



Revista de

ISSN - 0034 - 8252
EISSN - 2215 - 5589

FILOSOFÍA

de la Universidad de Costa Rica

Número 172 Volumen LXV Mayo - Agosto 2026



EDITORIAL
UCR

Revista de

FILOSOFÍA

de la Universidad de Costa Rica

Número 172
Volumen LXV
Mayo - Agosto 2026

Consejo Asesor Internacional

Dr. Juan José Acero Fernández
Universidad de Granada, España

Dr. Peter Asquith
Michigan State University, EE. UU.

Dr. Marco Antonio Caron Ruffino
*Centro de Lógica e Epistemología (CLE-UNICAMP)
da Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Dra. M. L. Femenías
Universidad de la Plata, Argentina

Dra. Rachel Gazolla
Revista Hipnis, Brasil

Dra. Esperanza Guisán (†)
Universidad de Santiago de Compostela, España

Dr. Alejandro Herrera Ibáñez
*Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM,
México*

Dra. María Noel Lapoujade
Profesora jubilada de la UNAM, México

Dr. Andrés Lema Hincapié
Universidad de Colorado, Denver, EE. UU.

Dra. María Teresa López de la Vieja
Universidad de Salamanca, España

Dr. Sergio F. Martínez
Instituto de Investigaciones Filosóficas, UNAM, México

Dr. Sílvio José Mota Pinto
*Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma
Metropolitana, México, D. F.*

Dr. Manuel Pérez Otero
*Facultat de Filosofia de la Universitat de Barcelona,
España*

Dra. Silvana Rabinovich
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Xavier Roqué
*Centre d'Estudis en Història de la Ciència, Universitat
Autònoma de Barcelona, España*

Dr. Germán Vargas Guillén
Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

Dr. Miguel Ángel Vedda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Director

Dr. George García Quesada
Universidad de Costa Rica

Directores honorarios

Dr. Rafael Ángel Herra R.
Lic. Luis Guillermo Coronado Céspedes

Asesor Dirección

Dr. Luis Camacho

Asesor Editorial, Dirección

Dr. Camilo Retana

Editora

Dra. Rocío Zamora-Sauma
Universidad de Costa Rica

Asesor Reseñas

Dr. Camilo Retana
Universidad de Costa Rica

Consejo Editorial

MPh. Andrés Gallardo Corrales
Universidad Nacional de Costa Rica

Dra. Laura Álvarez Garro
Universidad de Costa Rica

Dr. George García Quesada
Universidad de Costa Rica

Dr. Jethro Masís Delgado
Universidad de Costa Rica

Dr. Luis Adrián Mora Rodríguez
Universidad de Costa Rica

Dra. Elsa Siu Lanzas
Universidad de Costa Rica

Dr. Camilo Retana Alvarado
Universidad de Costa Rica

Directores de la Revista de Filosofía:

Dr. Enrique Macaya	(Enero-junio) 1957
Dr. Constantino Láscaris	1957-1973
Dr. Rafael Ángel Herra	1973-1998
Lic. Guillermo Coronado	1999-2013
Prof. Juan Diego Moya Bedoya	2013-2016
Dr. George García Quesada	(junio) 2018-

Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica

Tel. (506) 2511-7257

Información editorial: revista.filosofia@ucr.ac.cr

Información de suscripciones y canjes: distribucionyventas@ucr.ac.cr

Descripción

Desde 1957, año de su creación, la Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica ha publicado, sin interrupciones, artículos de gran calidad académica en todas las áreas de la filosofía. Actualmente la Revista publica tres números al año, cuatrimestralmente.

Las colaboraciones de académicos de cualquier parte del mundo son bienvenidas, siempre y cuando cumplan todos los requisitos, detallados en la hoja de Presentación de manuscritos, al final de este número.

Arbitraje e información

Los manuscritos presentados son evaluados de manera anónima. Los evaluadores, generalmente externos al Consejo Editorial, determinan si el artículo será publicado.

En los textos presentados como propuesta de publicación los autores deben incluir su dirección de correo electrónico, medio por el cual el editor mantendrá comunicación sobre el estado de los artículos (recibido, en evaluación, aprobado o rechazado, etc.).

Direcciones de contacto

Suscripciones:

Editorial Universidad de Costa Rica
Apartado postal 11501
2060 Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
San José, Costa Rica

Canjes:

Universidad de Costa Rica
Sistema de Bibliotecas, Documentación
e Información
Unidad de Selección y Adquisiciones – CANJE
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
Costa Rica

Suscripción anual:

Costa Rica €12 240.00

Número suelto:

Costa Rica €3 060.00

Precios internacionales:

América Latina, Asia y África US\$ 20,40

Resto del mundo US\$ 91,80

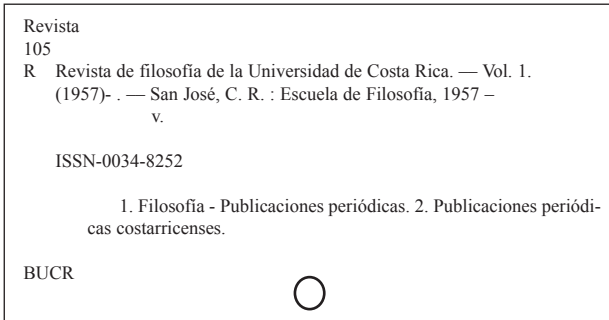
Los precios incluyen el 2% de Impuesto al Valor Agregado

Solo los asuntos estrictamente editoriales deben dirigirse directamente a la Revista, por cualquiera de los medios apuntados en esta página.

Diseño de cubierta: Boris Valverde G. SIEDIN.

Motivo de cubierta: Lola Fernández. *Segunda etapa sexta escalera*. (óleo sobre tela, 130 x 97 cm, 1977). Serie Arquetipos.

Fotografía del Archivo Lola Fernández.



La Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica aparece indexada en:

- *Academic Search Complete* <https://www.ebsco.com/es>
- *BASE (Bielefeld Academic Search Engine)* <https://www.base-search.net>
- *BIBLAT. Bibliografía Latinoamericana* <https://biblat.unam.mx/es/>
- *Compludoc* (Universidad Complutense de Madrid) <http://europa.sim.ucm.es:8080/compludoc/>
- *CLASE* (Citas latinoamericanas en ciencias sociales y humanidades) <http://ahau.cichcu.unam.mx:8000/ALEPH>
- *DIALNET* <https://dialnet.unirioja.es>
- *HAPI* (Hispanic American Periodicals Index) <http://hapi.ucla.edu/0>
- *The Philosopher's Index* www.philinfo.org
- *Latindex* www.latindex.org
- *Sociological abstracts* www.csa.com/factsheets/socioabs-set-c.php
- *Informe Académico* <https://www.latindex.org/latindex/>
- *Latindex-Catálogo*
- *Latindex-Directorio*
- *MIAR* <https://miar.ub.edu>

Edición aprobada por la Comisión Editorial de la Universidad de Costa Rica

© Editorial Universidad de Costa Rica, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.
Apdo. 11501-2060 • Tel.: 2511-5310 • Fax: 2511-5257 • E-mail: administracion.siedin@ucr.ac.cr • Pág. web: www.editorial.ucr.ac.cr
Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados.

Hecho el depósito de ley.

© 2018
Editorial Universidad de Costa Rica
administracion.siedin@ucr.ac.cr
www.editorial.ucr.ac.cr
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio
Costa Rica

Índice del Volumen LXV

Mayo - Agosto 2026

Número 172
ISSN - 0034-8252 / EISSN - 2215-5589

Contenido

Motivo de portada: Lola Fernández. Segunda etapa sexta escalera. (óleo sobre tela, 130 x 97 cm, 1977).
Serie Arquetipos. Fotografía del Archivo Lola Fernández..... 07-08

I. Dossier: La formación como cuestión filosófica

1. *Guillermo Bustamante Zamudio*. "La formación posible: las escuelas Edipo, Narciso y Telémaco" 12-20
2. *Santiago Andrés Duque Cano*. "La conversión como giro de la caverna-laberinto a la visión de la totalidad: Educación y formación en Patočka a partir de la lectura de Platón y Comenio" 21-29
3. *Maximiliano Prada Dussán*. "Sobre las relaciones entre estudio y formación en la Edad Media: Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor" 31-42
4. *Leonardo Tovar González*. "Cuál es el genuino significado de la sentencia de Kant «No se puede aprender filosofía... sólo se puede aprender a filosofar?»" 43-52
5. *Miguel Ángel Espitia Raba*. "La formación: entre la pasividad y el inconsciente fenomenológico" 53-66
6. *Germán Vargas Guillén* y *Víctor Eligio Espinosa Galán*. "La formación frente al mal: violencia y pasividad como límites—Lectura fenomenológica del mal radical, la banalidad del mal y la doble pasividad en la experiencia formativa—" 67-79
7. *Rubén Sánchez Muñoz* y *Liz Katherine Cañón Parra*. "Persona, formación y valores: una reflexión fenomenológica desde Edith Stein" 81-93
8. *Bayron Hernán Giral Ospina*. "Formación de lo político: una mirada patočkiana" 94-104
9. *Esther Juliana Vargas Arbeláez*. "Bildungsroman: formación entre lo indeterminado y la institución" 105-114

II. Artículos:

1. *Francisco Quesada Rodríguez*. "Ética medioambiental y ética animal en la democracia" 117-133
2. *Héctor Ferlini Cartín*. "Cómo superar una depresión según Spinoza" 135-148
3. *Hilda Santos Padrón*. "Enfoques filosóficos y éticos en el Modelo de atención MAS-Bienestar. México 2024" 149-158
4. *Ariel Jaslin*. "¿Dios juega a los dados? Argumentos en favor y en contra del ajuste fino" 159-178

