casas de familia, iglesias y otros espacios informales.

cuela como forma y no como institución:¹³ la oposición con que la familia siente la escuela por su poder profanador de los valores familiares y tradicionales. Las familias ven en la escuela una amenaza porque dejan a sus hijos en un espacio del que pueden volver transformados y distantes del mundo familiar del que salieron.

Otro elemento que llama la atención es la forma como doña Francisca identifica la escuela con Paulo Freire. Ni siquiera lo nombra, parece aún habitar un cierto dolor que la hace preferir referirse al maestro pernambucano como “el hombre” y narra que cuando ese hombre fue preso y exiliado se acabó la escuela. O sea, la escuela era Paulo Freire o, al menos, él era sentido como una escuela. En otras palabras: la prisión y el exilio de quien había creado las condiciones para que se experimentara una escuela, hizo que ésta se acabara. ¿Qué es, entonces, una escuela? Y vean cómo aparece una de las preguntas de nuestro título, en este caso, como la infancia de una escuela.

Entonces, ¿será que una escuela es lo que crea las condiciones para que quienes habían sido excluidos de la escolarización formal sintieran que podían formar parte, con otras y otros, en condición de iguales, de la ciudad? ¿Será que la escuela es lo que rompe e interrumpe las condiciones que impiden que cualquiera de sus partes forme parte en igualdad de condiciones de la ciudad? Angicos es sólo una experiencia educativa, menor, episódica, sólo una experiencia. Pero es una experiencia que muestra la potencia de la escuela no tanto como institución sino como forma de encuentro –entre iguales, sin excluidos– en la ciudad para pensar el mundo, entenderlo, ponerlo en cuestión y, quien sabe, soñar con otros mundos además del que habitamos. Angicos afirma un principio político de una tal escuela: cualquier ser humano es igualmente capaz de aprender que cualquier otro ser humano si le son ofrecidas las condiciones para eso; nunca es demasiado tarde para aprender, y hacer escuela no significa transmitir un saber a quien no lo sabe, sino crear las condiciones para que cualquier ser humano pueda ser quien es, para que pueda aprender lo que siente que necesita aprender; para que pueda aprender en igualdad de condiciones con otros seres humanos. Hacer escuela no sería un

¹³ Cf. Jan Masschelein y Maarten Simons, *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Trad. de Antonio Francisco Rodríguez Esteban. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2014.

gesto de condescendencia o prodigalidad, sino simplemente un encuentro entre iguales.

Pienso que esta pregunta sobre qué es una escuela tiene mucho que ver con la pregunta sobre qué es la infancia. Solemos poner juntas a la escuela y la infancia. Acostumbramos decir que las escuelas están para formar a la infancia. Pero quiero que juntos problematicemos esa manera de reunir la escuela y la infancia. Y quiero que lo hagamos pensando lo que hace la ciudad con la infancia o cómo se relacionan la infancia y la ciudad. Para eso, llamo a otra figura un poco extraña al mundo erudito de la filosofía clásica. Me refiero a un poeta, mozambicano, Mia Couto, y en particular a un poema de su autoría intitulado *O ardina* (“El canillita”, como llamamos, en el castellano de Argentina, al niño entregador de periódicos). Transcribo la primera parte del poema en las dos lenguas como una forma de inspiración para lo que nos interesa pensar:¹⁴

El canillita

Ya vi el agua muerta.
Ya escuché el viento tuerto.
Ya vi la tierra llover
Ya escuché la piedra sufrir.

Todo eso me dijo
el niño que, todos los días,
me trae el periódico.

El niño habló
y el omóplato se levantó
para soportar el peso de las pesadas cargas.
La ciudad adelgazaba
En el hueso del niño.
El paso del niño
No fue hecho para un caminar tan esclavo.

¹⁴ Mia Couto, *Idades, ciudades, divindades*. Alfragide, Carimnho, 1987, p. 64.

Aun llamé,
Pero la ciudad, devoradora de infancia,
Ya había tragado al canillita.

O ardina

Já vi a água morta.
Já escutei a ventania torta.
Já vi a terra chover
Já escutei a pedra sofre.

Tudo isto me disse
o menino que, todos os dias
me traz o jornal.

O menino falou
e a omoplata lhe subiu
a sustentar o peso dos graves corregos.
A cidade emagrecia
no osso da criança.

O passo do menino
Não foi feito para um caminhar tão
escravo.
Ainda chamei,
Mas a cidade, devoradora da infância,
Já engolira o pequeno ardina

La ciudad adelgazaba en el hueso del niño. Un niño se esclaviza en la ciudad. La ciudad, devoradora de infancia. Podría también decir “la escuela devoradora de infancia”, porque hay al menos una escuela, o escuelas, instituciones ciudadanas, que devoran la infancia, así como una ciudad, o algunas ciudades devoran la infancia. Y como una escritura llama a otra escritura, este poema me hizo recordar un cuento del mismo poeta mozambicano, Mia Couto,

llamado “El río de las cuatro luces”,¹⁵ que además de ayudarnos a pensar qué es o qué puede ser la infancia, creo que también sería muy apreciado en México, ya verán por qué.

Ese cuento comienza con un cortejo fúnebre pasando por la ciudad y un niño que al ver el cortejo fúnebre desea entrar en un cajón de muertos. Su madre le regaña: ¡cómo se atreve un niño a desear su propia muerte! El niño no se calla y dice que “sólo” quería ser enterrado. Parece que no siente nada malo en desear la muerte. Humana, demasiado humana la muerte. La madre lo regaña aún más enérgicamente. Finalmente, el niño se calla, mira con envidia el paso del cortejo fúnebre y piensa: “Tener a alguien así llorando por nosotros; ¿cuánto vale una tristeza de ésas?” Cuando la madre le cuenta al padre del deseo de morir del niño, lo visita en la noche en su cuarto para disuadirlo de querer participar, como muerto, en un cortejo fúnebre. Con su padre, el niño no se intimida y da nuevas palabras a su deseo en la siguiente conversación: “No quiero ser más un niño. –¿Qué quieres decir? –Quiero envejecer rápido, papá. Para ser más viejo que tú”. El sueño del niño es cambiar las leyes del tiempo para poder morir pronto. Pero el padre reacciona como la madre, como siempre reacciona la Ley, castrando el deseo y exigiendo un amor por el regalo que significaría la vida que el niño no puede ver como tal. El escritor, Mia Couto, comenta: “¿de qué valía ser niño si le faltaba la infancia?”¹⁶ La infancia no es una edad; se puede tener edad de infancia sin vida infantil. Se puede habitar la infancia a muchas edades.

Así que el niño acude a su abuelo, que le acoge de forma diferente, quizá por su proximidad a la tan ansiada muerte. Escucha el sueño de muerte de su nieto y le propone una complicidad: soñar juntos. Por las leyes y los tiempos de la vida, el abuelo debería morir primero y el niño mucho después. Entonces le propondría a Dios invertir los términos y que cuando llegara el momento de su muerte fuera el niño y no él quien muriera. El abuelo presenta como sencillo lo que a cualquier adulto le resultaría imposible: cambiar el orden del tiempo humano y, por tanto, de la vida y la muerte. Retrasar la muerte para los que la saben muy cercana; acercarla para los que la sienten lejana y quieren

¹⁵ M. Couto, *A menina sem palavra*. São Paulo, Companhia das Letras, 2013, pp. 127-132.

¹⁶ *Ibid.*, p. 129.

que esté más cerca. ¿Es el abuelo un maestro de una escuela que acoge los sueños imposibles de un niño sin infancia?

El niño ya empieza a habitar una infancia en la que todo parece posible; más aún, encuentra lo imposible extraordinariamente necesario y sencillo. La palabra del abuelo es suficiente y el acuerdo queda sellado: cuando llegue la hora de morir del abuelo, será el niño quien muera. El niño espera ansiosamente la muerte de su abuelo, que de hecho sería su muerte, y su felicidad por poder participar en un cortejo fúnebre y tener por fin “alguien que llore por nosotros”.

Por supuesto, en medio del sueño, el abuelo se da cuenta de que el deseo de muerte del niño y el abandono de la infancia pueden estar relacionados con su falta de vida de infancia. De ese modo, mientras espera que Dios consuma su obra, el abuelo introduce al niño en el mundo de la infancia sin edad, en el tiempo presente de la infancia que era absolutamente desconocido para el niño. Así, el niño y el abuelo entran en las cuevas junto al río, persiguen juntos mariposas, adivinan las huellas de los bichos y ambos se infantilizan. El abuelo también intentó enseñar algo de su sueño infantil a los padres del niño: “La infancia es como el amor, no se realiza sola. Los padres necesitaban ser hijos, reunirse, niños, con el niño. Les faltaba aceptar desnudarse de su edad, desobedecer el tiempo, esquivarse del cuerpo y del juicio. Ése es el milagro que un hijo ofrece: nacemos en otras vidas.”¹⁷

Los padres no prestaron atención a la grandiosidad del sueño poético del abuelo: hay al menos dos infancias, la de las edades y la de un tiempo sin edad, la del perderse en el tiempo con las mariposas, las huellas, las cuevas. La madre y el padre del niño, atrapados en la primera, la infancia de las edades, no percibieron que el niño no estaba viviendo la segunda, la infancia desobediente del tiempo; tampoco se dieron cuenta del vacío de la vida de un niño sin infancia. Dejaron de aceptar la invitación que un hijo nos ofrece cada vez que nace: volver a nacer con la nueva vida que nos toca, y recordar que somos una infancia sin edad. Aceptar la invitación requiere un cierto desapego y también soltar edades, desaprender aprendizajes que nos atan a una vida que ya no

¹⁷ *Ibid.*, p. 131.

queremos para nosotros y para el mundo, desobedecer el tiempo instituido para poder vivir, con las y los recién llegados, otra infancia.

En el transcurso del cuento, el abuelo, antes de morir y sintiendo la proximidad de su propia muerte, pide a sus hijos, el padre y la madre del niño, que le digan a su nieto que había mentido, que nunca hizo ninguna petición a Dios alguno. Y el cuento termina afirmando que el niño no necesitó tal mensaje, que “sintió que el flujo del tiempo se invertía” y que sus ojos “eran eternos en dos piedritas”.¹⁸ Por supuesto, no le hacía falta. El niño había vivido el sueño de la infancia con su abuelo y ya no le preocupaba el sueño de la muerte.

Y todavía recuerdo otro relato de ese mismo poeta, llamado “Quebrar armadillas”¹⁹ en que cuenta un episodio con un niño de la calle y justifica ese relato afirmando que:

Todo comienza allí, en la infancia. La infancia no es un tiempo, no es una edad, una colección de memorias. La infancia es cuando todavía no es demasiado tarde. Es cuando estamos dispuestos a sorprendernos, a nos dejar encantar. Casi todo se adquiere en este tiempo en que aprendemos el sentimiento mismo del tiempo. La verdad es que mantenemos una relación con el niño como si fuese una menoridad, una falta, un estado precario. Pero la infancia no es sólo una etapa para la madurez. Es una ventana que, cerrada o abierta, permanece viva en nosotros.²⁰

La infancia no es una edad. Es cuando todavía no es demasiado tarde. Por eso Paulo Freire vivió siempre en la infancia y dedicó su vida a alfabetizar a personas de mucha edad, las que habían escuchado durante buena parte de su vida que el mundo de las letras no era para ellas, que nunca podrían, que ya era demasiado tarde. La infancia es cuando estamos dispuestos a sorprendernos, a encantarnos con el mundo aun en momentos de horror como el que estamos viviendo. La infancia no es una edad sino una potencia de vida.

¹⁸ *Ibid.*, p. 132.

¹⁹ M. Couto, *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. Ensaios*. São Paulo, Companhia das Letras, 2009, pp. 95-106.

²⁰ *Ibid.*, p. 104.

En este momento hice un ejercicio ficcional: cambié la palabra infancia por la palabra filosofía. Así quedaría el texto inventado:

Todo comienza allí, en la filosofía. La filosofía no es un tiempo, no es una edad, una colección de memorias. La filosofía es cuando todavía no es demasiado tarde. Es cuando estamos dispuestos a sorprendernos, a nos dejar encantar. Casi todo se adquiere en este tiempo en que aprendemos el sentimiento mismo del tiempo. La verdad es que mantenemos una relación con el filósofo o la filósofa como si fuese una minoridad, una falta, un estado precario. Pero la filosofía no es sólo una etapa para la madurez. Es una ventana que, cerrada o abierta, permanece viva en nosotros.

No sé qué les parece este juego de cambiar la palabra infancia por la palabra filosofía a lectores de este texto. Pero no soy el único ni el primero en pensar que la filosofía es infancia y que ésta es la forma más potente de relacionarlas.²¹ Lyotard las relacionaba como dos formas de la posibilidad y la precariedad.²² En otro texto, argumenté en ese sentido agregando otras dos notas comunes a la filosofía y la infancia: la intimidad y la extranjería.

Aquí quiero seguir otro camino para afirmar el encuentro entre filosofía e infancia, inspirado en estos relatos que acabo de transcribir de Mia Couto y para inspirar, quien sabe, algunas ideas al respecto de la relación entre filosofía, escuela y ciudad. En estos relatos, la infancia no es lo posible en el sentido de lo que todavía no es y será un día real o de una edad o etapa que va a completar o madurar su ser en otra edad o etapa sino que la infancia es lo posible en el sentido de una potencia, de lo absolutamente posible. La infancia es cuando todavía no es demasiado tarde para nada, cuando todas las vidas son posibles de ser vividas, todos los mundos posibles de ser habitados, todas las lenguas posibles de ser habladas.

²¹ He realizado en muchos textos aproximaciones entre filosofía e infancia: Vid. W. O. Kohan, *Infancia y filosofía*. México, Progreso, 2009 y “Visões de Filosofia: infância”, en *ALEA*, Río de Janeiro, vol. 17, núm. 2, jul.-dic. de 2015, pp. 216-226.

²² Vid. Jean François Lyotard, *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Trad. de Enrique Linch. Barcelona, Gedisa, 2005.

Esta idea me trae a la memoria otro cuento de Mia Couto, “Lenguas que no sabemos que sabíamos”.²³ Es también un cuento que trata de la muerte. Una mujer con una enfermedad terminal le pide a su marido que le cuente un cuento para aplacar su insoportable dolor. Apenas él comienza la narración, ella lo interrumpe porque quiere que le hable en una lengua desconocida, una lengua que no existe, de la que no entienda nada. El alivio de los dolores sólo puede venir de un lenguaje desconocido, inexistente, incomprensible. Un lenguaje infantil. La infancia alivia el dolor.

El baluceo-canto-rezo produce efecto: la mujer se duerme sonriendo. El sinsentido ha quitado el dolor. Y el poeta añade: “Más tarde, ella le confiesa; esos murmullos le trajeron recuerdos de antes de tener memoria. Y le dieron el consuelo de ese mismo sueño que nos conecta con lo que había antes de estar vivos”.²⁴ Lo que cura el dolor de la muerte que se aproxima son los recuerdos de antes de tener memoria. Lo que la mujer pedía y el lenguaje infantil del marido conseguía provocar era despotencializar la muerte, adormecer el tiempo. El lenguaje sin lógica ni gramática evocaba recuerdos inventados de un tiempo anterior. Una poética de un sueño imposible. Vivir de nuevo un antes de nacer. El poeta luego afirma que, en nuestra infancia cronológica, todos experimentamos ese lenguaje caótico, ese momento divino en el que nuestra vida podía ser todas las vidas: la “caosmología”, como llamó James Joyce a esta relación con el mundo. Y corona estas alucinaciones con una declaración de principios de una poética infantil:

Creo que todos nosotros, poetas y ficcionistas, no dejamos de perseguir ese caos seminal. Todos aspiramos a volver a esa condición en la que estábamos tan fuera del lenguaje que todas las lenguas eran nuestras. Dicho de otro modo: todos somos traductores imposibles de sueños. De hecho, los sueños hablan en nosotros lo que no pueden decir las palabras.²⁵

La infancia, que en lengua adulta significa literalmente ausencia de voz, es la presencia absoluta de nuestra condición de seres que soñamos. Tal vez

²³ M. Couto, *E se Obama fosse africano? e outras interinvenções. Ensaios*, pp. 11-24.

²⁴ *Ibid.*, p. 12.

²⁵ *Idem.*

por eso, ahora pienso, sentí necesidad de llamar a Paulo Freire a esta conversación: por su carácter de soñador infantil de utopías, de traductor de sueños educativos imposibles. El sueño de otra ciudad, de una ciudad bella, justa, amorosa donde todas y todos se sienten como iguales a la mesa es un sueño infantil. En la que nadie sienta que es demasiado tarde para nadie. Tal vez por eso también sentí necesidad de llamar a la infancia: porque la infancia en nosotros dice lo que no pueden decir las palabras, lo imposible y, por eso mismo, necesario de nuestros sueños.

¿Puede la filosofía ser una escuela en la ciudad? Esa pregunta ahora llama a otras preguntas: ¿el puede inicial de esa pregunta es un puede de posibilidad o de potencia? ¿Qué escuela quiere ser la filosofía: la institución o el encuentro hospitalario entre iguales? ¿Está dispuesta la ciudad a acoger a la infancia? ¿La filosofía puede infantilizar la escuela? ¿Quiere (y puede) la filosofía ser traductora de sueños imposibles? ¿Puede la escuela acoger sueños imposibles en lenguas que tal vez nunca sepamos que sabíamos? ¿Y la ciudad quiere ser escuela, soñadora, compañera de la filosofía y la infancia? Cuando la infancia anda suelta no hay otra manera de terminar que preguntando, o sea, comenzando... infantilmente.

Capítulo II.
La ciudad: una escuela otra

Ciudad y filosofía. ¿Una relación en deuda?

CARLOS ALBERTO VARGAS PACHECO¹

INTRODUCCIÓN

Al reflexionar en torno a la relación entre la filosofía y la ciudad se pueden presentar tres preguntas para suscitar el pensamiento: por una parte, ¿qué le debemos la ciudad y los ciudadanos a la filosofía? Por otra, ¿qué queda a deber la filosofía a la ciudad y a los ciudadanos? Y, finalmente, ¿en quién recae el poder de saldar esta deuda? ¿En el Estado? ¿En la academia? ¿En los ciudadanos?²

Hablar de *deuda* siempre es complicado. La deuda supone una desproporción que, en algún momento, debe lograr un equilibrio. En la dinámica de las acciones humanas, la deuda se aprecia cuando alguien reconoce que queda en falta merced a una gracia concedida y que, en algún momento, debe pagar. La idea de *deuda* posee una dimensión moral que presenta una estructura genérica. En efecto, quien se halla en deuda asume un *compromiso*, el cual consiste en reconocer que se ha visto favorecido con alguna dádiva y que, en un momento posterior, se deberá retribuir el favor concedido.

Por supuesto, para asumir el compromiso de restitución de deuda, el deudor debe percatarse de que quien le ha ayudado se ha desprendido de algo suyo y, por ello, tendría que asumir que lo justo es restablecerle, en la medida de lo posible, aquello de lo que se haya desprendido. La *conciencia de estar en deuda* (esto es, el acto de *reconocer* o *percatarse* de que uno se ha visto favorecido gracias al otro) es lo que permite generar la disposición a retribuir y,

¹ Candidato a doctor en Filosofía por la UNAM. Profesor en el Colegio de Filosofía y en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. De 2011 a 2017 se desempeñó como Secretario Académico del Colegio de Filosofía.

² Las interrogantes planteadas fueron propuestas por los coordinadores del I Coloquio internacional “Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad”, llevado a cabo del 12 al 16 de abril de 2021, para estimular la reflexión en torno al vínculo entre ciudad y filosofía.

acaso, derivar en la acción de *saldar* la deuda. Así, si una persona que recibe algún apoyo que amerita ser restituido y, además, tiene la *conciencia de estar en deuda* que le motiva a devolver la ayuda recibida, entonces podría decirse que dicha persona comprende y actúa conforme al sentido moral que implica la noción de *deuda*.³

La deuda en sentido moral no sólo se da entre individuos. Puede ocurrir entre diversos actores sociales. Por ejemplo, puede haber deudas en sentido moral entre individuos y empresas o instituciones (públicas o privadas), entre individuos y el Estado o, inclusive, entre sectores de la sociedad organizados por algún oficio (*v.g.* entre la sociedad civil en su conjunto y el sector médico de una sociedad). Sin embargo, en todos los casos en los que ocurra una deuda en sentido moral, los momentos descritos en el párrafo anterior como convergentes en el fenómeno de la deuda operan de manera semejante.⁴

Con base en las reflexiones previas, podría notarse que, al preguntar por la deuda que pueda tener la filosofía –es decir, el sector de los filósofos y filósofas– con la ciudad y viceversa, se puede asumir que hay una suerte de *deuda moral* que motiva la cuestión y que, en definitiva, no termina por aclararse. Sin embargo, el puro hecho de que una parte del gremio filosófico se plantee la interrogante acerca de qué se le debe a la ciudad, muestra una conciencia

³ A pesar de que se considera este *sentido moral* de la noción de *deuda*, también es importante declarar que dicha idea no se reduce al ámbito moral. En efecto, cuando alguien queda en deuda, puede no desarrollar la conciencia de hallarse en deuda y, por tanto, no restituir o devolver el favor que se le ha concedido. O, considerando otro escenario, puede ocurrir que quien ayuda y pone en deuda a otro u otra, establezca plazos para la restitución del favor y, no obstante, el deudor no pueda devolver el favor en el plazo establecido. Por casos como los anteriores, la noción de *deuda* ha implicado el ejercicio de un poder legal que sancione el incumplimiento del pago de deuda; a este tipo de deuda le corresponde un *sentido legal*.

⁴ Es decir, alguien (una persona) o algo (un sector social o una institución o una empresa), si se ve favorecido por algún bien o algún servicio proveniente de otra persona o institución y, además, se reconoce como favorecido y, por tanto, *en estado de deuda*, entonces cuenta con los elementos suficientes para procurar una acción que restituya el favor concedido, es decir, una acción para saldar la deuda. Ahora bien, es importante reconocer que, con mayor frecuencia, las deudas entre instituciones o empresas, o entre empresas e individuos, no sólo son de orden moral, sino (y casi siempre, primordialmente) de orden legal. Por tanto, se suele dar una mayor obligatoriedad en el cumplimiento de plazos para la restitución de favores concedidos.

de *hallarse en situación de deuda* que en las líneas previas he planteado como elemento inherente del sentido moral de toda deuda. Por tanto, la indagación acerca de *lo que se adeuda* entre filosofía y ciudad es una cuestión que exige el reconocimiento de los favores recibidos de una a otra y, en consecuencia, la asunción de restituir lo brindado. Pero, acaso, la dificultad radique en comprender *cuál ha sido* el beneficio recibido por la filosofía de parte de la ciudad (y viceversa) y, en esa medida, la inquietud puede estar motivada por querer saber qué es aquello que se debe tanto a la ciudad como a la filosofía.

La respuesta a la interrogante no es inmediata, en la medida en que la relación entre filosofía y ciudad es añeja. De existir deudas entre ambas, seguramente son tan añejas como su propia relación y, por lo mismo, es conveniente hacer un pequeño recuento, apenas aproximativo, de la misma. Por consiguiente, en lo que sigue se hará un breve recuento de la relación entre la ciudad y la filosofía para tratar de comprender mejor dicha relación y, en la medida de lo posible, anotar una respuesta tentativa a las cuestiones planteadas.

LA VIEJA TENSIÓN ENTRE CIUDAD Y FILOSOFÍA

Desde antiguo, la relación entre filosofía y ciudad no ha sido fácil. Basta con volver la mirada hacia la historia del propio devenir filosófico para notar que su vínculo con el espacio citadino ha sido tenso. Tal tensión en la relación entre filosofía y ciudad se podría explicar a partir de lo que, de manera muy general, suele caracterizar a una y a otra. Se puede ver que toda ciudad es la convergencia de individuos que, literalmente, con-viven en un determinado espacio en donde se fraguan costumbres comunes, una serie de creencias compartidas y, desde luego, una organización legal que procura el orden entre los integrantes de la ciudad. Esto implica, por lo mismo, que toda ciudad es una suerte de *cuero colectivo*, que procura mantener su unidad, sus límites y su identidad a través de sus ciudadanos y a lo largo del tiempo.

Por su parte, la filosofía, aunque no posea una definición unívoca ni cabal, sin embargo, muestra rasgos distinguibles que permiten una mínima caracterización general. Puede aceptarse que la filosofía es una actividad humana

que se motiva por un deseo ineludible de saber lo que son las cosas que rodean al humano, así como las razones por las cuales son del modo en que se presentan. El filosofar es, en este sentido, una acción que trata de dar satisfacción a una *voluntad de saber*, en pos de comprender al entorno y a uno mismo. Pero esta inquietud que impulsa la búsqueda del saber conduce, inevitablemente, a cuestionar lo establecido. Esta dinámica indagatoria es la que suele chocar con las configuraciones de la ciudad, pues la filosofía comienza a indagar las razones que llevaron a la institución de ciertas prácticas, de determinadas creencias y modos del comportarse. Y, en ese inquirir, la filosofía inquieta a la ciudad, al punto de llevarla al cuestionamiento de su propia unidad e identidad.

La faena crítica de la filosofía no cuestiona a la ciudad por mero divertimento. La actividad indagadora, lejos de buscar un perjuicio hacia la ciudadanía, lo que persigue es un óptimo desarrollo de ésta, a través del fomento de la reflexión entre sus integrantes. En todo caso, la filosofía inquieta a la ciudad para procurar un constante cuidado de sí misma, en el ánimo de procurar que sus prácticas internas se orienten en pos del bien de los ciudadanos. Sin embargo, también es importante reconocer que, pese a las intenciones que pueda tener la filosofía con la ciudad, en los hechos, esta última no es una organización pasible. Por el contrario, las ciudades se caracterizan por estar atravesadas por diversos intereses e ideologías.

Desde las más arcaicas civilizaciones, las ciudades se han organizado a partir del ámbito religioso y político, esto es, a partir de las creencias compartidas sobre fuerzas trascendentes que se identifican con dioses, por un lado, y también por jerarquías sociales en las que se admite la supremacía de ciertos sectores que asumen la conducción de la ciudad, por otro lado. Lo religioso y lo político son, quizá, los dos ámbitos de la organización social humana que han determinado decisivamente las múltiples conformaciones civiles de la humanidad. Por ello se explica que, desde el surgimiento de la filosofía en las ciudades, los ámbitos religioso y político han mirado con suspicacia la labor filosófica, y en más de una ocasión la han perseguido hasta procurar acabar con ella. Con base en estas ideas, puede advertirse que el conflicto entre la filosofía y la ciudad muchas veces es un choque ideológico, pues lo civil se halla relacionado con el ejercicio del poder que dimana de la política y, en algunos casos, de la religión.

Quizá el paradigma más claro del enfrentamiento entre la filosofía y la ciudad sea el de la confrontación de la Atenas de finales del siglo IV a. C., con el filósofo Sócrates. El juicio del filósofo ateniense representa, sin lugar a dudas, uno de los episodios más tensos en la relación entre la filosofía y la ciudad. En este sentido, las palabras del filósofo alemán, Georg W. F. Hegel resuenan plenamente:

En cuanto al proceso de Sócrates, tenemos que distinguir en él dos aspectos: uno es el que se refiere al contenido de la acusación y la condena decretada por el tribunal; el otro el que se refiere a la actitud de Sócrates ante el pueblo soberano. En este proceso van implícitas, pues, las dos cosas: la actitud del acusado ante el contenido, lo que determina su acusación, y *su actitud frente a la competencia del pueblo, o el reconocimiento de la majestad, de la soberanía de éste*. Sócrates fué [sic] declarado culpable por sus jueces en lo tocante al contenido de su acusación; *pero fué [sic] condenado a muerte por negarse a reconocer la competencia y soberanía del pueblo sobre un acusado*.⁵

Este “negarse a reconocer la competencia y soberanía del pueblo” que menciona Hegel no ocurrió por un acto de arrogancia o de soberbia por parte de Sócrates. Como el propio filósofo ateniense expone en la *Apología* escrita por Platón, su compromiso ante el tribunal de la ciudad consistió en declarar la verdad ante los infundios y las tergiversaciones que los ciudadanos habían formulado sobre él. Pero, todavía más importante que refutar las calumnias esparcidas entre los ciudadanos, lo fue la acción de Sócrates de procurar en sus conciudadanos la autorreflexión, el juicio crítico de sus creencias y acciones y, consecuentemente, la persecución de la excelencia (lo que en griego antiguo se concebía como *areté*) en sus vidas, una vez que fue informado por su amigo Querefonte de que, según el oráculo de Delfos, era el hombre más sabio de Atenas.

Sócrates se asumió como un *siervo* de la *Polis* ateniense que procuraba alejar a sus conciudadanos de las opiniones infundadas que sólo llevan a

⁵ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Lecciones sobre la historia de la filosofía II*. Trad. de Wenceslao Roces. México, FCE, 2011, p. 83. (Las cursivas son mías.)

prácticas perjudiciales al individuo y la colectividad. Frente a los errores de una mala práctica política de la ciudad ateniense que la condujeron a la debacle, Sócrates presenta a la filosofía como un modo de *curar* los males de la ciudad, mediante el ejercicio crítico-reflexivo que permitiría a los ciudadanos pensar con claridad y actuar con virtud. Las palabras de Sócrates, en este sentido, son conmovedoras cuando afirma que:

No iba, donde no fuera de utilidad para vosotros o para mí, sino que me dirigía a hacer el mayor bien a cada uno en particular, según yo digo; iba allí, intentando convencer a cada uno de vosotros de que no se preocupara de ninguna de sus cosas antes de preocuparse de ser él mismo lo mejor y lo más sensato posible, *ni que tampoco se preocupara de los asuntos de la ciudad antes que de la ciudad misma* y de las demás cosas según esta misma idea.⁶

Pese a las intenciones socráticas, la resolución del tribunal fue la condena a muerte del filósofo. Con ello, quedó asentada la siempre tensa relación entre la filosofía y la ciudad o la política. Mas no se dejó de lado el interés, por parte de los filósofos posteriores a Sócrates, por cuestionar el ejercicio político y la constitución de las ciudades. Todavía en los días que corren, la relación entre el ámbito civil y el quehacer filosófico es compleja, quizá no igual de tensa como lo fue en la Atenas del siglo IV a. C., pero definitivamente problemática. Sin embargo, en el presente, la problemática se ha tornado más complicada por un factor fundamental: la institucionalización de la filosofía.

INSTITUCIÓN Y FILOSOFÍA. UNA TENSIÓN MODERNA

La situación de la filosofía en relación con la política y, por consiguiente, con las ciudades en donde se desarrollara, mantuvo su carácter problemático en los siglos posteriores al esplendor ático del siglo IV a. C. En la transición

⁶ Platón, “Apología de Sócrates”, 36 c-d, en *Diálogos I*. Introd. de Emilio Lledó. Trad. de Julio Calonge, Emilio Lledó y Carlos García Gual. Madrid, Gredos, 2008. (Los resaltados en cursivas son míos).

del mundo antiguo al mundo medieval se dieron diversas censuras y persecuciones hacia los filósofos, de manera que muchas obras fueron destruidas y otras, escondidas. Desde luego que también hubo periodos en los que grandes gobernantes estimaron mucho la obra y las ideas de los filósofos antiguos y, por lo mismo, procuraron conservar y difundir el pensamiento filosófico, como parte del proceso educativo propio de gobiernos nuevos.⁷ En medio de diversas vicisitudes, el pensamiento filosófico logró integrarse en el desarrollo intelectual árabe y cristiano europeo de los siglos X a XVI, si bien en tensión y con múltiples sesgos por la influencia de las religiones monoteístas del periodo mencionado.⁸

Pese a ello, con la fundación de las universidades hacia el siglo XIII, el despliegue del conocimiento en general y de la filosofía en particular permitió que ésta hallara un espacio en el cual pudo recuperar y comentar a los grandes filósofos del mundo antiguo. Este periodo histórico de la filosofía es el que se conoce como *Escolástica* y su característica principal fue la recuperación del pensamiento aristotélico en todos los ámbitos, aunado a la proliferación de textos donde se discutían tesis específicas o se comentaban pasajes de las obras legadas por los pensadores clásicos, además de los comentarios y las disputas interpretativas sobre las Escrituras del evangelio cristiano. Es innegable que el periodo Escolástico fue una suerte de *primera institución* de la filosofía al interior de las Universidades, las cuales comenzaron a tener una presencia eminente en las diversas ciudades europeas. Sin embargo, la Escolástica, aunque procuraba el desarrollo del pensamiento racional, no prescindió de su firme obediencia a la fe católica, lo que derivó en dogmatismos férreos en prácticamente todos los ámbitos del conocimiento.

La formación filosófica universitaria de la Escolástica vio nacer a muchos y muy destacados filósofos. Un gran número de ellos, incluso, llegó a ser su-

⁷ Un ejemplo claro de esto lo constituye el llamado “esplendor carolingio”, derivado de la conquista y unificación llevada a cabo por Carlo Magno hacia el siglo IX.

⁸ En este sentido, no debemos olvidar que, en el marco de la Escolástica de los siglos XIII a XVI, la Filosofía se comprendía como *ancilla Theologiae*, es decir, como “sierva de la Teología” católica. Para una revisión pormenorizada del modo en que la Filosofía se integra a las sociedades árabes y europeas medievales (*vid.* Josep-Ignasi Saranyana. *La filosofía medieval*. 3ª ed. Navarra, Eunsa, 2011, pp. 99-309).

mamente crítico del clero y, por supuesto, de los regímenes europeos. El carácter crítico de los pensadores formados por las universidades comenzó a ser notorio, más allá de los espacios académicos, a partir del siglo XVI. En Florencia, por ejemplo, la filosofía platónica comenzó a estudiarse sin intermediación de las autoridades escolásticas, de manera que ello permitió una revisión del pensamiento de Platón que se combinó con muchas otras doctrinas –incluido el Cristianismo– dando lugar a un *renacimiento* en el pensamiento filosófico.⁹ Por otro lado, durante el mismo lapso, también se originó el movimiento Barroco en la península ibérica y en parte de los Países Bajos, donde la filosofía comenzó a ir más allá de las fronteras académicas, de la mano de pensadores que, formados por la institución universitarias, se percataban ya de sus límites y de la necesidad de emancipar del pensamiento al que convoca la filosofía.¹⁰

Hacia el siglo XVII se puede encontrar un testimonio que expresa las limitaciones de la institución escolástica y que manifiesta su deseo por ir más allá de la misma, motivado por el quehacer filosófico. El testimonio lo brinda René Descartes, quien en su *Discurso del método* narra lo siguiente:

Estaba, no obstante, en una de las más célebres Escuelas de Europa, en donde pensaba yo que debía haber hombres sabios, si es que los hay

⁹ Desde luego, en este periodo histórico no sólo se dio un renacer de la filosofía, sino de prácticamente todas las actividades humanas: las artes, la política, la economía y, no menos importante, los viajes por el mundo. El llamado *Renacimiento* constituyó, pues, un hito en la historia que abrió la puerta al mundo moderno, bajo la consigna del poder creativo y racional del ser humano.

¹⁰ Somos conscientes de que lo dicho en estas líneas es apenas una capa muy superficial de lo que representó culturalmente el siglo XVI europeo. Habría falta un análisis mucho más riguroso sobre el contexto histórico del periodo referido, el cual incluye cambios muy drásticos en el mundo: la Reforma protestante, la llegada a América por parte de los europeos, la invención de la imprenta y el surgimiento de la Contrarreforma, además de las pugnas entre los reinos europeos. Tantos cambios culturales se dieron a la par que una clara revaloración por la filosofía, allende las enseñanzas de ésta en las universidades. Para una revisión pormenorizada de este periodo (*vid.* Luis Villoro. *El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento*. 2ª ed. [1ª ed. electrónica]. México, FCE/ Colegio Nacional/ Centzontle. Edición Kindle, 2013, *passim.*; J.-I. Santayana, *op. cit.*, pp. 413-503).

en algún lugar de la Tierra. Allí había aprendido todo lo que los demás aprendían; y no contento aún con las ciencias que nos enseñaban, recorrí cuantos libros pudieran caer en mis manos referentes a las que se consideraran como las más curiosas y raras [ciencias]. [...] No diré de la filosofía sino que, al ver que ha sido cultivada por los más excelsos espíritus que han existido en los siglos pasados, y que, sin embargo, no hay en ella cosa alguna que no sea objeto de disputa y, por consiguiente, no sea dudosa, no tenía yo la presunción de esperar acertar mejor que los demás. [...] tan pronto mi edad me permitió salir del dominio de mis preceptores, abandoné completamente el estudio de las letras, y resuelto a no buscar otra ciencia que la que pudiera hallar en mí mismo, o bien en el gran libro del mundo, empleé el resto de mi juventud en viajar [...], en ponerme a mí mismo a prueba en los casos que la fortuna me deparaba y en hacer siempre tales reflexiones sobre las cosas que se me presentaban, que pudiera sacar algún provecho de ellas.¹¹

Las palabras de Descartes permiten saber que, aunque la formación recibida en una de las “más célebres Escuelas de Europa” era muy estimable en lo concerniente a la filosofía, sin embargo, no halló satisfacción plena dentro de los muros escolares para su espíritu inquieto. Salió de los recintos académicos para adentrarse en “el gran libro del mundo” y, con ello, aventurarse a la reflexión profunda, interior, que le permitiera dirimir las dudas que se le presentaran. Y así resultó. Descartes fue un pensador emancipado de la institución escolástica;¹² por consiguiente, puede ser considerado como un nuevo punto de partida para la filosofía, no sólo por los contenidos teóricos alcanzados,

¹¹ René Descartes, *Discurso del método*. Trad. Risieri Frondizi. Madrid, Alianza, 2004, pp. 87-88.

¹² Habría que hacer un pequeño matiz. Al destacar la emancipación de los muros escolásticos, por parte de Descartes, lo que queremos enfatizar es el hecho de que ya no tuvo que producir su obra, literalmente, dentro de la institución universitaria, ni avalado por la misma. Sin embargo, en lo que atañe a su *modo de filosofar*, es decir, al modo en que argumenta, cuestiona, indaga, reflexiona, etcétera es clara la fuerte influencia escolástica. Esto quiere decir que el pensamiento cartesiano no estuvo completamente separado de muchos supuestos aprendidos en su formación y, en este sentido, aunque logró separarse físicamente de la institución, su pensamiento demoró más en lograr planteamientos “libres” de supuestos escolásticos. Y, no obstante, la filosofía cartesiana es notoriamente distinta de muchos planteamientos de la escolástica de su tiempo.

sino por el hecho de haber logrado sacudirse las cadenas universitarias e institucionales. Descartes sería uno de los primeros *librepensadores* que esgrimirían la pluma y la palabra críticamente, como en una suerte de reivindicación socrática del servicio filosófico hacia los individuos.

Después de Descartes, hubo otros grandes pensadores modernos que desarrollaron sus sistemas filosóficos al margen de las instituciones académicas. Autores como Leibniz, Malebranche, Spinoza, Locke, Berkeley, Hume, Rousseau e incluso, en cierta medida, Kant,¹³ fueron filósofos con sendos sistemas que se desarrollaron y publicaron al margen de la institución universitaria. Pero, ¿cómo, si acaso, se vincularon esos sistemas filosóficos con sus respectivas ciudades? La cuestión es interesante, en virtud de que hay pocas consideraciones de estos autores sobre *la ciudad*. Más bien reflexionaron sobre la noción de *Estado*, lo cual es mucho más general que la noción de *ciudad*. El pensamiento en torno al Estado moderno exigió analizar los diversos tipos de gobierno existentes, pero considerando la naturaleza propia del ser humano. Esto último se debía a que, en lo general, los filósofos modernos previos a la Ilustración reconocieron que el Estado es una organización humana en la que confluyen tanto la racionalidad como el ámbito pasional de los humanos. Por tanto, al comprender al ser humano resulta factible reconocer los modos apropiados de organización y gobernanza política. Estas reflexiones en torno a lo político y la naturaleza humana tuvieron una perspectiva universal, es decir, no se detenían a pensar en un Estado particular de alguna región del mundo, sino en el modo de comprender a cualquier Estado. Diríase que las reflexiones políticas de los filósofos modernos se abocan al esclarecimiento del *Estado en sí*.

Ahora bien, dado que el Estado comprende todos los asuntos de organización política, la noción de *ciudad* quedó en segundo plano. Y, no obstante, era en las ciudades concretas en donde se daba a conocer su pensamiento.

¹³ El caso kantiano es particular porque, si bien su pensamiento puede considerarse (y, de hecho, lo es) de carácter universal, él fue un filósofo muy vinculado a la institución universitaria. En este sentido, pese a su innegable cercanía con los estudios universitarios, su pensamiento es plenamente autónomo. Sin embargo, sus ideas serán parte, a partir del siglo posterior a su vida, de los planes de estudios filosóficos universitarios. Es decir, el pensamiento kantiano se convertirá en un contenido institucional.

Pero, habitualmente, sólo los miembros del clero o de las instituciones religiosas, así como los políticos y aristócratas eran quienes podían leer a los filósofos y, en todo caso, discutir con ellos. Por supuesto, en más de una ocasión ocurrió que los propios filósofos se leían entre sí y generaban disputas teóricas que llegaban a publicarse.¹⁴ Con lo anterior se quiere señalar el hecho de que la filosofía moderna de los siglos XVII y XVIII, aunque emancipada de las instituciones clericales, solía desarrollarse sin considerar directamente a las ciudades en las cuales se llevaba a cabo. Acaso esto se explique por los afanes universales que los filósofos procuraban lograr y, en ese sentido, no se veían inclinados a reconocer su localidad específica como el punto medular de su pensamiento.