III. Avance de Investigación del INIF:

1. *Luis Diego Cascante*. "El desprecio por el cuerpo: Mística y antropología en Teresa de Jesús y Juan de la Cruz." 181-192

V. Crónica:

1. *Jorge Jiménez Hernández*. "Giovanna Giglioli, In memoriam" 195-199

Lola Fernández

Segunda etapa sexta escalera

(óleo sobre tela, 130 x 97 cm, 1977)

Serie Arquetipos

Fotografía del Archivo Lola Fernández

Por Rocío Zamora-Sauma

En el contexto de la cercana celebración de los cien años de vida de la gran artista Lola Fernández, la *Revista de Filosofía* presenta en su portada una de sus obras en diálogo con el dossier editado por Germán Vargas Guillén. El filósofo colombiano y editor invitado de este número propone entender el vocablo *formación* desde una perspectiva fenomenológica y como un proceso que es, a la vez, originario e inquietante, en el cual el sujeto se configura a sí mismo y su horizonte de sentido. Según sus términos, esto ocurre gracias al cruce entre aquello que nos *sucede y afecta* (la pasividad, el deseo, la memoria, la vida interior), lo que nos *enmarca* (las instituciones educativas, los dispositivos y las tradiciones) y lo que nos *obliga* (los valores, la responsabilidad, la justicia y el cuidado de sí frente al mal). En este sentido, la formación no es sinónimo de educación, sino que interpela diversas dimensiones de la vida y se despliega como una tarea abierta que no se deja clausurar ni reducir a objetivos técnicos o resultados medibles. Más bien, compromete al sujeto en un movimiento continuo de hacerse y rehacerse en relación consigo mismo, con los otros y con el mundo.

Pensada así, la formación puede leerse como un proceso multidimensional que implica asumir el problema de la herencia: no partimos de cero, sino que nos constituimos sobre entramados

previos de sentido que nos afectan, sostienen e interpelan. Esta problemática encuentra un eco en la obra de Lola Fernández. En una hoja manuscrita, fijada sobre un armario en su casa, se encuentra una cita de Teilhard de Chardin: «El hombre no sería capaz de verse a sí mismo fuera de la humanidad, ni la humanidad fuera de la vida, ni la vida fuera del universo».

Entender la imagen de Fernández en diálogo con el dossier editado por el filósofo colombiano, me condujo a la conocida sentencia atribuida a Bernardo de Chartres —*quasi nanos gigantum humeris incidentes* (somos como enanos subidos sobre hombros de gigantes)—, una imagen que ilumina la obra *Segunda etapa sexta escalera*, de la serie *Arquetipos*, que ilustra la portada de este número de la *Revista de Filosofía*.

Reconocida como pionera del informalismo y posteriormente vinculada a la neofiguración en Costa Rica, Fernández se sitúa entre las figuras más destacadas del arte del siglo XX en el país. Según Daniel Montero (2022, 224), es en la segunda mitad de la década de 1970 cuando Lola Fernández comienza a ser reconocida como pintora de la nueva figuración y, a juicio de Moreno, en este proceso la influencia de Francis Bacon resultó significativa. Especialmente, podemos notar la introducción de la figura humana mediante recursos como la distorsión y la mancha, que lejos de ofrecer una imagen

estable, tensa la figura humana y la expone a su sentido procesual. La figura humana se encuentra atravesada por ambigüedades y fuerzas que la desbordan, haciendo visible un sujeto que no está dado ni fijado de antemano o para siempre, sino que se configura en medio de tensiones, pesos y superposiciones entre los cuerpos.

A esto se suma el carácter andrógino de las figuras de la serie *Arquetipos* y la recurrencia de la composición con cuerpos humanos que se elevan sobre otros cuerpos y hacen visible una lógica de pesos, posible apertura, sostén y proyección. Desde mi lectura, la imagen no solo evoca la metáfora medieval, sino que la problematiza: sugiere que el sujeto no se constituye en soledad, sino en relación con tradiciones, mediaciones y legados que lo hacen posible, aunque también lo exceden y lo cargan históricamente.

Según la relación entre la pintura de Lola Fernández y el dossier editado por Vargas Guillén, el sujeto se sitúa en medio de un proceso de formación, entre la tensión entre lo recibido y lo por venir, de modo que ve más lejos no por la propia altura, sino por aquello que precede y eleva (los saberes, las instituciones o las herencias). Sin embargo, esa elevación no es pasiva, implica apropiación, juicio y responsabilidad. La formación, en este horizonte, no consiste únicamente en ascender, sino en aprender a sostenerse, a mirar y a responder por aquello que, desde esa altura siempre compartida, se hace visible. Y esto implica reconocer los pesos de la tradición que nos fatigan y nos impiden construir otras vías de exploración y construcción de mundo.

Asimismo, el número se compone de otros trabajos que abordan problemáticas filosóficas contemporáneas desde diversos enfoques. Entre ellos, se incluye una reflexión sobre la articulación entre ética ecológica y ética animal en el marco de una democracia capaz de responder a la crisis ambiental, así como un análisis del problema de la depresión a partir de la teoría de los afectos de Baruch Spinoza. En el ámbito de la filosofía de la religión, se examina críticamente el argumento del ajuste fino y sus implicaciones en el debate entre teísmo, deísmo y ateísmo, mientras que, en el campo de la filosofía aplicada, se presenta una evaluación de los fundamentos filosóficos y éticos del modelo de atención

en salud MAS-Bienestar en México, poniendo de relieve la necesidad de una mayor claridad conceptual en su formulación. En conjunto, estos artículos amplían el horizonte del número al poner en diálogo cuestiones éticas, metafísicas y prácticas.

La tercera sección, *Avances de Investigación del INIF*, contiene el segundo resultado de investigación de Luis Diego Cascante, en el que se aborda la problematización del cuerpo y de la espiritualidad a partir de la mística de Teresa de Jesús y Juan de la Cruz. En este sentido, el texto pone de relieve el lugar central que ocupa la corporalidad en la experiencia mística cristiana.

Finalmente, el número cierra con un escrito de Jorge Jiménez Hernández en memoria de la filósofa ítalo-costarricense Giovanna Giglioli (1941–2026), quien falleció en enero del presente año. A ella, su trabajo, pensamiento y generosidad se dedica este número de la revista.

Referencias

- Montero Rodríguez, Daniel. 2022. «La nueva figuración de Lola Fernández en ‘Segunda Etapa: Cuarta escalera (serie Arquetipos)’ (1976)». *ESCENA. Revista de las artes* 82, no.1: 219–245. Doi:10.15517/es.v82i1.52003.

I.
DOSSIER

LA FORMACIÓN
COMO CUESTIÓN FILOSÓFICA

EDITOR INVITADO:
GERMÁN VARGAS GUILLÉN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, BOGOTÁ

Germán Vargas Guillén
Editor invitado

Presentación al Dossier: La formación como cuestión filosófica

Este dossier parte de una interpelación metódica: en el campo de la filosofía de la educación el índice *formación* opera como sinónimo tácito de *educación*, o como su meta ideal, o como su resultado esperado. Sin embargo, si se mira fenomenológicamente —esto es, desde el modo en que la experiencia formativa se da, se sedimenta y se vuelve mundo—, *formación* designa lo más originario y, a la vez, inquietante: un proceso de configuración del sujeto —y de su horizonte de sentido— que en medio de la primacía de la planificación técnica, se juega en instituciones, prácticas y mediaciones que exceden la racionalidad instrumental. El presente dossier propone, así, una *actualización filosófica del concepto de formación*: para reinstalar el problema fundamental del sentido —de la formación— donde predominan dispositivos de rendimiento, métricas de competencia y *aprendizaje* del mundo.

La novedad del dossier se cifra en el modo en que permite la convergencia de tres dimensiones: constitución del sujeto, vida institucional y enseñanza de la filosofía. En esa triple relación, la *formación* aparece como nombre de un cruce: entre lo que *nos acontece* —pasividad, afectación, deseo, memoria, interioridad—, lo que *nos encuadra* —escuela, universidad, dispositivos, tradiciones— y lo que *nos obliga* —valores, responsabilidad, justicia, cuidado del alma, enfrentamiento del mal—. Así, el dossier funciona como *status quaestionis* y, simultáneamente, como agenda: reúne antecedentes, perfila líneas

de investigación para el trabajo en la filosofía de la educación —con fundamento explícito en filosofía como disciplina—.

La unidad del dossier se expresa en cuatro ejes, que son variaciones de una misma pregunta: ¿cómo se forma alguien —y qué significa *llegar a estar formado*— cuando la formación no es un objetivo técnico ni un producto garantizable, aunque se decida, se dispute y se arriesgue en instituciones?

Primero, el eje *formación vs. educación* —diseño institucional— pone en contrapunto la equivalencia moderna «formación = educación». La institución se afirma, de nuevo; pero es interrogada en su ambivalencia: puede bloquear o habilitar el acontecimiento formativo. La lectura estructural de la escuela, mediante las matrices Edipo–Narciso–Telémaco, muestra cómo la ley cerrada, el régimen de la imagen/rendimiento y la restitución del tercero simbólico son formas de organizar el lazo educativo; y, sobre todo, cómo la formación exige una autoridad capaz de *autorizar sin clausurar*, e instaura una ley-límite que hace posible el deseo.

En un registro afín, la discusión patočkiana sobre la diferencia entre educación y formación, y su crítica a «atiborrarse la cabeza», reactualiza la sospecha frente a la tecnificación contemporánea del aprender; muestra que lo formativo remite a una relación consigo mismo y con el mundo que no se agota en información ni en desempeño.