Con lo hasta aquí descrito puede notarse que el mundo moderno de los siglos XVI a XIX vivió muchos cambios importantes en todos los órdenes de la actividad humana. El renovado y creciente interés por la ciencia, vinculado a los desarrollos comerciales y de expansión territorial de las diversas naciones europeas, hacían notar que la universidad, en tanto institución del saber, se había quedado tremendamente rezagada. En opinión de Claudio Bonvecchio, antes del siglo XIX, “El saber universitario no representa [...] una condición de preferencia para la inserción en la vida pública, ni se establece como un selector de funciones y de pertenencia de clase”.¹⁵ Sin embargo, tras el hito histórico que representó la Revolución francesa –a partir del cual se consolidaba el Estado republicano como una nueva forma de organización política basado en la autodeterminación de los individuos– la valoración del saber como bastión del poder permitió darle un sentido renovado a la institución universitaria.

En aquel contexto, la universidad volvió a considerarse como el gran depositario del saber, donde éste no sólo se resguarda, sino también se desarrolla. Pero, a diferencia de la universidad medieval que dependía en parte de la Iglesia y en parte de los propios miembros que la conformaban, la universidad moderna era soportada por el propio Estado, si bien perseguía la auto-

¹⁴ Son famosas, por ejemplo, las polémicas entre Leibniz y Newton o entre el primero y Locke.

¹⁵ Claudio Bonvecchio, *El mito de la universidad*. 11ª ed. Trad. de María Esther Aguirre Lora. México, Siglo XXI, 2000, p. 25.

nomía respecto de éste. En ese sentido, las universidades adquirieron una identidad laica, en donde se ponderaba el desarrollo científico, bajo los ideales de la Ilustración para beneficio de la sociedad, del Estado o, más aún, de la humanidad.¹⁶

En la renovada institucionalización de las universidades, la filosofía cobró una destacada importancia. Hegel, por ejemplo, consideraba imprescindible renovar los estudios y los métodos de enseñanza filosófica de las universidades de inicios del siglo XIX. El filósofo alemán reconocía que en la época en la que le tocó vivir, la filosofía mostraba un dinamismo tremendo, que resultaba cada vez más alejado de las enseñanzas tradicionales, las cuales todavía se vinculaban con las añejas metodologías escolásticas.

En una carta dirigida al consejero real de Prusia, Hegel indica lo siguiente sobre la enseñanza de la filosofía en las universidades: “[...] la enseñanza de la filosofía en las Universidades no puede conseguir lo que tiene que conseguir –una adquisición de conocimientos determinados–, a no ser que revista un desarrollo determinado, metódico que abarque y *ordene* el detalle”.¹⁷ Fue claro para Hegel que la filosofía dentro de las universidades renovadas en su vocación de fomento científico debía adquirir nuevos métodos, acordes con sus “conocimientos determinados”. Pero, ¿cuáles son dichos “conocimientos determinados” a los que se refiere el filósofo alemán? En sus propias palabras, la respuesta a dicha interrogante sería la siguiente: “El cometido de la filosofía debe consistir en *justificar ante la inteligencia la realidad sustancial*, en captarla y comprenderla mediante pensamientos determinados y de esta manera preservarla de desviaciones confusas”.¹⁸

Las palabras de Hegel muestran que la institucionalización de la filosofía en las universidades perseguía un desarrollo muy ambicioso. Acaso el propio sistema hegeliano sea un ejemplo claro de tal ambición, al presentarse como la exposición conceptual del modo en el que la realidad misma se despliega. Pero el compromiso de la filosofía con la institución, implícitamente, supondría un compromiso con el Estado que procura el desarrollo de los estudios

¹⁶ *Ibid.*, pp. 35-46.

¹⁷ Georg W. F. Hegel. *Escritos pedagógicos*. Trad. de Arsenio Ginzo. Madrid, FCE, 1991, p. 158.

¹⁸ *Ibid.* p. 160. (Las cursivas son mías).

universitarios, así como también con la sociedad que pueda acceder a la universidad. En este sentido, cabría pensar que la formación filosófica universitaria sería un bien público que impactaría en las vidas de los integrantes del Estado. Muy pronto sería notable, sin embargo, que tal beneficio hacia los individuos no era tan inmediato y parecía que, en específico, los estudios de filosofía estaban cada vez más alejados de la vida ordinaria de mujeres y hombres. La institucionalización universitaria moderna de la filosofía sería el inicio de un distanciamiento entre ésta y la cotidianidad de las ciudades.

A lo largo del siglo pasado y los veinte años del actual, la filosofía universitaria o institucionalizada se fue modificando y burocratizando cada vez más. Esto ha suscitado, desde luego, un distanciamiento mayor con las personas que conviven con los filósofos y las filósofas de academia, pues resulta cada vez más complicado tornar asequibles los contenidos tan especializados y técnicos en los que se desenvuelve el quehacer filosófico. No obstante, al interior de las diversas universidades del planeta en las que se estudia filosofía, muchos profesionales de este campo se han planteado cómo volver a conectar con los conciudadanos que no se dedican al quehacer filosófico. Algunos filósofos del siglo pasado, como Sartre, Camus o Machado, por ejemplo, no sólo generaba obras filosóficas con el lenguaje técnico de la academia, sino que también escribían novelas, poesía y obras de teatro que lograban presentarse ante un público amplio y diverso. Otros filósofos y filósofas emprendieron un camino semejante: buscar medios para llegar a los conciudadanos con quienes compartían tiempo y espacio, y expandir las posibilidades del filosofar, más allá de los claustros universitarios o los foros académicos.

Pese a los loables esfuerzos por reencontrar a los conciudadanos en espacios extra académicos, la filosofía sigue siendo extraña para el grueso de los habitantes de diversas metrópolis. Las ciudades, por su parte, han tenido cambios importantes en sus respectivos devenires, al punto de que hoy pensar en “ciudad” conduce a un análisis complejo, en virtud de la multifacética identidad de las ciudades contemporáneas. En un ámbito tan vasto y poliédrico como lo son las ciudades del presente, resulta difícil esclarecer el modo en el que el quehacer filosófico puede contribuir directamente; mas el planteamiento de la dificultad que supone el encuentro entre la ciudad y la filoso-

fia no puede ni debe ser obstáculo para pensar en ello y, en la medida de lo posible, para articular estrategias de acercamiento entre ambas.

LA CIUDAD Y LA FILOSOFÍA, LAS PERSISTENTES DEUDAS

Derivado de la institucionalización universitaria de la filosofía a lo largo del siglo XIX, hoy en día, prácticamente en todas las urbes del mundo, la filosofía suele ubicarse dentro de los recintos universitarios. Desde luego, también hay sistemas educativos que contienen estudios generales de filosofía en sus niveles preuniversitarios, pero el espacio académico e institucional que se ha establecido como el señalado para el desarrollo y la gestión de la filosofía, ha sido el de las academias universitarias.

Como prácticamente todos los conocimientos generados por las universidades, la filosofía ahora atraviesa por la lógica de las especializaciones y la urgencia de trabajar con otras disciplinas del saber, mediante investigaciones inter o transdisciplinarias. Aunado a ello, es cada vez más frecuente el ejercicio evaluativo constante que pretende garantizar rigor en los trabajos académicos para mantener estándares de calidad. Esta circunstancia ha orillado a prácticamente todos los profesionales del quehacer filosófico actual a concentrarse en investigaciones específicas a las cuales se les asignan presupuestos determinados y, por lo mismo, demandan resultados cuantificables para incrementar la producción académica universitaria. Además, suelen ponderarse los proyectos que logren implementarse mejor a las necesidades del ámbito económico, tecnológico o político de cada país. Lo anterior ha derivado en una *híper-especialización* de los saberes, de lo cual no es excepción la filosofía. En este sentido, la labor filosófica, cada vez más enfocada en la formación de especialistas que se limiten a campos muy acotados, tiende a acrecentar la distancia entre el desarrollo del conocimiento filosófico¹⁹ y los individuos que cohabitan en las ciudades.

¹⁹ La expresión “conocimiento filosófico” es muy polémica. Sin embargo, al interior del quehacer académico-institucional, ello se puede entender como elaboración de artículos, libros y ahora incluso materiales audiovisuales, que den constancia de las reflexiones críticas sobre temáticas específicas, mediante la investigación de fuentes, de obras escritas al interior de la propia tradición

La institucionalización contemporánea de la filosofía no sólo ha implicado procesos de especialización, sino también el establecimiento de un lenguaje específico que hacen de este quehacer, igual que el de la ciencia o la medicina, algo que no resulta de acceso inmediato para la gran parte de la población. Como se adelantaba al final del apartado anterior, la evidencia de una lejanía de la filosofía institucionalizada respecto de la población en general, ha suscitado una *toma de consciencia*, por parte de un sector del gremio filosófico, de que es menester generar mecanismos de vinculación con la sociedad, en los cuales se manifieste, no sólo el valor del trabajo filosófico, sino la utilidad que puede tener en el desarrollo de la vida de las personas.

Con este ánimo, han surgido muchos proyectos que han procurado “sacar la filosofía a las calles” y, en ese sentido, *regresar* a los espacios públicos, a las plazas y a las periferias de las ciudades. Un ejemplo notable de este ímpetu por que la filosofía institucional se sacuda las capas burocráticas y vaya a las calles, es el filósofo francés Michel Onfray. Este pensador, no sólo ha sacudido el burocratismo universitario del quehacer filosófico, sino que fundó una nueva universidad popular, con una dinámica distinta a la de las universidades tradicionales. Además, su empeño ha sido no sólo enseñar la historia y lo que él denomina *contrahistoria* de la filosofía, sino llevar a la práctica el aprendizaje filosófico mediante la duda constante, inquieta e incómoda que pone en crisis todas las creencias que uno considera incuestionables. En una entrevista realizada al filósofo francés en 2016, se le cuestionó su opinión en relación con la filosofía y su retorno a las calles. En dicha entrevista se lee lo siguiente:

filosófica y a través de discusiones teóricas en seminarios, coloquios o cursos. No obstante, esta manera de comprender la producción de “conocimiento filosófico”, un número considerable de filósofos y filósofas se cuestionan si, en las condiciones académico-institucionales actuales de la filosofía, en realidad esas labores se corresponden auténticamente con lo que implica, en un sentido profundo, acaso vital, *hacer filosofía*. La crítica a la academia filosófica, en este sentido, cuestiona la *híper-especialización* como una deformación del ánimo filosófico original. De hecho, ya el propio Nietzsche criticaba la tendencia hacia la especialización en las universidades en general, y en el ejercicio filosófico, en particular, de su propio contexto. Sobre esto último, *vid.* Friedrich Nietzsche, *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*. Trad. de Carlos Manzano. Barcelona, Tusquets, 2000, pp. 56-57.

[Pregunta]: “Se ha instalado una inmensa biblioteca entre los hombres y el cosmos, la naturaleza, lo real”, ha escrito. Devolver la filosofía a la calle, sí, pero ¿cómo?

[Respuesta de Onfray]: Devolver la filosofía a la calle no consiste en “hacer la calle”, como creen tantos filósofos jóvenes que lo que pretenden es hacer negocio con esta idea. La educación popular que yo defendiendo propone lo contrario: **no hay que rebajar la filosofía, ni a las personas –una terrible confusión izquierdista–, sino elevar a éstas a la altura de la filosofía.** Hay que ir directamente al texto, dejarse de glosas y olvidarse de los libros que están más pendientes de los conceptos que del mundo en sí. Y hablar con simplicidad y claridad.²⁰

En México, como en el resto del mundo, la filosofía se ha cultivado, principalmente, en las universidades; aunque también ha tenido una presencia importante en el nivel medio superior de la formación general de los habitantes. En esa medida, lo descrito en las líneas precedentes es algo que también ha ocurrido en México, esto es, se ha dado una toma de consciencia de que la filosofía debe generar vínculos más estrechos con la sociedad. De aquí que en este país haya comenzado a surgir una pluralidad de proyectos y movimientos que buscan aproximar la filosofía a la gente. Esta convicción se asumió en virtud de que, en lo general, los estudiosos de la filosofía consideran que muchos de los saberes de ésta, no deben permanecer inmaculados en la vasta producción académica, sino que constituyen saberes provechosos para la sociedad en general. Además, considerando que los estudios filosóficos se fomentan en las universidades públicas, y puesto que éstas son colocadas por el Estado, pero soportadas por la sociedad, resulta evidente que la filosofía *debe retribuir a la sociedad* los frutos que, gracias a su apoyo, ha podido generar.

Salta a la vista, por consiguiente, que cuantos consideran que la filosofía *debe volver* a las calles, o bien, *salir de los cubículos* para encontrarse con los ciudadanos, implícitamente reconocen que *hay una deuda* con la sociedad que hace posible el desarrollo filosófico institucional. Dicha deuda consiste en

²⁰ Alberto Gordo. “Michel Onfray: ‘Devolver la filosofía a la calle no es hacer la calle’”. Disponible en: <<https://elcultural.com/Michel-Onfray-Devolver-la-filosofia-a-la-calle-no-es-hacer-la-calle>>. [Consulta: 10 de agosto de 2021]. (Los resaltados en negritas son del original).

la manutención de los espacios académicos para la formación filosófica institucional. Por consiguiente, al menos desde el sentido moral de la deuda, es menester reconocer que los filósofos formados en los espacios sostenidos por la sociedad *deben* estar dispuestos a servir a sus conciudadanos.

Afortunadamente, en México son cada vez más los esfuerzos tanto de filósofos como filósofas por *salir a la calle* o *volver a la ciudad*. Se han generado talleres y cursos que invitan al conocimiento de la filosofía en espacios no académicos, pero accesibles a cualquiera. También se ha buscado implementar lo que hoy en día se conoce como “prácticas filosóficas”, con lo cual se abraza una dimensión más de implementación que de reflexión teórica sobre la filosofía. Entre estas prácticas, el desarrollo de la *Filosofía para Niños*, los *cafés filosóficos* y las *consultorías filosóficas*, ha sido destacado. Lo más importante de estas actividades, no sólo es el hecho de que han brindado alternativas importantes de cómo apropiarse y mostrar la riqueza de la filosofía hacia la sociedad, sino que también ha permitido que las y los estudiantes de las licenciaturas en filosofía, a nivel nacional, se incorporen a grupos de trabajo que fomentan estas prácticas o que inventen otras para acercar el pensar filosófico a la sociedad que les acoge.

Así pues, es innegable que el puro hecho de que una sociedad soporte materialmente a la institución donde se puede desarrollar la filosofía compromete a ésta a una retribución. En ese sentido, ciertamente, la filosofía se halla constantemente en deuda con la ciudad o la sociedad en general. Sin embargo, la ciudad o la sociedad tendrá que comprender que la filosofía no retribuirá el favor concedido siendo sumisa y complaciente. Antes bien, la retribución irá por el lado de incentivar el pensamiento crítico, lo cual siempre perturba, inquieta y pone en crisis. La restitución de la deuda filosófica implicaría, en este sentido, la apertura de la propia sociedad o ciudad a escuchar a la filosofía y, en la medida de lo posible, a no cerrarse al diálogo, incluso cuando sus supuestos o prejuicios más arraigados se vean comprometidos o abiertamente expuestos como nocivos. Cabría sugerir, entonces, que la ciudad, si tiene una deuda con la filosofía –a pesar del favor que le concede– es la de abrirse al diálogo y permitirse, con la labor filosófica, cuestionarse a sí misma. Esto último no es, en ningún sentido, tarea fácil; pero como ocurría ya desde tiempos de Sócrates, sería deseable en el entendido de que, con ello, la ciudadanía

aprendería a cuidar de sí misma, cuidando sus creencias y sus acciones. Como muy bien apuntaba Eugenio Trías, en franca cercanía con Sócrates, en tanto agentes políticos:

Examen de conciencia debe hacer el político, tanto el vencedor como el vencido, tanto el viejo como el más joven. Examen de conciencia *debe hacer todo ciudadano*. Sobre lo que es y ha sido, sobre su identidad, perdida, ignorada, recuperada, en vías de recuperación. Todos deberíamos, estos días, reflexionar sobre nuestra identidad cívica. ¿Qué somos, qué hemos sido, qué hemos dejado de ser, qué es lo que no hemos podido ser o no se nos ha dejado ser? ¿Qué es lo que de verdad podemos ser?²¹

Quizá se puede concluir este pequeño ensayo rescatando las palabras de Trías, a modo de respuesta a las preguntas planteadas al principio, aunque reformuladas en una sola: ¿qué *se deben* filosofía y ciudad? Acaso, algo fundamental, posiblemente simple, pero tremendamente complicado: examen de conciencia. Porque las filósofas y los filósofos no pueden ser sin sus conciudadanos y, correlativamente, a las ciudades les será siempre provechoso detenerse de vez en cuando para mirarse a sí mismas y plantearse si su ser es el deseado o no; si sus leyes son las pertinentes, o no; si sus expectativas son realizables y cómo. Al final, la deuda de la filosofía con la ciudad y de ésta con aquella, no es otra que la deuda que todos tienen consigo mismos: el detenerse a preguntar, a reflexionar y pensar en el modo de vida óptimo, no sólo para uno, sino para todos cuantos habitan con uno mismo.

²¹ Eugenio Trías, *Pensar en público*. Madrid, Destino, 2001, p. 21.

La ciudad como espacio público democratizador. Breves apuntes para pensar la utilidad de la educación no formal

MARLENE ROMO RAMOS¹

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es reflexionar sobre las ciudades contemporáneas como producto de la modernidad, contenedoras de espacios públicos que integran a personas diversas que constituyen la ciudadanía. Esa diversidad, potencialmente puede crear espacios democráticos para que todos los grupos sociales tengan la posibilidad de desarrollarse en plenitud. Cuando esto no es posible durante los siglos XX y el XXI, se han organizado resistencias urbanas por el llamado derecho a la ciudad. Sin embargo, la vida pública y la ciudadanía también pueden fortalecerse a través de proyectos educativos, en particular se destaca la importancia de la educación no formal como estrategia social y pedagógica en que se puede fortalecer el sentido de pertenencia al espacio urbano y la corresponsabilidad colectiva.

LA CIUDAD Y EL DERECHO A LA CIUDAD

La ciudad, nuestro espacio común, ese artificio moderno que después de la Revolución Industrial se ha expandido en formas diversas en todos los rincones del mundo. Según los cálculos más recientes de Naciones Unidas,² 55% de las personas, vivimos en una ciudad.

Siguiendo a Henry Lefebvre en su libro *Derecho a la ciudad* (1978) quien rastrea del origen clásico a las megalópolis de nuestros días, podemos decir que las ciudades como *Civitas* –noción clásica que refiere que la ciudad sólo es porque existe la ciudadanía– representa la idea de comunidad política por excelencia, la posibilidad del encuentro de los diversos, sean las clases sociales,

¹ Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

² ONU, “Las ciudades seguirán creciendo”, pant. 1.

las identidades, las generaciones, las nacionalidades entre otras formas de ser distinto. Desde esta perspectiva, la *Civitas* es la sociedad política. Idealmente, una comunidad de personas libres e iguales en donde los gobernantes y gobernados dictan y cumplen leyes y esta aspiración tiene como lugar de concreción la Ciudad que es el lugar de la convivencia entre individuos bajo las mismas leyes.

Luis Racionero le llama a La Ciudad “el artificio civilizatorio por excelencia” por su dinámica pública, entendiendo esto por la necesidad de vida democrática que se expresa en ponernos de acuerdo para la vida política y organizar la vida en común; vialidades, comercio, recolección de desechos, limpieza, tránsitos de personas, animales de compañía, mercancías, diseño de espacios de recreación y diversidad de servicios. Para que el mundo urbano sobreviva, se precisa cada día del ejercicio de la civilidad, que son esos actos que se instituyen por las virtudes públicas y el ejercicio de la voluntad permanente de optar por el Bien Común, la búsqueda en conjunto de la justicia común. El bien de la comunidad para el bienestar individual. O bien, tal como estamos habituados, por la imposición legal, sus reglamentos y sanciones que permiten las prácticas mínimas de convivencia. Por lo anterior, la Ciudad no sólo es el lugar donde convergen multitudes y se desarrolla la economía y la cultura, es además un proyecto político con una idea de sujeto social: el ciudadano, la ciudadanía. La conceptualización del término se ha ido complejizando con los siglos y es más compleja en nuestros días. Ser ciudadana o ciudadano implica hoy integrar demandas que los diversos colectivos sociales ponen en la agenda pública como un acto de pertenencia, tal como lo explica Salvador Giner:

La ciudadanía hoy no sólo es una condición política para la conllevancia, sino también y principalmente, la expresión de la dignidad de todos y cada uno de nosotros. La ciudadanía es la expresión material de la dignidad cívica que cada ser humano posee por el hecho de existir en una comunidad política. Como tal, exige no sólo la tolerancia propia de la visión clásica, sino también, cuando es menester, fraternidad y compasión. Por eso es, esencialmente, una condición moral.³

³ Salvador Giner, “La dignidad cívica”, en José Rubio Carracedo, Ana María Salmerón y Manuel Toscano, eds., *Ética, ciudadanía y democracia*. Málaga, Contrastes, 2007, p. 125.

Entonces, la ciudad, el lugar de la ciudadanía es un proyecto civilizatorio que enseña a poner la voluntad común sobre los intereses privados en los asuntos que competen a todos y, por ello, es un proyecto político y pedagógico. Estamos de acuerdo en que la socialización en sí misma, produce ciudadanía, sin embargo, no puede dejarse sólo al ambiente social. Es un proyecto que le compete al Estado y está intrínsecamente vinculado por el proyecto nacional y global. Por ello, la ciudad es un proyecto educativo que utiliza entre otros recursos, los productos culturales. La ciudad de nuestros días ofrece el descubrimiento y el uso de esos productos culturales que: museos, bibliotecas, cines, teatros, artes visuales, arte callejero, escuelas y una oferta enorme de educación no formal.

Ahora bien, no debemos obviar que las ciudades incluyen y excluyen. Las personas que son excluidas de la dinámica pública de distribución de servicios, también se les excluye del acceso a empleos formales y otros derechos como educación y ocio recreativo, pleno uso del espacio público, acceso a la cultura a manifestar expresiones culturales propias, el entretenimiento, servicios públicos, salud y la vivienda.

En demanda de los derechos arriba enunciados, de vez en vez suceden movilizaciones, protestas y otras acciones de organización colectiva. Y es que la ciudad, como espacio político, es también un espacio en disputa. Son los grupos menos favorecidos los que impulsan movilizaciones y negociaciones para acceder a lo que Henri Lefebvre denominó en la obra del mismo nombre en el ya lejano año de 1967 como *Derecho a la ciudad*, derecho que, más que un listado de buenas intenciones, implica abrir la posibilidad a que la mayoría de la población pueda tener injerencia sobre el destino de las ciudades y sus usos para su bienestar y el bienestar común. Hoy en día, las leyes garantizan este derecho, como es el caso para la Ciudad de México.

El Derecho a la Ciudad es el usufructo equitativo de las ciudades dentro de los principios de sustentabilidad, democracia, equidad y justicia social. Es un derecho colectivo de los habitantes de las ciudades, que les confiere legitimidad de acción y de organización, basado en el respeto a sus diferencias, expresiones y prácticas culturales, con el objetivo de alcanzar el pleno ejercicio del derecho a la libre autodeterminación y a un nivel de vida adecuado. El Derecho a la Ciudad es interdependiente

de todos los derechos humanos internacionalmente reconocidos, concebidos integralmente, e incluye, por tanto, todos los derechos civiles, políticos, económicos, sociales, culturales y ambientales reglamentados en los tratados internacionales de derechos humanos.⁴

El libro mencionado es importante pues abrió el debate sobre cómo vivir la ciudad; no basta con estar en ella, para entrar a la discusión sobre las necesidades de los diversos grupos hay que desarrollar un sentido de agencia, es decir, la obtención de las habilidades y saberes para participar en la vida pública, es decir, constituirse como ciudadana o ciudadano. En particular Lefebvre se manifiesta sobre este derecho como un acto político que en particular habría de ser otorgado a los habitantes urbanos más pobres y marginados para que puedan construir, decidir y crear la ciudad. A partir de esta obra seminal y el crecimiento imparable de las ciudades y su diversificación de servicios, muchos otros especialistas se han dado a la tarea de seguir pensando y proponiendo rutas para hacer efectivo el derecho a la ciudad. Las discusiones actuales resaltan tres dimensiones en las que se integran muchas de las agendas urbanas de nuestro tiempo: “a) gestión democrática de la ciudad; b) función social y ambiental de la propiedad y la ciudad; c) ejercicio pleno de ciudadanía”.⁵

Si bien se ha avanzado en el diseño de políticas para ciudades inclusivas y democráticas tanto por los grupos expertos como por activistas, la realidad es que en las ciudades globales,⁶ sean las prósperas y desarrolladas metrópolis del Norte global o las desbordadas y caóticas del Sur global, como en las ciudades medias, aún hay mucho por avanzar en la construcción de agendas urbanas inclusivas e innovadoras para los todas las edades, clases sociales y grupos de adscripción que la habitan, sobre todo, para las comunidades más

⁴ Secretaría de Gobierno de la Ciudad de México, *Carta de la Ciudad de México por el Derecho a la Ciudad*, 2010, p. 15.

⁵ Fernando Carrión Mena y Manuel Dammert-Guardia, “Introducción. El derecho a la ciudad: una aproximación”, en F. Carrión, y M. Dammert-Guardia, eds., *Derecho a la ciudad: una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina*. Lima, Clacso/ Flacso, 2019, p. 15.

⁶ Cf. Saskia Sassen, *Ciudad global. Nueva York, Londres, Tokio*. Buenos Aires, Eudeba, 1999.

desfavorecidas que permitan que las urbes sean cada vez más, el espacio de los sujetos relacionados: es decir espacio de conciudadanos.

Para consolidar el pleno acceso a la ciudad y a los derechos sociales, económicos y civiles hay estrategias importantes además de la organización comunitaria como la educación. Los proyectos educativos escolares, sobre todo los no formales, son fundamentales en las ciudades pues en sí mismos favorecen el fortalecimiento de las ciudadanías al desarrollar en las personas el desarrollo de la autonomía, de la sensibilidad y la capacidad reflexiva; cualidades necesarias para habitar el mundo urbano de manera consciente, creativa y crítica

CIUDAD, EDUCACIÓN NO FORMAL

La ciudad –la que sea– por su complejidad y su diversidad es un espacio educativo en sí mismo. Los diversos lugares que la configuran permiten leer al mundo en clave civilizatoria y en clave depredadora. Para construir este proceso permanente de educarse en el entorno urbano, además de la escuela, están las múltiples ofertas de educación no formal para todas las edades que según la definición clásica de Philip Coombs: “Definimos la educación no formal como cualquier actividad educativa organizada fuera del sistema formal establecido, tanto si opera independientemente o como una importante parte de una actividad más amplia que está orientada a servir a usuarios y objetivos de aprendizaje identificables”.⁷

La educación no formal junto con la educación espontánea (también llamada informal) ofrece interesantes experimentos pedagógicos de desarrollo personal y colectivo tal como lo expone Jaume Trilla:

La ciudad es un contenedor de una educación múltiple y diversa, positiva y negativa, que se desparrama por la mayoría de sus espacios. Si fuese posible dibujar el mapa educativo de una ciudad, y no solamente su mapa

⁷ Phillip Coombs, *La crisis mundial de la educación*, apud María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de Educación no formal”, en *Revista Española de Pedagogía*. Logroño, Universidad Internacional de La Rioja, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001, p. 527.

escolar, seguramente resultaría una trama en la que no sería fácil localizar amplios sectores vacíos de reales o potenciales efectos de educación. Escuelas, centros de educación en el tiempo libre, educadores de calle, educación familiar y toda la red cívica, cultural y comercial que provee recursos y estímulos generadores de formación (y, en su caso, de deformación), configuran el entramado educativo que es la ciudad. El medio urbano, pues, acoge y entremezcla a las denominadas educación formal, no formal e informal, aglutina instituciones estrictamente pedagógicas y situaciones educativas ocasionales, programas de formación minuciosamente diseñados y encuentros educativos tan sólo casuales.⁸

La ciudad entonces es un espacio educativo con sus propias características ajenas a lo escolar. La escuela representa “el adentro”, la necesidad del encierro, la rutina y la disciplina para construir la atención necesaria para conocer el mundo.⁹ Asimismo, ofrece un tiempo libre que es usado para pensar, para que las y los estudiantes sean guiados por formas de enseñanza que les permitan aprendizajes específicos y la formación de la persona. Por su parte, la ciudad es “el afuera”, el mundo público, la vida social desarrollándose. Esa diversidad permite que la producción de un tejido social urbano construya tramas complejas y relaciones sociales que permiten el encuentro con lo diverso todo: culturas, arte, ideas, personas, paisajes, arquitectura, actividades, servicios.

Es el elemento público de la ciudad lo que construye vida democrática. Al salir de tu casa hacia ese espacio común se diluye o se trastoca tu identidad privada. Afuera, ya no eres hija, ni madre, ni estudiante, ni trabajadora. Eres una habitante más, la conciudadana de millones. Y eso, implica la acción formativa de ser consciente de que se adquiere la corresponsabilidad de lo público y de la comunidad misma, como se muestra en el ejemplo que ofrece Trilla en el texto “La educación y la ciudad”, en el que narra un ejemplo de práctica de vida colectiva que se vivía en los barrios de las urbes: un cerrajero mira el riesgo en el que está un niño que cruza la calle sin fijarse y le dice “cuidado” y una vez que el niño está a salvo, el mismo cerrajero toma la res-

⁸ Jaime Trilla, “La educación y la ciudad”, en *Revista Educación y Ciudad*, núm. 2. Diciembre, 2015, p. 4.

⁹ Vid. Jorge Larrosa, *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2018.

ponsabilidad de comentar el incidente con los padres. Esto como un ejemplo de nuestra interdependencia y la necesidad del involucramiento.

Asumir que la ciudad tiene elementos de la *Polis* –la comunidad política imaginada por el mundo clásico– implica que en ella misma surge la potencia democrática en su convivencia cotidiana. Te obliga a cuidar el árbol, no pasarte la luz roja, exigir la clínica y el transporte, respetar las diferencias, cuidar el agua y muchas otras prácticas de urbanidad para la convivencia plural e incluyente.

Como el espacio de todos que debe ser, la ciudad despliega su acción educativa y permite al poner en juego el saber, el pensar y el hacer para asumir una forma de pertenencia en la sociabilidad cotidiana. Sin embargo, estas posibilidades formativas espontáneas de lo que llamamos educación informal¹⁰ no siempre se consolidan aprendizajes entre la ciudadanía. Si nos interesa que el derecho a la ciudad se extienda, resulta fundamental impulsar modelos educativos no formales, claramente intencionados y planificados que fortalezcan identidades diversas y vida comunitaria.

La educación no formal que se lleva a cabo en las ciudades es importante, pues no es un mero conjunto heterogéneo de acciones orientadas a dar cauce al ocio creativo. Tiene la potencia de producir estrategias democratizadoras, sean propuestas de colectivos privados o comunitarios, pero sobre todo, cuando son proyectos planificados y llevados a cabo desde las instancias públicas para grandes grupos como las bibliotecas públicas y sus talleres de mediación de lectura, los museos, los centros comunitarios o casa de cultura con su diversidad de cursos y talleres que fortalecen la convivencia, la formación artística a partir de diversos talleres, las conferencias, los cineclubes, los paseos para conocer monumentos, zonas históricas, los talleres en parques y plazas.

¹⁰ La definición de Coombs sobre este ámbito educativo refiere que: “Al hablar de educación *informal* nos referimos exactamente al proceso a lo largo de toda la vida a través del cual cada individuo adquiere actitudes, valores, destrezas y conocimientos de la experiencia diaria y de las influencias y recursos educativos de su entorno de la familia y vecinos, del trabajo y el juego, en el mercado... los medios de comunicación” (Phillip Coombs, *La crisis mundial de la educación*, apud María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto de Educación no formal”, en *op. cit.*, p. 527).

Ahora bien, no se trata de generar ofertas de vez en vez y mal planeadas. ¿Cómo se pueden sostener actividades educativas no formales interesantes, bien planificadas y de largo aliento? Así como la educación formal precisa de un profesorado certificado y formado para la tarea escolar, la educación no formal urbana requeriría lo mismo, profesionales actualizados, creativos y capaces de incidir en el ejercicio de un pensamiento libre y creativo.

Si revisamos las políticas culturales orientadas para espacios urbanos en la Ciudad de México en los años setenta y ochenta del siglo pasado, justo en la recta final del periodo revolucionario del partido único –que coincide con el fin del capitalismo industrial– se pueden rastrear múltiples actividades educativas como parte de la política social de esos tiempos. La Secretaría de Educación Pública y el Instituto Nacional de Bellas Artes erogaron importantes recursos para publicaciones de colecciones literarias a bajo costo, talleres de arte, casas de cultura, cineclubs entre otras iniciativas. Además, desde los años cuarenta, existió una instancia llamada Dirección de Acción Social. Cívica y Cultural (Socicultur) encargada, es verdad, de actos protocolarios de apoyo al régimen, pero también de llevar actividades culturales y artísticas a plazas, mercados, universidades, explanadas. Estas iniciativas favorecieron la formación de muchas y muchos educadores en espacios no formales.¹¹

El tránsito a la sociedad neoliberal y sus Estados con limitados recursos para educación y cultura fue adelgazando estos proyectos de los gobiernos de la Ciudad de México casi hasta su desaparición. En nuestros días estamos acostumbrados a que las personas que se dedican a impulsar proyectos de educación no formal sean “lanzas libres” o *free lance* que inviertan sus esfuerzos en la gestión, a diseñar proyectos, a tocar puertas y a convencer a responsables de espacios públicos o privados de permitirles organizar acciones educativas. Si queremos resultados a gran escala toca planificar políticas de

¹¹ Hay que hacer mención que hoy en día los proyectos culturales de los Faros y los PILARES son espacios de educación no formal impulsados desde el gobierno de la Ciudad de México atendiendo a la urgente necesidad de ocio, recreación y formación casi gratuita para habitantes de zonas sin oferta cultural. Sin embargo, las personas que trabajan en esos espacios no tienen seguridad laboral ni formación continua. Otro proyecto exitoso de educación no formal fue el construido por Daniel Goldin en la Biblioteca Vasconcelos.

educación no formal con actividades permanentes, a bajo costo y con personal profesionalizado y asalariado.

Me parece que, en particular, estos ejercicios educativos entre muchos otros deben ser ofertados para los grupos menos favorecidos: las juventudes y las infancias que han de aprender a reconocerse en ese espacio público como iguales y que les permitan exigir en su calidad de ciudadanos, su derecho a la ciudad, a sus servicios y a participar del cuidado del entorno urbano.

A MODO DE CIERRE

La construcción de ciudades modernas es un proceso sociohistórico que acompaña el largo ciclo capitalista. Un complejo tránsito de migraciones, disputas y resistencias de los grupos más desfavorecidos que han obligado a los Estados y a los organismos internacionales a atender la justa aspiración democrática a habitar la ciudad y me refiero con el término *habitar* a la actividad social de los sujetos, adquirir la identidad urbana y la habilitación para la vida política.¹² La aspiración contemporánea a tener ciudades incluyentes es producto de movilizaciones, demandas y diagnósticos. En el caso de nuestro país y la ciudad desde donde escribo, la Ciudad de México, una ciudad incluyente es aún un horizonte utópico, pero aun en ciudades monstruo como la mía, nos resulta evidente que las ciudades contienen el germen de la vida democrática.

Para robustecer la democracia de ésta y de todas las ciudades latinoamericanas, además de la urgente intervención interdisciplinaria para el diseño de políticas públicas para el espacio urbano y sus innumerables problemas y un manejo honesto de las finanzas y la justicia, también requerimos de la educación, la escolar y la no formal. Ambos espacios complementarios y necesarios para la consolidación de ciudadanías dispuestas a mantener el espacio público como el espacio de todas y todos. Educación para que a la larga se conjure el riesgo de que la vida urbana sea el no lugar; el espacio de la exclusión.

¹² Como afirmara Lefebvre, “Habitar era participar en una vida social, un una comunidad, pueblo o ciudad” (Henri Lefebvre, *El derecho a la ciudad*, p. 32).

De la economía de la educación a la pedagogía. Historia, alcances y limitaciones del término “educación no formal”

RENATO HUARTE CUÉLLAR¹

INTRODUCCIÓN

Pensar qué es la educación no ha sido una labor exclusiva de la pedagogía, como la entendemos de manera contemporánea en tanto “ciencia de la educación”. Más allá de las múltiples formas que existan de entender a la pedagogía, considero que es importante dar cuenta de qué entienden las sociedades contemporáneas por ‘educación’².

En ese sentido, en muchos espacios tiende a haber una sinonimia entre “educación” y “escuela”. Es muy común que alguien diga la frase “No tiene educación” refiriéndose a que no se ha escolarizado. Los titulares de la Secretaría de Educación Pública hablan de la educación del país y, en la inmensa mayoría de los casos, incluso en el siglo XXI, se refieren a la escolarización de niños, jóvenes y, con un cierto dejo de atraso o fracaso, también a los adultos.

La definición de “educación” no es una cuestión sencilla ni fácil de abordar, además de todas las implicaciones que, como palabra, tienen con los fenómenos del mundo a los cuales podemos llamar fenómenos “educativos”. ¿A qué le llamamos educación? Esa pregunta no será respondida en el presente trabajo. Tal encomienda ameritaría una labor mucho mayor en lo que respecta a su aproximación y de mucho mayor aliento y magnitud desde la perspectiva en la que se abarque. No obstante, tomemos una definición de uno de los autores en lengua castellana del siglo XX que de

¹ Licenciado en Pedagogía y Filosofía, ambas por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tiene una Especialidad en Ciencias Antropológicas por la UAM, Conaculta, OEI, y es maestro en Filosofía de la Ciencia y doctor en Filosofía por la Facultad de Filosofía y Letras y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

² Cf. Enrique Moreno y de los Arcos, “El lenguaje de la pedagogía”, en *Revista Omnia*, vol. 2, núm. 5. México, UNAM, 1986.

manera más puntual definió la educación, en un sentido amplio y que sirve para los fines del presente escrito. Es el caso de Lorenzo Luzuriaga.

En su libro *Pedagogía*, cuando introduce el objeto de estudio de esta disciplina, nos dice que, más allá de definiciones librescas, él se remite a la propia experiencia para decir que “la educación es un hecho real, efectivo; una realidad de la vida individual y social humana que adopta múltiples formas”.³ Después de una clasificación del fenómeno educativo, desde perspectivas sociales e individuales, históricas y contemporáneas, concluye el apartado exponiendo la perspectiva de algunos pedagogos ilustres. Para efectos de este trabajo rescatamos lo que Luzuriaga trae a colación del filósofo inglés John Locke: “Pienso que puede afirmarse que de todos los hombres con que tropezamos, las nueve décimas partes son lo que son, buenos o malos, útiles o inútiles, por la educación que han recibido. Ésta es la causa de la gran diferencia entre los hombres”.⁴

Múltiples han sido las posturas para definir la educación. Tal vez menos hayan sido los intentos por clasificarla. En otro trabajo⁵ he procurado mostrar esta pretensión en el contexto histórico. Ahora, es de nuestro interés aquí dar cuenta de la categoría que más alcance ha tenido no sólo en el mundo de las políticas educativas, el pedagógico y el de otras disciplinas: el término “educación no formal”.

Procuraré a los orígenes del término para entender el contexto de esta denominación y sus implicaciones. En un segundo momento trataremos de dar cuenta de las formas que ha adquirido para aproximarnos a los límites y alcances del término, lo que posibilita y lo que impide, al menos de manera exploratoria. De esta manera, se busca problematizar el concepto en sus orígenes y en su potencial uso para denominar aspectos de la realidad educativa de las distintas sociedades.

³ Lorenzo Luzuriaga, *Pedagogía*. Buenos Aires, Losada, 1991, p. 35.

⁴ John Locke, *Algunos pensamientos sobre educación*, apud L. Luzuriaga, *op. cit.*, p. 37.

⁵ Cf. Renato Huarte Cuéllar, *Hacia una taxonomía de la educación*. Tesis. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 2004, pp. 30-45.

La historia de los conceptos o términos puede ser una de las cuestiones más apasionantes. ¿Cuándo se comienzan a usar? ¿En qué contextos? ¿Por qué adquieren fama algunos y otros dejan de usarse? Desgraciadamente este tipo de preguntas exceden los alcances de este trabajo. No obstante, conviene hacer un recorrido por su origen.

Este origen no está en la pedagogía o en la filosofía. Más bien hay que poner los ojos en el contexto de la posguerra, las décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, y el impacto de los organismos internacionales, en especial la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). Su creación se encuentra, de igual manera que muchos términos, envuelta en un proceso que para muchos puede ser sospechoso. Dicha sospecha estaría fundamentada ya que el término aparece por primera vez sin un mayor matiz teórico y que con el tiempo va adquiriendo una teorización en distintos sentidos.

Antes de propiamente entrar en materia, es preciso abordar la aparición de la economía de la educación no sólo como corriente teórica dentro de la economía, sino el florecimiento de esta área en lo que respecta a las políticas educativas y, por ende y como trataremos de mostrar, en la forma en la que entendemos teóricamente la educación.

Tal vez debamos a dos economistas, ambos ganadores del Premio Nobel de Economía, el momento de pensar la educación a partir del problema del análisis marginal del capital con respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes. Se trata de Theodore Schultz, quien en 1961 escribe el famoso artículo en inglés “Investment in Human Capital” y tres años más tarde, ya con el nombre con el que se conocería a la subdisciplina, Gary Becker publicará el libro *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, ya empleando el término “capital humano” años antes.⁶ Al principio, este término generó una ola de incomodidades, ya que se podía llegar a entender como una inversión tomando al ser humano como objeto de intercambio económico,

⁶ Cf. Alejandro Morduchowicz, *Discusiones de economía de la educación*. Buenos Aires, UNESCO, 2004, pp. 24-30.

incluso la esclavitud. Estos paladines economistas fueron muy atinados en ir explicando la teoría del capital humano de tal suerte que se pudiera dar cuenta de cómo funcionaba la relación económica que los individuos, las sociedades, los países, etcétera, realizaban para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, y el impacto en distintos ámbitos de la sociedad.

En palabras de Alejandro Morduchowicz, la teoría del capital humano puede ser resumida, al menos en sus orígenes de la siguiente manera: “En su forma más simple, dicha teoría percibe los recursos que se destinan a la educación como una forma de inversión que rendirá una corriente de beneficios en el futuro. Para la sociedad, éstos vendrán representados en términos de una mayor productividad de los trabajadores educados”.⁷

De esta manera, había una forma de incidir en el desarrollo económico de los individuos, las sociedades y los países a través de una inversión en estos conocimientos, habilidades y actitudes. Al menos en la propuesta inicial de Schultz, éstos no se adquirirían y desarrollarían en espacios exclusivamente escolares, ya que un curso de repostería o un taller de carpintería estaban contemplados en estos procesos en donde no había un gasto sino una inversión.⁸

Considero no perder el eje del contexto de la década de los años sesenta del siglo XX para lo que nos ocupa. Sin embargo, es importante que la definición que E. Cohn y T. Geske dan para 1990 sea ya tajante:

La economía de la educación es el estudio de cómo los hombres y la sociedad eligen, con o sin necesidad del uso de dinero, emplear recursos productivos escasos para producir diversos tipos de formación, el desarrollo de conocimientos, habilidades, carácter, etc. —*especialmente por medio de la educación formal*— a través del tiempo para ser distribuida entre las distintas personas y grupos en la sociedad.⁹

Resalta, sin duda, el énfasis que ponen los autores en la que ya sería denominada “educación formal”. Muy pronto la teoría del capital humano llega-

⁷ *Ibid.*, p. 28.

⁸ *Ibid.*, pp. 29-30.

⁹ E. Cohn y T. Geske. *The Economics of Education*, apud A. Morduchowicz, *op. cit.*, p. 26. (Las cursivas son mías).

ría a vincularse casi exclusivamente con el sistema escolar de enseñanza. Sin embargo, ésa es harina de otro costal. No adelantemos vísperas y regresemos a la década de los sesenta del siglo XX.

Regresemos a 1961, pero ahora con otro economista. Philip Hall Coombs, egresado de la Universidad de Chicago, será nombrado por el entonces presidente estadounidense John F. Kennedy, Secretario Adjunto de Educación y Cultura del gobierno de los Estados Unidos, y tomará la encomienda de organizar desde 1962 y fundar en 1963, junto con otros economistas, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP por sus siglas en inglés). Coombs se desarrollaría como su director general desde sus inicios.

Toda vez que la UNESCO reconoció el valor de la educación como un derecho humano, la tarea era “realizar ejercicios que, desde las políticas públicas, pudieran tener incidencia en el futuro de los pueblos y los países”.

Desde esta perspectiva, era imperante entender lo que sucedía en términos de la educación en distintos ámbitos y desde distintas perspectivas, a década y media del fin de la Segunda Guerra Mundial, suceso que dejó francamente con más preguntas que respuestas a la humanidad en su conjunto. Es en este contexto que se da la famosa conferencia en la que Philip H. Coombs utiliza los términos “educación informal” y “educación no formal” de manera indistinta. En el libro, traducido al castellano como *La crisis mundial de la educación* en 1971, Coombs sustenta:

Hasta el momento nos hemos referido sólo ocasionalmente a ese desconcertante surtido de educación no formal y actividades de formación que constituyen –o deberían constituir– un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. Estas actividades reciben diferentes nombres –“educación adulta”, “educación de continuidad”, “formación en el trabajo”, “formación acelerada”, “formación de agricultores y obreros” y “servicios de extensión”.¹⁰

Como puede apreciar cualquier ojo medianamente avizor de la conceptualización de términos educativos, el énfasis de Coombs no está en realizar una clasificación exhaustiva de los lugares, las formas, los actores, etcétera, del

¹⁰ P. H. Coombs, *La crisis mundial de la educación*, apud A. Morduchowicz, *op. cit.*, p. 201.

fenómeno educativo. Más bien parece que el economista norteamericano está abriendo la puerta a que se reconozca, en función de su potencial de *planeación* en el contexto de la UNESCO, el papel que puede jugar “la educación” fuera de la escuela, por más nombres que pueda llegar a adquirir en este entendido del progreso de las personas, los pueblos y las naciones.

Por otro lado, y esto puede rastrearse tanto en inglés como en la traducción al español, el autor no distingue entre educación y enseñanza. Esto también podría llegar a discutirse. Sin embargo, considero importante analizar lo sucedido con el concepto y ver sus propios alcances hoy en día.

SOBRE EL DESARROLLO DEL CONCEPTO “EDUCACIÓN NO FORMAL”

En el siglo XX existieron formas de clasificar el fenómeno educativo por parte de algunos pedagogos o teóricos de la educación con mucha mayor entereza en lo que respecta a los vocablos empleados. Sólo a manera de ejemplo, la tesis de licenciatura de Enrique Moreno y de los Arcos versaba justamente sobre “la educación asistemática”.¹¹ El concepto de sistematicidad como forma de clasificar el fenómeno educativo no tuvo tanto éxito. Dado el contexto de la UNESCO en relación con las políticas de los países miembros, sus ministros o secretarios de educación, etcétera; la cuestión de la “formalidad” muy pronto fue un término popular queriendo dar cuenta de experiencias educativas y, por ende, sujetas a un impulso de bienestar para los individuos y las sociedades en donde se dieran. Contraria y paradójicamente a la pretensión de planeación, se llenaba de contenido una categoría que abarcaba muchos fenómenos de lo más disímbolos.

El propio Coombs, junto con Manzoor Ahmed, en el famoso informe que realizaron para el Banco Mundial de 1974 ya reconocían el problema y trataban de resolverlo. Nos narra Jaume Trilla sobre este informe lo siguiente:

¹¹ Cf. E. Moreno y de los Arcos, *La educación asistemática*. Tesis. México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, 1966.

La educación formal comprendería el “sistema educativo” altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. Y la educación informal la describían como “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.”¹²

Según agrega María Inmaculada Pastor Homs, “recordemos que Coombs tenía también interés en aclarar otro error frecuente con respecto a la educación no formal: la creencia de que ésta es menos costosa que la educación formal e intrínsecamente más eficaz”.¹³ El énfasis que pone la autora española es importante ya que no puede olvidarse que de trasfondo está el interés de la economía y bienestar de los países, a partir de la planeación de la educación. De esta manera, si se consideraba que los costos de la educación no formal eran infinitamente menos altos, ya que se brindaban en instituciones sociales en las que la capacitación era mínima, entonces comprenderemos por qué este énfasis de organismos como la UNESCO o, en este caso concreto, el propio Banco Mundial.

De esta manera, en las dos décadas que siguieron se hicieron incursiones para tratar de elucidar lo que era la educación no formal y si en algo o en mucho se distinguía de la educación informal, además de sólo “no ser” parte del sistema escolar. La tarea se volvió cada vez más fructífera en lo que respecta a los ejemplos, casos y usos. Se usó para cuestiones de educación rural, de adultos, de grupos juveniles, de centros comunitarios y religiosos, de ca-

¹² Jaume Trilla, *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ariel, 199, p. 19.

¹³ María Inmaculada Pastor Homs, “Orígenes y evolución del concepto educación no formal”, en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, núm. 220, septiembre-diciembre de 2001. Logroño, Universidad Internacional de La Rioja, p. 532.

pacitación para el trabajo, que involucraban a la nascente computación, entre muchas otras experiencias. Por otro lado, había esfuerzos de algunos teóricos por dar cuenta del fenómeno en tanto categoría y los límites que supondrían tanto “educación no formal” como “educación formal”. En todo caso, la labor era ardua.

Sin la intención de dar una lista detallada de estos autores, Abraham Paín¹⁴ da cuenta de algunos nombres de quienes se dieron a la tarea de dar sentido al ya popular término de “no formal” y de distinguirlo del “informal”. Menciona, por ejemplo, a B. Schwartz, quien en 1994 presenta un informe sobre la educación informal en la Conferencia de Williamsburg. Además, autores como Legrand, Gelpi o el propio Jaume Trilla o Abraham Paín mismo trataron de dar sentido a la distinción de categorías. Philip H. Coombs, en la segunda edición de su libro, mismo que vio la luz en 1985, ya sostiene lo siguiente:

La educación informal es el proceso a lo largo de la vida, en el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno –en el hogar, en el trabajo, en el juego– de los ejemplos actitudes de la familia y de los amigos, de los viajes, leyendo diarios y libros, o escuchando radio y viendo películas o televisión.

Generalmente la educación informal no está organizada, es asistemática y a veces no intencional, aunque cuenta en gran parte en el aprendizaje total de cada persona incluyendo también a los escolarizados de ‘alto nivel’. Aquello que un individuo aprende de la educación informal está no obstante limitado a lo que el entorno personal puede ofrecerle.¹⁵

Nuevamente puede apreciarse que no hay una distinción clara entre educación no formal y educación informal. Si apelamos a esta distinción quedarían, además, fenómenos “atrapados” entre estas dos categorías. Tal me parece que es el caso de la enseñanza de lenguas que, si bien pueden darse en espacios

¹⁴ Abraham Paín, *Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1992, pp. 103-109.

¹⁵ Philip H. Coombs, *La crisis mundial de la educación. Una mirada desde los ochenta*, apud Abraham Paín, *op. cit.*, p. 107.

informales de educación, también pueden ser considerados como espacios de educación no formal. Parece ser que el único “fiel de la balanza” sigue siendo el que le dio origen a tal distinción: la escuela. En una sociedad escolarizada, “todo” lo que no sea escuela que pueda considerarse educación, cabría en estas categorías. Qué pueda hacerse con ello es algo mucho más complejo de lo que aparentemente pretendían tanto Coombs, así como los otros economistas del IIEP de la UNESCO, instituto que existe hasta nuestros días.

ALCANCES Y LIMITACIONES, A MANERA DE CIERRE

Como hemos procurado mostrar, las categorías de “formalidad” de los fenómenos educativos no han sido tan exitosas, si las evaluamos en lo que respecta a la capacidad de ordenamiento y sentido de un fenómeno que, de suyo, es complejo y con muchas aristas. Sin embargo, es preciso aclarar varios aspectos que pueden ser considerados alcances en tanto categoría.

En primer lugar, podemos decir que el término “educación no formal” y, si se quiere, “educación informal” han visibilizado que existe una infinidad de fenómenos que pueden ser considerados educativos. Esto, en una sociedad como la que pretendía ser planeada con rigor económico a partir de la década de los años sesenta del siglo XX, presentaba mayores retos que soluciones, por lo menos en la pretensión de aclarar teóricamente –labor que puede llegar a interesarnos más a los pedagogos– o de políticas educativas concretas, mismas que tendrían que interesarnos a todos.

En segundo lugar y vinculado con lo anterior, esto ha permitido dejar una ventana abierta para la formación de pedagogos y pedagogas y profesionales de espacios educativos de manera amplia. Llama mi atención que, por lo menos en el caso de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (en el sistema escolarizado), el área de educación no formal, inaugurada con ese nombre en el Plan de Estudios 2010, ha permitido que muchos estudiantes se interesen por estos fenómenos. Desde mi muy particular punto de vista y sin un estudio de seguimiento de egresados que pueda arrojar luz a esta intuición, considero que, a nivel de formación y laboral, hay cada vez más “profesionales de la educación” en ámbitos de

educación no formal que, de no haber empleado esta categoría, tal vez no hubieran llegado a ver su quehacer en una infinidad de sitios en donde habitualmente no llega el normalista u otros profesionales de la educación “formal”.

Finalmente, creo que revisar la categoría en su dimensión macro y no sólo en la discusión sobre fenómenos concretos, abre un marco de posibilidades para realizar estudios teóricos. Me refiero a que los autores que desplegaron las categorías para tratar de elucidar los límites de las mismas realizaron tareas titánicas. No obstante, creo firmemente que todo parece indicar que no llegaremos a alguna definición clara y distinta, por tanto, evidente, como sostenía el filósofo moderno. Más bien considero pertinente realizar estudios de lo que las categorías han permitido. ¿Cómo se ha incursionado en ellas? ¿Qué alternativas brindan para pensar la educación en una sociedad cambiante en donde la escuela, en tanto institución cumbre de la Modernidad, parece estar dejando de tener validez? En este sentido vale mi reconocimiento a investigaciones como la de Citlali Hijuitl Valeriano,¹⁶ quien realiza un estudio de lo que se ha permitido, en un plan de estudios, con una categoría como “educación no formal”.

Tal vez sólo reste invitar a que pensemos en conjunto ya no la taxonomía de las formas en que se ha clasificado el fenómeno educativo, sino ver cómo podemos pensar y construir nuevos modelos. Sostengo que en gran medida la intencionalidad de encontrar un fenómeno educativo lo convierte en tal. Viendo estos espacios individuales y sociales, como sostenía Luzuriaga, tal vez podamos encontrar algo, identificarlo y, junto con todos esos actores educativos (que no necesariamente saben menos que nosotros), poder estudiarlos y darles voz.

¹⁶ Cf. Citlali Hijuitl Valeriano, *La educación no formal: su incorporación en el Plan de Estudios 2010 de la Licenciatura en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM*. Tesis. México, Facultad de Filosofía y Letras, 2023.

Capítulo III.
Filosofía en la ciudad: topología de un proyecto

Historia de un secuestro

ESTHER CHARABATI NEHMAD¹

La filosofía nació y creció en la calle pero, dado su potencial subversivo, fue secuestrada y aislada de la sociedad; muchos de sus adversarios pugnan por exterminarla. Esta microbiografía selectiva en clave dramática ubica tres momentos importantes en el desarrollo de la filosofía: de su época callejera destacan los diálogos en los que Sócrates acosaba a sus discípulos con preguntas para que dieran a luz pensamientos propios.² El segundo momento fue la institucionalización de la filosofía, estableciendo que la universidad es el lugar –el único– propio al pensamiento filosófico.³ El tercero es producto de la sociedad neoliberal, que pulveriza lo que sea ajeno al mercado. Como no corresponde al *homo faber* ni al *homo consumens*, no acaba de entender para qué sirve esta disciplina y arremete contra ella exigiendo su eliminación, tanto en las universidades como en la educación media superior.⁴ En pocas palabras: una actividad se convierte en disciplina y ambas son perseguidas.

La filosofía en el aula –especialmente en el bachillerato– no constituye un fracaso absoluto: algunos de los sobrevivientes al sistema educativo acríptico y homogeneizador, aquellos que problematizan la realidad y quieren entender

¹ Licenciada en Filosofía y Doctora en Pedagogía por la UNAM. Es profesora de carrera en la Facultad de Filosofía y Letras en el área de Educación no formal. Desde el año 2000, anima semanalmente el primer café filosófico en México. En el ámbito universitario, coordina el proyecto PAPIIT “Filosofía en la Ciudad”.

² Cf. Hannah Arendt, *Considerations morales*, París, Rivages Poche, 1996.

³ Robert Frodeman y Adam Briggie “When philosophy loses its way”, en *The New York Times*, pant. 1, [en línea], Nueva York, 11 de enero de 2016. <<http://opinionator.blogs.nytimes.com/2016/01/11/when-philosophy-lost-its-way/>>. [Consulta: 3 de marzo de 2020].

⁴ Cf. Gabriel Vargas Lozano, “El papel de la filosofía y las humanidades en la crisis actual”, en G. Vargas Lozano y Luis Patiño, coords., *La difusión de la filosofía, ¿es necesaria?* México, Torres Asociados, 2016, pp. 119-151.

el mundo, estudian la carrera de filosofía, se convierten en investigadores universitarios, construyen problemas, desarrollan pensamientos originales y escriben textos a los que tiene acceso una minoría selecta, adiestrada en el uso de un léxico especializado. Estudian los problemas del *campo*, y se esfuerzan por alcanzar un conocimiento *puro*, tan *científico* como el de las ciencias naturales. Trabajo respetable y respetado: la sociedad requiere filósofos profesionales. Pero no sólo. Decía Luis Villoro que “la filosofía no conoce, piensa”. Y todos necesitamos pensar, pasar por un cedazo las verdades soberbias que nos taladran desde los distintos poderes: el de la costumbre, el político, el económico... Necesitamos ser menos dóciles y más preguntones. Estar más dispuestos a interrumpir el flujo de la vida, a detener toda actividad para poder pensar. Y la ocupación de pensar no se acaba pues, como afirma Hannah Arendt, “es como la tela de Penélope: deshace cada mañana lo que terminó la noche anterior”.⁵

Yo me he preguntado muchas veces por qué estudié filosofía y no tengo la respuesta, tampoco sé cuál era mi objetivo. No pretendía dar clases de filosofía ni ser filósofa “de a de veras”, pues desde el primer semestre descubrí que ese estatus quedaba fuera de mis posibilidades. Nunca sería Kant, Nietzsche ni Hegel. Sin embargo, perseveraba: leía, escribía, discutía, perseveraba. Creo que mi mayor talento consistía en hacerles preguntas a los maestros y discutir, discutir, discutir hasta que se agotaba la clase... y su paciencia. Así, logré terminar la carrera y escribir una tesis que no por haberme “tomado” durante tres años merece ser leída. El título –disculparán lo pretencioso–: *El concepto de ideología en Gramsci*. Yo entendía lo que leía, pero no lograba articular el contexto ni las ideas, no me quedaba clara la propuesta del filósofo italiano. Podía explicarla, pero en pedazos; y lo que me resultaba imposible era conectarla con el mundo y con la vida.

Sin embargo, y a pesar de que el tema fue elegido más por los intereses de mi directora de tesis que por los míos –si es que los tenía–, un pasaje de los *Cuadernos de la cárcel* se me quedó grabado, demostrando que las tesis no son inútiles: en unas líneas, Gramsci señala que las diferencias entre los filósofos y los demás son cuantitativas: el filósofo profesional piensa con mayor lógica

⁵ H. Arendt, *Martin Heidegger cumple 80 años*, apud G. Anders et al., *op. cit.*, p. 113.

y coherencia, sistematiza mejor y, como conoce la historia del pensamiento, puede darle un sentido al desarrollo de éste y retomar los problemas en el punto en que se encuentran. Nada más.

En dos o tres páginas, deja claro que no se puede separar la filosofía “científica” de la “vulgar y popular”. Para él, “la mayoría de los hombres son filósofos en cuanto obran prácticamente y en cuanto en su obrar práctico (en las líneas directrices de su conducta) se halla contenida implícitamente una concepción del mundo, una filosofía”.⁶ Por ello, la historia de la filosofía en realidad es la historia de las iniciativas de una determinada clase de personas para cambiar las concepciones del mundo –el “buen sentido”– de cada época, y modificar así las normas de conducta.

La filosofía de una época no es la filosofía de un filósofo, un grupo de intelectuales o algún sector de las masas, sino la combinación de todos estos elementos, que se vuelve norma de acción colectiva y pasa a ser “historia”. ¿Cuál es para este autor la tarea de la filosofía? Dado que todos los seres humanos piensan y poseen sentido común, que cuando proponen “tomar las cosas con filosofía” están invitando a la reflexión, el objetivo es volver crítica una actividad ya existente en la vida cotidiana.⁷

¿Cuál será hoy esa concepción del mundo que se traduce en las acciones de los individuos? No lo sé, pero se me ocurre que uno de sus elementos tiene que ver con el individualismo y la autosuficiencia, con la idea de que merecemos todo y todo podemos lograr con la que nos adormece la autoayuda. En las últimas décadas del siglo pasado, mientras en las universidades se daban importantes discusiones sobre la enseñanza de la filosofía, algunos convencidos de la necesidad de enseñar historia de la filosofía, otros de plantear problemas o de enseñar a argumentar, surgió un nuevo adversario ajeno a lo académico: las subculturas del *New Age*.⁸ Una auténtica contracultura derivada del existencialismo que tuvo su apogeo con el movimiento *hippy* y que en

⁶ Antonio Gramsci, *Materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Trad. de Isidoro Flam-bami. México, Juan Pablos, 1975, p. 29.

⁷ *Ibid.*, pp. 15-16.

⁸ Simon Critchley y Webster Jamieson “The Gospel According to Me”, en *The New York Times*, pant. 1, [en línea] Nueva York, 29 de junio de 2013. <<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2013/06/29/the-gospel-according-to-me/>>. [Consulta: 10 de abril de 2021].

poco tiempo invadió las calles, las librerías, los supermercados, los medios y las academias. La promesa de entregar a las personas el control de su vida y del sufrimiento en presentaciones para todo público, demostró rápidamente su potencial económico.

A través de mensajes simples –generalmente versiones distorsionadas de filósofos reconocidos– difundidos a través de cursos, videos, retiros y diplomados, se venden recetas para vivir y se garantiza la propia superación. Con una apología del bienestar, el reto de la autenticidad –la vida plena– y la expulsión de la culpa como tarea urgente, estas culturas de la superación personal han convocado a millones de mujeres y hombres a convertirse, “en lo que realmente son”. Al preparar este *tutti frutti* –*ad hoc* a la concepción neoliberal– no han tenido reparo en mezclar filosofía, música, medicina holística, yoga, esoterismo, psicología, danza, ambientalismo... La mezcla referida –¿o debería decir ideología?–, potencia el egoísmo disfrazado de desapego y la idea de que la voluntad es todopoderosa. Este culto al yo desemboca en una renuncia a la razón, a las relaciones interpersonales y a la responsabilidad social.

Mientras el negocio de la autoayuda florecía promoviendo una lectura acrítica de la realidad, la filosofía se mantuvo como una actividad de élite, productora de conocimiento, domiciliada en las facultades, al margen de la sociedad. No estaba dispuesta a dar el peligroso salto que implica, de acuerdo con Pierre Hadot, el paso del discurso a la vida. Ese paso que convertiría a los profesionales en verdaderos filósofos.⁹

Puesto que no seguí el camino de profesora de filosofía, ¿qué caminos quedaban para cumplir una tarea que, por más que se escriba con minúsculas, seguía siendo un pendiente? Aunque la vida me haya llevado, a veces con mi consentimiento y a veces no, a distintos escenarios –como un curso con el doctor Reuven Feuerstein de quien aprendí la importancia de las actitudes en el mediador–, quedaba uno por pisar.

Un día, leyendo el periódico, me topé con una noticia sobre un café filosófico en París. Sin conocerlo, decidí plagiarlo. Con los años me fui enterando de que existían iniciativas para hacer filosofía en diversos espacios de las ciudades, actividad que escapa al control de las autoridades educativas y que

⁹ Pierre Hadot, *La Philosophie comme manière de vivre*. Albin Michel, París, 2001.

se multiplica en varios países, como muestra el libro *La Filosofía. Una escuela de la libertad*, publicado por la UNESCO en 2007¹⁰ con colaboraciones de investigadores, profesores y consejeros filosóficos. El libro presenta una mirada panorámica de la situación de la enseñanza de la filosofía en los distintos niveles escolares y termina con “Otros caminos para descubrir la filosofía: la filosofía en la *polis*”, capítulo que incluye la pluralidad de las prácticas filosóficas actuales. En cuanto a mí, a la mitad de la pandemia, desperté y me di cuenta de que llevaba más de veinte años realizando cafés filosóficos en la Cafetrería El Péndulo.¹¹

Un rápido recorrido histórico nos muestra cómo se ha ido construyendo la filosofía en la ciudad, actividad que ha recibido denominaciones como *Filosofía práctica* y *Prácticas filosóficas*. Las diferentes iniciativas comparten objetivos, tareas y principios: su finalidad es la constitución de un sujeto pensante, individual y colectivo; el eje de la actividad es el diálogo, en torno al cual giran temas, dudas y problemáticas; está abierta a todos, a pesar de que supone la colaboración de una persona competente; no hace hincapié en la historia de la filosofía ni exige la referencia a autores; defiende la ética por oposición a la moral, desarrolla una cultura del cuestionamiento y favorece el debate para asegurar una evolución de las representaciones o de las opiniones de los participantes. Las prácticas filosóficas difieren principalmente por el público al que se dirigen, por sus finalidades y metodologías, y por sus supuestos filosóficos.¹²

La historia es reciente: en la década de los setenta, Mathew Lipman crea la *Filosofía para niños*, un método particular para acercarlos a la problemática filosófica y promover una concepción democrática desde la infancia. En los ochenta, Achenbach introduce en Alemania la *Filosofía aplicada* como una forma de orientación individual para personas que buscan comprender o solucionar problemas, y creen que la reflexión y el diálogo filosófico les resul-

¹⁰ UNESCO, *La Filosofía. Una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filósofo: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México, UNESCO/ UAM-I, 2011.

¹¹ Inició el 11 de septiembre del año 2000.

¹² UNESCO, *op. cit.* p. 252.

tan útiles.¹³ En esta vía le siguió Lou Marinoff¹⁴ en los Estados Unidos. En los años noventa, Marc Sautet¹⁵ inauguró en Francia otra vertiente de la práctica filosófica: los *Cafés filosóficos*, que se caracterizan por el debate grupal en torno a un tema elegido por los asistentes. Rompen con el formato de la clase de filosofía para crear un espacio para pensar y discutir filosóficamente, y los animadores no son exclusivamente filósofos, sino personas de diversas disciplinas con habilidades para promover el cuestionamiento y el pensamiento filosófico.

En las siguientes décadas se multiplican las iniciativas, tanto en formatos como en espacios: talleres filosóficos (Michel Tozzi),¹⁶ filosofía en la empresa, filosofía en medios difíciles –con niños en peligro, en hospitales, cárceles–, máster en práctica filosófica, certificación, salida profesional, filosofía en la biblioteca, el día, el mes, la noche de la filosofía, olimpiadas filosóficas, libros, revistas, proyectos de internet, cine-debate...

La filosofía, una escuela de la libertad, –libro traducido y publicado en México gracias al Observatorio Filosófico– plantea que el interés actual por la filosofía –el deseo de filosofar– se arraiga en el terreno de la experiencia personal: los individuos que asisten a estas actividades no formales, y en cierta medida públicas, buscan satisfacer deseos o necesidades propios en lo cultural, lo existencial, lo espiritual, lo terapéutico, lo político, lo relacional o lo intelectual. Lo cual muestra, en mi humilde opinión, que la filosofía sirve para vivir.

¿Por qué tiene éxito esta herejía? Creo que la culpable es la duda: en mayor o menor grado, las mujeres y los hombres dudamos de tener la razón, de lo adecuado de nuestros métodos, de la sinceridad de los conocidos, del diagnóstico de los médicos, de la calidad de nuestro trabajo, de la amistad de los amigos y de la fidelidad de los amantes. Y la duda nos atormenta, nos quita el

¹³ Vid. Gerd Achenbach, “Breve respuesta a la pregunta: ‘¿qué es la práctica filosófica?’”, en *El Buho: Revista Electrónica de la Asociación Andaluza de Filosofía*, época II, núm. 9, 2011. <<https://elbuhorevistasaaafi.es>>.

¹⁴ Vid. Lou Marinoff, *Más Platón y menos Prozac. Filosofía para la vida cotidiana*. Trad. de Colleen Kapklein. Barcelona, Ediciones B, 2000.

¹⁵ Vid. M. Sautet, *op. cit.*

¹⁶ Vid. <www.philotozzi.com>.

sueño, nos roba la confianza, despanzurra la autoestima y cercena las relaciones. Por ello, a menudo preferimos volver a nuestra existencia anestesiada, con los clichés, las frases hechas, la adhesión a códigos de expresión o de conducta convencionales y estandarizados [que] tienen socialmente la función de protegernos de la realidad, de esa exigencia de pensamientos que los acontecimientos y los hechos despiertan en nosotros.

Este interés por la filosofía enfocada a la vida cotidiana puede entenderse como una respuesta a la despersonalización de la vida, a una sociedad que les arrebató a las personas su propia existencia para depositarla afuera: salud, educación, habilidades, deseos, formas de relacionarse, temores... todo ha pasado a manos de profesionales que lo ofrecen de vuelta debidamente diseñado, envuelto y etiquetado. Por otro lado, la información, siempre a un *click* de distancia, pero en una cantidad tan abrumadora e inmanejable que, en vez de brindar respuestas, genera angustia. Otro elemento que impide la construcción de la persona es la disolución de los lazos, las dificultades que impone la ciudad al encuentro y las pocas, poquísimas ocasiones para el diálogo que genera conocimiento y autoconocimiento. La filosofía en la calle viene, así, a llenar vacíos generados por la vida contemporánea.

En la Ciudad de México, como en muchas otras metrópolis, la sobrepoblación y la multiplicación de establecimientos comerciales han ido cercenando los espacios de sociabilidad: los parques, las plazas y la calle van siendo desplazados por centros comerciales, edificios y estacionamientos. Ante esta usurpación, se vuelve necesario crear y multiplicar los espacios de conversación, los “lugares de habla” en los que lo cotidiano es atravesado por la ética, la política y la filosofía. A la existencia anestesiada por el consumo solitario proponemos una alternativa: pensar entre varios, prestarnos los cerebros para compartir el tormento y el gozo de la duda, de la reflexión y del cuestionamiento. Ésta es la tarea de los cafés filosóficos, un espacio ganado al dogmatismo y a la indiferencia donde nos damos el lujo de sabernos defectuosos y falibles, seres a quienes la verdad absoluta está negada, pero que disfrutamos tratando de alcanzarla.

Un día, en 2016, con algunos estudiantes de pedagogía y filosofía, creamos el *Seminario de filosofía en la ciudad* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. El objetivo era reflexionar sobre la naturaleza y la práctica de los cafés filosóficos. Nos cuestionamos, por ejemplo, si los cafés filosóficos tienen algo de filosófico, si esta actividad es distinta de la que promueve la autoayuda, cuál es el objetivo y cuál la dinámica, y cuál es el perfil de los animadores de café. A partir de esos debates, decidimos integrar un equipo de trabajo. El seminario se convirtió en un laboratorio –en el sentido de que las condiciones ambientales están controladas– en el que los participantes realizan investigaciones, experimentos y prácticas que luego aplicarán como animadores. Asimismo, se trabajaron competencias para el cuestionamiento, la conceptualización y la argumentación. Desde 2016, las sesiones semanales –que reúnen a estudiantes de Pedagogía, Filosofía, Letras y otras carreras– han estado dedicadas, en su mayoría, a la formación de animadores de cafés filosóficos. Así, sentamos las bases de nuestra práctica.

En una segunda etapa, pasamos a los retos metodológicos: un animador no es un maestro, no es un tallerista ni un líder espiritual, es la persona que anima a los participantes a debatir sobre el tema elegido, de manera democrática, sin imposiciones –nadie es dueño de la verdad–, con cierto rigor. Es el que formula las preguntas que deberán sostener y ampliar el debate para que cada participante, desde su mundo, desde su biografía, haga suyos los cuestionamientos. No imparte una clase en la que se brindan conclusiones, sino que cada uno se lleva las dudas propias y las ajenas para construir su propia postura.¹⁷ Cada uno aportó sus conocimientos y habilidades: diálogo, argumentación, ética del animador, arte de preguntar, horizontalidad en el debate...

En una tercera etapa iniciamos los cafés filosóficos en los espacios que pudimos conseguir –que no fueron muchos–: la cafetería Cafeína, la librería Salgari y después, gracias a un acuerdo con la Delegación Cuauhtémoc, en

¹⁷ Cf. E. Charabati, “La filosofía de café: el primer café filosófico en México”, en *HASER: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, núm. 11. Sevilla, Universidad de Sevilla, 2020, pp. 81-82.

plazas y parques de dicha delegación. La Biblioteca Vasconcelos nos abrió las puertas y, además de los cafés quincenales, instituímos el Maratón Filosófico por el Día mundial de la filosofía, actividad que hemos mantenido a lo largo de los años, incluido el 2020, a pesar de la pandemia. Los temas han sido: “Sofía, la callejera”, “Pecados, tentaciones y otras perversiones”, “¿Por qué da miedo un sombrero?”, “¿Este mundo es una sopa?” y “Pienso, luego ¡d’oh!”.

Los nuevos tiempos exigen nuevas estrategias por lo que, a una semana de la pandemia, nos vimos obligados a cambiar las calles y los cafés por el *Zoom*, modalidad que nos reportó varios beneficios, entre ellos el contar con el tiempo necesario –robado a los traslados– para preparar y animar cafés filosóficos tres veces por semana. De marzo de 2020 a diciembre de 2021 realizamos 242 cafés virtuales con públicos diversos; a los *habitués* se sumaron participantes de diversos estados de la República, y de otros países desde Ecuador hasta Australia. El número de participantes oscila entre 20 y 100 personas. A través de la página de *Facebook* “Filosofía en la ciudad” se difunden los carteles de los cafés filosóficos de la semana, con sus respectivos animadores. A cada café, sigue una sesión de retroalimentación por parte del grupo. Esto ha representado un entrenamiento intensivo para todo el equipo, pero no agradecemos a la pandemia, sino a quienes decidieron seguirnos. Nuestro intento por monetizar los cafés fracasó, pero nuestras ganas nos salvaron. A esta actividad se sumaron tres talleres de filosofía con niños y uno con adultos, tres zúmitos filosóficos,¹⁸ y un coloquio internacional,¹⁹ además de que participamos en varios conversatorios, entrevistas y un vino filosófico.

En el 2021 iniciamos una nueva fase, pues hoy diez de los veinte miembros del equipo son becarios de PILARES (Puntos de Encuentro, Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes), institución de la Ciudad de México en la que se han realizado, hasta febrero de 2022, 423 cafés filosóficos. Además, durante el primer semestre del 2021, el equipo completo de Filosofía en la ciudad²⁰ llevó a cabo el *Diplomado en Formación de moderadores para cafés filosóficos* a docentes de PILARES egresados de la carrera de filosofía con el fin de que la

¹⁸ En colaboración con *Bunko-Roma*.

¹⁹ I Coloquio Internacional “Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad”.

²⁰ Con el apoyo del Observatorio Filosófico de México.

experiencia se replique en los barrios más marginados de la ciudad. En septiembre de 2020 se abrió el Filolab con el mismo propósito, pero abierto al público. En mayo de 2022 se abrió otro curso similar en El Péndulo.

Asimismo, logramos que el seminario de la Facultad de Filosofía y Letras se convirtiera en un proyecto PAPIIT,²¹ lo que nos permite ampliar nuestros horizontes.

Como todos los proyectos, éste deriva del entusiasmo, del trabajo, de las manos solidarias que nos tendieron y, sin duda, del azar. Pero también creo que si las puertas se nos han abierto con relativa facilidad, probablemente es porque existe gente interesada en reflexionar filosóficamente, en aprovechar el espacio que se abre para escuchar, intercambiar ideas y debatir.

Parece que la filosofía está siendo llamada a las calles, a recuperar el espacio público que la sociedad neoliberal ha poblado de miedos, de mensajes individualistas, de llamados a convertirnos en seres eficientes. La filosofía vuelve a las calles para hacerse presente a los individuos, para decir que no todo lo que se puede hacer es éticamente correcto, para actualizar la práctica de hacer preguntas. La filosofía vuelve como espacio subversivo que interrumpe el flujo del tiempo y del movimiento e invita a pensar con otros. Pensar en voz alta para que quienes comparten la duda analicen, evalúen y acepten o rechacen cada idea expuesta. La filosofía vuelve a su lugar de nacimiento con su capacidad disruptora para restaurar el debate y el diálogo en libertad, para ofrecernos el placer que se deriva del descubrimiento, de entender un poco mejor el mundo, de vivir de forma más apasionada.

El reto –nuestro reto– es multiplicar la iniciativa sin perder el objetivo.

²¹ Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica IT400321

Notas para pensar lo político en los cafés filosóficos

OMAR ESCUTIA GIRÓN¹

UN PUNTO DE PARTIDA

En alguna cafetería al sur de la Ciudad de México, Fernanda y su amigo Omar organizan, fuera del *nido*, sus propios cafés filosóficos (CF's). Utilizan, como pretexto para la discusión, algunos capítulos de una conocida serie de ciencia ficción.² Algunos días hay mucha gente, otros, sólo un par de personas. Sin embargo, algunos regresan con regularidad a cada encuentro. ¿Por qué van? ¿Por la serie? ¿Por la discusión? ¿Por el ambiente? ¿Por el café? Tal vez un poco de todo eso y algo más. Anima una misteriosa complicidad que nace entre desconocidos, el sentir que pueden exponer ideas pensadas en solitario y ver qué rumbo toman al ser puestas en público. Entusiasmo compartir un *chismecito* y saber que queda ahí, pero con la condición de hacer algo más con esa historia.

Los cuerpos en ese pequeño espacio que abre el café están expuestos por la organización del lugar, todo mundo se ve y se van dando cuenta de la responsabilidad conjunta por elaborar la atmósfera propicia para la exposición de ideas, para la discusión o sólo para una agradable conversación. Esa atmós-

¹ Licenciado en Pedagogía y estudiante de la licenciatura en Filosofía de la UNAM. Desde 2016 es integrante del seminario Filosofía en la Ciudad. Ha trabajado como docente, ayudante de profesor e investigación, moderando diversos cafés y talleres filosóficos. Le interesa la educación, la teoría pedagógica, los estudios sobre masculinidades y las prácticas filosóficas.

² El ciclo de cafés filosóficos, que se desarrolló cada miércoles del 26 de junio al 23 de julio del 2019 en la cafetería *Salgarí*. <<https://www.facebook.com/salgarilibreria>>, giró en torno a algunos capítulos de la serie producida por Netflix, *Black Mirror*. Este mismo ciclo, pero con una elección nueva de capítulos, se replicó en el centro cultural *La isla de minerva*, esta vez los sábados del 28 de septiembre al 2 de noviembre también del 2019. (Vid. <<https://laislademinervaonline.com/2019/09/25/ciclo-de-cafes-filosoficos-sobre-the-black-mirror-en-la-isla-de-minerva/>>>.)

fera es la oportunidad para que las preguntas acontezcan, para abrir/sellar una suerte de amigable confidencialidad y que el chisme sea *elaborado* en ideas.

Al finalizar cada café filosófico, Fernanda y Omar comparten algunas impresiones. Les genera inquietud el lugar del cuerpo en los cafés y cómo se pone en juego, cómo aparecen los afectos y lo que hacen. Piensan en un tema, problemático metodológicamente, que parece estar ligado con el cuerpo y los afectos, en una dimensión que se mueve, y que les mueve personalmente, en la ejecución de los cafés filosóficos: lo político.

Antes de seguir, es importante trazar, o al menos indicar, la ruta que siguen estas palabras para que quien las lea (y también quien escribe) tenga presente el itinerario y no se pierda en el camino de esta divagación, de este ejercicio de pensamiento. Veamos en dónde terminamos. Lo primero que se hará es pensar cómo surgieron los cafés filosóficos y situar el lugar en donde se ha formado quien escribe. Después se abordará qué es lo político, lo que nos brindará insumos para las anotaciones posteriores. Finalmente, se intentará tender puentes entre ambos apartados para pensar lo político en los cafés filosóficos. Vamos a ello entonces.

¿CÓMO SURGIÓ Y QUÉ INTENCIONES PERSIGUE UN CAFÉ FILOSÓFICO (CF)?

El esfuerzo de hacer cafés, de apostar por la filosofía de/en café, abrir espacios de discusión en lugares públicos es, en realidad, un esfuerzo colectivo de llevar la filosofía a otros lugares, en el que los CF's son un formato entre otros. Hablo del movimiento de prácticas filosóficas o de filosofía aplicada.³ Detengámonos un momento a pensar en los orígenes de los CF's pues es la práctica que convoca.

El primer CF tuvo lugar en 1992 cuando Marc Sautet, un profesor francés de filosofía del Instituto de Estudios Políticos hizo publicidad del evento, sin quererlo, al mencionar, en un programa de radio, que se reunía cada domingo

³ José Barrientos, "Introducción a la Filosofía aplicada", en J. Barrientos, Lúcio Packter y José Mauricio de Carvalho, *Introducción a la Filosofía aplicada y a la Filosofía clínica. Aplicaciones y fundamentaciones*. Buenos Aires, ACCI Ediciones, 2014, pp. 17-20.

con sus amigos en el *Café des Phares*.⁴ Después del comentario del filósofo, en su siguiente encuentro, varias personas acudieron para participar de la conversación, para filosofar. Así surgieron los CF's como un acontecimiento no meditado, como la apertura de una actividad privada organizada por un puñado de amigos, pues el espacio y la discusión se volvieron públicas, tuvieron que cobijar a desconocidos, invitados inesperados, a nuevos amigos. De esa forma, como “arte del instante”, surge la premisa de hacer filosófica una actividad que suele acontecer en los cafés:

Estamos, nos parece, ante una reivindicación de un tipo de conversación –que flota entre el debate y la discusión, la plática y el diálogo, el chisme y la disputa– que forma sin imponer; un tipo de charla que no busca enseñar pero puede ilustrar, que permite a la ignorancia, el error, la opinión y el intercambio. Estamos, nos parece, frente a la ‘filosofía de café’, una variante de la conversación que en la última década del siglo XX será ‘rehabilitada’ por los cafés filosóficos.⁵

Varios años después, una egresada de la licenciatura de Filosofía en la Ciudad de México (en ese entonces Distrito Federal) lee sobre el fenómeno del café filosófico en Francia, y se propone organizar uno con el apoyo de la Cafetrería *El Péndulo* ubicada en la colonia Polanco.⁶ De esa forma, como respondiendo a múltiples convocatorias, inician los CF's en esta ciudad.

Esta egresada, Esther Charabati, decidió, después de varios años sosteniendo esa actividad en el mismo lugar, impulsar los CF's entre estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras en la UNAM, llevar la filosofía a las calles. En 2016 inicia las sesiones del seminario *Filosofía en la ciudad*. Muchos estudiantes, yo entre ellos, asistimos con gran entusiasmo a esa primera sesión. Han sido varias las convocatorias a ese espacio, mismas que han atraído a muchas personas, las han alejado o mantenido en el grupo. A muchos y muchas nos

⁴ Oscar Brenifier, “Capítulo IV. Otros caminos para descubrir la filosofía”, en UNESCO, *Filosofía. Una escuela de la libertad*. México, UNESCO, 2011, p. 161.