Segundo, el eje de las condiciones de posibilidad de lo formativo desplaza el foco desde los fines proclamados hacia el suelo real —a menudo no tematizado— en el cual se constituye la formación: pasividades, sedimentaciones, afectos, asociaciones, y, al cabo, temporalidad: la formación no se explica por la actividad consciente como principio soberano; su condición más originaria se arraiga en la pasividad y en un *inconsciente fenomenológico* hecho de huellas, vestigios y habitualidades que sostienen el *yo puedo*. Así, se discute la formación; y, se reubica el problema en la arquitectura genética de la experiencia.

En su radicalidad ética, la formación se prueba en sus bordes: cuando el mal, la violencia y la banalización del límite trastocan el cuidado del alma y producen una *doble pasividad* espectacular. Así, la formación deja de ser promesa de mejoramiento y aparece como pedagogía del límite: apropiación crítica del *No matarás*, interrupción de la anestesia moral, reapertura del juicio.

Tercero, el eje de las mediaciones histórico-prácticas muestra que la formación rebasa los ideales: se encarna en prácticas como el estudio, la lectura, la transmisión y la enseñanza de la filosofía; y también se materializa en artefactos culturales que funcionan como laboratorios hermenéuticos. Se rastrea —en Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor— la relación constitutiva entre *studium* y formación: el estudio como movimiento deseante de la voluntad hacia la sabiduría y como trabajo que transforma a quien lee; la lectura más que consumo de información, es ejercicio que configura interioridad y mundo.

Por otra vía, el análisis de la *Bildungsroman* en torno a *Parzival* permite comprender la formación como proceso abierto, entre lo indeterminado del formarse y los marcos normativos de la institución, que hace visible cómo los *efectos de formación* se producen también fuera del currículo, en el largo rodeo de la experiencia cultural.

Cuarto, el eje del horizonte ético-político reúne lo que en pedagogías funcionalistas se separa: formación como configuración singular y, a la vez, como apertura a mundo compartido, valores, justicia y comunidad. Desde Edith Stein, la persona más que un conjunto de capacidades acumulables, es una unidad

espiritual-anímica-corporal en devenir, cuya formación es siempre autoformación orientada por valores; aquí lo formativo acontece como interioridad que es afectada por lo valioso y se compromete con la comunidad.

En continuidad, la mirada patočkiana a la *formación de lo político* muestra que lo político se forma en el mundo de la vida, allí donde libertad, justicia y solidaridad de los conmovidos se vuelven exigencia de toma de posición —más que como adoctrinamiento— como individuación responsable en medio de otros.

La arquitectura del dossier, en la secuencia de sus nueve artículos, permite ver un movimiento deliberado: de la crítica del dispositivo escolar y sus matrices (1), a la reactivación del giro formativo como *conversión* (2), a la genealogía del *studium* y la lectura como práctica transformadora (3), al criterio moderno para enseñar filosofía sin reducirla a destreza (4), hasta alcanzar el suelo fenomenológico de la pasividad y sus sedimentaciones (5) y su prueba límite ante el mal y la violencia (6); para proyectar luego la formación como apertura a valores y comunidad (7), la constitución fenomenológica de lo político (8) y, finalmente, la mediación cultural de la novela de formación como laboratorio de fines e indeterminación (9). Lo que se ofrece al lector es un campo de fuerzas: la formación como problema filosófico irreductible.

Este dossier invita, en consecuencia, a leer la *formación* —más que como palabra prestigiosa— como *tarea*: describe cómo se constituye un sujeto capaz de mundo, capaz de verdad, capaz de límite; y de hacerlo allí donde la institución pretende cerrar el proceso, o donde la época pretende disolverlo en rendimiento y espectáculo. Si algo atraviesa los nueve artículos, es una apuesta común: pensar la educación desde la formación, y no la formación como apéndice de la educación. En ese desplazamiento, la filosofía de la educación recupera su tarea: deja de administrar técnicas, y pasa a interrogar las condiciones de posibilidad —y límites— de llegar a ser.

Germán Vargas Guillén
Profesor titular
Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá

Guillermo Bustamante Zamudio

La formación posible: las escuelas Edipo, Narciso y Telémaco

Resumen: *El artículo propone una lectura de la escuela a partir de tres matrices —Escuela-Edipo, Escuela-Narciso y Escuela-Telémaco— concebidas no como diagnósticos clínicos ni etapas históricas, sino como operadores coexistentes. El problema que se aborda es cómo estos complejos inciden en la posibilidad de la formación, entendida como articulación entre ley, saber y deseo. Desde un enfoque hermenéutico y conceptual, el texto recurre a la interpretación de figuras literarias clásicas para describir modos de organización de la autoridad y la transmisión. La Escuela-Edipo absolutiza la ley y el saber, produciendo un currículo cerrado, una palabra vertical y una sanción del error que deriva en obediencia sin autorización y continuidad sin herencia activa. La Escuela-Narciso nombra el régimen de la imagen y la homologación por rendimiento: la fijación especular del yo y la voz sin sujeto clausuran el lazo, aplanan el tiempo y privilegian el goce inmediato, obturando el deseo. Frente a ello, la Escuela-Telémaco restituye el tercero simbólico y una ley-límite que hace posible el deseo, articulando herencia y testimonio. El texto concluye que la formación adviene cuando una voz encarnada puede autorizar sin clausurar y abrir mundo.*

Palabras clave: *formación, autoridad, ley, deseo, transferencia.*

Abstract: *The article proposes a reading of the school through three matrices—School-Oedipus, School-Narcissus, and School-Telemachus—conceived not as clinical diagnoses or historical stages, but as coexisting operators. The problem addressed concerns how these complexes affect the possibility of formation, understood as the articulation between law, knowledge, and desire. Adopting a hermeneutic and conceptual approach, the text draws on interpretations of classical literary figures to describe different modes of authority and transmission. School-Oedipus absolutizes law and knowledge, resulting in a closed curriculum, vertical discourse, and the sanctioning of error, thereby producing obedience without authorization and continuity without active inheritance. School-Narcissus designates the regime of image and performance-based equivalence: specular fixation of the self and subjectless voice close off the bond, flatten temporality, and privilege immediate enjoyment, leaving no place for desire. In contrast, School-Telemachus restores the symbolic third and a law-as-limit that enables desire, articulating inheritance and testimony. The article concludes that formation becomes possible when an embodied voice authorizes without closure and opens a world.*

Keywords: *formation, authority, law, desire, transference.*



Las escuelas

El psicoanalista italiano Massimo Recalcati (2016) propone que la escuela oscila entre tres matrices del lazo educativo, a los que denomina *complejos*. ¿A qué da lugar la escuela cuando predomina cada uno de esos complejos? Para entender que la formación combina la ley, la autoridad, el deseo y el saber, el autor recurre al *Edipo Rey* de Sófocles, al Narciso de Ovidio en *Las metamorfosis* y a la Telemaquía (que es como se ha dado en llamar a los cuatro primeros cantos de la *Odisea* de Homero). La palabra *complejo* alude a un nudo de múltiples determinaciones (psíquicas, sociales y simbólicas) en medio de las cuales el maestro y el estudiante toman posición frente a los tópicos mencionados.

Traer a cuento a estos tres personajes no implica hacer diagnósticos clínicos, ni acuñar metáforas ilustrativas. En primer lugar, porque se trata de personajes —de una tragedia, de un relato mítico y de un poema épico, respectivamente—, que, en consecuencia, no son sujetos diagnosticables; y, en segundo lugar, porque no se trata de *ilustrar* una idea por medio de la literatura, sino de entender que estos nombres funcionan como operadores que describen formas de organizar el vínculo educativo (sabiduría que porta la buena literatura). El mito no muere cuando irrumpe el logos, como cree el famoso mitólogo Jean-Pierre Vernant (1992). Al contrario, el mito llega cuando el logos tiene problemas. El mito no dice la verdad, sino que la porta de manera enigmática.

Entonces, tres escenas resultan fundacionales de lo humano y nos indican unos recorridos estructurales: en la obra de Sófocles, una ley se absolutiza y enceguece; en el mito que describe Ovidio, una fijación en la propia imagen vuelve imposible el lazo e impide el deseo; y en la Telemaquía de la *Odisea*, un hijo trabaja por una ley, un legado y una palabra.

Estas tres escuelas podrían presentarse como en secuencia histórica: la de Edipo sería la antigua escuela llamada tradicional (represiva y totalitaria); la de Narciso sería la escuela actual (supuestamente igualitaria y competitiva); y la de Telémaco sería la escuela posible (donde se

erotiza el saber). Pero, en realidad, tales complejos son sincrónicos: en una misma escuela, incluso en una misma aula y en un mismo sujeto, pueden cohabitar. Por ejemplo, hay momentos *edípicos* (necesidad de regla clara), impulsos *narcisistas* (fascinación por la imagen y por el rendimiento) y visos *telemáquicos* (búsqueda de una ley *testimoniada*). Así, de acuerdo con su postura, los agentes educativos jerarquizan de manera singular estos momentos: hacer consistir a un Otro sin falta (Edipo); anular al Otro, a favor de los iguales (Narciso); y hacer existir un Otro, pero carente (Telémaco). Por esto, Recalcati invita a pensar la escuela desde tales complejos, aunque no solo en clave histórica, sino principalmente en clave estructural.

A continuación, las tres escuelas.