⁵ Esther Charabati, “La filosofía de café: el primer café filosófico en México”, en *HASER: Revista Internacional de Filosofía Aplicada*, núm. 11. Sevilla, Editorial de la Universidad de Sevilla, 2020, p. 72.

⁶ *Ibid.*, p. 78.

sostiene la amistad y el placer de hacernos preguntas, discutir sin los temores escolares, sin los prejuicios académicos; nos mantiene el compromiso con la filosofía, la educación, la esperanza de ¿generar, construir, provocar?, pensamiento en los espacios públicos porque confiamos en la actividad.

El seminario *Filosofía en la ciudad* ha funcionado como un laboratorio en el que experimentamos distintas formas de animar un CF, en el que practicamos y experimentamos entre todos y todas. Ahí preguntamos, respondemos, observamos y nos damos consejos, críticas e impresiones sobre nuestras formas de animar,⁷ sobre cómo hacemos preguntas y lo que pensamos de los temas. Jugar en ambos lados, como animadores y participantes, es crucial, pues nos permite pensar nuestra práctica y perder el miedo a exponernos.

Una sesión suele ser un breve CF, todos participamos y, después de cerrado el café, cada uno manifestamos nuestras impresiones y consejos o festejamos los aciertos. Ese ejercicio de retroalimentación, ese juego pedagógico con un ambiente controlado, nos ha permitido tomar consciencia del tipo de relaciones que se pueden dar, del tipo de función que jugamos quienes animamos. Fue uno de estos ejercicios de coevaluación en el que escuché la idea de que ‘los cafés filosóficos son un espacio democrático’ y comencé a tomar consciencia de cómo se mueve lo político en el CF, o al menos acercarme metodológicamente, tanto dentro como fuera de *Filosofía en la ciudad*.

¿QUÉ ES LO POLÍTICO?

Para abordar esta pregunta, lo primero es prestar atención a ese uso del artículo neutro, “lo”, y preguntar retrospectivamente ¿es distinto lo político y la política? Intentemos aclarar esa intuición.

La distinción entre *la* política y *lo* político apela a dos formas de abordaje, a saber, la ciencia política y la filosofía. Es también, en terminología heideggeriana,

⁷ Se elige el término “animar” en lugar de moderar, coordinar, etcétera, por dos razones. Primero, porque es el término que se usa en Francia, en donde el sentido de animar, y ésta es la segunda razón, no tiene que ver sólo con provocar la risa. Animar tiene que ver con dinamizar, estimular y provocar determinadas atmósferas, lo cual es función del Animador de CF's. Más adelante se verá el lugar del cuerpo y los afectos y se podrá vislumbrar otra razón para preferir el término.

deggeriana, una distinción entre lo óptico y lo ontológico, entre “la multitud de prácticas de la política convencional [...] [y] el modo mismo en que se instituye la sociedad”.⁸

Chantal Mouffe “[concibe] ‘lo político’ como la dimensión de antagonismo que [...] [es] constitutiva de las sociedades humanas mientras que [...] [entiende] ‘la política’ como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político”.⁹

Lo anterior es importante porque si aceptamos la premisa de que los CFs son una práctica política, entonces deberíamos dar un paso atrás y pensar lo siguiente: si los cafés son una práctica social, ésta debe estar organizada por una dimensión de antagonismo que supone lo político y que la instituye como práctica social. Si es así, ¿qué trazos definen como político el tipo de práctica al que nos enfrentamos?

Desde la posición que vengo esbozando, es decir, desde la postura de Chantal Mouffe, lo político está caracterizado por el poder, el conflicto y el antagonismo.¹⁰ Quisiera anotar a continuación algunas líneas sobre cada uno de los elementos y así esbozar un panorama explicativo sobre el concepto de lo político y sus temas:

El poder. Una de las enseñanzas que Foucault nos legó fue la idea de que el poder no se posee, no es un objeto, el poder se ejerce. Si esto es así, el poder se puede observar en las prácticas, pues es productor de las mismas; el poder es omnipresente.¹¹ El poder refiere, pues, a las relaciones que se dan entre los sujetos que interactúan formando una red específica. Toda práctica social puede ser pensada con esa analogía de la malla de poder, y cada sujeto ejerce

⁸ Chantal Mouffe, *En torno a lo político*. Trad. de Soledad Laclau. Buenos Aires, FCE, 2007, pp. 15-16.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Frente a esta concepción de lo político encontraríamos, según Mouffe, otra que lo piensa como el espacio de la libertad y la deliberación. Se podría pensar que esta posición sería la que nos permite pensar de una mejor manera por qué los CF son políticos; sin embargo, colocarnos en la otra línea nos ofrece la oportunidad de hacer una apuesta y un esfuerzo por pensar críticamente lo que sucede o puede suceder en esas prácticas.

¹¹ Michel Foucault, *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Trad. de Ulises Guiñazú. México, Siglo XXI, 2009, p. 113.

el poder de ciertas formas bajo determinadas estrategias, en los nodos de contacto. Lo anterior nos orilla a pensar, ya no en términos de dominación, sino cartográficamente para identificar los puntos de esa malla y sus juegos hegemónicos. ¿Qué cuerpos se encuentran, cómo se relacionan y qué funciones desempeñan entre sí?

El conflicto. Refiere a que aquello que Schmitt llama la distinción entre amigos y enemigos, esto es, la dupla fundamental de lo político.¹² Que el conflicto caracterice lo político no excluye la posibilidad de acuerdos entre sujetos, más bien intenta ilustrar la relación siempre tensa entre los cuerpos y sus posibles acuerdos o desacuerdos, ésta es, la diferencia específica de lo político.¹³ La existencia del otro es un reto para la individualidad, el cómo se resuelve esa diferencia fundacional, qué tipo de decisión se toma, qué posición se asume; nos permite pensar el tipo de malla que se conforma, es decir qué cuerpos conforman un nosotros (amigos), y frente a qué ente, o a partir de qué elementos, se pueden nuclear dichos cuerpos. Eso abre la insistente pregunta ¿qué queda fuera?

El antagonismo. Es crucial porque señala la forma en que lo social se conforma, por juegos hegemónicos. El antagonismo revela el límite de los consensos, que solemos creer racionales. Lo que se juega en la relación amigo-enemigo no son sólo los buenos deseos de la razón moderna de borrar las diferencias: en ese juego hegemónico se producen los sujetos, se sedimentan las identidades. A partir de las decisiones y definiciones de nosotros-ellos, se activa en la toma de posición identitaria, por eso la identidad es móvil. Cuando otro parece cuestionar nuestra existencia, aparece de nuevo lo político como una posibilidad.

Lo anterior quiere decir que en la sociedad lo político se moviliza hegemónicamente, es decir, aquellas intervenciones ‘contingentes’ –que producen ciertas articulaciones en lo social y permiten, en su carácter ‘constitutivo’, sedimentar ciertas prácticas sociales–, universalizan un particular. Dichas articulaciones suelen ocultar los actos contingentes que las instituyeron. De todo esto hay que rescatar que lo político, como movimiento hegemónico, nos

¹² Carl Schmitt, *El concepto de lo político*. Trad. Rafael Agapito. Madrid, Alianza, 1991, p 56.

¹³ C. Mouffe, *op. cit.*, p. 18.

permite visualizar los discursos que constituyen nuestras prácticas; lo político acontece cuando ponemos a prueba nuestras certezas y las miramos en su condición contingente, cuando las evaluamos para cuestionarlas. Lo político es eso que reactiva la pregunta ¿por qué las cosas son como son y no de otra forma?¹⁴

Hechas estas notas, pasemos a tender los puentes, y a responder la pregunta que nos hemos planteado.

¿QUÉ HACE POLÍTICO A UN CAFÉ FILOSÓFICO?¹⁵

Ya decía en un inicio que este texto es un ejercicio de pensamiento que intenta re-correr lo hecho, lo vivido, lo pensado, lo in-corporado en la experiencia de quien redacta estas líneas. En este último apartado quisiera pasar revista a cuatro temas que, me parece, nos ayudan a pensar esta pregunta. Esto se hizo a partir de revisar las notas y observaciones en mis cuadernos para definir ciertas recurrencias que me permiten unir las hebras, tender los puentes para pensar la pregunta de este apartado.

Tema 1:

Las reglas de juego, mismas que se señalan al inicio de cada CF, sirven para regular las participaciones y establecer las condiciones mínimas para conversar y escucharnos. Esas reglas tienen que ver con el poder y demarcan una diferencia entre la persona que anima y las personas que asisten a la práctica, define las funciones de cada quien, y, sobre todo, sirve para abrir el espacio y

¹⁴ *Ibid.*, p. 25.

¹⁵ Este apartado tiene algo de autobiográfico, sin serlo realmente, pues recurro a las notas, esas que uno esboza en los márgenes del cuaderno. Dichas notas han sido tomadas en distintos espacios del seminario, pero la mayoría son de cuando hicimos con Fernanda ese ciclo de cafés filosóficos que se indican en la apertura del texto. Pensar el ejercicio del café desde el espacio autobiográfico me exige aclarar que hay muchos estilos de café y aquí pongo en juego mi propia experiencia, mi estilo no explícito y las notas de los apartados anteriores.

que los antagonismos se puedan hacer presentes para sortearlos. No se puede debatir si no regulamos de alguna forma el conflicto, de manera que la diversidad de sujetos nos coloquemos en la misma sintonía, es decir, sentar el espacio.

Lo que atraviesa en este caso las relaciones de fuerza son los cuerpos, pero los cuerpos hablantes, los cuerpos que enuncian ideas. El poder se ejerce sobre las palabras y sus potencias, lo que desatan. Las reglas aquí funcionan para limitar los decires y sus formas de aparecer.

Respecto al decir, hay una regla no explícita pero que parece incentivar las participaciones. Esther Charabati señala que la “la única condición [...] [para participar] es la pertinencia”¹⁶ en la conversación, es decir, el intento de introducirnos en la conversación aportando alguna idea u observación que nos haga avanzar, o retroceder para revisar algo que pasamos por alto. En esos decires se asumen las posiciones, se organizan los nodos y se activan los juegos hegemónicos que sedimentan nuestras prácticas e imaginarios.

Tema 2:

Las pretensiones, o lo que llamo la *apuesta filosófica*, se refiere a lo que mueve y organiza el sentido de la discusión y que ya no es sólo la pertinencia.

En distintos espacios del seminario hemos discutido uno de los temas cruciales sobre la actividad, que tiene que ver con el adjetivo “filosófico”. Este tema tiene en distintos pensadores respuestas específicas que nos permiten comprender desde dónde se piensa la filosofía y el tipo de filosofía que se practica, pues, como dice Charabati, el tipo de lugar en donde se ejerce la filosofía nos indicará el tipo de filosofía con el que se compromete.

Este tema, el sentido de la filosofía y sus diversas definiciones, trasciende en muchos sentidos este trabajo. Sin embargo, lo que nos permite anotar es que la filosofía aparece en primera y en última instancia como pretensión en el café, una pretensión que está presente al elaborar nuestras preguntas y pensar las estrategias. Es, pues, la convocatoria filosófica la que une a los

¹⁶ E. Charabati, *op. cit.*, p. 82.

cuerpos, inaugura un espacio particular *entre* éstos (en el tema 4 se entenderá la profundidad de esta noción) y abre el conflicto.

Hay algo que debemos admitir frente a esa pretensión. Por más que planeemos los CF's, éstos tienen algo de acontecimiento y lo azaroso e inesperado insiste. Esta tensión entre la intención de planear y la insistencia del acontecimiento, plantea retos metodológicos, pues hay ocasiones en que se logra trabajar filosóficamente de manera fluida y otras en que no, y varias son las razones para que esto suceda así: las preguntas, el público, el animador...

Lo que intento señalar es que la pretensión misma de hacer filosofía abre un tipo de espacio que dispone a las personas y abre lugares de discusión y cuestionamiento. La pretensión abre el juego antagónico pues las posiciones que aparecen, –previstas o no–, son un reto que nos pone alertas a las posiciones, organizaciones, y articulaciones de los juegos antagónicos que presuponen dichas ideas. Los CF's, entonces, reactivan el cuestionamiento de por qué las cosas son como son. Ello exige a quien anima una mirada cartográfica para indagar los movimientos, las posiciones y las articulaciones que se generan en la actividad y las decisiones que aparecen.

Finalmente, quisiera hacer una nota de ese tema que trasciende este trabajo, pero que es sustancial para la práctica. No hay una definición cerrada de lo que es la filosofía; el debate por lo que es la filosofía, aunque puede tener respuestas concretas, es algo que carece de sutura, de respuesta última, es un tema en debate, y por ello está en el orden de lo político.¹⁷

Tema 3:

El tercer tópico es el *chismecito*, el cual fue un concepto que utilizamos en el ciclo ya referido. Echábamos mano de este concepto cuando traíamos a la discusión alguna historia *suculenta* propia o ajena. Dado que una de las reglas era considerar el CF como un espacio público, solíamos decir en los primeros

¹⁷ Es ilustrativo que lo que abre el libro de Zea, *Introducción a la filosofía*, sea el concepto de filosofía. En la introducción, el filósofo advierte sobre la pluralidad de interpretaciones en torno a qué es la filosofía. Esta pluralidad tiene como causa el momento histórico en el cual se hace filosofía y parece siempre moverse pues hay algo vital que la mueve (Leopoldo Zea, *Introducción a la filosofía. La consciencia del hombre en la filosofía*. México, FFL, UNAM, 1993).

café que evitáramos historias personales. Sin embargo, esa regla se rompió innumerables veces y dejamos de invocar la segunda parte de la regla en los últimos encuentros, nos bastaba con recordar la responsabilidad de lo que se decía.

Cuando traíamos una historia, personal o ajena, anunciábamos su estatus de chisme, lo cual servía para advertir su carácter de ejemplo o como caso de discusión. El chisme no quedaba ahí, lo abríamos, lo diseccionábamos, lo explorábamos, lo invocábamos en otros momentos de la discusión. El *chismecito* era la excusa para seguir pensando, para ver posiciones e indagar los puntos problemáticos, los conflictos. Además, el chisme traía supuestos que también eran cuestionados, era el lugar para evidenciar las decisiones, las contingencias que se sedimentan en el imaginario social y que estábamos indagando. Con el chisme tocábamos tierra y se ponían en juego nuestros supuestos éticos, epistemológicos y estéticos.

Quisiera advertir que Fernanda y yo aceptamos trabajar con el chisme porque el público ya era regular y había una suerte de complicidad, que no siempre se logra cuando el público no se conoce y, sobre todo, cuando se ignoran las posibilidades y límites de los CF's, así que hay que ser precavidos.

Tema 4:

El último punto tiene que ver con los cuerpos y los afectos, dimensiones conectadas. Éste, como los otros temas, merece ser trabajado con más amplitud en otro espacio. Sin embargo, lo que quiero rescatar sobre el tema de lo político en los CF's tiene que ver con el hecho, nada abstracto, de que somos cuerpos quienes nos reunimos en un café, cuerpos que sienten, cuerpos atravesados por atmósferas colectivas que nos motivan o inhiben a pensar, cuerpos afectivos y no sólo pensantes. Hay que agregar que lo que en muchas ocasiones nos lleva a tomar decisiones o a sostener ideas es la fuerza de los afectos, por eso es importante expurgar toda mirada moralista de su papel y sus poderes.

No hay que olvidar entonces que ese espacio *entre* cuerpos no es sólo el de la discusión, sino algo que se mueve en los afectos, es decir, en lo que nos moviliza como seres humanos. Introducir el papel del cuerpo y los afectos nos

permite complejizar y entre-tejer el tema del *entre*, el cómo nos relacionamos con los otros y los efectos que los puntos de contacto tienen con los temas que trabajamos. Es el *entre* del que habla Hanna Arendt, ese espacio que marca el comienzo de la política, el espacio siempre exterior de la política, pues lo político aparece *entre* los hombres,¹⁸ nunca en la sola interioridad. Ese *entre*, pues, posibilita una *acción* que indica el comienzo,¹⁹ no de algo, sino de alguien, de la pluralidad, de las diferencias inevitablemente irreductibles que el espacio de lo político apertura. Dicho *entre* es el que puede abrirse en los CF's, aunque pensar los efectos que la actividad puede tener para la vida de las personas es otro de esos temas que nos exceden, así que dejémoslo como simple sugerencia.

CIERRE Y APERTURA

Estas conclusiones asumen ese eufemismo de cierre y apertura por un par de razones. Primero, porque resuena con la primera vez que leí esa noción, en un artículo de Alicia de Alba, y entendí la importancia de no cerrar los debates y dejar abierta la discusión. La otra razón, tiene que ver con el carácter de notas (sobre mis notas) de este ensayo, pues son apenas acercamientos que quien escribe sigue pensando y hace públicos, así que vayamos cerrando estas anotaciones.

Como mencioné más arriba, lo que me motivó a pensar este ensayo fue la sentencia “los cafés filosóficos son un espacio democrático”, por lo que quisiera cerrar con ello pues, aunque uno podría vislumbrar ahí el trazo de lo político que caracterizaría a los CF, hay algo de problemático con la comprensión de lo político que he venido esbozando, sobre todo si pensamos la democracia como lugar del consenso y dejamos fuera la dimensión antagónica.

La pensadora que nos ha acompañado en este camino del pensamiento, Mouffe, ofrece otra sentencia que es necesario confrontar con nuestra idea germen: “la tarea de la democracia es transformar el antagonismo en

¹⁸ Hannah Arendt, ¿Qué es la política? Trad. de Rosa Sala Carbó. Barcelona, Paidós, 1997, p. 46.

¹⁹ *Ibid.*, p. 65.

agonismo”,²⁰ ¿qué quiere decir esto?, es la propuesta de una política agonística que conserve el antagonismo sin arriesgar la pluralidad, en palabras de la pensadora francesa:

Mientras que el antagonismo constituye una relación nosotros/ellos en la cual las dos partes son enemigos que no comparten ninguna base común, el agonismo establece una relación nosotros/ellos en la que las partes en conflicto, si bien admitiendo que no existe una solución racional a su conflicto, reconocen sin embargo la legitimidad de sus oponentes.²¹

Lo que intenta señalar Mouffe es una apuesta por una forma de enfrentar la otredad, una propuesta de pensar la democracia y, en ese sentido, un reto para los CF's como espacios políticos en donde buscamos practicar un debate democrático, en donde intentamos que se democratice el saber filosófico.

Por lo anterior, el café no pretende ocupar el lugar de la cátedra universitaria; aunque parte de su crítica, no busca desplazarla, busca desbordarla, rehacerla y así restituir las conversaciones a los espacios públicos. Esa restitución implica construir un lugar para la discusión, colocarnos como cuerpos en el lugar y ponernos a pensar. Esas intenciones implican un reto político enorme, sobre todo si apostamos por esa forma agonística de la discusión.

Será tarea de otro artículo o de otro espacio evaluar los alcances de los CF's, por ahora nos quedamos con estas líneas para iniciar un debate, pues parece que pensar lo político ya nos coloca en la posibilidad de pensar los retos de esta actividad y el desafío de asumir nuestro papel ético-político en las intervenciones que realizamos.

²⁰ C. Mouffe, *op. cit.*, p. 27.

²¹ *Idem.*

Filosofar es *formarse* entre amigos. *Degustar* la filosofía al estilo socrático

MARIANA GARCÍA PÉREZ¹

Dedicado a todos mis compañeros de *Filosofía en la ciudad*, con quienes he *experimentado* genuinamente la profanación de la academia, la potencialidad de la filosofía y el auténtico valor de la amistad.

¿CÓMO SE BEBE UNA TAZA DE CAFÉ?

Hace un par de años acompañé a unos amigos a probar una taza de café en un negocio instalado frente a la facultad. A diferencia de ellos, quienes optaron por tipos de café de denominaciones algo “elegantes”, yo pedí una taza de café americano tradicional. Debo decir que mi elección se debía a dos razones principalmente; la primera: este café era el que se había convertido en mi compañero nocturno durante las eternas jornadas de escritura universitaria en mi paso por la licenciatura, y la segunda: mi absoluto desconocimiento de otra variante de esta bebida.

Mientras estaba lista nuestra orden, mis compañeros me comentaron en aquella cátedra *express* que los tipos de café varían no sólo por su sabor, sino incluso por su elaboración. Los baristas, personas especializadas en el arte de su preparación, invierten largos periodos en producir una taza de café lista para el consumo del cliente. Lo anterior se debe a que supervisan el estado del grano, la cantidad, su textura y el grado de tostado ideal en el que éste debe ser incorporado a la cafetera, momento perfecto de filtro y cantidad exacta de agua en la que debe prepararse, entre otros procedimientos.

¹ Licenciada y maestra en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, asimismo es estudiante de Filosofía en la misma Facultad. Es miembro del seminario *Filosofía en la ciudad* desde enero de 2017 y profesora de asignatura de la Licenciatura en Educación Musical de la Facultad de Música de la misma universidad. Sus líneas temáticas de interés son la filosofía de la educación y la investigación pedagógica de corte cualitativo.

Quedé sorprendida del mecanismo tan meticuloso de elaboración de lo que, a ojos de un incauto e ignorante consumidor –como lo era yo hasta antes de aquella charla–, suponía el acto de beber una simple taza de café. Curiosamente, en cuanto mis compañeros terminaron de ilustrarme con sus comentarios, el encargado nos notificó que nuestros cafés estaban listos. Nos acercamos a la barra y nos entregaron nuestras bebidas en lindas tazas blancas de porcelana; en la superficie de espuma destacaba el trazo de una flor de color beige dibujada sobre ella.

Con sumo cuidado di el primer sorbo a mi café, temiendo no sólo quemarme, sino también deformar terriblemente aquel lienzo producido (probablemente) de manera casi religiosa. Luego de saborearlo por un par de minutos fue inevitable expresar mi disgusto por su sabor amargo, por lo que le solicité a uno de los empleados que fuera tan amable de obsequiarme azúcar morena. Éste no sólo se limitó a darme un sobre pequeño de *Stevia*, sino que añadió un singular comentario con un tono y una mirada que mostraban cierto desconcierto e incomodidad: “El auténtico café no se toma con azúcar.”

Me limité a reír por lo que el barista me había dicho. “Nada más eso me faltaba: que me dijeran cómo debo beber mi propio café”. Mis amigos únicamente sonrieron y continuamos con la conversación sobre nuestros pendientes relativos a los trabajos académicos finales. Sin duda, la irritación que aquel comentario y la insuficiente cantidad de azúcar en mi café me produjeron, se disipó a los pocos minutos dado el ambiente de camaradería en el que conversábamos.

Al recordar la anécdota y plasmarla en estas líneas encuentro algunas similitudes entre lo que los especializados en el mundo del café elaboran, lo que llaman “el auténtico café” y lo que en los pasillos de la academia se denomina “*hacer Filosofía en serio*” (así, con mayúscula). Mi propósito en este escrito es reflexionar sobre la degustación de la filosofía como una experiencia que se practica como lo hiciera Sócrates, entre amigos, frente a la *insípida* enseñanza especializada de la Filosofía (semejante al curso formativo de catadores) como disciplina canónica y sistemática, característica de las cátedras universitarias.

Sin duda, filosofar es un acto que, ya desde su etimología, sugiere ser una práctica afectiva en la que está involucrado el sentir y, por tanto, el contacto humano.² Desde este punto de vista queda claro que la práctica filosófica únicamente es posible en la medida en que se intercambia algo con un otro, un acto que no se realiza en circunstancias de lejanía o soledad.

Por otro lado, si indagamos con mayor profundidad en la raíz etimológica del sustantivo ‘filosofía’, es posible encontrar rasgos particulares en las primeras interpretaciones de los antiguos filósofos griegos. A decir de Giorgio Colli, por ejemplo, Platón “llama ‘filosofía’, amor a la sabiduría, a su investigación, a su *actividad educativa* [...] [y la concibe no como] aspiración a algo nunca alcanzado, *sino tendencia a recuperar lo que se había realizado y vivido*”.³

En este punto, habría que detenernos momentáneamente en las singularidades que se destacan en la concepción platónica. En un primer momento, es notable no sólo que el filósofo griego, desde la óptica de Colli, haya concebido cierta dimensión “formativa” en el acto de filosofar, sino que a su vez ésta estuviera, desde su perspectiva, permeada por la intención de recobrar o rescatar las vivencias pasadas del hombre. Así, y a propósito del aspecto que hemos destacado, es posible encontrar similitudes entre el acto de *educar* y el de *filosofar*. Veamos.

Si volvemos por un momento a la etimología del término *educar*, encontramos por lo menos dos acepciones desde la lengua latina: *educere* y *exducere* de las cuales derivan distintos sentidos. Si bien existe una importante mayoría de autores y teóricos que se han inclinado hacia la noción *educere* (de la raíz *ducere*: guiar, conducir), es cierto que, aunque mínima, existe también la referencia a la noción *exducere*, cuyo prefijo indica la acción de “sacar algo” o “extraer”.⁴

² De las raíces griegas *φιλος* (*philos* = amor) y *σοφος* (*sofos* = sabiduría). Cf. s.v. “filosofía”, en [s/f], *Diccionario Enciclopédico Espasa*, t. XI, 8ª ed. Madrid, Espasa-Calpe, 1979, p. 413.

³ Giorgio Colli, *El nacimiento de la filosofía*. 3ª ed. Trad. de Carlos Manzano. México, Tusquets, 2009, pp. 13-14. (Las cursivas son mías).

⁴ Cf. s.v., “educar”, en [s/f], *Diccionario Enciclopédico Espasa*, t. IX, 8ª ed. Madrid, Espasa-Calpe, 1979, p. 406.

Teniendo en consideración ambas nociones, podríamos intentar dilucidar su origen “práctico”. Probemos comprender con mayor nitidez el primer término: al remitirnos particularmente al origen de la figura del pedagogo en la antigua Grecia, encontramos que el *paidagogos* (παιδαγωγός) era el término asignado al esclavo de las familias nobles. Entre sus funciones estaba la de llevar o acompañar al niño a donde se encontraba el *didáskalos* (διδάσκαλος), quien impartía las lecciones de gramática, música y aritmética.⁵

El apelativo que se les adjudicaba a aquellos esclavos nos ilustra respecto a la actividad que emprendían. En contraste con la figura de quien impartía las lecciones de un saber bien definido, el *paidagogo* caminaba hombro con hombro junto al niño, de manera que éste es, en todo caso, un acompañante que mantiene una *relación* horizontal con su pequeño amo. En este orden de ideas, el término “relación” no debe tomarse a la ligera, pues si recordamos que para Platón la filosofía es amor a la sabiduría, y que fue precisamente su maestro Sócrates quien se encargó de emprender el acto filosófico a través del *acompañamiento* a los atenienses con la formulación continua de preguntas, es posible entrever la presencia de cierto vínculo filial y además educativo en la filosofía misma.

Si el acto educativo implica, en una de sus acepciones etimológicas –como ya hemos visto– el acto de “tomar hacia afuera”, entonces la práctica socrática bien podría ser considerada como una labor educativa, toda vez que la figura del filósofo griego se distinguía por el intento de *extraer* el conocimiento “contenido” en cada uno de sus interlocutores. Así, en la medida en que Sócrates no pretende “enseñar” y/o “instruir” en un determinado saber, su labor más bien consiste en *mostrar* o poner de manifiesto, a través de la pregunta, el saber que reside en ellos y que hasta entonces desconocían. En tanto que Sócrates “no

⁵ La figura del *didáskalos* bien podría ser considerada como el antecedente del maestro, es decir, de la representación que encarna el saber disciplinar, el cual busca *transmitir* a sus discípulos. En este sentido, no es casualidad que el papel del maestro y sus funciones, tal como hoy lo conocemos, haya tenido prevalencia entre mediados y finales del siglo XIX, precisamente cuando las disciplinas sociales y humanas, bajo la influencia del paradigma positivista, comenzaban a consolidarse. Baste por ahora mencionar la pedagogía de esta época, la cual se ha visto influida, incluso hasta nuestros días, por los cánones instrumentales y metodológicos de la psicología de corte experimental.

sabe nada”, Pierre Hadot precisa que su labor evidencia “esta voluntad compartida de ponerse de acuerdo [y, por ello, éste] no ofrece sabiduría, *pero ofrece otredad*”.⁶

Con lo expuesto hasta aquí parece que la referencia platónica respecto a que la filosofía es amor a la sabiduría describe de manera puntual la forma en la que procedía Sócrates, haciendo patente el saber a partir de lo que el otro ya lleva consigo, es decir, su propia experiencia. No obstante, es importante subrayar que el filósofo griego no puede acceder a su propia carencia o falta de saber si no es a través del otro. Es preciso recordar entonces que la dimensión erótica de la mayéutica requiere de una privación sin la cual no sería posible entrar en contacto con el saber a través del otro.

Si ahondamos en la idea anterior, nos damos cuenta que en el ámbito del saber se precisa la intervención de otro a través del cual podamos hacer evidente no sólo aquello que apre(he)ndemos, sino también aquello que nos falta. No obstante, como sucedía en el caso del vínculo entre el *paidagogos* y el niño, la relación que se construya en el ámbito del saber filosófico requiere de cierta horizontalidad sin la cual no sería posible ubicarnos –literalmente– en el mismo campo de visión que el otro. Al respecto, Giorgio Agamben ha asegurado en gran parte de su obra que la pregunta *¿qué es la filosofía?* nos orilla a pensar que se trata de “una cuestión a tratar *entre amis*” [entre amigos].⁷

Sócrates es interpelado por las respuestas que le devuelven sus interlocutores y también *pone en jaque* sus propias consideraciones en torno a la materia particular sobre la que discurren en conjunto. Así, como si se tratara de un proceso inverso, el filósofo se encuentra expuesto a las intervenciones de quienes le acompañan en la conversación o, más concretamente, *siendo*, en la medida en que *rehace* sus posicionamientos. Dicho de otra manera, si la filosofía es, como asegura Agamben, un ámbito que únicamente puede ser abordado (¿y configurado?) entre amigos, ello significa que, así como lo hiciera evidente la figura socrática, el auténtico conocimiento y la genuina formación de uno

⁶ Pierre Hadot, *Elogio de Sócrates*. Pról. y trad. de Raúl Falcó. México, Me Cayó el Veinte, 2006, p. 71. (Las cursivas son mías).

⁷ Giorgio Agamben, *¿Qué es un dispositivo?* Trad. de Mercedes Ruvituso. Barcelona, Anagrama, 2010, p. 39.

mismo atraviesa necesariamente un vínculo filial y el acompañamiento con los otros. Al respecto, Agamben describe lo anterior en los siguientes términos:

Se conoce algo sólo si se lo ama o, como decía Elsa [Morante] “sólo quien ama conoce”. En indoeuropeo, la raíz que significa “conocer” es homónima de la que significa “nacer”. Conocer significa nacer juntos, ser generados o regenerados por la cosa conocida. Y esto, y no otra cosa, significa amar. No obstante, precisamente un amor así es difícil de encontrar entre aquellos que creen conocer. Antes bien, con frecuencia sucede lo contrario: quien se dedica al estudio de un autor o de un objeto termina concibiendo por ellos un sentimiento de superioridad y casi una suerte de desprecio. Por este motivo es bueno quitarle al verbo “conocer” toda pretensión meramente cognitiva (*cognitio* [conocer] en latín es en origen un término jurídico, que designa el procedimiento de requisitoria de un juez). En lo que a me atañe, pienso que no puede tomarse un libro que se ama entre las manos sin sentir un vuelco en el corazón, ni conocer de veras a una criatura o una cosa sin renacer en ella o con ella.⁸

El señalamiento agambeniano consiste fundamentalmente en subrayar la naturaleza del saber, la cual prescinde del número de credenciales que se tenga y, por ende, de cuán especializado se es en torno a un campo de conocimiento. Antes bien, el genuino acto de conocer, y por tanto de filosofar, se encuentra ubicado en la posibilidad de ser trastocados por quienes nos interpelan a través de diversas formas de contacto. Así, como ya lo había sugerido Colli, la filosofía lleva implicado como uno de sus fines fundamentales recuperar aquello que se ha vivido previamente. En otras palabras, la filosofía parece ser un procedimiento que suscita una suerte de “alteración” respecto a la manera en que solíamos concebir el mundo previamente o incluso a nosotros mismos.

Como vemos, la filosofía que encarna la figura socrática prescinde del fin último de instruir o enseñar en tal o cual saber, antes bien, se trata de una experiencia de vínculo con otro en el que cada uno se ve “regenerado”. Dicha dimensión afectiva la vuelve una suerte de *refugio* frente a la sistematicidad y

⁸ G. Agamben, *Autorretrato en el estudio*. Trad. de Rodrigo Molina-Zavalía y María Teresa D’Meza. Buenos Aires, Adriana Hidalgo, 2019, p. 14.

hostilidad del espacio propio de la especialización en el que el conocimiento funge como propiedad y el cual le provee al sujeto de cierta autoridad y soberanía frente a quienes no están versados en él.

AMISTAD VERSUS GOBIERNO

Para ahondar un poco más en la crítica agambeniana a lo que podríamos definir como especialización o incluso “tecnificación” del saber, es preciso comenzar por afirmar que aquella lleva imbricada un elemento de suma relevancia: el *gobierno*. Para profundizar en esta acepción es necesario volver al posicionamiento de Michel Foucault, uno de los pensadores de la segunda mitad del siglo XX que analizó, con sumo cuidado, el papel de la gubernamentalidad de los sujetos a través de lo que denominó *dispositivos*.

En lo que respecta al filósofo francés, el lenguaje es probablemente el mecanismo por excelencia *a través* del cual se intenta regir los cuerpos de los hombres y encauzarlos hacia fines cuidadosamente estructurados con antelación. Tal como Foucault sostiene, los discursos construidos dentro de determinados círculos de intelectuales juegan un papel fundamental en el intento de estructurar paradigmas del saber. Así, desde la perspectiva foucaultiana, el saber disciplinar es un conjunto de discursos, o bien esquemas de enunciación bien definidos, los cuales adquieren sentido y validez al interior de un grupo o tradición de estudio de un campo de conocimiento particular.

La tesis de Foucault intenta hacer patente la manera en que los intelectuales o versados en tal o cual disciplina, a través de dichos enunciados de carácter eminentemente lingüístico, conforman o constituyen el saber mismo y, en consecuencia, a los sujetos implicados en él. Dicho de otra manera, el ámbito del saber disciplinar no se rige por el objetivo de que los expertos se aproximen hacia sus respectivos objetos de estudio, sino que son estos últimos los que son configurados a través de las disposiciones teóricas y metodológicas de dichos expertos. Según lo indica el pensador:

[...] [el esquema de enunciación de un campo de conocimiento] se trata de una formación discursiva [...] para designar [...] como “ciencia”, o “ideología”, o “teoría” o “dominio de objetividad”. Se llaman reglas de

formación las condiciones a que están sometidos los elementos de esa repartición (objetos, modalidad de enunciación, conceptos, elecciones temáticas). Las reglas de formación son condiciones de existencia, de conservación, de modificación y de desaparición en una repartición discursiva determinada.⁹

Llegados a este punto, resulta necesario subrayar un aspecto que no se revela de manera manifiesta en la conformación de las disciplinas y que, sin embargo, es consecuencia directa de las disposiciones de validación de los discursos disciplinares: el gobierno. Es claro que todos aquellos especialistas que se adscriban a un particular círculo o tradición intelectual serán regidos –quizá de manera imperceptible e involuntaria– por la autoridad que supone la particular acepción de saber válido que la oriente, incluidas, por supuesto, las formas de proceder metodológicamente, y los autores y/o referencias que se consideren canónicas.

Foucault resalta la dimensión formativa que subyace a todo intento de gobierno y concretamente al de toda aquella figura que se asuma como soberano. En el discurso de bienvenida que pronunció –paradójicamente– a su llegada al Collège de France en 1970, el filósofo francés hace explícito el poder que ejerce el discurso lingüístico disciplinar, el cual se construye incluso con miras a permanecer y permear en otras áreas, por ejemplo, a nivel social, político o incluso económico. Al respecto, el pensador se interroga “¿qué es, después de todo, un sistema de enseñanza, sino una ritualización del habla; sino una cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan, sino la constitución de un grupo doctrinal cuando menos difuso; sino una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes y saberes?”¹⁰

⁹ Michel Foucault, *La arqueología del saber*. Trad. de Aurelio Garzón del Camino. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002, pp. 62-63.

¹⁰ M. Foucault, *El orden del discurso*. 2ª ed. Trad. de Alberto González Troyano. Buenos Aires, Tusquets, 2005, pp. 45-46. Resulta sumamente interesante que, en otra cátedra impartida en el mismo año en esa misma institución, Foucault haya referido constantemente el papel que ha desempeñado la disciplina pedagógica, incluso ya desde el siglo XVI, con el propósito de perfeccionar las habilidades que debe desarrollar el gobernante para conservar su soberanía. El ejemplo más ilustrativo que sitúa Foucault es *El príncipe* de Maquiavelo, publicado en 1532. Sobre éste, el filósofo francés afirma: “Quien quiera poder gobernar el Estado debe en primer lugar saber gober-

Lo que la postura foucaultiana sitúa de manera mucho más patente son los rasgos de autoridad y gobierno que reposan en la figura del experto dentro de un campo disciplinar. En este sentido, como vemos, son dichos elementos característicos sin los cuales el terreno de un saber particular no sólo podría definir lo que éste *debe llegar a ser* y, por ende, su manera específica de sistematizar la construcción de conocimiento, sino que también manifiesta la supremacía sin la cual los intelectuales no podrían ejercer su dominio dentro de él.

Si volvemos nuevamente a la noción de filosofía que nos ofrece la etimología, resulta claro que se ha desvanecido poco a poco la antigua práctica socrática de la privación del saber y la regeneración de uno mismo en compañía de un otro. Como vemos, contraria a un discurso que define y enjuicia al otro a través de la palabra, la dimensión afectiva del procedimiento mayéutico propio de la conversación entre amigos nos invita, más bien, a ser y a hacer *en* la palabra misma en comunión con alguien más.

Así, a diferencia de la manera en que se establecen las formas “fidedignas” de *hacer* filosofía del mismo modo en que se hace el *auténtico* café, Agamben indica –con una evidente influencia foucaultiana– que lo que está en juego en esa apuesta es, en primer lugar, las relaciones y esquemas de proceder que se establecen como válidas incluso desde el ámbito del lenguaje. A diferencia de lo anterior, según indica, “creo que ‘amigo’ pertenece más bien a esa clase de términos que los lingüistas definen como no-predicativos, es decir, términos a partir de los cuales *no es posible construir una clase de objetos en la que inscribir los entes a los que se les atribuye el predicado en cuestión*”.¹¹

Tal como se ha expuesto a lo largo de estas líneas, en el lazo afectivo genuino que supone la amistad, el encuentro con el otro prescinde de toda validación y discurso que imponga un esquema o prototipo acerca de lo que *debe*

narse a sí mismo; después, a otro nivel, gobernar a su familia, a su bien, a su dominio, y, finalmente, llegará a gobernar al Estado. Esta especie de línea ascendente es la que va a caracterizar a todas esas pedagogías del príncipe que son tan importantes en esta época. [...] La pedagogía del príncipe es la que va, pues, a asegurar esta continuidad ascendente de las diferentes formas de gobierno” (M. Foucault, *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales*, vol. III. Introd., trad. y ed. de Ángel Gabilondo. Buenos Aires, Paidós, 1999, p. 179).

¹¹ G. Agamben, *¿Qué es un dispositivo?*, p. 43. (Las cursivas son mías).

ser el otro. El vínculo que se gesta entre los amigos desprecia todo juicio, valoración o instrucción (como ocurre en las tradiciones académicas dentro de los campos disciplinares) con miras a lo que *se debe llegar a ser o a hacer*. En contraste, la amistad invita, como Sócrates, a trastocarse, a alterarse y, por ende, a resurgir junto con el otro.

PROFANAR LA CÁTEDRA UNIVERSITARIA O SOBRE DEGUSTAR CAFÉ CON AMIGOS

A partir de las ideas que he planteado a lo largo del presente texto, considero que uno de los desaciertos de los círculos académicos de filosofía –y de paso también (¿por qué no?) los de educadores y pedagogos– ha sido reducir el espectro de contacto con otros a un mínimo de sujetos que aspiran a convertirse en eruditos sobre tal o cual tema y/o autor. En prácticas académicas como ésta, parece que el experto se ocupa exclusivamente de ilustrarse a sí mismo, con miras a justificar y hacer imperecedera una única manera de entender el saber particular construido dentro de su propio gremio. Al respecto, Mary Midgley agrega que lo anterior puede suscitar interpretaciones en las que se considere que “las personas inteligentes filosofan porque pueden ver en ello un tipo especial de valor supremo [...] pero esta inclinación se ve como un tanto separada del resto de la vida, e independiente de ella. Se considera que nuestra atención a la filosofía debe ser desinteresada, que hay algo mezquino en depender de ella”.¹²

Si bien es totalmente válido y necesario que los letrados en el saber filosófico se desenvuelvan en el ámbito académico, también es cierto que ello no justifica considerar el saber especializado como apto y de acceso exclusivo para los iniciados en él. Dicho de otra manera, la profesionalización de la filosofía ha impulsado –quizá sin darse cuenta– la reclusión, o quizá más específicamente, la negación de la posibilidad de configurar lazos afectivos con otros y con ello también la dificultad para emprender experiencias en las que

¹² Mary Midgley, *Delfines, sexo y utopías. Doce ensayos para sacar la filosofía a la calle*. Trad. de Jesús Izquierdo. Madrid, Turner, 2002, p. 28.

nuestros saberes y vivencias previas, como concebía Platón, sean *recuperadas* desde distintas perspectivas.