Edipo: ley cerrada

En la tragedia de Sófocles, la ciudad de Tebas está azotada por una peste, a causa de una transgresión mayúscula. Esta situación se puede superar si se reconoce al culpable. El rey Edipo es un buen gobernante. Además, es amo del enigma: gracias a esta cualidad venció a la Esfinge que asolaba a la ciudad; sin embargo, encarna un saber que aspira a ser total. Se pone al frente de la investigación: interroga, deduce, solicita testimonios; pero el movimiento que pretende conducirlo a la verdad revela que él mismo es el trasgresor: teniendo por padres a la pareja que lo adoptó —cosa que ignoraba— mató a un hombre con quien riñó en el camino, y cohabita con una mujer (a la que le dieron en premio), pero estas dos personas resultan siendo su padre (Layo) y su madre (Yocasta) biológicos, *sin que él lo sepa*. Cuando Edipo reúne las pruebas —el cruce de caminos donde combatió con Layo, el mensajero de Corinto, el pastor tebano que lo entregó a sus padres adoptivos— el saber se vuelve contra él mismo. En este caso, el saber sí aplica sobre quien lo busca (es usual que no sea así en ámbitos educativos): Edipo se ciega y pide ser exiliado. Como resultado, la ciudad se purifica, quien ocupaba el lugar de la ley y del saber, se convierte en víctima propiciatoria (Sófocles 1999).

Hay aquí una lección sobre el exceso de certeza y la confusión entre ley y dominio, y también sobre la posición de estar a la altura de las implicaciones de los propios actos.

Ciertas escenas de la tragedia funcionan como operadores estructurales, la verdad disonante de Tiresias introduce la asimetría entre ver y saber, lo cual tiene una función de contrapeso frente a la certeza del gobernante. Creonte funciona como contrapoder y la medida separa gobierno y saber; insiste en que la ley no coincide con la voluntad del mandatario. Yocasta introduce el escepticismo, retarda el descubrimiento de la verdad, mostrando la contingencia de los signos, lo cual parece costarle la vida. El mensajero y el pastor constituyen un operador de verificación que permite articular las piezas del rompecabezas. Finalmente, la peste manifiesta el nexo entre culpa y poder, y la ley se activa para purificar.

¿Qué significa esta posición en la escuela? Edipo representaría la tentación de una autoridad basada en la suposición de poseer y dominar el saber-todo, lo cual produce una escena de docenteoráculo, currículo como dogma y examen como verificación de obediencia. La ley se vive como prohibición y la verdad como única. El alumno asiste como hijo sometido, culpable por defecto; la palabra circula principalmente de arriba a abajo. El error se sanciona, no se vuelve objeto de reflexión. Esta *pedagogía* produce buenas calificaciones sin que necesariamente haya autoría; corrección sin que necesariamente haya comprensión; y disciplina sin que necesariamente haya deseo. Sin embargo, quienes suscitan esta escena educativa generalmente no se ciegan —como Edipo—, pues están obnubilados por propósitos sin mayor fundamento y que juzgan trascendentes; y no se exilian, pues están arraigados en la repetición.

Esta posición confunde el *esgrimir una ley* con dominar la totalidad, caso en el que no se distingue la persona del rol. Allí el límite se interpreta como cierre, la tradición como idolatría del pasado y la enseñanza como repetición de un canon inamovible. La escuela se vuelve una máquina que conserva lo mismo: lo que se aprende (fechas, definiciones, nombres, fórmulas) es para reproducirlo, sin que —en

aparición— queden restos. Se blinda el currículo, en la evaluación predomina el castigo, es veredicto que garantiza control y produce obediencia; la didáctica forma parte de una liturgia: siempre lo mismo, siempre de la misma forma. Se establece un canon cerrado de textos, a los cuales solo se les puede hacer un comentario reverencial (continuidad sin posibilidad de heredar activamente) y, de entrada, se considera que las tecnologías son mera distracción.

Las consecuencias subjetivas para el estudiante son dobles; de un lado, culpa y temor: guarda silencio para no equivocarse; de otro lado, rebeldía sin palabra: actos a escondidas, aburrimiento. Por su parte, cuando el docente se hace exclusivamente funcionario de una Ley ciega, no abre caminos y solo espera el final de la clase, el final del año lectivo, o el azar de una lotería que le permita decir —como el Gran Combo de Puerto Rico— «no hago más na'» (1983). El resultado es una escuela que administra obediencia y que no trabaja el conflicto, sino que lo expulsa de la clase hacia la familia, hacia el prefecto de disciplina, hacia el sacerdote, hacia todo tipo de terapeuta. La palabra fluye verticalmente y el disenso se reduce a ruido.

Ahora bien, no todos los profesores son así (funcionarios de la ley). De hecho, en el seno de esa escuela han ocurrido cosas, por ejemplo, se formaron las personas que nos permiten entender todo esto. ¿Cómo es posible? Si el saber era un conjunto cerrado para ser espetado a los estudiantes, no para que exploraran, ¿cómo es posible que se hubiera transmitido algo?, ¿que algunas personas hubieran elegido el saber en tanto modalidad de satisfacción?, ¿incluso que unos cuantos hubieran elegido ser maestros? Si no había preguntas, sino respuestas, ¿cómo alguien pudo hacer suyas las interrogaciones propias de los campos disciplinares? Quiere decir que la formación es posible en esas condiciones; se tiende a visibilizar el régimen de castigos y no las decisiones posibles. El peso de una autoridad atribuida socialmente no deja ver la atribución subjetiva de autoridad, que es la que posibilita la formación. La lucha contra esa atribución social, más el plus de goce que acompaña a toda norma, se llevó por delante todo; es el momento

de las revueltas de 1968, de la consideración de la escuela como *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron 1996) o como *Aparato ideológico de Estado* (Althusser 2003). Y entonces todo queda cubierto bajo el calificativo de tradicional, como si hubiera alguna escuela que no intentara transmitir alguna tradición. La formación era posible, como sabemos por el hecho de que seres humanos que le han tributado con vigor a la cultura pasaron por ese régimen:

Mientras la enseñanza secundaria se mantuvo en su apogeo, o sea en la última mitad del siglo XIX y los comienzos del XX, siguieron siendo raros los testimonios de alumnos que se declararon frenados o ahogados por la formación recibida en el liceo. En cambio, muchos dieron pruebas de una madurez y de dones ya creativos que costaría trabajo encontrar en nuestros colegios modernos. (Lévi-Strauss 2015, 289)

Narciso: sin ley

Ovidio, en *Las metamorfosis* (1983, III, 6–7), sitúa a Narciso ante un manantial no turbado. La imagen superficial captura el cuerpo y suspende el mundo. Narciso descubre que ama lo que no puede abrazar; su deseo se satisface en el mirar, pero se frustra en el tocar. La ninfa Eco, reducida a pura voz, responde sin sujeto: repite, cita; no puede decir *yo*, no tiene enunciación. El castigo de Némesis a Narciso no es añadirle un dolor, sino *simetrizar*: que padezca lo que hace al otro, que ame sin ser correspondido. Al final, el cuerpo se marchita y queda la flor que lleva ese nombre, narciso; de forma similar, de la ninfa Eco solo quedan los huesos.

El motivo del manantial no turbado parece una condición de la trampa. El agua nítida exige inmovilidad, el menor contacto rompe el objeto de amor. Por eso, el impulso —que no el deseo— se fija en la superficie y el tiempo se aplasta en un presente inmóvil, mirar sin poder asir. La separación entre visión y contacto funda una economía del goce donde la satisfacción con la imagen specular acapara toda la experiencia.

La unidad entre cuerpo y mundo se suspende y queda un bucle de autoafección: la imagen como único horizonte.

En simetría, Eco expone una economía de la voz: fonación sin enunciador. No es silencio, sino repetición sin agente. La figura que nos ofrece Ovidio es de desubjetivación: la lengua se reduce a cita, no hay habla. La imagen sin espesor de Narciso y la voz sin sujeto de Eco componen un par que clausura el lazo, cuerpo sin palabra propia y palabra sin cuerpo propio. Se trataría de un umbral en el que *todavía* no hay sujeto (el sujeto del psicoanálisis está definido en la medida en que habla) y, por lo tanto, no puede haber deseo. El castigo de Hera a Eco es arrancarle la subjetividad. Eco pudo engañarla porque tenía enunciación (el engaño, la mentira, el chiste son indicadores de que hay lenguaje y de que hay sujeto). Seguramente, la admiración por Narciso —lo que le queda— es un apego anterior. Ahora bien, el deseo es el producto de una relación, no es una semilla que prospera con luz del sol, agua y nutrientes de la tierra (Lacan 2015). El deseo no es algo inherente al sujeto que habría que *motivar*, o a lo que habría que ofrecerle *lúdica*, *libertad* y ese tipo de simplezas que acompañan al sentido común pedagógico.

Para Recalcati (2016), la escuela-Narciso condensa dos rasgos de época: el régimen de la imagen y la homologación por rendimiento. La pantalla —hoy omnipresente— organiza la relación con el saber en el sentido de hacer *scroll*, dar *like*, reenviar mensajes y archivos sin verificar la veracidad de sus contenidos; hay un fetichismo tecnocrático: todo se resuelve con plataformas, competencias, planeamiento. Por su parte, la escuelaempresa mide, compara y normaliza; la evaluación es un ranking, una métrica infinita que produce comparación y ansiedad de imagen; el texto se consume de forma acelerada: resúmenes y citas sin cuerpo, se evapora la experiencia. No hay ahí deseo, sino goce: gusto por lo idéntico, por lo que *rinde* rápido, por la respuesta inmediata, por la imagen que no es comparable con la palabra como para decir que vale mil de ellas. Ese tiempo sin espesor es el correlato temporal de la superficie del agua para Narciso.