La labor de Sócrates, al igual que la del *paidagogo*, no se concibe ni tendría sentido sin la presencia de un acompañante, elemento trascendente que se ha desvanecido poco a poco al profesionalizar la filosofía. Tan es así que “hoy la relación entre amistad y filosofía ha caído en el descrédito y los que tienen como profesión la filosofía se relacionan con una especie de molestia y mala conciencia con este *partner* incómodo [Sócrates], clandestino de su pensamiento”.¹³

Quizá para reavivar la figura de aquel Sócrates convendría no sólo *profanar* las cátedras universitarias haciendo usos distintos del saber que se obtiene de ellas, sino también apostar por pensar en otras formas que permitan reconstituir vínculos con el otro y, en tal caso, quizá la amistad sea una de tales vías. Como lo hiciera Sócrates o el *paidagogos* en la Antigüedad, tal lazo afectivo es más bien un acompañamiento que de antemano lleva implicado un lazo horizontal y no un gobierno o autoridad que se impone. He ahí el genuino saber y la experiencia del renacimiento mutuo. En lo que respecta a Agamben, “la amistad es el compartir que precede a toda partición, porque lo que tiene que partir es el hecho mismo de existir, la vida misma. Y *lo que constituye la política es esta partición sin objeto*, este con-sentir original”.¹⁴

Parece que el rasgo distintivo de la figura socrática encarnaba de manera genuina la dimensión afectiva que no sólo circunda a la filosofía, sino que precisa de ella para ser tal. Así, a diferencia de la necesidad de *poseer* un objeto de estudio para transmitir un saber, Sócrates precisa de un acompañante, de un amigo con el que pueda *compartir*, como en cualquier conversación o charla de café, sus propias privaciones y las del otro, resguardándolas. Como se ha desarrollado aquí, todo amigo es un refugio donde encontramos el lugar propicio para formarnos *en* el saber mismo, con y desde el amor.

¹³ G. Agamben, *¿Qué es un dispositivo?*, p. 40.

¹⁴ *Ibid.*, p. 51. (Las cursivas son mías).

Capítulo IV.
Formas periféricas de vivir la filosofía

Hacia una filosofía para niños en clave deleuziana

JOSÉ EZCURDIA¹

La Filosofía para Niños y Niñas (FpNN) es en esencia una ciencia menor, en el sentido deleuziano del término. Una filosofía como contrapoder, que tiene lugar a partir de medios que toda vez que van más allá del sólo servilismo a Estado, a la Iglesia o la familia, presenta como núcleo una producción afectiva que en el horizonte de una intuición creativa, se resuelve como dimensión material de la práctica de la libertad. Frente a todo proceso de domesticación y normalización –una educación bancaria, podríamos apuntar con Paulo Freire– la FpNN se ordena como un espacio de autodeterminación individual y colectivo.² La palabra de los pequeños, alcanzada en la práctica de la FpNN, es motor para la emergencia del pueblo que falta, de un pueblo que se levanta frente a las imposturas de la sociedad adulta sujeta a la tutela de las exigencias de la axiomática capitalista. FpNN y filosofía deleuziana se impulsan entre sí: la FpNN le brinda a la reflexión deleuziana una tierra fértil para cultivar y ver germinar los conceptos por los que ésta afirma su carácter libertario; la filosofía de Deleuze le regala a la FpNN marcos teóricos para pensarse a sí misma, y encaminar sus intuiciones justo en la senda de una lucha de liberación

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad de Barcelona. Sus áreas de interés son el vitalismo filosófico, la ontología política y la Filosofía para niños. Es miembro del SNI-Conacyt. Es investigador de tiempo completo del CRIM-UNAM y profesor de las asignaturas ‘Metafísica’ y ‘Problemas de Metafísica y Ontología’ de la propia FFL de la UNAM.

² “Una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar, en lugar de ser arrastrado a la perdición de su propio yo, sometido a las prescripciones ajenas. Educación que lo coloque en diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, a análisis críticos de sus descubrimientos, a una cierta rebeldía, en el sentido más humano de la expresión” (Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad*. Trad. de Lilian Ronzoni. México, Siglo XXI, 1986, p. 85).

frente a los poderes en curso, que mantienen a los pequeños en un estado de cosas insoportable. Veamos estos planteamientos más de cerca.

La FpNN, prácticamente en todas sus vertientes y emplazamientos conceptuales tiene como punto de partida la articulación de comunidades de diálogo, en las que el planteamiento de los problemas aparece como acicate de su desenvolvimiento. Como señalábamos en otro texto,³ mayéutica y dialéctica se engendran recíprocamente en la puesta en marcha de Talleres de FpNN, constituyéndose como la senda para restituirle a los pequeños una centralidad en el proceso constructivo de aquellos conceptos que han de nombrar una realidad determinada –cognitiva, moral, política, económica etcétera–. El planteamiento de los problemas no busca reproducir una verdad ya hecha, sino encaminar al pensamiento hacia la creación de verdades que expresan un proceso de autoconocimiento y autodeterminación.

La FpNN es constructivista, en el sentido deleuziano del término. La FpNN, a partir del despliegue de un proceso dialéctico fundado en la realización de comunidades de diálogo no busca llegar a la generación de consensos que presumen un carácter universal y necesario, sino a la promoción de disensos que expresan singularidades y procesos de individuación. El binomio dialéctica / mayéutica se vertebra en un constructivismo en el que la creación de conceptos tiene una dimensión material anclada en la formación del carácter como *ethos* o morada. Verdades propias y significativas, que se ordenan como líneas de fuga frente a un horizonte de significación y subjetivación que es forma de hacer experiencia que efectúa una serie de relaciones de poder, son el fruto de los Talleres FpNN. La FpNN se resuelve como espacio para la emergencia del acontecimiento o sentido, en tanto práctica de la libertad.

Un niño que explica y nombra la violencia padecida por generaciones, muestra el ascendente deleuziano de la FpNN que se levanta como espacio de resistencia y lucha de liberación.

³ Cf. José Ezcurdia, *Filosofía para niños. La filosofía frente al espejo*. México, FFL, UNAM / Ítaca, 2016.



Un Señor se emborracha porque lo invitan, porque les gusta tomar, porque se quieren olvidar de sus problemas, etc. Y se emborracha porque les pegan a sus hijos porque los hijos hicieron algo, porque quiere sacar su hira, porque se desquita con sus problemas, etc.

Deleuze, a lo largo de su producción filosófica, siguiendo a Bergson, señala el carácter problemático del pensamiento. Éste es capaz de crear conceptos, en la medida que plantea problemas, propone obstáculos, que por la resistencia que representan, convocan a una concentración de todas las funciones cognitivas –memoria, imaginación, razón, sensibilidad–. Esta concentración de las facultades desemboca en el ejercicio de una intuición que es el resorte interior de la creación de conceptos dotados de una dimensión vital. La creación de conceptos filosóficos no es resultado de una inferencia ceñida a un carácter meramente formal, sino un proceso creativo que supone una tensión, una puesta en juego y una concentración de la totalidad del aparato psíquico y cognitivo, que se desenvuelve en un excedente –una transformación de carácter cualitativo– que desborda el sistema simbólico y

semiótico que lo precede. La filosofía por ello es subversiva, ya que desarbola y coloca entre signos de interrogación relaciones de poder determinadas, que fijan y estabilizan formas de hacer experiencia preestablecidas.

De este modo el planteamiento de los problemas como columna vertebral de la reflexión filosófica es el núcleo de los rendimientos cognitivos, psíquicos y morales de la FpNN, justo en tanto fundamento de un constructivismo en la que la creación de conceptos implica una emisión de singularidades que van a contracorriente de dispositivos diversos –familiar, escolar, comunicativo, etcétera– ordenados como dominio de enajenación y esclavitud. La FpNN goza de un ascendente deleuziano / foucaultiano en el que el planteamiento de los problemas implica el cultivo del cuerpo en tanto capacidad de afectar y es afectado como espacio de resistencia y una subversión del lenguaje que ve modificados sus acentos y sus horizontes de sentido, para dar lugar a regímenes de experiencia novedosos que implican un gobierno de sí. La FpNN, en sentido deleuziano, subvierte el lenguaje de la dominación y lo hace enunciar verdades que expresan un proceso de autodeterminación.

Deleuze subraya el carácter paradójico de la verdad filosófica anclada en el planteamiento de los problemas, capaz de trastocar los horizontes de significación y subjetivación de una lengua mayor o molar. La FpNN se constituye como ciencia menor o minoritaria, en oposición a todo discurso formativo que se erige como ciencia mayor o molar que busca imponer a los pequeños, verdades preestablecidas. Deleuze apunta al respecto:

Si la filosofía es paradójica por naturaleza, no es porque toma partido por las opiniones menos verosímiles ni porque sostiene las opiniones contradictorias, sino porque utiliza las frases de una lengua estándar para expresar algo que no pertenece al orden de la opinión, ni siquiera de la proposición. El concepto es efectivamente una solución, pero el problema al que responde reside en sus condiciones de consistencia intencional, y no, como en la ciencia en las condiciones de referencia de las proposiciones extensionales. Si el concepto es una solución, las condiciones del problema filosófico están sobre el plano de inmanencia que el concepto supone.⁴

⁴ Gilles Deleuze y Félix Guattari, *¿Qué es la filosofía?* Trad. de Thomas Kauf. Barcelona, Anagrama, 2009, p. 82.

Un niño que enuncia *'mi papá me pega porque quiere desquitarse de sus problemas'* lleva a cabo la satisfacción del discurso filosófico como expresión de un constructivismo que pone de cabeza el orden semiótico y simbólico que lo precede para destilar un sentido que es la dimensión material del ejercicio de la libertad. El planteamiento de los problemas dada en la comunidad de diálogo entraña un carácter polémico que emplaza al pensamiento a acuñar conceptos que suponen un esfuerzo y un carácter activo, que va a contracorriente de las verdades que efectúan un estado de cosas insoportable, a saber, en nuestro caso, la violencia como rasgo fundamental de las relaciones familiares y transgeneracionales. Es el propio cuerpo del pequeño el plano filosófico o plano de inmanencia a partir del cual éste construye verdades filosóficas. No la repetición de un orden simbólico, conceptual y semiótico que le es impuesto con la fuerza de la ley moral.

La FpNN brilla como acontecimiento que se transmite no por herencia o filiación, sino por propagación o contagio. Los niños en la comunidad de diálogo cultivan verdades que, como meteoritos, modifican sus formas de hacer experiencia, y por un fenómeno de simpatía hacen de la comunidad de diálogo una tribu, una manada, un huracán que pone en entredicho las directrices disciplinares del orden simbólico-político establecido –la propia familia como dispositivo de dominación– que los mantienen bajo el régimen de una esclavitud fundada en la promoción de pasiones tristes en el sentido spinoziano del término. La FpNN es capaz de enunciar verdades que entrañan un carácter creativo, justo en la medida que se caracterizan como solución al problema mismo que aparece como matriz y principio genético de su determinación: *'¿Tu papá te pega? ¿Es bueno que te pegué tu papá? ¿Estás de acuerdo con tu compañero? ¿Por qué?'*

La filosofía de la diferencia deleuziana, a través del despliegue de un constructivismo fundado en el planteamiento de los problemas, toda vez que apunta a la subversión de los procesos de significación y subjetivación impuestos por un diagrama que efectúa relaciones de poder determinadas, da lugar a través del ejercicio de la intuición a un reequilibrio de las relaciones entre

inconsciente y consciente. El vaivén entre ser y pensar, entre *physis* y *nous*,⁵ es para Deleuze una intuición que posibilita el vínculo del consciente *con* el inconsciente, la afirmación del inconsciente o la vida *en* el consciente, y la afirmación del inconsciente *por* el consciente en términos de un proceso de individuación, que trastoca una conciencia significada y subjetivada, atada a figuras exteriores o trascendentes –justo un significante– que aparecen como detonante de la articulación de una moral heterónoma. La intuición, como un proceso a la vez ontológico, psicológico y cognitivo, tiene como expresión la construcción de una línea de fuga que planta cara a las directrices de aquellos dispositivos que satisfacen las directrices de la axiomática capitalista. Para Deleuze los procesos de significación y subjetivación encuentran su paradigma en una rostrificación en la que el rostro de Cristo –blanco, varón, rico, joven, heterosexual, etcétera– es el modelo de una dominación etnocentrista y (neo) colonial en el seno de la modernidad capitalista.⁶ La intuición deleu-

⁵ “Cuando surge el pensamiento de Tales es como agua que retorna. Cuando el pensamiento de Heráclito se hace *polemos*, es el fuego que retorna sobre él. Hay la misma velocidad en ambas partes: ‘el átomo va tan de prisa como el pensamiento’. El plano de inmanencia tiene dos facetas, como Pensamiento y como Naturaleza, como *Physis* y como *Nous*. Es por lo que siempre hay muchos movimientos infinitos entrelazados unos dentro de los otros, plegados unos dentro de los otros, en la medida en que el retorno de uno dispara otro instantáneamente, de tal modo que el plano de inmanencia no para de tejerse, gigantesca lanzadera” (*ibid.*, p. 42).

⁶ “La apuesta teórica del rostro se vuelve eminentemente política, pues, ¿será el rostro como régimen de signos una política que pretende delinear, uniformar y tecnocratizar el funcionamiento societal? ¿No se juega también en el rostro un registro de ordenación de lo sensible según los ejes dominantes? Es el rostro quien tiene un impacto social y político, ya lo decía Deleuze en una entrevista del año ochenta, a propósito de la publicación de *Mil mesetas*: ‘Pensamos que el rostro es un producto, y que no todas las sociedades lo producen, sino sólo aquellas que lo necesitan. ¿Por qué y en qué casos?’ (*Conversaciones* 44). Esto lo encontramos en la meseta “Año 0-Rostridad”, donde se cimienta el sistema-rostro, es decir la aparición del hombre occidental, como irrupción y producción del rostro-Cristo” (Borja Castro Serrano y Cristian Fernández Ramírez, “Deleuze y la política del rostro [rostridad]: alcances sobre el Estado”, en *Revista de Humanidades*, núm. 36, [en línea]. Universidad Nacional Andrés Bello, Santiago de Chile, 2017, p. 51).

Deleuze, a pesar de que desarrolla una crítica al cristianismo, señala los rendimientos positivos que éste presenta en los ámbitos ontológico, ético y político. El filósofo ve en la noción misma de Verbo Encarnado un ascendente doctrinal de primer orden en la caracterización de la noción de inmanencia, aun cuando ésta se ve limitada y distorsionada por la propia impronta platónica que

ziana tiene como objeto la ruptura de los registros de significación y subjetivación anclados en la rostrificación cristiano-capitalista, cuyo objeto es la captura del cuerpo vivo, para extraer de éste una plusvalía y un trabajo útil.⁷

Deleuze señala a propósito de la intuición volitiva:

Lo que define el movimiento infinito es un vaivén, porque no va hacia un destino sin volver ya sobre sí, puesto que la aguja es también el polo. Si “volverse hacia” es el movimiento del pensamiento hacia lo verdadero ¿cómo no iba lo verdadero a volverse también hacia el pensamiento? ¿Y cómo no iba él mismo a alejarse del pensamiento cuando éste se aleja de él? No se trata no obstante de una fusión, sino de una reversibilidad, de un intercambio inmediato, perpetuo, instantáneo, de un relámpago. El movimiento infinito es doble, y tan sólo hay una leve inclinación de uno a otro. En este sentido se dice que pensar y ser son una única y misma cosa, o, mejor dicho, el movimiento no es imagen del pensamiento, sin ser también materia del ser.⁸

Y señala con relación al rostro de Cristo en tanto modelo o causa ejemplar:

postula un Dios trascendente y los usos tristes que ha hecho de ella la propia Iglesia. Al respecto revítese la siguiente cita “Y sin embargo es cierto que esta tendencia expresionista no se realiza plenamente. Es el cristianismo el que la favorece, por su teoría del Verbo, y sobre todo por sus exigencias ontológicas que hacen del primer principio un Ser. Pero es él quien la rechaza, por la exigencia aún más poderosa de mantener la trascendencia del ser divino. También se ve siempre a la acusación de inmanencia y de panteísmo amenazar a los filósofos, y a los filósofos preocuparse ante todo de escapar a esta acusación” (G. Deleuze, *Spinoza y el problema de la expresión*. Trad. de Horst Vogel. Barcelona, Mario Muchnik, 1996, p. 173).

⁷ “Pero aún hay más, puesto que la naturaleza de las mezclas puede ser muy variable. Si es posible fechar la máquina de rostridad, asignándole el año cero de Cristo y el desarrollo histórico del Hombre blanco, es porque la mezcla deja entonces de ser una intersección o un entrecruzamiento para devenir una penetración completa en la que cada elemento impregna al otro, como gotas de vino tinto en agua clara. Nuestra semiótica de hombres blancos modernos, la misma del capitalismo, ha alcanzado ese estado de mezcla en el que la significancia y la subjetivación se extienden efectivamente la una a través de la otra. Ahí es donde la rostridad, o el sistema pared blanca-agujero negro adquiere toda su extensión” (G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas*. Trad. de José Pérez Vázquez. Valencia, Pre-Textos, 2010, p. 186).

⁸ G. Deleuze y F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, p. 42.

Si el rostro es Cristo, es decir, el Hombre blanco, medio-cualquiera, las primeras desviaciones, las primeras variaciones-tipo, son raciales: hombre amarillo, hombre negro, hombres de segundo o tercera categoría, también ellos serán inscritos en la pared, distribuidos en el agujero. Deben ser cristianizados, es decir, rostrificados. El racismo europeo como pretensión del hombre blanco nunca ha procedido por exclusión, ni asignación de alguien designado como Otro: más bien sería en las sociedades primitivas donde se percibe al extranjero como “otro”.⁹

Deleuze, a través de su teoría de la intuición, pugna por una ruptura de los procesos de significación y subjetivación dados por la rostrificación occidental. Es la relación productiva entre consciente e inconsciente el fundamento de la emergencia de contenidos preindividuales, impersonales y asubjetivos, que de manera paradójica concurren en el despliegue de la intuición como dimensión material de la producción de sentido. En este contexto, los Talleres de FpNN gozan de una raigambre deleuziana, en tanto que en el movimiento de la intuición volitiva se constituyen como ariete de una lucha de resistencia encaminada a descolonizar el inconsciente, desgarrar el rostro y reinsertar la cabeza en el cuerpo, restableciendo precisamente las relaciones entre inconsciente y consciente. Cuando los pequeños en los Talleres de FpNN rechazan los estereotipos o modelos raciales impuestos por los medios masivos de comunicación, y afirman una igualdad de las personas fundada en su singularidad constitutiva, recuperan para ellos mismos una producción deseante activa, que no es más objeto de la captura de los dispositivos de dominación de la axiomática capitalista.

Veamos los que dicen los pequeños a propósito del racismo televisivo y la negación de la propia identidad dada por aquellos modelos impuestos desde su exterioridad –el rostro de Cristo, la Barby, Lucerito, Luis Miguel, Leonardo di Caprio–, como modelo del hombre occidental.¹⁰

⁹ G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas*, p. 183.

¹⁰ “Este rostro no soporta la alteridad y por ello la operativiza en un sistema determinado. ¿Qué articulación posible hay entre el sistema-rostro en tanto rostrificación y un tipo de política estatal capitalista? ¿Qué implicancias tiene la máquina abstracta y la producción capitalista para el poder, la sociedad y el Estado? [...] La crítica radica en que la política del rostro tiende a subjetivarlo todo,

El dibujo de los pequeños señala: “Pintorería de cabello”:

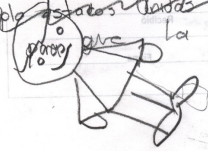

Los gueros por mucho dinero que
tengan son iguales que los pobre
porque al fin de cuenta todos balemos
igual es difícil aguantar lo que
pasan en las tenelobelas



a significarlo todo. He aquí su estrecha relación con la sociedad capitalista. Es de gran importancia aquella concatenación de dos problemas expuestos ahí: (1) la relación que establece el rostro con la máquina abstracta que lo produce y (2) la relación del rostro con los agenciamientos de poder que tienen necesidad de esa producción social. Es en este sentido que Deleuze y Guattari afirman que el rostro es una política –una de aquellas que rigidiza y no permite exterioridad posible, o bien la expropia–, porque da cuenta de que, bajo el concepto de ‘agenciamiento de poder’, se articula el espacio donde se concretiza la máquina” (B. Castro Serrano y C. Fernández Ramírez, “Deleuze y la política del rostro (rostridad): alcances sobre el Estado”, en *op. cit.*, p. 52).



Los güeros salen en las telenovelas porque los directores los ecogen, los güeros siempre han salido en la television, por esto son ricos por lo mismo, en las peliculas, en telenovelas son güeros no son Morenos, la gente piensa, pensó y piensa que son pobres y feos, los güeros porque casi todos son extranjeros, por ejemplo: Estados Unidos, es un pais rico el más rico del mundo, la mayoría de gente de este son güeros y ricos, los morenos porque hay paises pobres y su gente es asia, en las telenovelas los directores saben o piensan de los güeros son famosos, ~~son ejemplo de estos todos los güeros~~ son famosos y ~~la gente le~~ ven!

Para Deleuze, la filosofía supone una violencia al pensamiento, una violencia que toda vez que trastoca el régimen afectivo pasivo concomitante a un proceso de estratificación –en tanto amasijo de afecciones pasivas y reactivas que sostienen una moral heterónoma– estimula un reequilibrio y una relación productiva entre las dimensiones del consciente y el inconsciente, justo en el despliegue de una intuición volitiva por la que el pensamiento es capaz de crear conceptos. El plano de inmanencia, el inconsciente, se expresa en un cuerpo que en el horizonte de la intuición hace de las afecciones en las que se constituye la dimensión interior de un rizoma que toda vez que hace frente a los registros de significación y subjetivación, es fuente de cultura.

La cultura como cultivo del cuerpo, tiene lugar en una filosofía para niños que moviliza la dimensión del inconsciente, en tanto un plano de inmanencia que es fuente de la creación de conceptos preñados de una dimensión vital. El planteamiento de los problemas, el debate filosófico, el binomio mismo mayéutica / dialéctica, es una violencia al pensamiento, por el que el pensamiento mismo es llamado a pensar: el planteamiento de problemas se endereza como resorte de la intuición como corazón de cultura, de la intuición como cultivo del cuerpo vivo, en tanto flujo de afecciones activas que son el soporte de la práctica material de la libertad.¹¹ Deleuze señala al respecto en *Nietzsche y la filosofía*:

Y jamás alcanzará esta potencia si algunas fuerzas no ejercen sobre él una violencia. Debe ejercerse una violencia sobre él en tanto que pensamiento, un poder debe obligarle a pensar, debe lanzarle hacia un devenir-activo. Esta coacción, este adiestramiento, es lo que Nietzsche llama “Cultura”. La cultura, según Nietzsche, es esencialmente adiestramiento y selección. Expresa la violencia de las fuerzas que se apoderan del pen-

¹¹ En relación con la interioridad de las nociones de diferencia y *causa sui*. “Esta causa interna es la causa eficiente que ocupa un lugar central en los fundamentos ontológicos escolásticos. Además, sólo la causa eficiente, precisamente en virtud de su naturaleza interna, puede sostener al ser como sustancia, como *causa sui*. En el contexto bergsonian, podríamos decir pues que la diferencia eficiente es la que funciona como motor interno del ser. A través de esta dinámica productiva interna, el ser de la diferencia eficiente es *causa sui*” (Michael Hardt, *Deleuze: un aprendizaje filosófico*. Trad. de Alcira Bixio. Buenos Aires, Paidós, 2004, p. 43).

samiento para hacer de él algo activo, afirmativo. Sólo se entenderá este concepto de cultura si se captan todas las formas en las que se opone al método. El método supone siempre una buena voluntad de pensador, “una decisión premeditada”. La cultura, en cambio, es una violencia sufrida por el pensamiento, una formación del pensamiento bajo la acción de fuerzas selectivas, un adiestramiento que pone en juego todo el inconsciente del pensador. Los griegos no hablaban de método, sino de *paideia*; sabían que el pensamiento no piensa a partir de una buena voluntad, sino en virtud de fuerzas que se ejercen sobre él para obligarlo a pensar. Incluso Platón distinguía lo que obliga a pensar y lo que deja el pensamiento inactivo; y el mito de la caverna subordinaba la *paideia* a la violencia sufrida por un prisionero, sea para salir de la caverna, sea para volver a ella. Nietzsche encuentra esta idea griega de una violencia selectiva de la cultura en los textos célebres.¹²

Como venimos diciendo, la FpNN no se constituye como un ejercicio domesticación encaminada a realizar las directrices de un método que supone el cumplimiento de verdades predeterminadas ordenadas en un carácter puramente formal, ni mucho menos como la repetición de los repartos identitarios y los regímenes de experiencia derivados de la imposición de la axiomática cristianocapitalista (rostro). La tensión dada por el ejercicio del despliegue mayéutico/dialéctico emplaza a los pequeños a llevar a cabo una rearticulación de las relaciones entre inconsciente y consciente en términos de la satisfacción de una producción deseante activa, vertebrada en afecciones alegres que expresan la potencia de su cuerpo vivo. La FpNN abreva de una teoría deleuziana del inconsciente con un fuerte acento spinoziano. La descolonización del inconsciente tiene lugar en un cuerpo que se apropia su potencia de afectar y ser afectado.

La FpNN como violencia al pensamiento emplaza a los niños a una conquista y una descolonización del inconsciente que se expresa en un proceso de singularización que planta cara a la rostrificación cristiano-moderna, en tanto dispositivo de la axiomática capitalista. La FpNN se caracteriza como una ciencia menor que produce inclinaciones, ángulos y vórtices cuya fuerza

¹² G. Deleuze, *Nietzsche y la filosofía*. Trad. de Carmen Artal. Barcelona, Anagrama, 2013, p. 153.

vectorial es la emisión de espirales aladas, que le dan contenido a un proceso diferencial: una producción de imágenes-afecto activas, que son la simiente viva de la cultura. La cultura, como cultivo de las imágenes-afecto o las razones seminales en las que se constituye el cuerpo vivo, es la preocupación de una FpNN que se ordena como un proceso formativo.¹³ La filosofía para niños como *paideia* (formación, educación) encuentra en el inconsciente la fuente de la que se nutre una cultura que tiene como nervio el ejercicio de la libertad.

Deleuze hace de su pensamiento una filosofía menor que planta cara a la filosofía de Estado. La filosofía de la diferencia deleuziana resiste a los embates discursivos de una filosofía Estado que a lo largo de la modernidad precipita las directrices de la axiomática capitalista. Frente al eje Descartes-Kant-Hegel, Deleuze nos regala una filosofía de la diferencia encaminada a restituirle al cuerpo su propia potencia, liberándolo de su captura por un Estado rehén del gran capital. Al eje Descartes-Kant-Hegel, Deleuze añade Heidegger –quien abrazó al régimen Nazi– ilustrando la barbarie en la que se constituye la modernidad capitalista. Heidegger, según Deleuze, hace evidente la determinación de la modernidad capitalista como horizonte de satisfacción de una esclavitud maquina. Deleuze señala al respecto:

Desde que la filosofía se ha atribuido el papel de fundamento, no ha cesado de bendecir los poderes establecidos y de calcar su doctrina de las facultades de los órganos de poder de Estado. El sentido común, la unidad de todas las facultades como centro del *Cogito*, es el consenso de Estado llevado al absoluto. Ésa fue particularmente la gran operación de la ‘crítica’ kantiana, asumida y desarrollada por el hegelianismo. Kant no ha cesado de criticar los malos usos para mejor bendecir la función. No debe, pues, extrañarnos que el filósofo haya devenido profesor público o funcionario de Estado. Todo está regulado a partir del momento en que la forma Estado inspira una imagen del pensamiento.¹⁴

¹³ “La investigación de la naturaleza del poder le permite le permite a Deleuze dar sustancia al discurso materialista y elevar la teoría de la práctica al nivel de la ontología. El fundamento del ser reside pues, tanto en el plano corporal como en el mental, en la compleja dinámica de la conducta, en las interacciones superficiales de los cuerpos” (M. Hardt, *op. cit.*, p. 22).

¹⁴ G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas*, p. 381.

De igual modo suscribe:

La posición de muchos autores respecto a la democracia es compleja, ambigua. El caso de Heidegger ha complicado más las cosas: ha hecho falta que un gran filósofo se reterritorializara efectivamente en el nazismo para que los comentarios más sorprendentes se opongán, ora para poner en tela de juicio su filosofía, ora para absolverle en nombre de unos argumentos tan complicados y rebuscados que uno se queda dubitativo. No siempre es fácil ser heideggeriano. Se comprendería mejor que un gran pintor, un gran músico se sumieran de este modo en la ignominia (pero precisamente no lo hicieron). Tenía que ser un filósofo, como si la ignominia tuviera que entrar en la filosofía misma. Pretendió alcanzar a los griegos a través de los alemanes en el peor momento de su historia: ¿hay algo peor, decía Nietzsche, que encontrarse ante un alemán cuando se esperaba a un griego? ¿Cómo no iban los conceptos (de Heidegger) a estar intrínsecamente mancillados por una reterritorialización abyecta?¹⁵

Para Deleuze Heidegger culmina un idealismo y un racionalismo modernos que toda vez que sujetan toda producción de subjetividades a las dinámicas psicológicas y político-sociales que implica la figura del Estado capitalista, niegan el vínculo de la conciencia misma con el inconsciente o vida, como raíz nutricia de un proceso de autodeterminación articulado en el despliegue de la intuición volitiva. Es esta negación de la relación productiva entre inconsciente y consciente, entre ser y pensar, el motor interior de la sujeción del cuerpo a las exigencias que plantea la reproducción del capital. La filosofía de Estado en tanto ciencia mayor es comparsa de la efectucción de la propia axiomática capitalista a través de cuerpos cuya producción afectiva se resuelve en afecciones pasivas y reflejas que son el soporte de una moral disciplinar, encaminada a sostener la distinción entre burguesía y proletariado, el colonialismo y la esclavitud (entre otra larga serie de repartos identitarios indignos), cuando no el franco exterminio.

Es en este contexto que Deleuze invita a la filosofía a hacer una toma del contacto con el cuerpo como plano de inmanencia. Esta toma de contacto se

¹⁵ G. Deleuze y F. Guattari, ¿Qué es la filosofía?, p. 110.

traduce no en un proceso de significación y subjetivación anclado en el rostro de Cristo, sino en un devenir indio, que hace efectiva la inserción de la cabeza en el cuerpo, en tanto horizonte de la circularidad y mutua penetración entre consciente e inconsciente. La filosofía deviene indio, conquistando su forma como un pensamiento menor o minoritario. El pensamiento deviene indio, y no copia, buena o mala, pero siempre copia, de una causa ejemplar. Un pensamiento indio le devuelve a la filosofía una dignidad perdida en los altares del poder, cuyo pilar fundamental es la Idea trascendente, caracterizada por el rostro blanco, joven, varón, heterosexual, rico, burgués, que hace de todo partícipe una forma degradada, preñada de una insuficiencia ontológica constitutiva. Deleuze invita a Heidegger a devenir indio para hacer una toma de contacto con un cuerpo cuya arquitectura afectiva se desdobra como producción de sentido o una libertad en esencia diferencial que se mueve fuera de los registros de codificación de la modernidad capitalista con ascendente judeocristiano. Deleuze señala al respecto:

[...] Se equivocó de pueblo, de tierra, de sangre. Pues la raza llamada por el arte o la filosofía no es la que se pretende pura, sino una raza oprimida, bastarda, inferior, anárquica, nómada, irremediablemente menor, aquellos a los que Kant excluía de los caminos de la nueva Crítica... Artaud decía: escribir *para* los analfabetos, hablar para los afásicos, pensar para los acéfalos. ¿Pero que significa “para”? No es “dirigido a...”, ni siquiera “en lugar de...” Es “ante”. Se trata de una cuestión de devenir. El pensador no es acéfalo, afásico o analfabeto, pero lo deviene. Deviene indio, no acaba de devenirlo, tal vez “para que” el indio que es indio devenga él mismo algo más y se libere de su agonía.¹⁶

Devenir indio es para Deleuze el ariete de lucha de una filosofía menor o minoritaria que tiene como objeto la práctica de la libertad. Frente a una filosofía de Estado encaminada a legitimar las relaciones asimétricas entre burguesía y proletariado, entre pueblos civilizados y pueblos primitivos, entre primer y tercer mundo, entre cristianismo y paganismo, Deleuze reconduce el discurso filosófico en la senda de un devenir indio, por el que se afirma una

¹⁶ *Ibid.*, p. 111.

lucha de liberación. Deleuze lleva a cabo una revolución copernicana en el corazón del discurso filosófico dada por la figura del devenir indio: el cuerpo sustituye a la representación en la determinación de la conciencia; el inconsciente y la voluntad sustituyen a la forma trascendente como horizonte de la producción de sentido; el vaivén entre *physis* y *nous* destrona a una razón tutelada por las exigencias de la reproducción de capital, como fundamento de la formación del carácter. El devenir indio es expresión de una filosofía diferencial abocada a restituirle al cuerpo su propia potencia, frente a los reiterados embates de una modernidad cristiana y capitalista, que aparece como motor de esclavitud y exterminio.

¿La FpNN nos da una palabra respecto al devenir indio? ¿La palabra de los pequeños recoge la figura de un devenir indio que se levanta como barricada de resistencia, frente a la modernidad capitalista? ¿La FpNN se constituye como una filosofía o ciencia menor que en el horizonte de experiencia del devenir indio se ordena como una línea de fuga vertebrada en una producción de subjetividades irreductible a los regímenes de vigilancia, de disciplina y de control de la modernidad capitalista?

Veamos lo que nos dicen niños rarámuri o tarahumara frente al problema del cultivo de su propia identidad, ante el acoso de una sociedad mestiza que enarbola los valores, los símbolos y la semiótica del poder de la sociedad occidental. Los niños rarámuri, toda vez que critican el malinchismo por el que los grupos indígenas reniegan de su identidad, pugnan por un retorno a ésta, ordenando a su favor los procesos de transculturación.



EL MALINCHISMO

El Indígena del Area tarahumara se siente tranquilo en si mismo tratando de no meterse en problemas. Siempre trata de ayudar a sus semejante pero cuando ven a un (chavachi) Español no tratan de meterse con ellos, uno de los problemas es cuando un joven sale de su comunidad a conseguir un mejor trabajo, y cuando regresa pierde su costumbre lo que se dice su tradición.

EL Español

El español trata de superarse el como mejorar en si mismo, no piensa, si es que vive en grupos indígena en ayudar al tarahumara, si no el como explotarlo. Mucha veces el tratar de hablar el tarahumara o el ingles esto en beneficio asi mismo.

EL GRINGO

Todo piensa en en tener que superarse esto a traves de ver como mejorar y maliciar tanto que pueden ser Rusista en contra de grupos que no sean comunismo y ente.

5º Simposio Nacional de Orientación Educativa
"Experiencias
Institucionales y Retos"

El malinchismo.

En el dibujo se puede ver que no sólo el indígena, cambia su forma de vestir, sino que también el mestizo, busca la forma de vestir, igual que el indígena, incluso hasta aprende a hablar el tarahumara, para sentirse más aceptados por el tarahumara.

yo digo que todo esto es una cadena, porque pasa con la mayoría de razas.

Quintero

21, 22 y 23 de Abril de 2005 Guamajuato, Gto.

Devenir indio es un asunto político que la FpNN aborda desde el horizonte formativo del binomio mayéutica / dialéctica. Los niños rarámuri asumen la cuestión de la identidad, como la conquista de un territorio donde se cifra su supervivencia. El cuerpo indio es la tierra fértil de la emergencia de una producción deseante y afectiva en la que lo menor o lo minoritario se afirma como foco de resistencia y frente de lucha ante un mundo colonial en el que el cristianismo y el capitalismo se encabalgan para someter al cuerpo vivo a formas varias de servidumbre. La FpNN y filosofía deleuziana de la diferencia se penetran y se engendran recíprocamente. La FpNN le ofrece a la filosofía de la diferencia las intuiciones y las imágenes afecto en los que se desarrollan sus marcos teóricos y sus conceptos. La filosofía de la diferencia le brinda a la FpNN conceptos y horizontes reflexivos para descubrirse a sí misma como una ciencia menor o una filosofía diferencial, que tiene como objeto la promoción de la libertad en tanto sentido o acontecimiento.

La FpNN se constituye como un contrapensamiento en la acepción deleuziana del término, que visibiliza procesos de sujeción a aparatos de captura y dispositivos que aseguran el cumplimiento de la axiomática en la que el capitalismo se ordena. De este modo, la FpNN, toda vez que da lugar a un ejercicio de autoconocimiento, impulsa afecciones activas que se levantan como sostén material de una intuición volitiva que se expresa como capacidad de autodeterminación: la FpNN, al promover la creación de verdades vivas y significativas sobre experiencias vividas, se desenvuelve como espacio de contraefectuación de aquellas pasiones tristes, pasivas y reflejas concomitantes a los procesos de significación y subjetivación, en una toma de conciencia que es fundamental en la creación de sentido como gobierno de sí. FpNN como contrapensamiento: contraefectuación, intuición volitiva y transmutación.

Deleuze señala al respecto a las nociones de contraefectuación y transmutación que nutren interiormente nuestra aproximación la FpNN:

Y si es en esta parte que la efectuación no puede consumir, ni la causa producir, donde el acontecimiento reside enteramente, es también ahí donde se ofrece a la contra-efectuación y donde reside nuestra más alta

libertad, por la cual lo desarrollamos y conducimos a su término, a su transmutación, y nos convertimos finalmente en dueños de las efectuaciones y de las causas.¹⁷

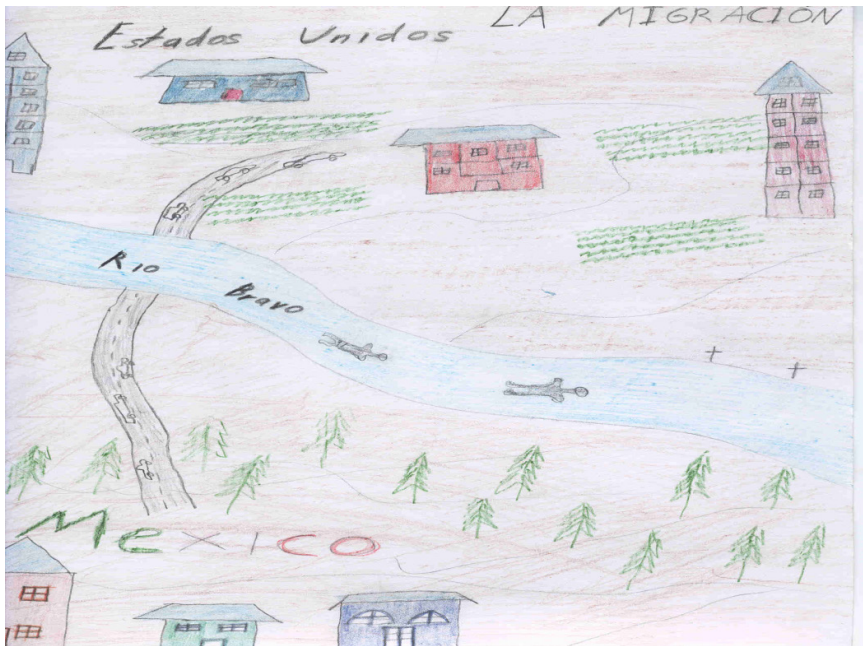
Asimismo, señala:

¿Qué quiere decir entonces querer el acontecimiento? ¿Es aceptar la guerra cuando sucede, la herida y la muerte cuando suceden? Es muy probable que la resignación sea aún la figura del resentimiento, él, que ciertamente posee tantas figuras. Si querer el acontecimiento es, en principio, desprender su verdad eterna, como el fuego del que se alimenta, este querer alcanza el punto en que la guerra se hace contra la guerra, la herida, trazada en vivo como la cicatriz de todas las heridas, la muerte convertida en querida contra todas las muertes. Intuición volitiva o transmutación.¹⁸

Los textos y los dibujos de los pequeños sobre el drama de la migración son ilustrativos respecto de una caracterización de la FpNN como contrapoder y contraefectuación. Un niño que nombra y visibiliza la cuestión de la migración, es un niño que deja de experimentar este fenómeno de manera pasiva y refleja, y siembra la semilla para encararlo de manera activa. La FpNN se constituye como un espacio reflexivo que descarrila las prácticas discursivas y políticas asociadas a un uso del poder que es padecida desde un mutismo que invisibiliza sus efectos en el cuerpo y la psique. La FpNN se despliega en el horizonte de experiencia de una producción deseante que se recupera a sí misma y que es momento fundamental de la intuición volitiva como horizonte material de una conversión existencial en la que tiene lugar el paso de lo pasivo y lo reactivo a lo activo, de la mera masificación y la moral esclava a la formación del carácter como capacidad de autoderminación.

¹⁷ G. Deleuze, *Lógica del sentido*. Trad. de Miguel Morey. Barcelona, Paidós, 2005, p. 250.

¹⁸ G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas*, p. 183.



un dibujo se trata de la migración
en la que mucha gente se va a los
estados unidos
en busca de mejor trabajo
y desgraciadamente muchos
mueren ahogados en Rio Bravo

La FpNN es un espacio crítico y reflexivo que toda vez que le restituye a los pequeños una palabra propia capaz de nombrar sus experiencias vividas, se levanta como un contrapoder que coloca entre signos de interrogación e interpela el orden de cosas establecido. Los niños interpelan al orden adulto,

exigiendo de éste una responsabilidad y un servicio cuyo cumplimiento precipita el acontecer del Bien. Deleuze y Lévinas¹⁹ se encuentran en la FpNN, justo en la determinación de la palabra de los pequeños como un acontecimiento que en su carácter inmemorial e intempestivo desmonta e interpela el orden de la significación y la subjetivación, el orden de una historia y una política narradas y elaboradas según las exigencias de una modernidad capitalista que toda vez que se despliega en la negación y el silenciamiento del Otro y la Diferencia, se vertebra en el enaltecimiento de las categorías de lo Mismo y la Identidad en las que se funda la ontología política de la dominación burguesa, blanca, y logocentrista de Occidente.