Recalcati describe el presente como tiempo de evaporación de la función paterna y de horizontalidad. No hay ley, sino contrato entre equivalentes (la ley abre posibilidades, el contrato las cierra). No hay ley porque nadie representa la palabra que introduce diferencia. Solo hay palabra vacía (como la de la ninfa Eco), un régimen de opinión en el cual los enunciados son como una moneda, tan gastada que ya no se puede usar para cambiarla por otra cosa. En ese panorama, el maestro se vuelve *cuerpo extraño*: su palabra pesa poco (a veces porque, efectivamente, pesa poco); su presencia compite con la fascinación de la pantalla (cuando no es él mismo el que está fascinado) y con la contabilidad del rendimiento (cuando no es él mismo quien pondera la educación en función de las *competencias*).

La soledad de Narciso es ante todo enunciativa: el discurso se vuelve sobre sí (par *yo / imagen del yo*) y no hay lugar a que aparezca el tercero; y sin tercero no hay distancia simbólica ni pacto; solo queda una equivalencia general de miradas y opiniones mediáticas, de rivalidad, tedio y desubicación. La pérdida del maestro, entonces, no es un problema *de figuras*, sino de estructura: se disuelve el punto de referencia (por ejemplo, a partir del saber) que introduce desfase, intervalo y ley. Por eso, como señala Recalcati, «Los profesores llevan tatuajes como sus alumnos, muchos los tutean o se convierten en amigos suyos en Facebook [...]» (2016, 36).

Eco es el emblema de ciertas prácticas sin sujeto: citar sin lectura, reiterar sin apropiación, responder —en eco— con la voz del manual. Narciso, por su parte, encarna el goce de la imagen y la autorreferencialidad: mirar para no tocar, coleccionar impresiones sin tránsito por el sentido. Ambos operadores —Eco y Narciso— describen el cierre del lazo cuando la palabra y la imagen se separan de su cuerpo y de su otro.

Aun así, el magnetismo de la imagen en Narciso indica que hay una energía disponible. Por eso, enfocarse en la abolición de la imagen (que, de todos modos, se usufructúa secretamente o, incluso, descaradamente), es solo el goce de unos cuantos. Dada la imagen, ¿no es posible torcer su régimen? Del espejo (lo idéntico) a la figura (lo que remite a otro), del icono cerrado al símbolo que abre las interpretaciones y de la imagen al

resto no especularizable (Tendlarz 2017). Para eso, por supuesto, hace falta un maestro que encarne lo simbólico.

Némesis no lleva a cabo un castigo moral, sino que restablece simetrías. Esa simetría revela el mecanismo: amar sin alteridad anula el tiempo y seca el cuerpo. Para que hubiera deseo, algo tendría que alterar la superficie: un límite, una discontinuidad, un tercer término. Así, se reabrirla el tiempo (antes/después) y se restituiría la distancia, pero en la escuela hoy no se quiere traumatizar a los estudiantes, para lo cual no se les pone tareas y se los rodea de condiciones que, desde el sentido común, los satisfacen. Una expiación de lo que habría hecho la escuela Edipo sin entender la complejidad de lo que estaba en juego.

En otras palabras, la vía de salida de Narciso es estructural: recuperar la alteridad (un tercero, una ley, un objeto que resiste) y la fricción que el espejo anula. Si el impulso se deja atravesar por esa diferencia, se vuelven a articular el sujeto, el Otro y la ley, y es posible el deseo.

De Narciso preservamos la potencia estética. Pero, para ir más allá del espejo, se ha de socavar la imagen con el contexto, la historia, el diálogo. La consigna de *apagar pantallas* es irrealizable e insincera; pero las pantallas sí se pueden volver *porosas*: que muestren lo que no cabe en ellas, que se vuelvan puentes hacia el libro, el archivo, el experimento, el otro. Sostener la singularidad subjetiva es clave para contrarrestar la homologación, para tener tareas que no puedan plagiar-se, en la medida en que nacen del encuentro.

Telemaquía: ley abierta

Los cantos I–IV de la *Odisea* narran un cambio en Telémaco. La queja impotente —«Con mi madre pretenden casar y disipan mi hacienda» (Homero 2019, I, 248)— en realidad, es una modalidad de satisfacción: «Muy pronto también me tendrán devorado a mí mismo» (I, 251). Pero, en determinado momento, el muchacho pasa a una acción distinta: convoca la asamblea, confronta a los pretendientes, viaja a Pilos y a Esparta (donde escucha a Néstor y a Menelao, respectivamente), y recibe un relato que lo

orienta: Odiseo está vivo, aunque Calipso lo tiene retenido.

Pues bien, el llamado *complejo de Telémaco* gira en torno a la ley demandada (*que Odiseo ponga fin a la situación de Ítaca*), al legado recibido (la palabra plena de Néstor y Menelao, a diferencia de la de Eco) y —no menos importante— al peligro que empieza a correr cuando se asume como heredero, según evidencia Antínoo:

¡Ojalá que el gran Zeus acabara con él sin dejar que madure en sus años! Pero dadme una rápida nave con veinte remeros, porque voy a espiar su regreso a la patria, emboscado en el paso entre Ítaca y Sama la abrupta, y que sea la desgracia el final de su ruta a la búsqueda del padre. (IV, 667–672)

Más allá de la noticia sobre el héroe de la guerra de Troya, hay unas condiciones que hacen posible la *formación* de Telémaco (está por establecer si efectivamente tiene lugar una *formación*, que es la pretensión de quienes empezaron a llamar *telemaquía* a esos cuatro cantos). ¿Cuáles son esas condiciones?

- El dolor y la resistencia de Penélope frente a los pretendientes *hace existir al padre* ante Telémaco; en ese sentido, es indiferente que Odiseo esté muerto, pues el padre es, ante todo, simbólico: por estar en la palabra de la madre, hay *ley paterna* y, por lo tanto, un límite para el muchacho.
- ¿Es en nombre de esa ley paterna que Telémaco se decide? En cualquier caso, ¿no es por eso por lo que ese deseo —como algo *divino*— queda representado por una Atenea disfrazada del extranjero Mentos? De ahí que alias *Mentos* hable en modo condicional: «[...] si nuevas te dan de que vive y regresa a tu padre [...]» (I, 287). Cuando de deseo se trata, sólo queda el acompañamiento; por eso Atenea no puede sustituir a Telémaco. Además, Mentos no autoriza a Telémaco, es él mismo quien *se autoriza*... ¡eso es el deseo: una autorización y un trabajo concomitante!
- Se suele hablar del viaje de Telémaco *hacia* el padre, pero no del hecho de que se aleja

de la madre; ¿no es acaso en las faldas de Penélope donde el muchacho ha encontrado la satisfacción hasta ahora, así se queje del goce sin ley de los pretendientes? (dice Penélope, cuando Telémaco parte: «En verdad ni la falta de Ulises me causa tal duelo» [IV, 819]).

- Al intentar instituir ley donde reina la usurpación, Telémaco cita a la asamblea de Ítaca (la primera desde la ausencia de Odiseo). Esta introduce el espacio del tercero (la *polis*) que separa intereses privados y bien común. Los augurios (las águilas que Zeus hace descender) y la lectura pública de signos señalan que la ley no es capricho, sino mediación: interpretación compartida que legitima el acto. Es decir, la ley no se impone por decreto, convoca y produce comunidad de interpretación.
- Telémaco habla con adultos que transmiten memoria, hospitalidad y autoridad ética. No encuentra a su padre, sino palabra viva; incluso el rey Menelao llora ante el hijo de Odiseo, y no por un gesto de debilidad. Además, el rey captura a Proteo —la verdad que cambia de forma— para saber sobre el héroe. Esta operación deja claro que conocer exige técnica (el ardid), paciencia (soportar metamorfosis) y persistencia (no soltar). La verdad no cae, se arranca y cuando llega, orienta (Odiseo vive) sin cerrarse en certeza total.
- La hospitalidad de Néstor: la transmisión como mesa compartida; el anfitrión incorpora al extranjero por el rito (sacrificio, banquete, relato). La hospitalidad instituye una genealogía: el joven se reconoce en una cadena de voces (Néstor, Pisístrato) y aparece la temporalidad de la herencia (recibir para poder dar). La autoridad aquí no es dominio, sino acogimiento, hospitalidad que abre mundo.

En clave estructural, Telémaco nombra la restitución del tercero: allí donde Edipo confunde ley con totalidad y Narciso clausura el lazo en el reflejo, aparece un tercero simbólico: el ágora, el padreausente (forma precisa de hablar de un padre desde lo simbólico). Ese tercero abre

distancia entre el sujeto y el mundo, y rearticula la relación con el Otro y con la ley. Telémaco no pide una ley policiaca, sino una forma que hace posible el deseo al limitarlo y orientarlo. Así, la iniciación del hijo de Odiseo es el pasaje de la pareja madre-hijo-imagen, al vínculo hijoleylegado.

Recalcati llama a esto autoridad por estilo: el docente no impone una doctrina cerrada; encarna una falta que desea y, deseando, abre mundo. En términos estructurales, el maestro hace de tercero que introduce intervalo (no confunde su saber con la ley) y legitima el pasaje del alumno de *hijode* a encadenarse a un *linaje*. Autorizar proviene de *hacer crecer* (incrementar) más que mandar. Por eso, Recalcati sostiene que la *hora de clase* es acontecimiento: un tiempo y un lugar en que la ley límite y el deseo se trenzan en acto mediante una voz que atestigua. En esta posición, la evaluación dibuja un límite, materializa una enunciación y unos criterios (que a veces nada tienen que ver con los declarados). Frente a la lectura y a la escritura ocurre una *curaduría* en torno a preguntas, el libro como objeto que resiste y produce deseo, la escritura como toma de posición. Las tecnologías están subordinadas a la hora de clase, la pantalla sirve si hace hablar a los cuerpos y a los textos.