Sócrates, Deleuze y Lévinas brillan como momentos de una constelación filosófica que es ascendente fundamental de una FpNN orientada a la práctica de la libertad y a la emergencia del pueblo que falta. A pesar de las grandes asimetrías que enfrentan estos autores, en muchos sentidos coinciden en el ejercicio de la filosofía como una práctica ético-política que no sólo pugna por impulsar la formación del carácter del individuo, sino por llevar adelante la formación de un pueblo que tiene que ganar su forma frente a los usos tristes del poder que disuelven el tejido social, sembrando esclavitud y barbarie.²⁰

¹⁹ “Necesidad de un servicio sin esclavitud: necesidad, puesto que esta obediencia es anterior a toda decisión voluntaria que la hubiese asumido, y necesidad que desborda al Mismo del reposo, de la vida que goza de la vida ya que se trata de la necesidad de un servicio, pero dentro de ese no-reposo, dentro de esa inquietud *mejor* que ese reposo. Esta antinomia es el propio testimonio del Bien” (Emmanuel Lévinas, *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Trad. de Antonio Pintor-Ramos. Salamanca, Sígueme, 2011, p. 108).

²⁰ “En este momento, atenienses, no es en manera alguna por amor a mi persona por lo que yo me defiando, y sería un error el creerlo así; sino que es por amor a vosotros; porque condenarme sería ofender al dios y desconocer el presente que os ha hecho. Muerto yo, atenienses, no encontraréis fácilmente otro ciudadano que el dios conceda a esta ciudad (la comparación os parecerá quizá ridícula) que como un corcel noble y generoso, pero entorpecido por su misma grandeza, tiene necesidad de espuela que le excite y despierte. Se me figura que soy yo el que Dios ha escogido para excitaros, para punzaros, para predicaros todos los días, sin abandonaros un solo instante. Bajo mi palabra, atenienses, difícil será que encontréis otro hombre que llene esta misión como yo; y si queréis creerme, me salvaréis la vida” (Platón, *Apología*. Trad. de Antonio Pintor-Ramos. Salamanca, Sígueme, 2011, p. 100). Asimismo, Platón afirma lo siguiente en otro fragmento: “Pasemos ahora a las últimas acusaciones y tratemos de responder a Melito, a este hombre de

Para Deleuze la filosofía como contrapensamiento se expresa en una producción afectiva que impulsa interiormente la emergencia del pueblo. El vitalismo deleuziano se constituye como una filosofía de la diferencia que llama al acontecer de una multitud que se sustrae a la esfera del Estado. La afirmación de lo menor o lo minoritario se desenvuelve en el tejido vivo de una multitud actuante que da contextura al pueblo que afirma su forma en el marco de la satisfacción de un poder instituyente. La suma de singularidades que constituye el pueblo, es una multitud irreductible a la lógica del capital y los manojos de dispositivos y aparatos de captura que efectúan su axiomática.

Deleuze señala al respecto:

Pero también hay otra razón por la que el ‘pensador privado’ no es buena expresión: pues si bien es cierto que este contra-pensamiento habla de una soledad absoluta, es una soledad extraordinariamente poblada, como el propio desierto, una soledad que ya enlaza con un pueblo futuro, que invoca y espera ese pueblo, que sólo existe gracias a él, incluso si todavía no existe... ‘carecemos de esta última fuerza, a falta de un pueblo que nos empuje. Buscamos ese apoyo popular...’ Todo pensamiento es ya una tribu, lo contrario de un Estado.²¹

De igual manera señala:

El pueblo es interior al pensamiento porque es un “devenir pueblo” de igual modo que el pensamiento es interior al pueblo, en tanto que devenir no menos ilimitado. El artista o el filósofo son del todo incapaces de crear un pueblo, sólo pueden llamarlo con todas sus fuerzas. Un pueblo sólo puede crearse con sufrimientos abominables, y ya no puede ocuparse más de arte o de filosofía. Pero los libros de filosofía y los libros de arte también contienen su suma inimaginable de sufrimiento que hace presentir el advenimiento de un pueblo. Tienen en común la resistencia, la

bien, tan llevado, si hemos de creerle, por el amor a la patria. Repitamos esta última acusación, como hemos enunciado la primera. Hela aquí, poco más o menos: Sócrates es culpable, porque corrompe a los jóvenes, porque no cree en los dioses del Estado, y porque en lugar de éstos pone divinidades nuevas bajo el nombre de demonios” (*ibid.*, p. 91).

²¹ G. Deleuze y F. Guattari, *Mil mesetas*, p. 382.

resistencia a la muerte, a la servidumbre, a lo intolerable, a la vergüenza, al presente.²²

Deleuze encuentra en la producción afectiva del cuerpo vivo el resorte de la emergencia de un pueblo que se sustrae a los procesos de codificación y captura en los que se despliega la axiomática capitalista. La filosofía deleuziana, de este modo, simpatiza profundamente con la filosofía con la FpNN cuando los pequeños ven en el propio fenómeno de la migración la afirmación de un pueblo que articula una línea de fuga, fisurando el territorio estriado que precipita las directrices de la axiomática capitalista. La FpNN plantea el problema de un pueblo que afirma su forma, constituyendo un pensamiento nómada que horada y agrieta la tupida red de dispositivos de disciplina, vigilancia, control y exterminio a partir de los cuales el capitalismo asegura la codificación de cualquier parcela de materia viva, para extraer de ésta rendimientos libidinales, simbólicos, monetarios, etcétera.²³

Los niños norteamericanos y mexicanos plantean la relación entre migración y la emergencia del pueblo que falta a partir de la oposición Amor / Ley. El pueblo que falta aparece como preocupación fundamental de la FpNN.

²² G. Deleuze y F. Guattari, ¿Qué es la filosofía?, p. 111.

²³ “Deleuze y Guattari otorgan valor político a la experimentación de los devenires. Éstos constituyen desviaciones del poder mayoritario. Los devenires siempre implican una desterritorialización del régimen molar (Sujeto o Estado) que cancela aquellas capacidades de generar afectos y ser afectado en un gran número de formas: Devenir minoritario es un asunto político. Así, artistas menores, escritores y filósofos –aquellos que encuentran y expresan devenires minoritarios– juegan un papel político cuando, siguiendo cierto orden de necesidad de acuerdo con Deleuze y Guattari, anuncian un pueblo por venir y una nueva tierra” (Alain Beaulieu, “The Status of Animality in Deleuze’s Thought”, en *Journal for Critical Animal Studies*, vol. IX, núm. 1/2, 2011, p. 77).

LOVE	LAW
<ul style="list-style-type: none"> - fellow humans - just wants a better life - violence can lead to more violence. - the U.S. has always been known as "the land of opportunity", why stop now? 	<ul style="list-style-type: none"> - do not follow law, leads to chaos - can't trust everyone - creates the image idea that the U.S. will welcome everyone in regardless of the consequences - no law lessens the authority of the US + how seriously people other countries take it - takes away jobs of people in need who are hung here legally





Los niños y las niñas encuentran en los talleres de filosofía un marco para tratar temas de su interés. Los norteamericanos discuten la pertinencia de la migración de los mexicanos a Estados Unidos. Los mexicanos expresan el clamor del pueblo mexicano por sobrevivir y afirmarse como tal al migrar a los Estados Unidos. Amor y ley se oponen como astas del debate dialéctico. Son los infantes quienes en la comunidad de diálogo plantean la cuestión de la afirmación de un pueblo que se gana a sí mismo en el contexto de la migración.

En este sentido, los Talleres de FpNN encuentran una coincidencia fundamental con la filosofía de Deleuze: la afirmación de la vida como la producción del pueblo que falta, la producción de un pueblo vivo que tiene lugar justo al articularse en un autoafecto y un territorio en el que se despliega su singularidad constitutiva. FpNN y filosofía de la diferencia ven en la producción de lo común el dominio para dar cumplimiento a la potencia de un cuerpo al que se la ha restituido su propia potencia.²⁴ El vitalismo filosófico anima desde

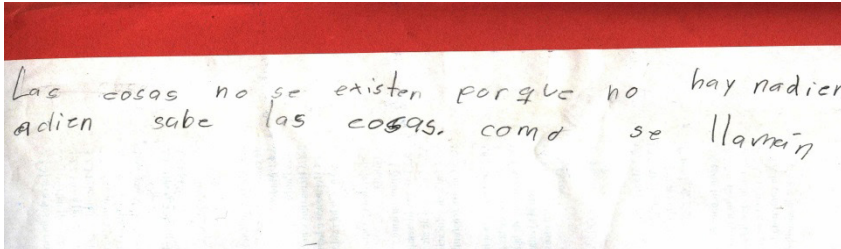
²⁴ A propósito de los cimientos del proyecto ético-político de Deleuze: “Con todo, el rodeo que hace Deleuze no es sólo un ataque, es también el establecimiento de un nuevo terreno: la intuición temprana de un proyecto político positivo que va cobrando forma en virtud del largo recorrido que seguiremos: de Bergson a Nietzsche y finalmente a Spinoza. Deleuze necesita una ontología positiva para establecer una teoría positiva de la ética y la organización social” (M. Hardt, *op. cit.*, p. 29).

dentro una FpNN que le devuelve al vitalismo mismo su sentido como una filosofía práctica, necesariamente encarnada, que tiene en la afirmación del cuerpo como capacidad de afectar y ser afectado la brújula que le otorga consistencia y orientación.

La FpNN encuentra en el planteamiento de los problemas el resorte de una serie de procesos de pensamiento que sin descuidar el formalismo de la razón, involucra un carácter expresivo que supone el despliegue de un abanico amplio de las facultades de la psique –cuerpo / afecto, memoria, imaginación, sensibilidad, intuición– que dotan a la creación de conceptos una dimensión plástica y artística: una producción de sentido, en la que va de por medio la creación del carácter como segunda naturaleza. Los niños y las niñas, en el espacio mayéutico / dialéctico de los talleres de filosofía, satisfacen la concepción de leuziana de la filosofía misma como creación de conceptos. Por ejemplo, los niños y las niñas plantean el problema de la oposición realismo / idealismo –¿la montaña existe en sí misma o se necesita alguien que diga que está ahí para que exista?– con una claridad meridiana que hace patente la dimensión creativa que reviste el discurso filosófico cuando se despliega en el plano material que implica una dialéctica que se ve relanzada interior y sistemáticamente por el factor de inestabilidad de la mayéutica. Niños filósofos que en el despliegue de un proceso creativo conquistan una sorprendente madurez intelectual.

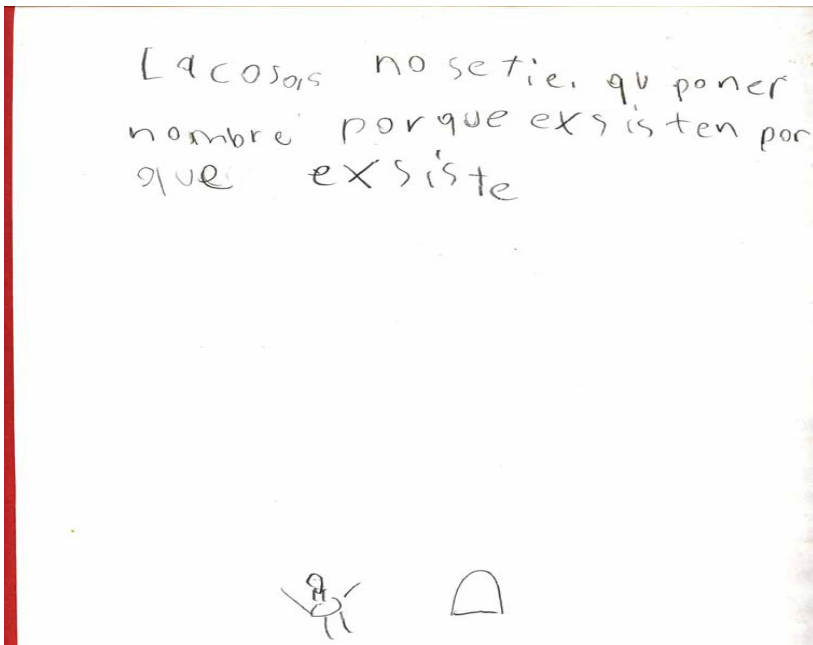


Un niño señala la necesidad de una mirada humana para otorgarle existencia al mundo. Sin el ser humano, el mundo no podría ser concebido y no existiría:





Las cosas no se existen porque no hay nadie
nadie sabe las cosas, como se llaman

Otro niño, por su parte, señala la existencia del mundo como un hecho independiente a la propia mirada humana y su capacidad para nombrar las cosas:



Las cosas no se tie. qu poner
nombre porque existen por
que existe



Deleuze acoge el planteamiento de los problemas como gatillo epistemológico que detona el ejercicio del pensar. Así, el planteamiento de los problemas se inscribe en un vitalismo en el que el ser, la vida misma como plano de inmanencia, eleva la creación de conceptos a la esfera del pensamiento. Es en la esfera del pensamiento que la filosofía afirma su dimensión vital, justo como la asunción voluntaria de la vida misma como causa material y fuerza elemental de la formación del carácter como morada. Materia viva / cuerpo, pensar y libertad presentan una interioridad en la filosofía deleuziana de la diferencia. Nuestro autor retoma las reflexiones bergsonianas relativas al planteamiento de los problemas, y al mismo tiempo incardina estas reflexiones en un vitalismo que desde Sócrates –y antes que Sócrates, en la filosofía trágica presocrática– funda la creación de conceptos en una intuición en la que el cuerpo como portal de un fondo de indeterminación y fuerza elemental (agua, tierra, aire y fuego), desdobra de manera paradójica el sentido como capacidad de autodeterminación.²⁵

Deleuze señala a propósito de la relación entre el plano de inmanencia y el planteamiento de los problemas en la filosofía de Bergson:

Bergson que tanto contribuyó a la comprensión de lo que es un problema filosófico, decía que un problema bien planteado era un problema resuelto. Lo que no obstante no significa que un problema sea sólo la sombra o el epifenómeno de las soluciones, ni que la solución sea sólo la redundancia o la consecuencia analítica del problema. Más bien resulta que las tres actividades que componen el construccionismo se relevan si cesar, se solapan sin cesar, una precediendo a otra, ora a la inversa, una consistiendo en crear los conceptos como casos de solución, otra en trazar un plano y un movimiento

²⁵ “La ‘verdad’ para el pensamiento es su valor, aquello que él vale, aquello que le importa, lo que le concierne. O si se quiere, la verdad como valor es ‘aquello hacia lo que el pensamiento se vuelve’ como bien dice Deleuze. Y aquello hacia lo cual el pensamiento se vuelve, aquello que él debe hacer o hace cuando él es él mismo, es inventar, crear conceptos” (Philippe Mengue, *Deleuze o el sistema de lo múltiple*. Trad. de Julin Pava. Buenos Aires, Las Cuarenta, 2008, p. 53). Asimismo, el mismo autor afirma lo siguiente “La teoría deleuziana del plano de inmanencia constituye así un avance, un enriquecimiento y una determinación más concreta de los altos pensamientos de Nietzsche. Pero para tener una visión completa de su posición, se debe agregar que, para un nietzscheano como Deleuze, el pensamiento es inseparable del ser, y este ser es él mismo inseparable de la vida” (*ibid.*, p. 61).

sobre el plano como condicionantes de un problema, y otra en inventar un personaje como incógnita del problema.²⁶

Y subraya en relación con la cuestión del sujeto de la enunciación filosófica:

Fueron siempre momentos extraordinarios aquellos en los que la filosofía hizo hablar al Sin-fondo y encontró el lenguaje místico de su furia, su informidad, su ceguera: Boehme, Schelling, Schopenhauer. En principio Nietzsche era uno de ellos, discípulo de Schopenhauer, en *El nacimiento de la tragedia*, cuando hace hablar a Dionisos sin fondo, oponiéndolo a la individuación divina de Apolo, y no menos a la persona humana de Sócrates. ¿Es el problema fundamental de “¿Quién habla en filosofía” o ¿Cuál es el “sujeto” del discurso filosófico?²⁷

Deleuze le regala a la FpNN los marcos teóricos que ésta aprovecha para ordenar su quehacer con los pequeños en un vitalismo que enfila los múltiples procesos formativos en los que se constituye en una orientación creativa. El juego, la danza y la risa –en el sentido nietzscheano del término– son el corazón del planteamiento de los problemas y el diálogo polémico en el que se cifra la FpNN, brindándole a ésta la posibilidad de hacer de la razón el recuadro para filtrar, expresar y someter a límite y medida la dimensión inconsciente o plano de inmanencia: inconsciente y consciente se dan la mano en la FpNN, haciendo efectivas verdades y afectos activos que expresan un proceso de autodeterminación.

La FpNN como contraefectuación y transmutación de aquellas pasiones tristes que mantienen a los pequeños en la servidumbre y la esclavitud. La FpNN como desestratificación y catharsis (purificación). Como reterritorialización y *póiesis* (creación). ¿Quién habla en la FpNN? ¿Cuál es el sujeto de enunciación en la FpNN? Los niños y las niñas como fuerza demoníaca e intermedial que hace tambalear el orden adulto y sus pasiones tristes. Los infantes como demiurgos de la creación de un mundo noble. Los menores como filósofos artistas. Espirales aladas. Como alquimistas capaces de afirmar la vida de los elementos, dándole

²⁶ G. Deleuze y F. Guattari, *¿Qué es la filosofía?*, p. 83.

²⁷ G. Deleuze, *Lógica del sentido*, p. 140.

vida al pensamiento. La FpNN como horizonte de la formación del carácter. Como acontecimiento y destino. La FpNN como resistencia y lucha de liberación.

Filosofar con infancias: tejer espacios

STEPHANIE ITZEL LOZANO BRAVO¹

A Malena Bertoldi, por cobijar con la filosofía su infancia
y a las infancias que se formaron con ella.
Por cobijar a la filosofía y a su forma otra de educar con su infancia.

En junio del 2017 tuve la oportunidad de obtener una beca internacional de investigación. Esta beca me permitió viajar a La Plata, Argentina y conocer al doctor Walter Kohan, a la doctora Laura Agratti, a la maestra Malena Bertoldi y a la licenciada Luciana Carrera. Estas personas han dedicado su vida a la defensa de la filosofía y a la implementación de esta ‘asignatura’ desde el nivel básico de educación. Con ellos conocí el programa de Filosofía con niños en la Escuela Graduada “Joaquín V. González”. Fue esta experiencia la que me sostuvo no sólo teóricamente sino también de forma práctica para comprender cómo se realiza y cuál es su importancia.

Vivir la filosofía como parte del programa curricular de la primaria argentina me hizo cuestionar muchas cosas: ¿Por qué en México se duda de la permanencia de la filosofía en el nivel medio superior? ¿Por qué se desdén esta práctica argumentando que los niños *no pueden* filosofar? ¿Qué se necesita para que los docentes se formen con este programa? ¿Por qué incluso en la universidad se escucha muy poco de la práctica “filosofía para / con niños”? ¿Qué espacios se tejen al realizar filosofía con las infancias? ¿La clase de filosofía estaba fuera de la escuela o estaba haciendo escuela en un tiempo *no* escolar?

Las preguntas anteriores se dieron gracias a ese viaje, y también gracias a ello pude romper con algunas creencias que venían persiguiéndome desde el momento en que ingresé a la licenciatura: los pedagogos no están formados para trabajar con infantes, la filosofía es para quien puede entenderla. En primer lugar, es cierto que la formación que se recibe en nuestra casa de estudios no está orientada para que trabajemos con niños, lo lamentable es que además de reco-

¹ Egresada del Colegio de Pedagogía, de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. <paidos.silb@gmail.com>. ORCID: 0000-0003-4322-0479

nocerlo nos jactemos de despreciar el trabajo con ellos. En segundo lugar, si la filosofía únicamente puede profundizarse en la universidad y no todos tienen la posibilidad de acceder, esto la convierte en un aspecto de élite, es decir no la democratiza. Ojalá estas palabras y lo que viene pueda ayudarnos a repensar nuestras creencias y nos faculte para cuestionar lo que se nos cruce por la mente.

FILOSOFÍA CON INFANCIAS, ¿QUÉ ES?

Existen diferencias entre la filosofía *para* niños y la filosofía *con* niños. La filosofía *para* niños es un programa educativo creado por los filósofos y educadores Matthew Lipman y Ann Sharp, mientras que las filosofías *con* niños² surgen como una alternativa a esa propuesta base. Son modos diversos de acercarse a la infancia y a la filosofía. Además, la distinción entre las preposiciones va más allá del diseño curricular, tiene que ver con el objetivo con el que surgen estos proyectos y tienen un matiz más específico:

[...] el cambio de preposición puede resultar significativo no es una filosofía para ellos, no es sólo poner a su alcance algo que antes era inaccesible. Filosofía con niños significa que la filosofía es algo que los niños pueden practicar y que ambos términos se modifican en su encuentro. No se trata de niños prodigio ni de filósofos precoces. Se trata de niños viviendo la experiencia de la filosofía. Experiencia que conlleva algo de riesgo y ausencia de certeza. Que prepara para un pensar diferente. La cuestión es, entonces, propiciar ese encuentro.³

¿Por qué se apuesta por una filosofía con infancias y no con niños? Hay muchos problemas en el lenguaje que hoy nos estamos cuestionando. Cuando

² Una vez que Lipman dio a conocer su programa y formó a muchos filósofos docentes, éstos adaptaron la propuesta con base en sus propios ideales educativos. Así es como surgen las propuestas de Oscar Brenifier, Walter Kohan, Eugenio Echeverría, Félix García Moriyón, entre otros.

³ Vera Waksman y Walter Kohan, *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, p. 8.

hablamos de niños, ¿a quiénes nos referimos? ¿Es una cuestión de género lo que permea al lenguaje? Entonces, ¿por qué no lo llamamos filosofía con infantes?

El problema parece tener una solución simple, sin embargo, no lo es. A propósito de estas preguntas, recuerdo que un lunes de homenaje en la Escuela Graduada, la directora saludó con un “buenas tardes, niños”. Enseguida las niñas de tercero comenzaron a murmurar. Más tarde me enteré que un grupo de ellas fueron a ver a la directora⁴ explicando que no se sentían incluidas en el saludo del inicio de jornada. Al siguiente día, la directora saludó con un “buenas tardes niños y niñas”. Qué forma de resolver el problema, dije hacia mis adentros; más tarde me enteré que las niñas volvieron a la oficina, esta vez cuestionando por qué niños primero y después niñas. La directora les cuestionó ¿cómo preferirían ser llamadas para sentirse incluidas?, la respuesta de las niñas fue “salúdenos como *niñes*”, parecía que la ‘e’ les resolvía el problema, al menos por el momento.

La infancia, para mí, es un término más justo. Aunque muchos la definen como una etapa que se vive en cierto momento cronológico de la vida, en realidad es un concepto mucho más profundo. Walter Kohan la define como una forma de extranjeridad. No es una ausencia de saber, es una forma otra de acercarse al saber. Es la filosofía del pensamiento.⁵ Se reconoce que no es una etapa que se termina cuando se alcanza la pubertad, sino que es un modo de estar en la vida, y que independientemente de nuestra edad podemos vivir infantilmente. “La infancia es una apertura constante a pensar y repensar lo nuevo, lo inesperado, lo insólito. Es el mapa y territorio de una posible experiencia del pensamiento que puede transformar nuestra vida”⁶ Además de ello, es ne-

⁴ Fue interesante ver que la puerta de la dirección siempre estaba abierta, la directora siempre estuvo al pendiente de cualquiera que le fuera a buscar. ¿Cuántas inquietudes fueron escuchadas pacientemente en esa oficina?, ¿cuánto estamos dispuestos a dejar la puerta abierta a esas voces que necesitan decir lo que piensan?

⁵ W. Kohan, “Infancia”, en *Abecedario de infancias*. CINEAD LECAV, Río de Janeiro, 5 de enero de 2018, video, 28:54. <<https://www.youtube.com/watch?v=NRNNlcNYImU&t=5371s>>. (Consulta: 2 de febrero de 2022).

⁶ Maximiliano Duran, “El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular”, en *Childhood & Philosophy*, vol. 11, núm. 21, enero-junio. UERJ Maracanã, Brasil, 2015, p. 169.

cesario reconocer la diversidad de infancias que se invisibilizan cuando intentamos simplificarlas en los estereotipos ya conocidos.

Pensar que ya todo está dicho y hecho es pensar que ya todo está determinado. Por el contrario, nos falta inventar nuevas formas posibles de acercarnos a las filosofías, a las infancias. Por ende, tenemos un compromiso por generar espacios en donde se puedan tejer los lazos que sostengan estos encuentros. Inventar sitios en los que las infancias puedan ser y puedan darles voz a sus ideas, pensamientos, preguntas, inquietudes. Por eso, ese compromiso no puede quedarse en la teoría, tiene que moverse.

ZU-MITOS FILOSÓFICOS: EL ORIGEN

En febrero de 2018 la maestra argentina Malena Bertoldi tuvo la posibilidad de viajar a México, y aprovechando su llegada se le solicitó participar en el conversatorio “*La enseñanza de la filosofía con niños y niñas. Una propuesta de filosofía de la educación*”⁷ en la sala A de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Este espacio académico se convirtió en un convivio entre amigos. Malena realizó una exposición de lo que significa e implica realizar filosofía con infancias como un modo de vivir-educar. Este conversatorio dio pauta para que Daniel Méndez, estudiante de filosofía se acercara al seminario de *Filosofía en la Ciudad*. Ahí nos conocimos.

Daniel y yo estamos interesados en aprender más de la filosofía con niños, y con ese interés creamos los “Zu-Mitos filosóficos” en 2019. Esta idea surgió de pensar cómo se podría acercar los cafés filosóficos al público infantil. Teníamos dos problemas: los niños no deben beber café y el modelo de esta práctica filosófica no está diseñado para ellos. Nuestra intención en un principio era hacer una adaptación, sin embargo, una vez que pusimos cerebros y corazones a trabajar, surgió algo distinto. Este proyecto estaba diseñado para presentarse en *Piso 16 UNAM*,⁸ lamentablemente no fue seleccionado.

⁷ Puede verse la transmisión *online* de este conversatorio en el siguiente link: <<https://www.facebook.com/facultaddefilosofiayletras/videos/333185817088509>>.

⁸ Es un laboratorio de iniciativas culturales en el que se incentiva para que los universitarios investiguen y materialicen iniciativas artísticas, culturales, o de emprendimiento de trabajo colaborativo.

Los *Zu-Mitos* son un neologismo que parte de la unión de zu[mo]-mitos. Al jugo de frutas en España se le conoce como zumo, es una bebida que chicos y grandes podemos beber. Y los mitos son narraciones que pueden detonar muchas preguntas si se les escucha con atención, es este pretexto lo que les da el apellido de filosóficos. Estas narraciones fomentan dos habilidades: la escucha y el cuestionamiento. Para fomentar el interés por nuestras raíces decidimos retomar mitos mexicanos, especialmente “*el vuelo de los pensamientos*”.⁹

El origen de esta actividad tejió muchos caminos posibles por los cuales andar. El primero es el de la amistad entre un filósofo y una pedagoga que, interesados por la infancia, se atrevieron a jugar con la filosofía. El segundo, el que se transita para atreverse a cuestionar las creencias que parecían sostener nuestra existencia: la duda es un camino interesante, pero igualmente doloroso. El tercero, que invita a todo curioso a vivir infantilmente la filosofía, porque apostamos a que hay un lazo irrompible entre estos dos caminos (infancia y filosofía) que tiene que vivirse, experimentarse, descubrirse. ¿Se podrán transitar todos estos caminos al mismo tiempo?

Fue el *Seminario de Filosofía en la Ciudad* el laboratorio que nos permitió experimentar y dar a luz esta propuesta. En ese mismo año, en la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil (FILIJ) 39, se realizó por primera vez el *Zu-Mito* filosófico “El vuelo de los pensamientos” con grupos de infantes que asistieron al bibliomóvil de la Ciudad de México.

FILIJ 39, EL ESPACIO DEL DEBUT Y BUNKO ROMA, EL ESPACIO DE LA VIRTUALIDAD

Pensando en la filosofía como práctica, como actividad, esta maestra se atreve a decir que la implementación de Filosofía con Niños y Niñas [...] le permite entender que para educar es necesario problematizar no sólo

⁹ “El vuelo de los pensamientos. Leyenda de origen maya”, en Luigi Dal Cin, *La calaca llora y la serpiente sueña. Cuentos y leyendas de México*. Trad. de Fabio Morábito. México, Ediciones SM, 2014, [s/p].

su práctica sino fundamentalmente la vida que vive y el modo en el que la quiere vivir.¹⁰

¿Y cómo se realizan los *Zu-Mitos* filosóficos? ¿En qué espacios pueden desarrollarse? ¿Para quiénes están pensados? Son preguntas que suelen realizarnos cuando escuchan la propuesta. La respuesta parece improvisada, no lo es. Esta actividad está diseñada para que pueda transformarse mientras se desarrolla. Sólo tenemos claro el inicio y el final. Se comienza con la lectura en voz alta de un mito. Cada mito puede detonar una discusión diferente, incluso el mismo mito con pensadores diferentes. El mito es el pretexto para pensar lo que se escuchó y relacionarlo con lo que nos acontece. Surgen entonces las ideas, y la mayoría de las veces, vienen con preguntas. Lo siguiente es darles voz, dejar que nazcan.

¿Hay reglas? Sí, la primera es escucharnos. Implícita en esa regla está lo que ya aprendimos en la escuela: pedir la palabra, respetarnos. Siempre y cuando la regla se cumpla, lo que ocurre al interior de la actividad es un tiempo de reflexión.

La primera vez que realizamos esta actividad fue en la FILIJ 39. Llegaron al biomóvil un grupo de estudiantes de 9 años. Los llevaban de su escuela a vivir la experiencia de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil. Las maestras, al escuchar que era una actividad “con” niños, decidieron salir del espacio. ¿Qué les habrá orillado a ello? ¿Pensar que esa actividad no era para ellas? ¿Sentirse excluidas del espacio? ¿Dejar que los niños disfrutaran? ¿Descansar un poco de la excursión? La verdad es que nadie les preguntó, hoy me gustaría haber conocido sus razones.

Daniel y yo leímos la leyenda. ¿Qué pasó después? Según las notas que tomé y mis recuerdos, la pregunta que detonó la discusión fue: ¿por qué son importantes los pensamientos? La mayoría de los infantes al finalizar sus respuestas esperaban que nosotros, “los maestros” –como nos llamaban a pesar de que les dijimos nuestros nombres–, diéramos la respuesta “correcta”.

¹⁰ Malena Bertoldi, “Matar al maestro. Un ejercicio –¿no habitual?– de educación”, *apud*, Allan Rodrigues *et al.*, *Filosofía e Educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar*. Río de Janeiro, NEFI, 2018, p. 284.

Una vez que explicamos que en ese juego no había necesariamente respuestas correctas, comenzaron a realizar más preguntas. Algunas de ellas fueron: ¿los animales piensan? ¿Por qué los pensamientos tienen que ser nombrados para saber que existen? ¿Se puede no pensar nada? ¿Hay personas que se dediquen únicamente a pensar? ¿Por qué nos exigen que pensemos antes de actuar? Estas preguntas fueron lanzadas por distintos infantes pensadores. Cuando se escuchaban las respuestas que se daban entre ellos, surgió una nueva necesidad: pensar en las preguntas que se hicieron. ¿De dónde venían? ¿Por qué era importante para cada uno su pregunta?

Casi al cerrar la actividad, una de las pequeñas que participaron de la actividad nos preguntó a Daniel y a mí si nosotros aún éramos infantes. Dejamos que ellos mismos respondieran. Algunas de las respuestas fueron: “son niños en cuerpos de adultos”, “claro son niños, si no se hubieran salido como sus otras maestras”. De la pregunta inicial que era sobre la importancia de los pensamientos, saltamos cuánticamente al tema de la niñez. No fue intencional hacer esa conexión, y esa coincidencia nos tiene conmovidos, porque con esas respuestas llegó la voz de la infancia a hablar de sí misma como si fuera un ser excéntrico. Los infantes salieron de sí mismos para reflexionar sus inquietudes.

¿Por qué la escucha es tan importante? Según Byung-Chul Han, “la escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros [...]. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad”.¹¹ Aunque la escucha pareciera un acto pasivo, no lo es. Es una acción en la que se mueve la voluntad de cada escuchante. Uno siempre escoge qué escuchar, a qué prestarle atención y qué dejar que pase de largo. Darle la palabra al otro es darle la posibilidad de existir con nosotros, por ello la importancia de la configuración de una comunidad. En muchas ocasiones la voz de los infantes se ve aminorada, no se le presta atención ni se le da el valor a lo que dicen, a lo que piensan. ¿Cuántas veces hemos negado al otro la posibilidad de existir?

Como se mencionó, sólo se tiene claro el inicio y el final de la actividad. Para cerrar, aunque no queríamos que se acabara el encuentro, les pedimos a

¹¹ Byung-Chul Han, *La expulsión de lo distinto*. Trad. de Alberto Ciria. Barcelona, Herder, 2017, p. 113.

los niños que no dejen de cuestionar y de decir lo que piensan. Ése es el cierre. Los *Zu-Mitos* tienen esa intención, muy elemental pero sustancial: posibilitar que los infantes vivan una experiencia en la que puedan hacer suyo el tiempo, sus ideas, sus preguntas. Que las infancias puedan vivir y experimentar que son escuchadas, y que lo que tienen que decir es importante.

Afortunadamente, ésta no ha sido la única vez que los *Zu-Mitos* vieron la luz. Hemos desarrollado estas actividades en otras ocasiones y cada experiencia ha sido enriquecedora. Con la llegada de la pandemia, los espacios que habitamos se transformaron.

En México se celebra el día del niño el 30 de abril. Para no dejar que pasara desapercibido, en conjunto con Bunko Roma¹² se organizó un *Zu-mito* virtual. Este espacio implica nuevos retos: ¿A qué infancias se llegará? ¿Cómo les convocamos? ¿Cómo trabajaremos con una plataforma desconocida? ¿Cómo leeremos sus cuerpos ‘ausentes’? ¿Cómo nos daremos la palabra? ¿Nuestra escucha se tiene que transformar?

Al final, los miedos se desvanecieron. Pudimos trabajar, ver medios cuerpos que en sus hogares escucharon el mito. Vimos a papás vigilar-acompañar a sus hijos. Sin embargo, la pregunta que detonó la discusión con los niños en esa ocasión fue ¿qué es lo filosófico? Ésta es una pregunta que constantemente nos hacemos y aún no tenemos una respuesta definitiva. ¿Por qué nos atravesó esta pregunta en este momento?

Lo filosófico se encuentra en la acción. Es el acto de filosofar. Filosofar es abrir el pensamiento, disponerse a ser atravesado por la duda, por la experiencia de la pregunta. Lo filosófico se encuentra en la actitud filosófica: en la reflexión por lo que se vive, lo que nos acontece y el modo en que se vive. Supone una disposición voluntaria a vivir problematizando. ¿Lo filosófico se encuentra en la pregunta?

¿Qué es lo que hace de una pregunta un problema relevante para la filosofía y cómo un problema se expresa en una pregunta?; a la vez que nos permite percibir que no toda pregunta es filosófica, critica la

¹² Es un espacio gestionado por IBBY México en el que se busca fomentar la lectura y vincularla con actividades artísticas-culturales.

sumisión a las preguntas formuladas por otro porque poco podremos decir ante una pregunta que recibimos como pura exterioridad y que no constituye para nosotras/os un problema que merece ser pensado. De modo que, si podemos fabricar nuestras preguntas –y a través de ellas los problemas que nos interesa plantear– es porque algo tenemos para decir. Así, por un lado, nos incita a fabricar preguntas y, al mismo tiempo, nos alerta a no permitir que nos las planteen, ya dadas, consagradas.¹³

La experiencia de la pregunta se vive de forma distinta en la presencialidad y en la virtualidad. Suponen tiempos distintos. El silencio se siente diferente cuando conectamos la mirada con quienes nos rodean, que cuando vemos una pantalla negra con un nombre que no nos dice mucho del que está al otro lado.

EL HILO DE LA NOVEDAD

Debido a que la filosofía con infancias nos permite trabajar con éstas incluso fuera de las aulas, nos hemos dado cuenta de que al no tener la presión de obtener una calificación trabajan más emocionados y sin prejuicios, pues la mayoría expresa no saber qué es un filósofo ni qué es la filosofía y descubrir este “mundo” es bastante divertido. Lograr que se interesen por estos ejercicios y temas nos da la pauta para cuestionarnos qué están haciendo las escuelas para abordar estos contenidos, si es que lo hacen, o en caso de no hacerlo, por qué no los están integrando. Habría que defender que la filosofía es para todos incluyéndola en la currícula de nuestro sistema educativo. Aun con ello, hay retos más grandes. Algunos de ellos están representados por las preguntas con las que iniciamos este texto.

Otro factor importante es que, aunque los formadores o docentes (quizá filósofos o pedagogos) somos quienes trabajamos con la ficha didáctica, no siempre es posible seguirla al pie de la letra, es más, ni siquiera debería ser ese

¹³ Laura Agratti, *Devenir pregunta: filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. Río de Janeiro, NEFI, 2020, p. 61.

nuestro objetivo. Esto no significa la improvisación irresponsable, sino la disposición a escuchar las voces que toman parte del diálogo.

En los *Zu-Mitos* los infantes también se convierten en los guías de cada sesión. Es esta apertura la que deja que la voz de los niños avive el diálogo y tome la dirección de sus inquietudes, para que no quede asfixiada en la camisa de fuerza que muchas veces representa cumplir con los programas en los tiempos establecidos, para así responder a objetivos que no siempre están enfocados en las necesidades del grupo de trabajo.

Por eso es importante presentar el presente texto. Si el objetivo es que se debe propiciar el encuentro entre la filosofía y los infantes, y los *Zu-Mitos* pueden cumplirlo, también se debe reconocer cuáles son los retos a los que nos enfrentamos para lograrlo. Uno de ellos es la necesidad de desarrollar este proyecto de forma virtual en tiempos de pandemia. Entonces podemos cuestionarnos qué lugar ocupa la infancia tanto en la filosofía como en la época actual. Y se tendrá la necesidad de renovarlo una vez que nos adaptemos a la nueva normalidad.

A lo largo del texto un hilo fue tejiendo espacios y personas: la novedad. No hemos descubierto el hilo negro, pero sí nos hemos atrevido a repensarlo, a reconfigurarlo y a proponer caminos por los cuales andar. Es la novedad un hilo que teje posibilidades. Formas otras de mirar, de leer y de construir nuestra realidad.

Se ha intentado darle voz a la experiencia, a la infancia. Poner en su lugar algunos matices; con ello hemos dejado de lado el lugar del “acompañante filosófico”. Le llamamos así, Daniel y yo, para liberarnos de la carga de términos como “maestro”, “docente”, “guía”. Quisimos vernos involucrados como quien acompaña en un paseo. Sin la necesidad de remarcar que filosofar es educar. Pero tampoco podemos dejarlo “al vuelo”. El acompañante filosófico tiene una misión educadora. Sabemos que educar es atravesar al educador y al educando, y que los papeles se transfieren continuamente pues ambos enseñan y ambos aprenden.

Es la filosofía con infancias un espacio que permite la producción de ideas al mismo tiempo que se les da la voz a aquellos que tienen la inquietud por nombrar el mundo. Al final, tenemos un tejido conformado con varios hilos: filosofía, educación, infancia, preguntas, mitos, inquietudes, escucha, forma-

ción, comunidad, sujetos. Al menos éstos son los que alcanzamos a ver, hay muchos otros que se irán tejiendo para dar mayor resistencia a este hacer filosófico.

A MODO DE CIERRE-APERTURA

Cuando uno intenta cerrar algo, se da la oportunidad de abrir otra cosa. Una pregunta, un diálogo, un texto, etcétera. Al escribir este humilde texto, inacabado, intenté moderar las preguntas, pues bien pude haber construido un soliloquio de interrogantes que me atravesaron. Al igual que la actividad de los Zu-Mitos, sabía cómo iniciar y cómo cerrar. Cerrar para invitar a quien escribe, y a quien lee este texto a seguirse cuestionando...

¿Qué infancias necesitamos nombrar? ¿Qué infancias requieren ser dotadas de voz? ¿Qué voz es la que habla? ¿Qué filosofía se juega con las infancias? ¿Qué infancias se juegan con la filosofía? ¿Quién acompaña a quién en la filosofía? ¿La filosofía tiene voz? ¿Quienes escuchan son filósofos? ¿Quienes preguntan son filósofos? ¿Qué preguntas son filosóficas? ¿Se puede vivir preguntando? ¿Preguntar es vivir filosóficamente? ¿La filosofía es infantil? ¿Se puede vivir infantilmente? ¿Qué vida vivimos?

Entrenamiento estoico en Santa Martha Acatitla

ÁNGEL ALONSO SALAS¹

A MANERA DE INTRODUCCIÓN

En el presente texto se compartirán una serie de experiencias que han sucedido en el interior del Centro Femenil de Reinserción Social Santa Martha Acatitla –conocido como el “Reclusorio Femenil de Santa Martha”– en donde a lo largo de varios años se ha impartido un curso de Filosofía que actualmente se enmarca en el proyecto internacional Boecio.

Si bien en cada cuatrimestre existe un programa en específico,² y el mismo proyecto Boecio cuenta con un programa indicativo, en estas líneas se compartirán una serie de experiencias que tuvieron en dos cuatrimestres, particularmente a través de la lectura de dos textos del estoicismo imperial, a saber, las *Meditaciones* de Marco Aurelio y las *Cartas sobre la brevedad de la vida* de Séneca al estilo de un entrenamiento estoico.

En este sentido, se reflexionará, en primer lugar, acerca del sustento teórico de la enseñanza de la filosofía en el interior de penales. Posteriormente, se mencionarán fragmentos o pasajes que constituyeron un gran aprendizaje para las estudiantes y la manera en que la argumentación estoica brindó herramientas a las Personas Privadas de su Libertad (PPL), conocimientos que ha sido utilizados con sus compañeras de estancia, familiares o amistades, para afrontar la situación en la que dichas personas se encuentran.

¹ Profesor de Tiempo Completo en CCH-Azcapotzalco.. Doctor en Filosofía y en Ciencias (Bioética) por la UNAM. Es investigador nivel I del SNI, Conacyt y actualmente es el Secretario Académico del Programa de Bioética de la UNAM.

² Desde que iniciaron los cursos con el servicio social que llevó a cabo Marco Antonio López Cortés en 2017.

La filosofía nunca ha sido ajena a pensarse en el interior de una prisión. A lo largo de la historia de la filosofía, contamos con personas que han estado privadas de su libertad y ha sido en este sitio donde han escrito obras, tratados o reflexiones sobre las implicaciones de vivir presos, más allá de que fueran acusado por parte del Estado al que pertenecían por su actividad política, filosófica o humanista. Basta recordar los pasajes de Sócrates en la prisión antes de beber la cicuta o los *Cuadernos de la cárcel* de Antonio Gramsci, en donde es posible justificar la importancia, valía, sentido y significado que tiene la filosofía fuera de los centros de educación formal o desde la exclusión que implica un centro penitenciario, y en especial, la manera en que son leídos y pensados por quienes están en un proceso judicial y penal.

Reflexionar sobre la pertinencia del quehacer de la filosofía con Personas Privadas de su Libertad (PPL) posibilita el pensar el sentido y alcances que tiene la enseñanza y difusión de la filosofía fuera de la academia, por ejemplo, en contextos de marginación o exclusión que viven las internas en los penales. Es importante reconocer que las PPL son conscientes de la serie de estigmas, prejuicios y etiquetas que adquieren por encontrarse en este lugar. Si bien, existen espacios formales de la filosofía en las asignaturas obligatorias que cursan quienes hacen la preparatoria abierta o quienes llegan a estudios universitarios,³ los cursos de filosofía que se han ofrecido en el proyecto Boecio no tienen que ver con créditos o como parte de la malla curricular de algún grado escolar.

Los cursos de filosofía a los que se hará referencia en este escrito buscan ofrecer herramientas de pensamiento crítico, de filosofía práctica y de una especie de entrenamiento estoico a quienes asistan a los cursos. En este sentido, cabe resaltar la importancia que la UNESCO plantea de la enseñanza de la filosofía en espacios no formales, en particular, en prisiones:

Si hay un lugar clave donde se plantea el sentido de las cosas, ese lugar es sin duda la cárcel. Se trata exactamente del tipo de vivencia que la

³ Como ocurre particularmente en las carreras que existen en el interior de penales.

práctica filosófica puede abordar, que puede *ayudar a soportar*, incluso *darle un sentido*. El filosofar en la cárcel tiene varias ventajas. Para muchos delincuentes, en particular para los que tuvieron la oportunidad de estudiar, se trata desde un comienzo de educarse, de tener acceso a una cultura que nunca tuvieron la oportunidad de adquirir en el pasado. Se trata de revalorar, en la medida de lo posible, una existencia que no tiene una imagen muy buena de sí misma; de experimentar un momento en que el pensamiento puede evadirse y establecer perspectivas nuevas o extrañas, sin por ello huir de la realidad; de distanciarse de uno mismo y de lo inmediato y de la contingencia; de *trabajar sobre uno mismo*; de *ayudar a vivir*; de *encontrar sentido ahí donde quizás no podría haberlo*; de encontrar a otras personas y dialogar sobre cuestiones distintas a las inmediatas, poco gratificantes.⁴

En este sentido, uno de los objetivos que tiene la enseñanza de la filosofía en prisiones es brindar herramientas de pensamiento crítico y nociones de la filosofía helenística. Se espera que al dotar a las PPL de estos conocimientos, puedan afrontar su estancia en prisión y encontrarle así un sentido al sin-sentido de la vida en el que se encuentran.

Enfatizamos que, aun con el hecho de que se encuentren en prisión o bajo un proceso judicial, éstas siguen siendo personas valiosas y dignas, y que si bien han perdido muchos derechos civiles y políticos, pueden continuar con sus estudios y aprender algo que puedan compartir con sus familiares y amistades con quienes se comunican. Es necesario resaltar que en las prisiones mexicanas las mujeres, además de la sanción que reciben por parte del Estado, heredan varias condenas morales desde el momento en que son detenidas hasta que salen de prisión, mismas que se manifiestan en las siguientes expresiones: la “madre que abandona a sus hijos”; “Ella se lo buscó”; “Le pedirán que se divorcie y sus hijos queden bajo la tutela del padre o de sus padres”; “No recibe visitas porque da vergüenza que una madre esté en prisión”; “Tiene que seguir al frente de la educación o manutención de sus hijos”; “Las

⁴ UNESCO, *La filosofía, una escuela de la libertad*. México, UAM-I, 2011, p. 166. (Las cursivas son mías).

únicas visitas conyugales que pueden tener deben ser de sus cónyuges siempre y cuando estén casados por lo civil”, entre otras.

Éstas y expresiones similares evidencian una serie de prejuicios que terminan en un mayor señalamiento social al que son expuestas las mujeres a diferencia de los varones, los cuales, por cierto, aunque también sean PPL, no sufren ni padecen con la misma intensidad y grado. Por una parte, sucede con frecuencia que por un mismo delito (cometido por una mujer y un varón en el mismo espacio y tiempo), el varón recibe una condena de menor tiempo a diferencia que a la mujer con quien había sido capturado, lo que termina señalando a ésta con “mayor grado de culpabilidad”. Y, por otra parte, el varón seguirá recibiendo visitas conyugales y la visita de sus familiares, hijos (que están bajo el cuidado de la mujer) y amistades, cuando no sucede así con una mujer en prisión, ya que la tutela de los hijos difícilmente la ejerce el padre o tutor sino los abuelos maternos, difícilmente continúan las visitas conyugales (pues llega el aviso de divorcio) y que cada semana estén los hijos y familiares en las visitas en los penales.

Así pues, es en este marco contextual en el que se trabaja en el interior de las prisiones con los cursos anteriormente mencionados, con el objetivo de empoderar a las PPL y de mostrar que siguen siendo personas con dignidad, pues siguen siendo humanos como quien lee estas hojas.

Veamos algunas características del penal de Santa Martha Acatitla, en donde se ha llevado a cabo el proyecto Boecio. Este lugar cuenta con las siguientes características: posee 7.7 hectáreas (34 000 metros cuadrados), su arquitectura es octagonal, es decir, tiene una forma de semi-panóptico y cuenta con una población de 1 200 mujeres privadas de su libertad y 50 niños y niñas en su interior, aproximadamente. Más allá de estos datos, cabe resaltar una característica que nos permite comprender a la población penitenciaria, que es la exclusión y olvido en el que viven, su “marginalidad”, que las ha convertido en “sobrantes”. Estas nociones las he tomado del texto de Larissa Adler de Lomnitz quien en *Cómo sobreviven los marginados* describe estas categorías para comprender las comunidades o barriadas que se encuentran en las periferias de las grandes urbes como la Ciudad de México, Río de Janeiro o Buenos Aires. Estos conceptos nos permiten comprender el imaginario

social y contexto en que son insertadas las PPL y cómo estas categorías se van interiorizando en la vida de cada persona o en los sistemas penales y judiciales.

En primer lugar, la *marginalidad* es “definida estructuralmente por la ausencia de un rol económico articulado con el sistema de producción industrial”,⁵ lo cual indica que se trata de una categoría que permite comprender los indicadores económicos de una nación para ubicar el nivel de pobreza en el que se encuentra y las acciones que deberá llevar a cabo para obtener créditos bancarios o mejorar el nivel socioeconómico de sus integrantes. En este sentido, una de las características que se ven en el interior de Santa Martha, y en general de otras prisiones, es el nivel de abandono social y que las evidentes diferencias de clases sociales. En los talleres se hace presente, por ejemplo, la disparidad en grados de escolaridad, las cuales van desde personas analfabetas hasta aquellas que tienen una profesión, o bien, de hablantes de una lengua indígena hasta personas que dominan dos idiomas además del castellano. Asimismo, el nivel socioeconómico se refleja en el poder adquisitivo para adquirir agua potable, toallas femeninas, ropa, estupefacientes, periódicos, material para trabajar o vender, rentar una televisión, comprar una pera eléctrica, alimentos o tenis, o cualquier cosa que permita hacer más soportable la vida en el día a día en prisión.

Larissa A. de Lomnitz retoma a Richard Adams quien en la categoría de marginalidad incluye “a ciertos grupos sociales excluidos de las fuentes de poder, aun cuando el Estado, se hace cargo de su supervivencia física”,⁶ entre ellos, aquellas que viven en las “barriadas” o esas especies de campamentos urbanos, ciudades de “paso” que están entre las urbes y las poblaciones más alejadas. Ahora bien, estos grupos de barriadas que viven en la marginalidad son personas que sobreviven y procuran obtener lo indispensable para continuar viviendo.

Entre las integrantes de nuestros cursos se encuentran personas que en sus historias particulares de vida (antes de entrar a prisión) eran más duras y miserables que lo que viven en Santa Martha, o viceversa. Estos enfoques e historias de vida regularmente se reflejan en la manera en que interpretan los

⁵ Larissa Adler de Lomnitz, *Cómo sobreviven los marginados*. México, Siglo XXI, 2016, p. 17.

⁶ *Idem*.

contenidos o cuando contrastan lo que vamos aprendiendo con sus vivencias anteriores. De esta forma, esta marginalidad que muchas PPL han sufrido previas a su estancia en prisión continúan lacerando su existencia en el interior del panóptico, lo que se traduce en la proyección o concreción de sus expectativas de vida; sus conductas o en el nivel de agresión y rencor desde el que tienen que aprender a vivir para sobrevivir su estancia el tiempo en que estén adentro, y que las lleva a responder o contra argumentar lo que se aborda en clase o a través de sus intervenciones.

Otra categoría con la que trabaja De Lomnitz es la de “sobrante”, que “debe entenderse desde el punto de vista de la economía industrial dominante, para la que el marginado constituye una carga social o un símbolo de atraso en el mejor de los casos”⁷ y que apunta a una exclusión social en la que se encuentran estos grupos. A lo largo de su investigación, De Lomnitz menciona que las naciones industrializadas han inventado diferentes tecnologías sociales para tratar de incorporar a estas “poblaciones sobrantes” en los sistemas económicos, y que dependiendo de cada gobierno se implementan programas asistenciales o de beneficencia, procurando disminuir esas brechas de generaciones o de ciudadanos que se encuentran por debajo de los umbrales de pobreza o extrema pobreza, y, que no les es posible ganar un dólar diario para solventar sus necesidades básicas.

Una de las herramientas de supervivencia que adquieren estos grupos son las “transacciones” en el intercambio de bienes y servicios, que van desde los trueques, economía informal o el intercambio de mercado, en que circulan los bienes y servicios sobre la base de la oferta y demanda, sin generar relaciones sociales duraderas. En segundo lugar, la redistribución de bienes y servicios, que primero se concentran en un determinado individuo o institución, de donde fluyen hacia la comunidad o la sociedad, y, finalmente, la reciprocidad, es decir, el intercambio de favores y de regalos que es consecuencia y parte integral de una relación social. Cada uno de estos mecanismos se llevan a cabo en el interior de Santa Martha, que van desde el reciclaje de ropa, la venta de medicamentos o alimentos, el cobro de la seguridad o por algún “favor”, el solicitar una moneda para una tarjeta o para hacer una llamada,

⁷ *Ibid.*, p. 18.

labores de limpieza, corte y confección, hasta la prostitución. Cabe resaltar que las PPL saben que su lugar es la periferia y exclusión, que, al ser excluidas y etiquetadas como sobrantes o la escoria de la sociedad, deben luchar contra esas etiquetas o asumir esta posición en la que se encuentran.

En este orden de ideas, las categorías propuestas por De Lomnitz adquieren relevancia, ya que las mismas PPL saben que son etiquetadas y estigmatizadas como “escoria”, “asesinas”, “lacras”, “presas”, “malas madres”, una “vergüenza familiar”, entre otros distintivos que saben han adquirido por la situación o acción que las lleva a estar allí; por los prejuicios que los de “afuera” y que no necesariamente es lo que se vive “adentro”. Uno de los juegos de lenguaje que siempre están presentes es hablar de un universo en el interior de un penal como desde “adentro” y que todo lo que está fuera del panóptico, el exterior que se ve desde un barrote y sólo se alcanza a ver una autopista, un cerro y que se escucha el ruido de la vida que el colectivo lleva en su cotidianidad, como los de “afuera”. Una vez que tenemos una breve descripción de las categorías con las que podemos comprender el escenario en que se encuentran las integrantes de los cursos, veamos cómo es que se adaptan con las categorías del estoicismo y la enseñanza de la filosofía en reclusión.

TESTIMONIO DE UN NOBEL DE LITERATURA EN SANTA MARTHA

Uno de los primeros cursos exclusivos al estoicismo fue dedicado a leer y reflexionar el texto de *Las meditaciones* de Marco Aurelio. ¿Qué motivos estuvieron detrás de esta elección? En una sesión de un curso previo al texto del filósofo emperador, se había reflexionado sobre algunos fragmentos del texto de *Un día en la vida de Iván Denísovich*, de Alexandr Solzhenitsyn, en donde se discutía sobre la perspectiva y visión del interior y el exterior que se tienen hacia las PPL. Si bien la exposición de esa sesión impartida por el doctor Marco Antonio Camacho Crispín se centraba en cambiar la pregunta de “¿cuándo voy a salir de aquí?” a “¿cómo voy a salir de aquí?”, centrarse en esta pregunta no fue un recurso retórico, sino que al tomar como ejemplo la vida y obra del literato ruso –quien por cierto, también estuvo en prisión– y que describe los cambios que sufren las personas y las principales adversidades a las que se

encuentra cada uno desde “adentro”, en ese microcosmos de la ciudad con un hábitat en donde coinciden distintas clases sociales, costumbres y formas de ver la vida de personas de distintos lugares del país, del extranjero y provenientes de distintas etnias.

Este contexto supone, además, la convivencia con personas analfabetas y con grados académicos superiores a la licenciatura o incluso aprender a convivir y cohabitar en colectivo con personas que cometieron varios delitos, como posesión de drogas, trata de blancas, secuestro, homicidio, tortura, fraudes, entre otros. Así, en lo que respecta a las sesiones dedicadas a abordar la filosofía estoica, en éstas transcurrieron evidentes procesos de identificación con lo que narra el escritor ruso y la realidad que no les era ajena a estas mujeres.

A propósito de lo anterior, una frase lapidaria de Solzhenitsyn del texto citado con antelación es: “¿quién es el principal enemigo del preso? Pues otro preso. Si los reclusos no se pelearan entre sí, los mandos no tendrían ningún poder sobre ellos”.⁸ En esta frase las PPL coincidieron con el Premio Nobel de Literatura e indica el problema fundamental que radica en estar en espera o purgando una sentencia, condición característica cuando “se pierde lo humano”. De esta manera, a pesar de estar “dentro”, en estas condiciones, la PPL no debe negar lo humano que existe en su propio interior. Si bien, esa clase concluyó en que el objetivo no era cambiar el mundo, el sistema penal o las leyes, sino que “el mundo de dentro no nos cambie” y que el “mal no tiene la última palabra”, consideré que era necesario continuar el siguiente curso con la lectura de un estoico desde la óptica de los ejercicios espirituales de Pierre Hadot.

Dicho lo anterior, describiré las temáticas y enfoques que se dieron al interior de las clases sobre el estoicismo. Al no ser una clase de filosofía donde se ve históricamente la evolución del pensamiento, las distintas fases o periodos desde que se fundó la escuela por Zenón hasta el llamado estoicismo imperial, se fueron explicando en las primeras sesiones las nociones, filósofos y pasajes más representativos del estoicismo. Se hizo mención *grosso modo* de las otras escuelas helénicas (cinismo y epicureísmo), de la recuperación que

⁸ Alexandr Solzhenitsyn, *Un día en la vida de Iván Denisovich*. Pról. de Enrique Fernández Vernet. Edición electrónica Kindle, s/p.

llevan de la figura de Sócrates, las nociones de ataraxia (imperturbabilidad del espíritu) y de ascesis (ejercicios “espirituales” y “corporales”) que se daban en estas escuelas; así como también, se mencionaron las categorías de lo que “depende”, lo que “no depende” y lo “indiferente” en el pensamiento de Epicteto, entre otros. Con ese trasfondo se explicaron en dos cuatrimestres dos textos de filósofos, fue gracias al patrocinio de bienhechores (amistades que contribuyeron con la adquisición de los textos de Séneca y Marco Aurelio) como las PPL tuvieran a la mano dichos “libros de texto”.

LAS MEDITACIONES DE MARCO AURELIO

Marco Aurelio se convirtió en el autor preferido de muchas PPL, ya que al menos dos de los pasajes que compartiré se convirtieron en una especie de mantras que repetían frecuentemente ciertas frases o pasajes, o bien, que las llevó a poner en práctica esos consejos en su vida personal. Una de las estudiantes mencionó su situación de salud en la que se encontraba y que algunas personas conocían, que era una enfermedad terminal y que la daban como desahuciada, pero que gracias a que estaba recluida conoció el yoga, la religión y las clases de filosofía, los cuales fueron incentivos para seguir viva, para recuperar su movilidad y estar participando de las sesiones.

Poco antes de salir en libertad, una mujer comentó que “ella había llegado aquí [a la clase de filosofía] por casualidad, pero que en estas clases aprendió a valorarse y a conocer más de la humanidad y de cómo conocerse. Marco Aurelio ha sido quien más me ha marcado en este momento”, fue algo que mencionó en una de sus últimas clases antes de salir en libertad. Escuchar este testimonio de una persona que fue motivada a concluir sus estudios para leer y entender lo que veía en sus clases de Biblia y Filosofía, es uno de los frutos más significativos que se han dado en este taller y que la hizo involucrarse en sus estudios para salir de otra forma de Santa Martha fue uno de los beneficios que obtuvo dicha PPL en su ejercitación estoica.

Por otro lado, es importante mencionar que la manera en que Marco Aurelio inicia el libro I de sus *Meditaciones* fue impactante para muchas. ¿Por qué agradecer a quien le ha hecho mal? Y de qué manera las personas que

marcaron positivamente a cada una de nosotras siguen estando presentes a pesar de que nos encontremos aquí. Recordemos que en este primer libro Marco Aurelio agradece a varias personas lo que ha aprendido de cada uno de ellos, entre los que puedo destacar que el testimonio del emperador a ciertas personas les hizo mucho sentido, entre ellas resaltaron su abuelo vero el buen carácter y la serenidad; a su madre el respeto a los dioses y la generosidad; de Alejandro el gramático la aversión a criticar y de Máximo el dominio de sí mismo y no dejarse arrastrar por nada.⁹ Uno de los ejercicios que hicieron fue recordar a quienes debían agradecer por el mal o bien que habían recibido y que era lo que ellas tendrían que trabajar para que sus familiares o amistades las recordaran a ellas por lo que han impreso y dejado en la vida de los demás

Respecto a lo anterior, en la introducción a las *Meditaciones* Carlos García Gual sostiene que es posible rastrear las nociones de piedad y perdón en Marco Aurelio, ya que la:

[...] generosidad en el perdón no sólo era teórica; la practicó una y otra vez, silenciando los nombres de sus enemigos, olvidando las rencillas y las traiciones. Esa bondad natural, cercana al concepto cristiano de la caridad al prójimo, era innegable. Aún más, a su filantropía Marco Aurelio unía un ascetismo y un desprecio de las vanidades mundanas que encuentran ecos en el cristianismo.¹⁰

A partir del trabajo sobre la ascésis y ataraxia con este repaso del árbol familiar o genealógico de agradecimiento y que en el caso de que habían partido personas, éstas seguían presentes en su forma de ser y actitudes, se fue generando una especie de gratitud y de reconocimiento por quienes están detrás de una, aunque no estén presentes y de que es necesario trabajar en las cosas positivas que las otras y los otros nos han dejado. Ahora bien, si el trabajo de este libro no logrará mostrar el nivel de ejercitación espiritual en el que se encontraron las PPL basta compartir lo que encontraron en el libro II:

⁹ Cf. Marco Aurelio, *Meditaciones*. 5ª reimp. Trad. y notas de Ramón Bach Pellicer. Introd. de Carlos García Gual. Madrid, Gredos, 1977, Libro 1, §1, §3, §10 y §11.

¹⁰ C. García Gual, "Introducción", *ibid.*, p. 21.

Al despertar la aurora, hazte estas consideraciones previas: me encontraré con un indiscreto, un ingrato, un insolente, un mentiroso, un envidioso, un insociable. Todo eso les acontece por ignorancia de los bienes y de los males. Pero yo, que he observado que la naturaleza del bien es lo bello, y que la del mal es lo vergonzoso, y que la naturaleza del pecado mismo es pariente de la mía, porque participa, no de la misma sangre o de la misma semilla, sino de la inteligencia y de una porción de la divinidad, no puedo recibir daño de ninguno de ellos, pues ninguno me cubrirá de vergüenza; ni puedo enfadarme con mi pariente ni odiarle. Pues hemos nacido para colaborar, al igual que los pies, las manos, los párpados, las hileras de dientes, superiores e inferiores. Obrar, pues, como adversarios los unos de los otros es contrario a la naturaleza. Y es actuar como adversario el hecho de manifestar indignación y repulsa.¹¹

Este fragmento fue uno de los pasajes que mayor éxito tuvo, ya que al aplicarlo en el día a día se percataban de que el mundo no siempre estaba en su contra y que, por otro lado, siempre encontrarían a personas que por ignorancia o malicia actuarían de una forma ruin, cobarde y visceral. Al respecto, las PPL cayeron en la cuenta de que no era sensato caer en el juego de aquellas personas y que, antes bien, estas experiencias eran una serie de ejercitación ante lo que sucedía cuando tenían que pasar lista, hacer la limpieza de la estancia, acudir a alguna actividad escolar o deportiva, lo que sucedía en la iglesia o en alguna de las salas (grande o chica que es donde reciben a las visitas), por poner unos ejemplos. Este pasaje adquirió el carácter de mantra, que repetían una y otra vez, que se los transmitieron por teléfono a sus familiares y que les otorgaba herramientas para continuar resistiendo.

Marco Aurelio tocó muchas fibras sensibles de las estudiantes, se convirtió en libro de cabecera o el libro favorito de muchas estudiantes, se leía con frecuencia y sé que en estos momentos de contingencia sanitaria ha sido utilizado con mayor continuidad. Pensar sobre la vida del emperador y el gobierno de las pasiones, nos llevó a cuestionarnos sobre el rumbo y sentido de nuestras vidas, y la calidad de ésta ante la muerte, ya sea porque les tomaría en el interior del penal o que cuando salieran o hicieran con una edad tan

¹¹ *Ibid.*, Libro II, § 1.

avanzada que la muerte les pillaría en su salida. De esta forma, pasamos a reflexionar en el siguiente cuatrimestre a Séneca y el tema de la preparación para la muerte.

PENSAR LA MUERTE DESDE UNA PRISIÓN FEMENIL EN MÉXICO

Vivir el duelo de un familiar o ser querido desde Santa Martha es una de las experiencias y situaciones más difíciles e indescritibles que suceden. No me refiero a la muerte, suicidio o “presunto suicidio” de una PPL, la cual de suyo también supone un gran impacto dependiendo del momento, lugar y hora en que se haya presentado el deceso, sino que me refiero al hecho que una PPL se entere que un familiar o una amistad cercana haya muerto o esté en un proceso de agonía y que ellas desde adentro no pueden hacer nada para estar presentes y acompañar a la persona moribunda o a su familia en estos momentos.

Estas noticias las dan a conocer sus familiares vía telefónica (cuando la PPL hace la llamada en un teléfono público y alguien del otro lado decide tomar una llamada que viene del reclusorio) o de manera presencial quienes están en el “Kardex”, es decir, la lista autorizada de personas que pueden ingresar a las visitas y que hacen todo el viacrucis que supone ingresar al penal, la revisión e inspección de alimentos, las aduanas y protocolos de ingreso y vestimenta para poder compartir con su madre, esposa, hija, sobrina o amiga una mañana o tarde. Independientemente de cómo se enteren de que una persona esta convaliente, desahuciada, que sufrió un accidente o que simplemente murió genera un shock que se contiene con llanto, gritos o un cambio de humor. En el mejor de los casos, si la agencia funeraria accede y las autoridades lo permiten, se da acceso a que se lleve el féretro de quien ha fallecido e ingrese al estacionamiento del penal para que la PPL se pueda despedir unos minutos de su ser querido en medio de un dispositivo de seguridad, y posteriormente dicho cuerpo sale y es llevado a velar, cremar o enterrar.

Sobra decir que la mera descripción y visualización de esta escena es fuerte, pero estar presente cuando se escucha ese llanto o grito por la muerte de un hijo, una madre, un hermano o un familiar, y que lo más que se puede

hacer es estar llamando a los familiares y rezar en alguna de las capillas de Santa Martha, mientras se da un llanto y gritos desgarradores que terminan contagiando y recibiendo un eco en otras personas es algo inenarrable y ante el cual uno queda en un silencio incómodo y en donde uno es testigo del correr de lágrimas o cómo es que se termina la clase y las estudiantes parten a llorar a su estancia.

Ante esto, ¿qué puede ofrecer la filosofía a las PPL? ¿De qué herramientas provee el pensamiento estoico para afrontar la propia muerte o la muerte de una tercera persona? Partiendo de que uno de los principales temas que se abordan en la filosofía es el de la finitud, la muerte del Otro, y esta preparación cognitiva para el bien morir, uno podría suponer que existen muchos autores, libros y pasajes en donde es posible hablar de esto desde la bioética, la literatura, el arte, la religión o la filosofía. Teniendo todo este escenario, y habiendo trabajado ya en cierto modo el estoicismo con Marco Aurelio, decidí trabajar con las PPL las *Epístolas morales a Lucilio* de Séneca, en especial el diálogo o tratado “Sobre la brevedad de la vida” para pensar en colectivo la manera en que llevamos nuestra vida y estamos asumiendo su fin, tanto a nivel personal como con nuestros seres queridos.

Juan Berraondo en *El estoicismo* sostiene que el estoicismo “se asocia coloquialmente con la resistencia serena al dolor y a la adversidad, con la virtud de la fortaleza y con la resignación. Una cierta especialización sacaría a revelar la autarquía, así como la *apatheia*, ausencia de pasión, y la *ataraxia*, tranquilidad del espíritu, entre los ideales a cumplir”,¹² que habían sido nociones que se habían visto en cuatrimestres anteriores, las cuales se retomaron para comenzar a leer sobre Séneca. De esta forma, se recordó la importancia de enfrentar la adversidad y el dolor, y que desde el plano epistemológico o filosófico, existían herramientas que permitían detener pensamientos negativos, darle un “giro” o buscar otras alternativas que en el fondo buscaban trabajar en el gobierno de las pasiones.

Para complementar la idea anterior, es necesario agregar que el proyecto Boecio funciona como una ejercitación que uno lleva a cabo en un gimnasio, en donde debe de ir trabajando en rutinas o actividades (en este caso menta-

¹² Juan Berraondo, *El estoicismo*. Barcelona, Montesinos, 1992, p. 9.

les o de pensamiento) para ejercitar y fortalecer nuestro interior. En este orden de ideas, Berraondo nos advierte que “los consejos de Séneca [buscan] extraer el máximo partido posible de lo que disponemos, como también el de tener presente nuestra propia muerte para que no nos coja por sorpresa”.¹³

Partiendo de esta idea pasemos ahora a una serie de pasajes de “La tranquilidad del ánimo” o de “Sobre la brevedad de la vida” de los *Tratados morales* de Séneca, que se vieron en clase y que llevaron a las PPL a tomar conciencia de su existencia e ir cerrando ciertos ciclos. El *modus operandi* de estas sesiones consistió en explicar alguna cuestión de filosofía estoica (tales como las virtudes, el azar, la servidumbre de las pasiones *versus* la recta razón o recuperar alguna inquietud o pregunta que surgió de la lectura que hacían las estudiantes) para dar pie a la reflexión de ciertos pasajes que a ellas les llamaba la atención o bien, que yo traía para ir comentando en función de una serie de acontecimientos que se daban en el interior del penal o a nivel social. Únicamente retomaré tres pasajes que considero fueron significativos.

El primero de ellos, corresponde a “La tranquilidad del ánimo” en donde Séneca dialoga con Lucilio sobre la importancia del gobierno de las pasiones y de la serenidad del alma, que dicho sea de paso es uno de los ejercicios que más trabajo cuesta llevar a cabo, ya que regularmente las PPL se la pasan gritando en un tono de voz muy fuerte, diciendo groserías, cantando alguna canción a todo volumen por los pasillos o el “kilómetro” (que es el pasillo que conecta a con todos los edificios con ambos parios), y que a pesar de que uno se encuentre en algún aula del Centro Escolar el sonido ambiental suele ser molesto e incómodo. Séneca afirma que:

[...] mal vive quien no sabe morir bien. A esto es, pues, a lo primero que hay que rebajar de precio y hay que contar el aliento entre las cosas viles [...] El que teme a la muerte nunca hará nada por un hombre vivo. Pero quien sabe que esto queda establecido en el instante mismo de ser concebido, vive con arreglo a lo estipulado y a la vez procurará con la misma fortaleza de ánimo que nada de lo que suceda sea imprevisto.¹⁴

¹³ *Ibid.*, p. 96.

¹⁴ Séneca, *Tratados morales*. Trad., introd. y notas de José María Gallegos Rocafull. México, UNAM, 1991, p. 50.

Este pasaje llevó a las estudiantes a reflexionar sobre los temores que tenían cuando estaban “afuera” y ahora que estaban en este lugar. Este pasaje las llevó a reflexionar sobre una serie de pequeños detalles que antes no valoraban y que les permitían comprender mejor su existencia y la de sus seres queridos, como objetos que iban desde el tener que usar parte de la tapa de una lata como un cuchillo, pues no es posible tener objetos punzocortantes en prisión o la importancia que tiene un vaso desechable en prisión, hasta el aprovechar el mayor tiempo cuando hablaban con sus familiares por teléfono o el compartir los alimentos con sus seres queridos. Igualmente, la mayoría de ellas sostuvo que la prisión les había mostrado una gran fortaleza que tienen en su interior, por lo que muchas de ellas después de pasar por un periodo difícil de depresión al ingresar a Santa Martha se percataron de que debían de hacer lo posible por vivir de la mejor manera posible, confiando que debían ser fuertes y firmes ya que seguían siendo el sostén emocional de sus familiares, por lo que los años, meses y días que llevaban como internas les había permitido valorar y ver la vida de una forma distinta, lo que asimilaron como una preparación para la muerte.

Un segundo pasaje que generó mucha discusión se encuentra en “Sobre la brevedad de la vida” en donde el filósofo cordobés afirma que “No tenemos poco tiempo, sino que perdemos mucho. Bastante larga es la vida que se nos da y en ella se pueden llevar a cabo grandes cosas, si toda ella se empleara bien, pero si se disipa en el lujo y en la negligencia, si no se gasta en nada bueno, cuando por fin, nos aprieta la última necesidad, nos damos cuenta de que se ha ido una vida que ni siquiera habíamos entendido que estaba pasando”.¹⁵

En la sesión en la que discutimos únicamente la primera parte de esta carta se recordaron a los seres queridos que habían partido y la manera en que nos habíamos despedido de ellos. Algunas de las mujeres narraban la manera en que han tenido que vencer el hecho de saber que alguno de sus padres, cónyuges o hijos había fallecido y de los cuales no pudieron despedirse. Se reflexionó sobre diversos testimonios que iban desde cuestiones del destino (“yo estoy aquí porque maté a una persona” y “el destino muchos años después se la cobró cuando mataron a mi hijo. El karma existe” decía una de ellas); el

¹⁵ *Ibid.*, p. 61.

hecho de que se sintieran culpables de la muerte de su madre porque la tristeza las había inundado cuando ellas ingresaron al penal, o, bien que están trabajando con la gente del departamento de psicología, Alcohólicos Anónimos o en alguna de las iglesias.

Otro hecho común por el que atravesaban algunas de las mujeres es que no les era posible ir al velorio de un familiar y/o amigo, y únicamente se pueden despedir de su ser querido cuando una persona conocida o un familiar (externa) pone un celular en el ataúd donde la persona en cuestión estaba siendo velada y ellas se despidieron vía telefónica el tiempo que durara la tarjeta. Sobra decir que esta sesión fue muy emotiva, llena de lágrimas y de reflexiones sobre lo importante es que era continuar con vida y que se debía buscar afrontar esta adversidad y seguir por los que quedan o por una misma.

Finalmente, el último pasaje de Séneca fue el siguiente:

Así es: no recibimos una vida corta, sino que somos nosotros los que la hacemos breve, ni somos pobres de vida, sino pródigos. Así como las riquezas, por muy copiosas y regias que sean, si llegan a un mal dueño, al momento se disipan, y aunque sean pequeñas, si se entregan a un buen guardián, se incrementan con el uso, así nuestra vida se abre espaciosa-mente al que la dispone bien.¹⁶

Como podrá suponer el lector en el interior del grupo se dio una reflexión sobre lo que tenían y lo que perdieron; así como lo que habían ganado; de la importancia o comodidad de ciertas cuestiones materiales como el tener un colchón, una regadera o agua caliente. Uno de los testimonios que a nivel personal me conmovió fue el de una señora que dijo “si tenía que pasar esto [la cárcel] para que floreciera en mí lo que tenía aquí encerrada (dirigiendo sus manos a su corazón), entonces ha valido la pena mi presencia en este lugar” y que estaba en el proceso de afrontar que cuando saliera estaría sola y que no sabía si sus hijos iban a querer verla.

Reflexionar sobre la finitud nunca es fácil ni sencillo, ya que nos confronta a lo que hemos vivido, a lo que hemos dejado de hacer, pero también nos hace tomar conciencia de la importancia del aquí y el ahora, de las amistades

¹⁶ *Idem.*

sinceras, del tiempo que debemos de aprovechar pues no sólo no sabemos el día ni la hora, sino que perdemos el tiempo justo que se nos da. Muchas de las actividades que se dejaban como opcionales (a modo de tarea) era el hablar de esto con sus compañeras de estancia, con sus familiares cuando los visitaran o les hablaran, o en última instancia el redactar una carta a aquella persona de la que no pudieron despedirse. Si bien, fueron actividades que las confrontaron y que les permitieron tener una especie de desahogo o de pausa para reorientar lo que les quedara de vida dentro o fuera de la prisión, fueron sesiones en las que no se hablaba de la muerte sino de la vida, de la calidad que se le puede dar “a pesar de”. Trabajar Séneca en Santa Martha, teniendo presentes a estudiantes que murieron o las suicidaron; que nos enteramos de casos de familiares y amistades que estaban convalecientes nos mostraron esa cara humana que siguen teniendo las chicas, la trascendencia e importancia que tiene el pasar un pañuelo a quien llora; el darle un abrazo o sujetarle la mano en un momento en que nos cuenta parte de su vida y que se muestra vulnerable; esos ejemplos espejos en donde nos vemos reflejados en la fragilidad humana y que lleva a la sororidad.

FILOSOFÍA EN PRISIÓN, ¿PARA QUÉ?

En este breve texto procuré llevar al lector a una especie de escaleta por la ejercitación estoica que han llevado varias de las PPL en Santa Martha, una breve radiografía del impacto que tiene la lectura y acompañamiento de la filosofía en un espacio no formal. Los resultados no son impactantes en cuestión de numeraria o de impacto en la reinserción social, sino que se tocan vida, se recrean y re-construyen existencias, personas de a pie y familias empiezan a sanar de una manera paulatina. No se obtienen grados académicos o una calificación, pero si es visible un cambio de actitud, una disminución de violencia y el querer recuperar un sentido a la vida dentro y fuera del panóptico.

Es importante destacar que, si bien no he querido idealizar o romantizar la enseñanza de la filosofía en centros penitenciarios por lo escrito con antelación, ya que uno conoce personas malvadas y ruines, que con el paso de las sesiones comprenden que lo que hicieron estaba mal o que no debían haberlo hecho

(pero lo volverían a hacer), la enseñanza de la filosofía en prisión adquiere un sentido distinto que en las aulas. Existe un aprendizaje vivencial y emocional que trastoca a los asistentes, en donde se establece una comunidad de reflexión y de diálogo ante temas tan fuertes como es el dejar a tu hijo de 8 años y que cuando salgas de la cárcel tendrá 58; que aprendes a valorar cada segundo de una llamada o el tener una clase en la que se dan herramientas para continuar enfrentando estoicamente nuestra existencia.

Capítulo v.
Filosofando en tiempos de pandemia

Compromiso, riesgo y amplificación de la confianza. Argumentos filosóficos para la presencialidad

DAVID SUMIACHER¹

INTRODUCCIÓN

Vivimos una época controversial, de disrupción, de miedo, de extrañamiento. Cuando la jornada ha concluido y el sol se oculta, cuando un evento tiempo hace que ha acontecido, según un cierto filósofo alemán, el búho de Minerva (que no era un búho sino un mochuelo) emprende el vuelo para facilitarnos el entendimiento, la sabiduría sobre aquello que ha sucedido... Lo que este filósofo quiere decir es que podemos tener un conocimiento o entender la realidad o los eventos que en ella han acontecido una vez que han pasado. Pero esto nos lleva a preguntarnos, ¿en qué momento es útil el conocimiento? ¿Cuándo es que necesitamos o debemos hacer uso de nuestra capacidad de comprender, de reflexionar, de tomar postura? Más aún, ¿cuándo es importante la filosofía?

Así como decía el destacado filósofo José Gaos, la filosofía, el saber, al ser un saber para la vida, es un saber de urgencia, que ha de estar lo más cercano posible al presente.² Si la filosofía implica una serie de disposiciones que nos ayudan a hacernos parte, a definirnos ante la realidad que nos rodea, a posicionarnos en el mundo y adquirir un lugar, es fácil ver cómo en infinitud de

¹ Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina (UNR); maestro y doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Es director general, cofundador y formador en CECAPFI (Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas).

² En *Dos ideas de la filosofía*, José Gaos afirma “La vida es continua inminencia de su fin. Por eso es urgencia de vivirla. Cada momento de ella es un instante, una instancia que nos insta (Zubiri) a vivirla con urgencia. El saber necesario para la vida, esto es, para la muerte, esto es, para el momento inmediatamente siguiente a aquel que vivimos, ha de ser un saber capaz de decir su última palabra en este momento, lo más cercano posible al presente. Ha de ser un saber de urgencia, un saber tan urgente como la vida misma para la cual es” (José Gaos y Francisco Larroyo, *Dos ideas de la filosofía. Pro y contra la filosofía de la filosofía*. México, La Casa de España en México, 1940, p. 8).

situaciones nos veríamos sobrepasados, intestados, violados y despojados de nuestros derechos y realidades si no asumimos un posicionamiento con fundamento durante las circunstancias y no posterior a ellas. Ésta debería ser sin lugar a dudas la impronta de la filosofía en el siglo XXI.

La situación despertada a partir de la Covid-19 ha modificado de manera abrupta nuestra forma de vivir el mundo, la cotidianidad de la que somos parte, la economía, las disposiciones del biopoder, la manera de acercarnos al Otro. Estos cambios, además, han venido de la mano del miedo y de la muerte, sin dejar demasiado tiempo para pensar. En CECAPFI, desde junio de 2020 iniciamos un proyecto que se llamó “Filosofía y nueva normalidad”³ en donde importantes filósofos de todo el mundo como Mauricio Beuchot, Guro Hansen Helskog, Luca Scarantino, Antonio Campillo, Alejandro Cerletti, Mónica Kac, Didier Moreau, Lydia Amir y muchos otros escribían semanalmente. Dichos textos circulaban en una amplia red de medios iberoamericanos, lo que derivó en el libro *Filosofía y nuevas normalidades. Perspectivas para un mundo en y post-covid*.⁴

Estas acciones, así como muchas otras publicaciones o proyectos de enorme valor que realizaron diversos colegas y grupos en el mundo, resultan a final de cuentas ínfimas respecto a la gran necesidad que existe de pensar y considerar hoy lo que está ocurriendo. Suelen ser los economistas y las grandes corporaciones las que toman partido rápidamente ante los hechos. Así se configuran redes estructurales y vinculares basadas en intereses de distinto género, en donde nadie garantiza la consideración de la calidad de vida de las personas, las tendencias y formas que adquiera la relación con el Otro, las geometrías de las relaciones en nuestras familias y en nuestras formas de vida, las miserias de los más necesitados.

Por esta razón abordaré en este artículo un tema que considero fundamental para nuestro tiempo y tiene que ver con el sentido, lugar y necesidad

³ Éste en verdad fue parte de una serie de proyectos que emprendió CECAPFI Internacional entre los que estuvieron también la realización de cientos de cafés filosóficos, conversatorios, conferencias y otras actividades, mismas que fueron coordinadas por Luis David Martínez, apoyadas por Claudia García y llevadas a cabo por muchos colegas de distintos países de Latinoamérica (cf. CECAPFI, “Filo-café CECAPFI”, pant. 1).