La telemaquía reordena el tiempo del aprendizaje. Frente al presentismo narcisista (superficie sin espesor) y a la eternidad cerrada edípica (tradición como totalidad), Telémaco introduce una diacronía orientada: pasado (memoria/relato), presente (asamblea/decisión) y futuro (viaje/retorno del padre) se encadenan. La herencia no es duplicación del origen, sino una deuda que habilita la diferencia: se recibe un nombre y un mundo para no repetirlos idénticos, sino para continuarlos con variación. Así, la ley hace de límite generativo y el legado opera como promesa.

Operadores: un tercero que separa y vincula (Atenea/polis/padre ausente). El testimonio, palabra encarnada que autoriza sin clausurar, que abre mundo mediante estilo. La herencia, transmisión que instituye deuda y promesa, convirtiendo al hijo en heredero (sujeto de futuro con pasado). Finalmente, el itinerario como movimiento que transforma (asamblea → viaje → retorno), que hace del saber una práctica

temporal.ausente). El testimonio, palabra encarnada que autoriza sin clausurar

Telémaco no desplaza a los otros dos, sino que —de cierta manera— los incorpora. Necesita el límite (un Edipo con un plus) para que la búsqueda no se disuelva; necesita la imagen (Narciso con un plus) para ingresar a la subjetividad y figurar su deseo. En la escuela telemática, los adultos ofrecen estilo y los jóvenes piden la palabra. Es necesario rehacer el pacto intergeneracional cada vez, no está dado.

Cierre

Un hombre se enfrenta a un extraño que le cierra el paso, responde con furia y lo mata. Ese cruce de caminos escenifica un asunto ético ¿cuáles son los límites que no se quieren ver profanados?, ¿cómo respondemos en la escuela a lo que resiste? De la tragedia de ese hombre conservamos el límite, pues sin límite no hay deseo y, en consecuencia, no hay formación. Para ir más allá de una prohibición que congela, hay que hacerle sitio al acontecimiento. De Edipo también rescatamos la responsabilidad de hacerse cargo de su acto. En la escuela, responsabilidad quiere decir autoría: responder por lo que se dice y por lo que se hace. La pedagogía extrae de esa escena una regla: sostener la interrogación aun cuando la respuesta duela.

Un joven se inclina sobre el agua y ve una figura que lo absorbe. El lugar *no pisado* es hermoso porque está intacto. Pero aprender exige hollar —dejar huella—: subrayar, tachar, manipular. La posición de muchos agentes educativos hoy es la de lustrar la imagen, el espejo. Una formación posible provendría de empañar esas superficies; de introducir ruido (historia, contexto, otros discursos) para que el reflejo se vuelva rostro.

Un joven convoca a su pueblo, pide ley y parte a escuchar. La formación de la que se habla en la telemaquía se funda en estos verbos: convocar, pedir, partir, escuchar, volver. Sin itinerario y sin anfitriones, no hay transferencia (Bustamante 2019). El maestro testigo es, a la vez, anfitrión y viajero: hospeda y se deja transformar.

Referencias

- Althusser, Louis. 2003. «Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado». En: Slavoj Žižek (Comp.). *Ideología. Un mapa de la cuestión* (pp. 115–155). Traducido por Cecilia Beltrame, Mariana Podetti, Pablo Preve, Mirta Rosenberg, José Sazbon, Tomás Segovia e Isabel Vericat Núñez. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude. 1996. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Traducido por J. Melendres y M. Suhirats. México: Fontamara.
- Bustamante, Guillermo. 2019. *La formación como efecto*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- El Gran Combo de Puerto Rico. 1983. «Y no hago más na'». En: *La Universidad de la Salsa*. San Juan: Combo Records.
- Homero. 2019. *Odisea*. Traducido por José Manuel Pabón Suárez de Urbina. Madrid: Gredos.
- Lacan, Jacques. 2015. *El deseo y su interpretación. Seminario 6*. Traducido por Gerardo Arenas. Buenos Aires: Paidós.
- Lévi-Strauss, Claude. 2015. «Declaraciones retardatarias sobre el niño creador». En: *La mirada distante*. Traducido por Silvio Mattoni. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- Ovidio. 1983. *Las metamorfosis*. Traducido por Consuelo Álvarez y Rosa Ma. Iglesias. Barcelona: Bruguera.
- Recalcati, Massimo. 2016. *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Traducido por Carlos Gumpert. Barcelona: Anagrama.
- Sófocles. 1999. *Edipo rey*. Traducido por José Cruz Herrera. Madrid: Catedra.
- Tendlarz, Silvia Elena. 2017. «Las elaboraciones sucesivas del estadio del espejo». En: Miriam Chorne y Gustavo Dessal (eds.) *Jacques Lacan. El psicoanálisis y su aporte a la cultura contemporánea* (pp. 73–80). Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Vernant, Jean-Pierre. 1992. *Los orígenes del pensamiento griego*. Traducido por Marino Ayerra. Barcelona: Paidós.

Guillermo Bustamante Zamudio (gbustamante@pedagogica.edu.co). Doctor en educación (2011, Universidad Pedagógica Nacional). Magister en «Lingüística y Español» (1984, Universidad del Valle). Licenciado en Literatura e Idiomas (1980, Universidad Santiago de Cali). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Integrante del grupo de investigación «Filosofía y enseñanza de la filosofía».

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.4162

Santiago Andrés Duque Cano

La conversión como giro de la caverna-laberinto a la visión de la totalidad: Educación y formación en Patočka a partir de la lectura de Platón y Comenio

Resumen: *Este estudio se propone plantear la cuestión sobre el punto de partida y de llegada del movimiento que implica la conversión desde la lectura que hace Patočka de Platón y Comenio. El punto de partida es representado con las imágenes de la caverna y el laberinto; el punto de llegada es asociado con una visión de la totalidad y de la verdad, gracias a la cual, en términos de Platón, de repente puede saltar la luz de la chispa y producirse un giro de la mirada hacia la unidad y la verdad. A partir de un ejercicio hermenéutico de los textos de Patočka —que apela, además, al marco conceptual fenomenológico propio de este autor—, se busca resaltar la idea de educación y formación como conversión y plantear algunas condiciones de posibilidad que propiciarían tal giro de la mirada. Para pensar estas condiciones será central el concepto de chorismós platónico y la interpretación general practicada por Patočka bajo el índice de platonismo negativo. Repensar la educación y la formación como conversión desde estos pensadores clásicos de la tradición filosófica y pedagógica puede contribuir a actualizar sentidos y problematizaciones que han entrado en letargo bajo la lógica de rendimiento tecnificado que ha cooptado la escuela.*

Palabras clave: *formación, conversión, multiplicidad, unidad, chorismós.*

Abstract: *This study aims to raise the question of the point of departure and the point of arrival of the movement involved in conversion, drawing on Patočka's reading of Plato and Comenius. The point of departure is represented through the images of the cave and the labyrinth; the point of arrival is associated with a vision of totality and truth, thanks to which, in Platonic terms, the light of a spark may suddenly ignite and bring about a turning of the gaze toward unity and truth. Through a hermeneutic engagement with Patočka's texts—one that also appeals to the phenomenological conceptual framework characteristic of this author—the article seeks to highlight the idea of education and formation as conversion and to outline certain conditions of possibility that could foster such a turning of the gaze. Central to thinking through these conditions will be the Platonic concept of chorismós and the general interpretive approach Patočka develops under the heading of negative Platonism. Rethinking education and formation as conversion, drawing on these classical thinkers of the philosophical and pedagogical tradition, may contribute to renewing meanings and problematizations that have fallen into dormancy under the logic of technified performance that has come to dominate schooling.*

Keywords: *formation, conversion, multiplicity, unity, chorismós.*



1. La caverna-laberinto. Necesidad y posibilidad de la educación y la formación como conversión

En principio, ontológica y existencialmente, el ser humano es un ser en falta, un ser no completo ni fijado en su propia esencia, y es en esta falta e inquietud donde anida la potencialidad de su transformación. Tal falta es indicada por Platón como olvido de las Ideas que han sido contempladas en el *hiperuránion tópon*, y es a partir del examen del alma que se hace posible la reminiscencia, la salida de la ilusión y la consecuente transformación de sí. Así pues, a diferencia de otros seres del mundo, el ser humano no está definido ni delimitado previamente en su esencia, sino que su esencia es más bien su indefinición, su falta y su posibilidad de proyectarse a otros modos de ser y de existir:

Porque el hombre, a diferencia de todos los demás seres, no está aquí simplemente como una piedra, una estrella o un perro. El hecho de que una persona esté aquí no significa que sea verdaderamente humana. El hombre puede y debe llegar a ser verdaderamente humano. Hay que hacerlo y nadie más puede hacerlo por él. Esto significa que la humanidad no es un hecho, un hecho que simplemente debe ser fijado y declarado. La humanidad es una posibilidad que hay que llevar a cabo, que hay que asumir como una misión, que es posible perderla, equivocarse. (Patočka 2003, 354)

La crisis y la necesidad de corrección y conversión señalan un movimiento cíclico de lo humano que tiene que reiniciarse en cada época y sociedad, y con cada ser humano en su propio camino existencial. De ahí la necesidad permanente de formación. En este sentido, se trata de un camino y un proyecto infinito y, por ello, resultaría ingenuo, e incluso peligroso, concebir la posibilidad de alcanzar efectivamente un estado de justicia o de armonía plena (como podría interpretarse, en una cierta vía, en Platón y Comenio). Sin embargo, aun reconociendo esta ingenuidad y este peligro de pretensión de realización efectiva, cabe preguntarse si es posible

renunciar al *telos* del bien y de la justicia como absolutos; si la aspiración a este *telos* no es también constitutiva del ser humano. Como afirma Patočka comentando a Comenio,

[...] el hombre también tiene otra posibilidad completamente opuesta dentro de sí mismo. Después de todo, el hombre está relacionado con el universo por toda su constitución. ¿No es el hombre, visto en potencia, un ser universal, un espejo del universo, un reflector circular colocado en el centro de todas las cosas, para recibir la luz de todas partes, concentrarla y luego enviarla de vuelta a donde fue recibida? (Patočka 2003, 486)

Esta potencialidad que señala Patočka en la concepción de la humanidad de Comenio indica precisamente el suelo en el que arraiga la posibilidad de formación y conversión, esto es, la posibilidad de reemplazar «el pathos de la vida [volcada] hacia sí mismo, hacia su yo mezquino y siempre perdido en todas las cosas, con el pathos de la apertura a los demás» (Patočka 2003, 487).