⁴ El libro puede descargarse gratuitamente, *vid.* < <https://www.cecapfi.com/editorial.php> >.

que pueda tener la *presencialidad*. La presencia o presencialidad se ha ahogado, se ha silenciado acriticamente, ha sido tapada, sumergida, sofocada por el miedo, los innumerables cuidados, las nuevas normalidades, el *home working* y *e-commerce*. ¿Es necesario vernos presencialmente con el otro? ¿No pueden una cámara y unos audífonos sustituir el significado de un *encuentro*? ¿En qué medida sí podrían generarlo? Desde este enfoque o posicionamiento, para bien o para mal, ninguna vinculación virtual (en ningún tiempo presente o futuro) tiene o tendrá la posibilidad de alcanzar el estatuto o cubrir todos los espectros de lo que implica el *encuentro con el otro*.

“NUEVA NORMALIDAD”, NUEVAS NORMALIDADES

Antes de entrar en el tema veamos algunas cuestiones sobre nuestro contexto. Hoy en día, desde el comienzo de la denominada pandemia, la OMS y la mayoría de los países del mundo, han adoptado el término “nueva normalidad” o “*new normal*” para referir a un estado de “cambio” que aparentemente “todas las personas deberíamos vivir para adaptarnos a nuestro tiempo”. Por ello cabe preguntarnos, primeramente, qué es la normalidad.

Seguramente la misma habrá de definirse por parámetros subjetivos, intersubjetivos y materiales, y tiene que ver seguramente también con una cierta constancia o previsibilidad de eso que se desarrolla, considerado esto desde cualquiera de los puntos de vista antes mencionados. ¿Pero esto quiere decir que existe “la” normalidad, la normalidad única y definitoria? Evidentemente la pregunta es absurda, fácil es notar que cada persona ha de vivir siempre en una normalidad diferente. ¿Sin embargo, existe algo así como la “normalidad para mí”, la normalidad que yo, sujeto de la enunciación, vivo o experimento o que alguien experimenta? Claro que puede existir una normalidad que alguien viva en un momento dado, pero ésta, de la misma forma, puede cambiar, y a lo largo de nuestra vida solemos pasar por muchas y diferentes “normalidades” en distintas etapas. Puede decirse que la vida es la expresión de infinitas normalidades posibles.

Esas “normalidades” que pueda vivir una subjetividad como tendencias, patrones o repeticiones que se expresan en la vida, a veces pueden ser deseables

y a veces indeseables. Para un niño, es benéfico establecer ciertas rutinas, determinadas “normalidades”, pero en otros momentos lo necesario puede ser la insurrección y el cambio. El determinar cuándo es deseable o indeseable una cosa o la otra, sólo puede hacerse a partir de un acercamiento cuidadoso (que responde a una ética del cuidado) a la forma y operación de dichas normalidades, a las características de los sujetos que las viven y a las cualidades de la circunstancia dada. Desde el punto de vista de la filosofía, todos deberíamos ser autores o inventores⁵ de nuestra propia vida, de los parámetros educativos e intersubjetivos por los que se rige y de sus “normalidades”.

Por otra parte, el término “normalidad” implica muchísimos ámbitos de la vida, no sólo el sanitario. Nuestro vivir involucra proyectos personales, deseos, estética, familia, amores y desamores, convicciones políticas, la historia de nuestra gente y nuestro pueblo, todo un entramado que se despliega. El anteponer el aspecto sanitario por sobre todo lo demás, sin tener en cuenta otras importantes esferas de la existencia, es lo que Foucault y hoy Roberto Espósito estudian como *biopoder*.⁶ Las personas pierden la potestad sobre su realidad. No pueden decidir porque el aspecto “sanitario”, aquel que refiere a la mantención de la vida, ya no les pertenece, está en manos de otros.

Así es pertinente preguntarnos: ¿con base en qué conocimiento, ciencia o *episteme* puede un organismo público, o de cualquier género, determinar aquello que la “normalidad” de los ciudadanos ha de ser? ¿Qué grupo de psicólogos, sociólogos, historiadores, filósofos y científicos conforma el comité que determina dichas consideraciones? ¿Resulta ética o democrática la fijación de dichos parámetros sin consultar a las poblaciones? ¿Existe una diversidad de organismos científicos colegiados que, de manera plural, toman estas decisiones? ¿No existen otras opciones, considerando el amplio margen de error e itinerancia que hemos tenido respecto a las medidas a tomar en el tratamiento de este virus?

Éstas son interrogantes muy importantes sobre los que deberíamos abocarnos. Para ello es necesario un estudio inter y multidisciplinar. Como han

⁵ Cf. Walter Kohan, *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2013.

⁶ Cf. Roberto Espósito, *Bios. Biopolítica y filosofía*. Trad. Cario R. Molinari. Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

anticipado varios colegas,⁷ muchas de las “medidas” instaladas, así como las formas de estructuración de nuestros intercambios humanos o “formas de vida”, podrían perpetuarse más allá de la “crisis que vivimos”. Esto no es una apelación a la “falta de cuidado” o a la acción irresponsable. Por el contrario, sin negar la importancia del cuidado sanitario, resulta justamente una falta de cuidado imponer una normalidad sin considerar al ser humano en la totalidad de su realidad y necesidades. Ciertamente los “estados de excepción”, como han sucedido tantas veces en Latinoamérica, resultan la puerta de entrada perfecta para nuevas y peligrosas formas de opresión y control.

DISTANCIAMIENTO SOCIAL

El distanciamiento social es otro de los términos que ha aparecido en el léxico común en temas del Covid y que tiene que ver con lo que nos compete. Luisa de Paula⁸ ha destacado brillantemente que “distanciamiento social” o “*social distancing*” es diferente a “distanciamiento físico”. Como recalca la filósofa italiana, este término, que se expandió con rapidez en muchos países desde el comienzo de la pandemia, de ninguna forma puede favorecer a la salud pública. Dice la autora: “El animal de manada que hay en mí se rebela contra esta hiperconectividad que a cada momento amenaza con suplantar toda conexión con el mundo físico y toda proximidad carnal con mis compañeros”.⁹ El distanciamiento social implica, así como sucedía con el término “normalidad”, distancia en una multiplicidad de ámbitos.

El miedo, la emoción más predominante en esta época, nunca ha sido capaz de solucionar los problemas. En todo caso, tal como muestran en general diversos estudios contemporáneos en psicología,¹⁰ cumple la función casi

⁷ Cf. Giorgio Agamben *et al.*, *Sopa de Wuhan*, s/l, ASPO, 2020.

⁸ Luisa de Paula, “La otra pandemia. Sociedad global y soledad institucionalizada”, en David Sumiacher, comp., *Filosofía y nuevas normalidades. Perspectivas para un mundo en y post-covid*. México, CECAPFI, 2021, pp. 262-274.

⁹ *Ibid.*, p. 267.

¹⁰ Cf. Erich Fromm, *El miedo a la libertad*. Trad. de Gino Germani. Buenos Aires, Paidós, 2005. Incluso las ideas que es posible leer en lo que se ha llamado, en la primera década del siglo xx, el

refleja de avisarnos o advertirnos de un determinado problema o peligro. Pero luego de eso, si se instala y permanece como una constante en nuestra interacción con la realidad, termina siendo una pesada carga que comienza poco a poco a inhibir nuestras capacidades y nuestra posibilidad de disfrutar y vivir con otros en el mundo, todo se vuelve peligroso. Así escribió Sara Ahmed en el 2014, aunque parece que lo hubiera hecho para el 2020:

Mientras más desconocemos a qué o a quién le tememos más temible se vuelve el mundo. En otras palabras, la posibilidad estructural de que el objeto del miedo pase a nuestro lado es lo que hace que todo sea potencialmente temible. Ésta es una dimensión importante de la política espacial del miedo: la pérdida del objeto de miedo, transforma al mundo mismo en un espacio de peligro potencial, un espacio que se anticipa como daño o herida en la superficie del cuerpo que teme.¹¹

El temor al mundo como espacio de peligro potencial genera distanciamiento. El individuo que se distancia socialmente en la nueva normalidad, merma o corta los vínculos con sus semejantes (por olvido, por desidia, por falta de motivación), desconoce a sus vecinos (esos que podrían auxiliarlo en caso de tener un accidente o emergencia), se desliga del contacto con la naturaleza (cosa que deberían recomendar los organismos dedicados a los cuidados de la salud), se distancia de sus orígenes culturales (pues se disipa con facilidad en la infinita indeterminación del internet). El miedo genera también un *desdibujamiento*, porque evidentemente nos definimos y afirmamos a partir del Otro.

No es la intención de este texto vituperar contra la tecnología. Como hace tiempo reconoció Heidegger, el problema no es con la técnica (*téchne*), sino con los usos que de ella se hagan. La orientación y posibilidades de nuestra tecnología pueden provocar un incalculable beneficio para las personas o vincularnos con la decadencia, la muerte y la destrucción de nuestra especie y el entorno. En toda época, pero sobre todo en los momentos de crisis, será

“giro afectivo” podemos encontrarlas de la mano de colegas como Sara Ahmed (*La política cultural de las emociones*. Trad. de Cecilia Olivares Mansuy. México, CIEG, UNAM, 2014).

¹¹ S. Ahmed, *op. cit.*, p. 115.

necesario que el ser humano *piense* sobre el alcance y sentido de su *téchne*. El distanciamiento social, el miedo, los nuevos hábitos y la fuerte presencia de la tecnología y la virtualidad nos llevan a preguntarnos qué cosas pueden ser o no realmente importantes de lo que normalmente llamamos presencialidad.

VIRTUAL

La filosofía casi siempre ha empezado por los sentidos y ésta parece ser una buena forma para comenzar con un tema. En los intercambios virtuales, nuestra ciencia humana ha permitido la maravillosa circunstancia de que nuestros sonidos e imágenes viajen en un instante al otro lado del mundo y puedan ser percibidos por otros. Desde el centro que coordino,¹² hemos trabajado de manera completamente virtual con grupos por muchos años desde antes del surgimiento del Covid. Como nuestro emprendimiento es humanístico, basado en la búsqueda del contacto y del desarrollo humano a través de la filosofía, hemos pensado siempre cómo es que estos medios podían crear este valor.

La posibilidad de vincularnos con personas de todo el mundo siempre nos pareció fascinante. Nuestros grupos se construyeron a partir de multiculturalidades únicas, que siempre fueron aprovechadas en las más de 30 generaciones de cursantes que llevamos trabajando de este modo. Poco a poco, fuimos sistematizando y escribiendo acerca de nuestras formas de operar, solicitábamos siempre a los estudiantes prender su cámara, propiciábamos una interacción fluida (no “sólo” receptiva), involucrando incluso el movimiento físico, el cuerpo y el entorno de las personas. Nuestros estudiantes desarrollaron entre ellos amistades que a veces se seguían luego presencialmente y los grupos continuaban normalmente vinculándose una vez terminados los cursados. Las personas reían, lloraban y profundizaban filosóficamente, sentada cada una en su propia casa.

¹² Centro Educativo para la Creación Autónoma en Prácticas Filosóficas (CECAPFI), con sedes en México, Argentina, Colombia e Italia. (Vid. <www.cecapi.com>, pant. 1).

Todo esto es algo fantástico. Pero, dada la exacerbación de lo virtual, nuestra época nos exige un acercamiento fenomenológico al tema para observar no “sólo” sus posibilidades, sino también sus limitantes. De nuestros cinco sentidos, sólo dos se ven involucrados en los encuentros virtuales. Pero, además, los dos sentidos involucrados (la vista y el oído), se ven igualmente muy mermados. Presencialmente, al mirar a alguien, podemos mover los ojos para explorarlo (para ver sus zapatos o qué trae entre las manos, podemos hacer esto a nuestro antojo). Pero en la virtualidad esto no es posible. Nuestra visión (si es que el otro activa su video), se limita al posicionamiento que ese otro dé al lente de su cámara.

Muchas veces “sólo” podemos acceder a un pedazo de su rostro y casi nunca a todo su cuerpo. No sabemos cómo está vestido, qué hace con sus manos o con sus pies si la cámara no los apunta... Además, “sólo” percibimos un fragmento de su entorno, el fragmento que elige lo que vemos. Quizá nuestro interlocutor se halla en una casa en ruinas, pero escoge el único pedazo de pared blanca y pulcra que allí pudiera haber y nosotros pensamos que todo su entorno es de este modo. También podemos usar “fondos virtuales”, lo que modifica el significado que un “lugar” tiene en un encuentro. Esto es bastante interesante, libre y creativo, pero a la vez oculta la realidad de los cuerpos y sus entornos materiales específicos, lo que siempre será un referente de quiénes somos, de quiénes estamos allí interactuando. La virtualidad maquilla con facilidad los contextos y las imperfecciones faciales que se salen de los estereotipos hoy aceptados. El sonido que se transmite pasa, cada vez más, por una serie de filtros que operan de la misma forma. Una espeluznante explosión que ocurre cerca del espacio-tiempo con el que nos vinculamos al interactuar con otro, queda por completo anulada con la función de *mute*.

La virtualidad tiene una infinidad de virtudes. Pero al exacerbarse y volcarse a ser la principal forma de interacción entre las personas, es necesario observarla también críticamente. Es claro que lo virtual permite maquetar, controlar mucho más lo que el otro percibe de nosotros. La limitante fenomenológica que el otro tiene en sus percepciones, permite “construir” libremente sentidos “a ser percibidos”, que no necesariamente se corresponden con los cursos o devenires que ocurren en la materialidad de nuestras vidas y nuestros cuerpos. Además, tres de nuestros sentidos no están participando en

ninguna parte de la interacción. Es verdad que con el pasar de los millones de años, en el proceso de cambio ontogenético (como le llamó Humberto Maturana), hemos ido abandonando el uso del sentido del gusto o del olfato en un encuentro con otro (aunque a veces, por supuesto, sí tenga lugar). Pero el sentido del tacto no es para nada un sentido “secundario”, por el contrario, hay muchas razones para pensar que es un sentido primordial. Pero es un sentido que se halla por completo ausente en las “posibilidades” de un encuentro dado por medio de la virtualidad hoy. Nuestra fenomenología de lo virtual se detiene en este punto abruptamente y debemos dirigir la mirada nuevamente hacia la presencialidad.

TOCAR, EMOCIONAR, VINCULAR

¿Por qué tendría el sentido del tacto tanta importancia? Si la filosofía se ocupa de los “principios” (tanto en su acepción como “fundamento” u “origen”), deberíamos dirigir nuestra atención hacia el sentido del tacto, ya que es el primer sentido que adquiere el ser humano. En general, cuando tenemos siete semanas de existencia en el vientre de nuestra madre, aun cuando no hemos formado ojos ni oídos, respondemos si algo nos toca, tenemos “reacciones táctiles”.¹³ Además, así como afirma Ashley Montagu, el tejido de la piel es una extensión del tejido del sistema nervioso en el embrión. Así nos dice este autor:

Por consiguiente, el sistema nervioso es una parte oculta de la piel, o bien ésta puede contemplarse como la parte expuesta del sistema nervioso. Nuestra comprensión del tema mejoraría, por tanto, si consideráramos la piel y hablásemos de la piel como el sistema nervioso externo, un sistema que, desde su primera diferenciación, mantiene una íntima asociación con el sistema nervioso interno o central.¹⁴

¹³ María Luisa Poch-Olivé, “Neurobiología del desarrollo temprano”, en *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Universidad de la Rioja, España, 2001, p. 83.

¹⁴ Ashley Montagu, *El tacto. La importancia de la piel en las relaciones humanas*. Trad. Magdalena Palmer, Barcelona, Paidós, 2004, p. 23. En filosofía suele decirse que los griegos de la antigüedad,

Cada uno de nuestros sentidos parece tener un órgano específico. El oír tiene al oído y al tímpano, el degustar la lengua, el mirar tiene el iris, la córnea y el cristalino, el oler la nariz y el bulbo olfatorio... ¿pero el tocar? Si la piel fuera el órgano del sentido del tacto, de todas formas sería raro, ya que se trataría de un órgano “extendido” por todo el cuerpo. Pero tampoco esto es así. El sentido del tacto nos *atraviesa*. Basta sufrir una herida en cualquier parte exterior de nuestro cuerpo y perder la piel de esa zona. ¿Acaso no sentimos dolor en esa herida? Todo lo contrario. Si se perdió la piel y quedó el músculo, claro que se siente. Si se perdió el músculo y quedó el hueso claro que se siente, posiblemente mucho más.

Distinto de los demás sentidos, el tacto no está “localizado” en ninguna parte del cuerpo, se halla en toda nuestra fisionomía. Por eso podemos tener dolor de estómago o en el corazón, ya que nuestras terminales nerviosas *tocan* las diferentes partes de nuestro cuerpo. ¡Qué sentido tan curioso! Como muestra Montagu, goza de una relación íntima con el sistema nervioso en sí mismo. Por eso, cuando se administra “anestesia general” perdemos sentido del tacto porque ésta impide directamente la sinapsis nerviosa, cosa hoy demostrada.¹⁵ Gracias a que nuestras neuronas suspenden por un cierto tiempo su vinculación, es que podemos aceptar que un bisturí nos abra de par en par y que un sujeto manipule nuestros órganos, músculos, e incluso nuestro cerebro.

Además de esto, el tacto es el único sentido que permite percibirnos a nosotros mismos en forma permanente a lo largo de la vida. Es verdad que podemos olerlos, degustarnos, oírnos o vernos (siempre parcialmente). Pero como estos cuatro sentidos secundarios dependen de órganos específicos, sin mucha dificultad podemos anular dicha apercepción. Basta taparnos los ojos,

se basaban en un paradigma de tipo “visual”, que descansaba en el sentido de la vista; que el medio romano respondía a un paradigma “auditivo”, basado en el sentido del oído. Pero parece que hubiéramos olvidado al primero de nuestros sentidos, el que estaba antes que todos ellos y parece ser asiento de muchas otras cosas.

¹⁵ *Vid.* Adekunle Bademosi *et al.*, “Trapping of Syntaxin 1a in Presynaptic Nanoclusters by a Clinically Relevant General Anesthetic”, en *Cell Press*, Leuven Department of Neurosciences, Leuven Institute for Neuroscience and Disease, Leuven, 2018, [en línea]. <[https://www.cell.com/cellreports/fulltext/S2211-1247\(17\)31878-8](https://www.cell.com/cellreports/fulltext/S2211-1247(17)31878-8)>. [Consulta: 10 de agosto de 2021].

la nariz o los oídos, basta alejar la lengua de aquello que se esté degustando para anular por completo dicha captación. Inténtese hacer lo mismo cuando se tiene un fuerte dolor en las rodillas o en el estómago. “Sólo” podemos anular el sentido del tacto (en la aperccepción) con fármacos que afectan nuestro sistema nervioso (sedantes, analgésicos, anestésicos, etcétera). El tacto permanentemente permite que percibamos nuestro cuerpo.

Pero, además, al parecer, juega un rol fundamental en la generación y experimentación de emociones y sentimientos. Esto es lo que deja ver el prestigioso pensador y neurocientífico Antonio Damasio:

[...] vuelvo al estado emocional descrito arriba. Todos los cambios que un observador externo puede identificar –y muchos que no puede, como la aceleración del pulso o la contracción del vientre– son percibidos internamente. Las alteraciones se señalan continuamente en el cerebro, desde la piel, vasos sanguíneos, vísceras, músculos voluntarios, articulaciones, etc. En términos neurales, en este viaje el tramo de retorno depende de circuitos que se originan en la cabeza, cuello, tronco y extremidades, siguen por la médula espinal y el tallo del cerebro hacia la formación reticular [...] y prosiguen al hipotálamo, estructuras límbicas y diferentes capas corticales de las regiones parietal e insular. Estas últimas capas corticales, en particular, reciben un detalle de lo que está sucediendo en tu cuerpo, momento a momento.¹⁶

Y esto lo lleva a afirmar que: “La esencia de lo que yo llamo sentimientos es ese proceso de monitoreo continuo, esa experiencia de lo que tu cuerpo hace mientras se despliegan pensamientos sobre contenidos específicos”.¹⁷

Ahora, ¿podríamos hacer este “monitoreo” de nuestro cuerpo sin tocar, sin sentir nuestro cuerpo? En muchas lenguas, como el español o el francés, el verbo “sentir” se utiliza tanto para expresar las captaciones del sentido del tacto, como para la presencia de emociones o sentimientos. Por ejemplo, “*sentí frío*” y “*sentí miedo*”, utilizan la misma palabra y esto no debería extrañarnos si hemos seguido el razonamiento que Damasio nos presenta. Si no

¹⁶ Antonio Damasio, *El error de Descartes*. Buenos Aires, Paidós, 2010, p. 168.

¹⁷ *Ibid.*, p. 170.

pudiéramos “apercibir” la contracción de nuestro rostro, el aceleramiento del pulso, el aumento de la temperatura, la tensión muscular o el estrechamiento de los labios al sentir ira, no podríamos tener la menor captación, ¡de nuestra propia emoción o sentimiento! ¡Qué terrible estado de alienación en el que nos hallaríamos!

No es que el sistema nervioso produzca independientemente las emociones o que sea el cuerpo el que las genere y el sistema nervioso meramente las “capte”. Existe un ciclo de retroalimentación dialéctico, una mutua imbricación de elementos en donde no hay forma de producir una cosa sin la otra. Entre sentir el rubor en el rostro y sentir vergüenza existe un ciclo de mutua vinculación y relación auto-perceptiva. Cuando estamos entumecidos (táctilmente), generalmente nos cuesta mucho percibir nuestras emociones y sentimientos. Lo mismo pasa cuando tenemos frío en extremo. El tocar-nos parece, si no es que se liga de manera directa, al menos tiene una íntima vinculación con la posibilidad de sentir emociones y sentimientos.

La importante cuestión a destacar en la fenomenología que venimos trazando, es que la ausencia e incapacidad de generación de dicho sentido en el mar de la virtualidad, podría implicar un olvido de nuestro emocionar (como le llamó Humberto Maturana), una merma de nuestro *sentir* en el sentido más amplio del término. El intercambio humano dado por imágenes y sonidos podría estar reduciendo tanto la generación como la estimulación de emociones y sentimientos en los sujetos que son parte de esas interacciones. Esto es lo que sucede cuando decimos que tenemos un vínculo “frío”, distante, cuando perdemos la conexión o el interés por aquello que ocurre con el otro.

COMPROMISO

Lo que se viene diciendo no tiene que ver con que la virtualidad y la infinitud de sus implicaciones sean nocivas o indeseables *per se*. Hablamos de posibilidades y limitantes. Los intercambios virtuales de la tecnología que hoy tenemos excluyen partes definitivamente fundamentales de lo que sucede en un vínculo, no sólo” porque no podamos allí tocar al otro o dejarnos tocar por

él, sino porque la estaticidad, la falta de contacto sensorial con un entorno común o la ausencia de espacialidad decoloran vincularmente los encuentros.

Sin embargo, podríamos en el futuro poseer una tecnología tal que habilite a las personas el tocarse mutuamente. Una realidad virtual que permita simular un entorno común, algún tipo de dispositivo adherido a la piel que nos suscite las sensaciones táctiles de contacto. Esta imagen, mezcla de macabra historia de ciencia ficción y una realidad que hoy parece cada día más cercana, no cambia en absoluto lo que aquí se está afirmando. El hecho de que, ahora y en cualquier tiempo futuro, ninguna vinculación por medios virtuales o digitales podrá reemplazar un encuentro en presencia. Daré sobre esto un argumento conclusivo.

El argumento aparece en el momento en que se apaga el interruptor de la luz y toda esa creación se desvanece. El argumento emerge con la misma simpleza con la que un usuario de una video-llamada puede “desaparecer” de un encuentro con un rápido movimiento de su dedo. Porque esto no es así en un encuentro presencial, cara-a-cara, con otro individuo. Para irnos de un lugar donde nos encontráramos con otro sujeto, hemos de levantarnos, mirar donde se halla la salida, ir dando un paso tras otro (mientras posiblemente somos observados al hacerlo), hasta finalmente –irnos de allí–. Nuestro “irnos” no es tampoco instantáneo o radical, es paulatino, progresivo. Respondemos a las leyes de lo que hoy se estudia como *proxémica*.¹⁸ Salimos por la puerta, pero, luego de salir (por un tiempo, si todavía no hemos dado tantos otros pasos), podríamos arrepentirnos y regresar.

La lógica operante en un encuentro físico es muy distinta a la que establecen los *bits* informáticos cuando se utilizan para generar vinculaciones mediante sus códigos. La “discontinuidad” (muy estudiada por ejemplo por Deleuze) de los *bits* (del lenguaje de fondo a toda conexión informática), establece la posibilidad de una discontinuidad mucho más radical, que deviene ajena a la corporalidad que en ello se ve involucrada. La presencialidad conlleva un compromiso muy distinto porque tuvimos que haber “llegado hasta allí” y porque no podemos “desaparecer” repentinamente. ¿El tiempo que hoy en día muchos dicen que podemos “ahorrarnos” en traslados o en “logística”

¹⁸ Vid. Edward Hall, *La dimensión oculta*. Trad. de Félix Blanco. México, Siglo XXI, 2003.

para un encuentro, no tiene que ver acaso con la *preparación* de la que habla Deleuze, esa que gesta el *acontecimiento*?¹⁹

Las vinculaciones operadas desde la lógica de la materialidad de nuestros cuerpos, resultan tan significativas porque esa misma lógica es la que utilizamos para respirar, para alimentarnos, para dormir, tener sexo o dar a luz. Esa misma es la lógica de la enfermedad, la muerte y la vida que transitamos a lo largo de los años que dura nuestra existencia. Este tipo de fragilidad y de devenir parcial, físico, biológico, endeble, palpitante, estremecido y auto-reproductivo, es la misma coherencia operacional que es parte de los traslados, que se halla en las “llegadas” y las “partidas” en los encuentros cara-a-cara. La vida operante en el trasfondo de nuestros encuentros es la base de cualquier humanismo o consideración humanística como ha remarcado el filósofo Enrique Dussel.²⁰

El compromiso de un encuentro que se realiza en el devenir mismo, en “la misma salsa” con la que se ejerce, extiende y busca perpetuarse nuestra vida, implica la posibilidad de contactarnos con dicha vida, de protegerla, sustentarla o acompañarla “en sus mismos términos”. La no-instantaneidad de dicha lógica (así como un cuerpo lucha por vivir cuando se está enfermo, porque no tiene un interruptor de apagado y de prendido, porque no puede pasar de la muerte a la vida y de la vida a la muerte una y otra vez como si moviéramos una perilla), esa forma progresiva estructura una responsabilidad diferente. En un encuentro presencial podemos extender la mano y tocar un corazón que palpita. No una vibración consecuencia de un algoritmo que busca generar un efecto similar al que recibe en otro lugar del espacio-tiempo, sino el pulsar que mantiene en pie a nuestro compañero.

¹⁹ Cf. Gilles Deleuze y Claire Parnet, *Diálogos*. Trad. de José Vázquez Pérez. Valencia, Pre-Textos, 1980.

²⁰ Esto en muchas de sus obras, en especial en lo que refiere a la defensa de la *vida* (cf. las obras de Enrique Dussel, *Ética de la liberación. En la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid, Trotta, 1998 y *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid, Trotta, 2007).

RIESGOS

Salir de nuestra casa es un riesgo, subirse al coche es un riesgo, visitar a un amigo es un riesgo. Sartre fue un autor que analizó mucho la cuestión de los “riesgos” en la vida... Y cuál es el mayor riesgo: la muerte, cosa que nos ha recordado bastante el Covid-19. Pero el riesgo que hoy se hace visible es el riesgo que siempre ha existido. Por esta razón hay personas que prefieren nunca salir de sus “casas” (a las que hace referencia también Levinas).²¹ Esto se ha visto en todas las épocas. Nuestro cuerpo es la base de nuestra existencia. Por tanto, movilizarlo y ponerlo en contacto con realidades extrañas y exteriores implica la posibilidad de recibir un daño o perder nuestra vida. Todos podemos morir por un resbalón en la ducha de nuestra casa. Pero en nuestra casa existe mayor control, sentimos que podemos “manejar mejor la circunstancia”. Es una sensación de control bastante similar a la que sentimos en los encuentros virtuales que realizamos desde nuestro hogar.

La presencialidad conlleva una interesante vinculación con los “riesgos” ya que el otro podría dañarnos, podría matarnos. Por eso enseñamos a los niños que no deben hablar con desconocidos, sobre todo porque nos preocupa la interacción física que se produzca o pudiera producirse con ellos. Cerramos con llave las puertas de nuestras casas porque tememos a los intrusos que –presencialmente– pudieran invadir nuestro espacio y dañar, principalmente, nuestros cuerpos, arrebatarlos la vida.

Es verdad que en un encuentro virtual las palabras o imágenes que el otro emita podrían herirnos en alguna medida, pero no pueden hacerlo en el sentido más literal del término. No tienen la posibilidad de asesinarlos. Poner mi cuerpo (“poner el cuerpo” suele decirse en Argentina) delante del otro, implica confiar en que ese otro no me hará daño, en que estar en dicha situación no resulta un riesgo insostenible. El “lugar en el que esté nuestro cuerpo”, no es un mero “agregado” de la situación. Es una cuestión de praxis, de *facticidad* como dice el materialismo dialéctico.

²¹ Emmanuel Lévinas, *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Trad. de Miguel García-Baró. Salamanca, Sígueme, 2002, pp. 165 y ss.

La presencialidad tiene que ver con el valor. Y claro que uno no ha de arriesgarse por cualquier quimera, “sólo” “porque sí”. Necesitamos sopesar, considerar las opciones y la información de la que dispongamos sobre las distintas realidades. Ir a un lugar, “poner el cuerpo” implica depositar allí nuestra vida, confiar en la circunstancia y en los que allí se encuentren. Aunque es verdad que las diferentes aplicaciones y plataformas que usamos para comunicarnos podrían ser “más o menos seguras”, los parámetros de la “seguridad informática” se vuelven totalmente irrelevantes al momento en que una herida o una enfermedad nos ponen en nuestra vulnerabilidad cara-a-cara con la alteridad ontológica de la muerte.

Por más que como sociedad queramos (o pareciera que algunos quieren) volcar nuestra vida casi por completo en los medios informáticos, nuestra vida sigue siendo igualmente dependiente de nuestros cuerpos. Esto no cambia porque seamos o no conscientes de ello. Dicha prioridad ontológica establece una prioridad ética y fáctica. No hay forma de tener una “vida virtual” sin una “vida física”, aunque sí podemos tener una “vida física y biológica” sin ningún tipo de vida virtual. El riesgo de un encuentro presencial saca a la luz esta certidumbre que tiene que ver con lo que algunos han llamado *enraizamiento*.

AMPLIFICANDO LA CONFIANZA

No sólo se trata de que los encuentros cara-a-cara, presenciales, sean “conceptualmente”, ontológicamente diferentes. Son de manera radical diferentes en su experiencia, en su propio desenvolvimiento. Permiten el acontecer de actos y procesos distintos, nos llevan, concluyen en otros caminos, efectos o “resultados”. Esto tiene que ver con un curioso proceso que se da en los vínculos humanos, ligado a la amplificación de la confianza.

Los animales (la ética animal, la vinculación con lo animal presente en lo humano, la ecología, todos temas que sin duda permearán la filosofía de nuestro siglo), saben del riesgo que implica acercarse a otro animal. Ven sus garras, sus dientes, perciben su tamaño, sus músculos, de la misma forma en que nosotros percibimos el riesgo de la vinculación con el Otro. Esto se da en parte por las experiencias previas que hayamos tenido, las expectativas, mar-

co de un encuentro, las posibilidades de huir, la presencia de “otros” que pudieran socorrernos, etcétera. Con base en diversos factores se configura y re-configura permanentemente la mayor o menor sensación de riesgo que pueda tenerse en un encuentro.

Pero, por el contrario, la base de la confianza humana se encuentra justamente en *asumir el riesgo*. Confiar en alguien significa saber que ese alguien no va a lastimarnos. Implica dejar en sus manos al menos una parte de lo que es fundamentalmente importante para nosotros. Cuando nos encontramos presencialmente con otro, más o menos conscientemente *sabemos* que estamos asumiendo ese riesgo porque la base o sustento de nuestra vida está al “alcance de su mano”. Y si el encuentro se prolonga (la prolongación de los procesos es un signo de importancia, ya que somos seres en el tiempo, con un tiempo limitado, y toda nuestra vida se reduce a los *usos* que demos al tiempo que tenemos); si el encuentro se prolonga, entonces comienza a generarse un curioso ciclo: una complementación de nuestras apuestas.

“Si tú te arriesgas, yo me arriesgaré también”, ésa es la base de la confianza que se amplifica como en ninguna otra forma de intercambio en los encuentros presenciales. Y no estamos hablando de documentos, pagarés, contratos o bienes materiales. Referimos a la más básica de las confianzas que desarrollamos desde la raíz misma de nuestra facticidad en el mundo. Me acerco a ti y pongo mi vida en tus manos, pero tú al acercarte pones la tuya en las mías, y al ver que no recibimos un daño, aprendemos que podemos asentarnos, reposar por un momento en la disposición del otro. El otro corrió un riesgo, lo está corriendo, está *apostando* y por eso nosotros también podemos apostar un poco más.

Sin lugar a dudas la amplificación de la confianza en los vínculos puede darse también por medios virtuales. Pero no puede alcanzar el mismo estatus que esta otra ya que la apuesta es menor. Nos “hemos ahorrado” los viajes, los traslados, la logística y la presencia. Se puede apostar muy fuerte digitalmente, pero no podemos apostar desde la médula del vínculo, la desnudez de la presencia y la “epifanía del rostro”. Podemos amar, llorar y reír a través de medios virtuales, pero nunca tejer desde el trasfondo inmediato de nuestra constitución en el mundo. Compartir el espacio y el aire que respiramos implica un acercamiento que no puede ser igualado de ninguna forma porque

somos seres vulnerables, frágiles y sólo compartiendo y abriendo a otros esa fragilidad, es que nos compartimos “verdaderamente”. No hay lógica más fuerte o profunda que la que surge del entramado de la proxemia, de la posibilidad de contacto, de la cercanía al palpitar de los cuerpos.

NOTAS PARA NUESTRO TIEMPO

La *téchne* de nuestra época, la virtualidad, es una forma que llegó para quedarse. Al igual que los medios de transporte o la producción en serie tienen una serie de ventajas innegables. Como sociedades, en general, llevamos unos doscientos o trescientos años, vinculados a la existencia de constituciones nacionales, leyes y derechos ligadas a ellas. Si en este campo todavía puede decirse que nos vemos inmaduros e inexpertos y nos falta una enorme evolución y camino por delante, ¡cuánto más será lo que nos falte en lo que compete al conocimiento y buen uso de las redes y las interacciones digitales! Somos más bien soberbios, pocas veces nos vemos como “aprendientes”. Menos aún solemos tener consciencia histórica o genealógica, lo que implica ubicar los acontecimientos en esa línea histórica, considerando el momento de su surgimiento, el proceso y el tiempo que llevan con nosotros.

No es sólo que nos falte una enormidad en materia de consciencia, desarrollo y aplicación de derechos y resguardos para el mundo digital que posiblemente nos acompañe de aquí en adelante, de la misma forma nos falta una enormidad en la consciencia y la ubicación de dichas formas en su significado y valor para nuestra vida.

La misma inmediatez dada por esta tecnología distorsiona esta misma percepción borrando de pronto la consciencia de su origen, desdibujando la materialidad que la soporta (los servidores que contienen los discos duros y bases de datos sobre las que se asienta dicho constructo virtual) y, en especial, los seres humanos que habitan el trasfondo de uso de dicha tecnología desde cada uno de sus puntos en el espacio-tiempo.

Hoy más que nunca valor y presencialidad son una fórmula que parece ir de la mano. El aislamiento social y la política del miedo se filtran en nuestro día a día y se vuelve fundamental preguntarnos constantemente qué sentido

tiene o puede tener correr un riesgo, quiénes somos, dónde estamos, qué queremos y qué es finalmente lo importante. Las preguntas más clásicas de la filosofía hacen aparición siempre con más fuerza en los tiempos de crisis. Y si no emergen, el silencio de nuestra consciencia se vuelve testigo de una realidad que nos desborda, nos espolea y nos arrastra en todas direcciones.

El filósofo Byung Chul-Han ha dicho que: “Hoy, la red se transforma en una caja de resonancia especial, en una cámara de eco de la que se ha eliminado toda alteridad, todo lo extraño. La verdadera resonancia presupone la cercanía de lo distinto”.²² La sociabilidad se nos fragmenta, la cercanía se nos pixelea, la emocionalidad se contiene y los abrazos devienen intangibles. Esto es parte de las posibilidades que alberga nuestro presente. Las nuevas normalidades que vayan a emerger en el futuro dependen de nuestra condición para valorar los riesgos, los compromisos y nuestra capacidad para tejer urdimbres fuertes. La única forma de hacerlo, en que esto puede configurarse haciendo emerger eso que hay de humano en nosotros, es hilar estas tramas desde nuestras vulnerabilidades, que palpitan frágiles y expuestas como el corazón de un venado huyendo en la noche.

²² Byung Chul-Han, *La expulsión de lo distinto*. Trad. Alberto Ciria. Barcelona, Herder, 2017, p. 16.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO I. CLAVES PARA UN RECORRIDO.	
LA FILOSOFÍA Y SU NO LUGAR EN EL ESPACIO PÚBLICO. ANÁLISIS DE LAS RAZONES DE SU AUSENCIA.	
<i>Gabriel Vargas Lozano</i>	15
¿PUEDE LA FILOSOFÍA SER UNA ESCUELA EN LA CIUDAD? ¿QUÉ FILOSOFÍA?	
¿QUÉ ESCUELA? ¿QUÉ CIUDAD?	
<i>Walter Omar Kohan</i>	25
CAPÍTULO II. LA CIUDAD: UNA ESCUELA OTRA.	
CIUDAD Y FILOSOFÍA. ¿UNA RELACIÓN EN DEUDA?	
<i>Carlos Vargas Pacheco</i>	43
LA CIUDAD COMO ESPACIO PÚBLICO DEMOCRATIZADOR. BREVES APUNTES PARA PENSAR LA UTILIDAD DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.	
<i>Marlene Romo Ramos</i>	61
CAPÍTULO III. FILOSOFÍA EN LA CIUDAD: TOPOLOGÍA DE UN PROYECTO.	
HISTORIA DE UN SECUESTRO.	
<i>Esther Charabati Nehmad</i>	83
NOTAS PARA PENSAR LO POLÍTICO EN LOS CAFÉS FILOSÓFICOS.	
<i>Omar Escutia Girón</i>	93
FILOSOFAR ES FORMARSE ENTRE AMIGOS. DEGUSTAR LA FILOSOFÍA AL ESTILO SOCRÁTICO.	
<i>Mariana García Pérez</i>	105
CAPÍTULO IV. FORMAS PERIFÉRICAS DE VIVIR LA FILOSOFÍA.	
HACIA UNA FILOSOFÍA PARA NIÑOS Y NIÑAS EN CLAVE DELEUZIANA.	
<i>José Agustín Ezcurdia Corona</i>	119
FILOSOFAR CON INFANCIAS: TEJER ESPACIOS.	
<i>Stephanie Itzel Lozano Bravo</i>	149

ENTRENAMIENTO ESTOICO EN SANTA MARTHA ACATITLA.	
<i>Ángel Alonso Salas</i>	161
COMPROMISO, RIESGO Y AMPLIFICACIÓN DE LA CONFIANZA. ARGUMENTOS FILOSÓFICOS PARA LA PRESENCIALIDAD.	
<i>David Sumiacher</i>	181

Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad fue realizado por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Se terminó de producir en julio de 2023. Tiene un formato de publicación electrónica enriquecida, exclusivo de la colección H@ÚRESIS. Daniela Macías Galván realizó el diseño de la cubierta, los recursos electrónicos y la composición, utilizando la familia tipográfica Devagany en diferentes puntajes y adaptaciones. La totalidad del contenido de la presente publicación es responsabilidad del autor, y en su caso, corresponsabilidad de los coautores y del coordinador o coordinadores de la misma. Cuidó la edición Daniela Macías Galván. Supervisión editorial Juan Carlos H. Vera.

H@ÚRESIS

Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad

Este libro reúne la mayoría de las propuestas presentadas en el I Coloquio internacional “Pensar fuera de la escuela: Filosofía en la ciudad” organizadas en cinco bloques: “Claves para un recorrido”, “La ciudad: una escuela otra”, “Filosofía en la ciudad: topología de un proyecto”, “Formas periféricas de vivir la filosofía” y “Filosofando en tiempos de pandemia”.

Son numerosas las preguntas que nos animan a los interesados: ¿Por qué la filosofía, que nació en la calle, termina confinada en las aulas? ¿Qué factores han contribuido a su desaparición? ¿Qué posibilidades ofrece la ciudad a la educación y, específicamente, a la reflexión?” ¿La filosofía es un campo de estudio o una forma de habitar y cuestionar la vida? ¿Qué sentido tiene que los niños hagan filosofía? ¿Se puede identificar la deuda recíproca entre la filosofía y la ciudad? ¿Qué sucede cuando se lleva a las prisiones? ¿Y cuando se trabaja con niños? Estas preguntas nos llevan a revisar la historia, pero también a preguntarnos quién tiene derecho a la ciudad, al espacio público, y cómo la educación no formal ha adquirido derecho de ciudadanía en el universo educativo.

Un tema de gran relevancia en este volumen, son los cafés filosóficos, una manera de llevar la reflexión filosófica al espacio público, para no iniciados. Sería un error pensar esta práctica como una transferencia de conocimientos, más bien busca estimular el pensamiento crítico en una práctica educativa y afectiva. Los cafés filosóficos no son “clases” en la calle, sino una práctica social organizada por una dimensión de antagonismo, que busca la horizontalidad.

Esta misma práctica, cuando se realiza con las infancias -la denominada filosofía con niños o para niños- adquiere nuevas características, pues los niños son los protagonistas, pero como todas las experiencias contenidas en este libro, se asumen como una práctica de la libertad.