2. La luz de la chispa y la visión de la totalidad. Algunas condiciones de posibilidad

Nos preguntamos entonces cuáles son las condiciones de posibilidad que tendrían que darse para propiciar tal movimiento, ilustrado aquí como el reemplazo del *pathos* del odio y la cerrazón del alma en sí misma por el *pathos* del amor y la apertura a los otros.

Tanto en Comenio como en Platón, la conversión requiere orientarse hacia la totalidad universal, y esto implica un proceso en el que se da una separación o toma de distancia frente a las cosas particulares dadas en el mundo (como se verá, esta separación puede ser indicada a partir del principio del *chorismós* platónico). En *El laberinto del mundo* de Comenio, la separación frente a la inmediatez de lo dado que permite la salida del peregrino del laberinto se produce, por una parte, gracias a que las gafas que Engaño (*Mámení*) le calza para que vea todo con características opuestas están torcidas; por eso, por uno

de los extremos, él puede ver las cosas más allá de ese lente de la ilusión. Además, como subraya Patočka (2023) en *Comenio y el alma abierta*, el encuentro con la muerte confronta al peregrino con la finitud, con el abismo de la nada (53), y esta experiencia de la angustia profundiza la brecha con el mundo. Finalmente, en virtud del llamado de un otro, de la irrupción de una voz de lo alto que le dice: «¡Regresa de donde saliste, a la casa de tu corazón, y cierra la puerta!» (Comenius 1999, 108), el peregrino vuelve a su propia alma, al contacto con lo eterno.

En la caverna platónica, la separación frente a lo dado se representa a través de la ruptura de las cadenas que atan a los prisioneros. Aunque desde el inicio no aparece con claridad la intervención de un guía o maestro —la liberación del primer prisionero parece producirse por un acontecimiento inesperado—, sin embargo, luego, quienes son liberados deben volver a la caverna a ayudar a otros a salir —incluso arrastrándolos al exterior—. Esto solo puede hacerlo quien, de algún modo, ya ha entrevisto el afuera, las imágenes reflejadas y, en último término, el Sol, el Bien. Es decir, quien ha tenido ya un vínculo con la idea, con lo universal.

Así, siguiendo la lectura que hace Patočka de Comenio, una primera condición para que se produzca el movimiento de conversión a partir de la separación y la orientación hacia la totalidad universal es que haya un educador amante del hombre como alma abierta y del sentido del universo en su totalidad. En el educando puede «[resonar] la apertura y el amor —entonces se une libremente al movimiento al que conduce el educador, y el educador no es más que la concentración de ese amor que actúa en el universo como su armonía, que quiere siempre aumentar e intensificarse—» (Patočka 2003, 488).

El educador, al modo de Sócrates, transfiere su amor, contagia su eros, hace participe en su ágape, propicia que el educando responda libremente «desde su lado universal» (488) a su indicación y llamado «hacia el todo universal» (488). Es esto lo que lleva a cabo el maestro Sócrates al indicar a su discípulo Alcibiades, como a tantos otros, el horizonte de la sabiduría como otra modalidad de belleza y satisfacción,

ya no restringida a objetos inmediatos (aunque tal camino inicie necesariamente con el encuentro personal).

Patočka se pregunta por las características de este educador al inicio de ese bello y profundo escrito titulado *La humanidad de Comenio*:

¿Cómo es posible llegar a ser un educador supremamente humano, un constructor de talleres universales de la humanidad? [...] Sólo quien ha experimentado al mismo tiempo toda la miseria de una humanidad deshumanizada, retraída y sufriente en sus limitaciones, que ha sentido una angustia abismal por ello, y que al mismo tiempo ha tenido presentes las inmensas posibilidades de la apertura del hombre, puede ser arrastrado al movimiento hacia esa verdadera humanidad, puede ser apresado por ese inmenso amor por él que trasciende todos los obstáculos y sólo se reaviva en ellos. (Patočka 2003, 486)

Según lo anterior, se precisa de un formador, un guía, un otro que ha trasegado un camino, que ha vivido en sí la pérdida y el extravío, pero que encarna al mismo tiempo un «inmenso amor» (Patočka 2003, 486) por «el significado universal de todo, por el hombre universal que completa este significado» (487). El educador, quien podría guiar por fuera del laberinto, ha de ser entonces un amante, «un hombre que toma el amor como su guía» (487). El objeto de este amor es al mismo tiempo el hombre en su posibilidad de apertura y el mundo en su significado universal. Cabe insistir en la pregunta de si este amor puede ser enseñado; cómo es posible «reemplazar el centramiento en cada individuo con amor, entrega y apertura», pues «el amor es algo libre, un acto independiente, no se puede forzar, cada uno debe sentirlo y realizarlo por sí mismo desde su propia naturaleza libre» (488).

A la vez que Patočka señala que la educación es la única que puede cumplir la función de reemplazar el demonio de la cerrazón por el *pathos* del amor (488), en *Comenio y el hombre de hoy* (Patočka 1998) cuestiona lo que podríamos llamar un modelo de educación sofisticada que aspira a equipar al ser humano con habilidades que lo hagan un experto y un virtuoso, como

una cosa que puede ser trabajada, manipulada y mecanizada, pues por esta vía no se logra educar a «un hombre en sí mismo como hombre» (355). A esta pretensión sofisticada habría que oponer lo que podríamos reconocer como una educación filosófica (socrática) que, reconociendo la importancia de un guía, como se ha mencionado, apueste en último término por la autoformación y la autonomía, ya que

cualquier esfuerzo por ayudar a una persona que ignore el hecho de que debe ayudarse a sí misma, [...] que las personas deben guiarse a sí mismas, [...] proveerse de todo lo necesario para convertirse en participantes libres en la humanidad, cada esfuerzo de este tipo está destinado al fracaso (355).

¿Cómo se llega entonces a que una persona comprenda que debe ayudarse, guiarse y proveerse lo necesario a sí misma? Si bien Comenio reconoce que el mundo es una escuela y que en ella nos vamos convirtiendo en seres humanos, al mismo tiempo piensa, resalta Patočka, que es necesario que haya escuelas en sentido específico y que las personas pasen por procesos explícitos de enseñanza y aprendizaje que las conduzcan a distintas situaciones «en las que pueda saltar la chispa de la comprensión» (Patočka 1998, 356).

La imagen de una chispa que puede llegar a encenderse de repente proviene de la *Carta VII* de Platón y es recordada por Patočka también en el capítulo VI de *Platón y Europa* (Patočka 1991, 96) para aludir al principio del movimiento autónomo del alma en el que se sustenta la posibilidad de su cuidado y formación. Dice Platón en la *Carta VII*: «después de una larga convivencia con el problema y después de haber intimado con él, de repente, como la luz que salta de la chispa, surge la verdad en el alma y crece ya espontáneamente» (341c). Desde esta imagen puede entonces ser reformulada la pregunta: ¿qué otras condiciones podrían llevar a que en determinado instante pueda saltar la luz de la chispa?

La segunda condición de posibilidad alude, precisamente, a la indicación hacia el todo universal. Desde diferentes profundidades y perspectivas se debe tender siempre a

mostrar el movimiento y la significación del todo, de lo común y la unidad. Además, se debe intentar una aproximación a todos los saberes, al menos en germen, con el fin de captar las relaciones y el sentido total. En síntesis, la educación debe aspirar por distintas vías a iluminar la visión de la totalidad que solo el ser humano, como ser de sentido, puede alcanzar. Como en el *Symposium* (210e-212a), se trata de un camino ascensional de enamoramiento y aspiración a lo bello que parte de las cosas particulares y pasa a la captación de lo bello en lo más universal: todos los cuerpos, las leyes y las normas, las ciencias y los saberes, el Bien mismo. En este camino, tendrán que llevarse a cabo largos trabajos en los que el maestro buscará por distintos medios indicar el horizonte de lo universal, mostrar el movimiento de lo particular a la totalidad, situar los saberes en un ámbito de sentido que trasciende la mera especificidad o especialidad de cada uno de ellos. Así, después de estos esfuerzos, quizás, de repente, pueda saltar la luz de la chispa, encenderse el amor, iniciarse el automovimiento del alma que hace posible su cuidado. Es esta visión de totalidad (no clausurada) la que permite la apertura y la entrega porque lleva a reconocer lo superior en la propia alma y en el cosmos y, por lo tanto, comprender la armonía, el lugar del ser humano, cada ser y cada cosa en esta totalidad:

La educación, por lo tanto, debe ser universal, no sólo en el sentido de que todos los hombres deben participar en ella sin distinción, sino que todos deben hacerse partícipes activos de ese sentido y objetivo común. Pero también en el hecho de que su contenido debe ser siempre este todo en su movimiento unificado y su significado, desde la base armoniosa del universo hasta el hombre y desde él hasta el principio primordial, de modo que el mundo llegue a cada uno de nuestros pensamientos, expresiones y actos y descansa su luz sobre ellos. (Patočka 2003, 488)

Esta constante indicación hacia el sentido de la totalidad del mundo como condición de posibilidad de que salte la luz de la chispa nos

lleva, de la mano de Patočka, a Platón. En la lectura que hace Patočka de Platón y Comenio se señala que la oscuridad y el extravío del ser humano tienen que ver con la condición de estar encerrados y volcados hacia la inmediatez de las cosas del mundo, lo cual impide abrirse a la comprensión del sentido de la totalidad. En esta condición, al igual que sucede en el ámbito de la metafísica de la fuerza, según Patočka, se borra la jerarquía ontológica y el ser humano es instrumentalizado y nivelado con las cosas del mundo; el ser humano se cierra entonces a la esfera del sentido, del valor y la problematicidad —en otras palabras, podría decirse: se cierra a la dimensión ética—. Así se expresa esta idea en este pasaje de *Comenio y el hombre de hoy*:

los conflictos, las desarmonías, las disputas, las guerras y las persecuciones surgen en última instancia del hecho de que los hombres se identifican en su enamoramiento con algo particular, individual y exclusivo, y no ven la especificidad: que el hombre es un ser llamado para dar sentido a todo el mundo para él, y a dar sentido también a las cosas, que no lo tienen por sí solas. (Patočka 1998, 355)

Se avanzará, entonces, en el planteamiento de algunas vías para pensar la posibilidad de la educación y la formación a partir de la remisión a un sentido total universal, como giro de la mirada en principio cerrada y encandilada con las cosas singulares y particulares. En este contexto, se asume que la educación, entendida como una relación y un proceso de enseñanza entre un maestro y un discípulo, debería tender a propiciar un efecto de formación, interpretado precisamente aquí como la *luz de la chispa* que salta y hace posible la conversión.

En la línea de lo dicho, desde la lectura de Richard Kearney (1992) en *La question de l'éthique chez Patočka*, se plantearán algunas consideraciones en términos de condiciones de posibilidad de remisión a un sentido total del mundo y a la trascendencia. Una posible filosofía de la educación en Patočka (la pregunta por el sentido, los fines y las condiciones de posibilidad de la educación y la formación) tendría que ser situada en un horizonte ético fundamental.

Según Richard Kearney (1992), en Patočka, «resistir a la clausura del sentido en nombre de la trascendencia es vivir de acuerdo con la ética» (203). Interesa subrayar en esta afirmación la imbricación entre estos tres ejes que dan luces sobre la apuesta general del pensamiento de Patočka, pero también muy especialmente sobre su filosofía de la educación: la resistencia a la clausura del sentido, la trascendencia y el posicionamiento ético. Es posible afirmar, además, que esta imbricación descansa finalmente en la lectura que hace Patočka de Platón bajo el índice de *platonismo negativo* (2007). En efecto, la mirada que orienta el presente trabajo apunta a que Patočka reconoce en Platón y Comenio el sustento teórico y espiritual de una idea de educación y formación como conversión adecuada para los tiempos actuales, pero finalmente esta idea educativa y formativa no podría comprenderse sin recurrir al proyecto socrático de cuidado del alma y, aún más precisamente, al platonismo negativo.

De modo muy general, el *platonismo negativo* indica una vía de comprensión de Platón a contracorriente de la interpretación dominante que ha hecho curso en Occidente, que cabría denominarse *platonismo positivo*. Mientras que el platonismo positivo concibe la idea como un ente que puede ser aprehendido, cuyo sentido puede ser alcanzado de manera definitiva y que deviene una instancia de objetivación de la realidad, el platonismo negativo comprende la idea más bien como un horizonte desde el cual se opera una cesura o separación (*chorismós*) frente a lo dado y, gracias a ello, permite abrir una dimensión de problematicidad, de desrealización y desobjetivación, donde arraiga la posibilidad de la libertad y la filosofía. Así, el *chorismós* es justamente la trascendencia de la idea frente a lo dado y, de este modo, es la posibilidad de resistencia a la clausura del sentido.

Ahora bien, ¿a través de qué vías se opera la separación y se abre la dimensión de problematicidad y desrealización que es el *chorismós*? ¿Cómo propiciar, gracias al *chorismós*, el giro de la mirada más allá de la inmediatez de lo dado? Una primera vía que puede pensarse desde Patočka es la de la imaginación estética. La *poiesis*, la producción de sentido que se da desde el

ámbito más cotidiano hasta la creación de obras literarias y artísticas, se constituye en vía de liberación del sentido dado en el mundo. La imaginación es la condición *sine qua non* tanto de la libertad como de la creatividad, pues gracias a ella nos liberamos del régimen de necesidades y satisfacciones inmediatas, de la sujeción a la conservación de la vida por la vida misma, del imperio de lo real. Aunque en el acto creador la imaginación parte necesariamente de contenidos que provienen de la experiencia, al mismo tiempo ejerce sobre la experiencia un poder negativo que trasciende estos contenidos. La imaginación permite analizar o separar lo que está unido y unir lo que está separado, y gracias a ello trasciende los límites de la objetividad sensible.

Como dice Kearney (1992), «la imaginación es el rastro de la trascendencia» (207). A diferencia del platonismo positivo, que concibe la idea como definible, alcanzable y objetivable, el platonismo negativo reconoce su radical trascendencia, la imposibilidad de subsumirla en el marco de la experiencia objetiva. La idea del Bien es, en último término, inefable e inalcanzable. No obstante, para que esta idea en su carácter indefinible no devenga un puro vacío debe ser aproximada de algún modo a nuestra experiencia, en principio, a través de la imaginación: «La Idea del Bien sólo puede manifestarse en nuestra experiencia finita por medio de estos trazos imaginarios» (Kearney 1992, 207). Así, gracias al poder de la imaginación, se anticipa, se rememora o entrevé la idea del Bien, desde donde es posible a su vez *desrealizar* el mundo dado.

Una segunda vía desde la que podría propiciarse este distanciamiento, tal como lo señala Platón en el libro VII de *República* y Patočka (1991) lo aborda en el capítulo VI de *Platón y Europa*, es la de las matemáticas y la geometría, o, dicho en general, de los saberes que, propedeuticamente, entrenan la mirada y la inteligencia para la captación de lo uno en lo múltiple, de lo inteligible, puro y simple, más allá de la multiplicidad.

A propósito de este entrenamiento propedeutico, en relación con el cálculo, Platón afirma que este no debe ser cultivado tan solo «como aficionados» para «servir en compras y ventas, como hacen los comerciantes y mercaderes, sino

con miras [...] a facilitar la conversión del alma desde la génesis hacia la verdad y la esencia» (*República*, 525b-c). Esto mismo puede decirse en el caso de la geometría, la astronomía y la música, siempre que sean estudiadas no con fines meramente prácticos, ni deteniéndose solo en las manifestaciones sensibles, sino elevándose a lo inteligible que en ellas se muestra: todas ellas podrían constituir vías para «facilitar la conversión del alma desde la génesis hacia la verdad y la esencia» (*República*, 525b-c). El entrenamiento en estos saberes permite captar lo uno y la armonía, el plano de la Idea, gracias al cual las cosas en su multiplicidad se nos revelan. La captación de este plano de lo perfecto y lo simple —de lo que no se halla en las cosas del mundo y que por eso desvela el *chorismós*— es necesaria, como indica Patočka (1991) en el capítulo VI de *Platón y Europa*, para la formación del alma. El alma, en definitiva, no podría formarse sin esta orientación hacia lo uno, lo delimitado y eterno, que le da consistencia y límite.

Por último, según lo presenta Platón en la *República* (532a y ss), otra vía más allá de las matemáticas y la geometría es la dialéctica, por la cual el alma se eleva desde lo sensible hasta llegar a lo que es en sí cada cosa y a captar con el *nous* el Bien mismo, el horizonte de todos los horizontes. Cuestionando todos los supuestos y axiomas de los que se valen los demás saberes, la vía dialéctica busca remontarse al principio último: «[...] dicho método empuja poco a poco al ojo del alma, cuando está sumergido realmente en el fango de la ignorancia, y lo eleva a las alturas, utilizando como asistentes y auxiliares para esta conversión a las artes que hemos descrito» (*República*, 533d).

En síntesis, el movimiento erótico —amante— de ascensión y expansión que puede llegar a comunicar el maestro, la vía de la imaginación estética y la vía de las matemáticas como propedeutica de la dialéctica, todo ello se fundamenta en el *chorismós*, en la fuerza negativa de separación que permite tomar distancia de lo dado en el mundo para propiciar que salte la luz de la chispa, la visión de la totalidad.

3. Conclusión: Totalidad y trascendencia

La educación exige a un otro que conduce y guía fuera de la caverna y el laberinto, pero finalmente tal conducción se dirige tan solo, al modo socrático, a despertar en el discípulo el deseo de saber, de formarse a sí mismo, de alcanzar, en términos de Comenio, la verdadera humanidad. El educador es quien propicia a través de su eros y su ágape, del pathos de su amor y apertura, el vínculo con lo universal. Dado que, constitutivamente, el ser humano tiende a lo universal, el llamado puede ser atendido, el *pathos* de la apertura puede ser transferido.

El proceso educativo se orienta, entonces, a poner las condiciones para que en algún momento en el alumno o discípulo pueda saltar la luz de la chispa, una visión o comprensión que ya no es de cosas particulares, sino de un sentido del todo (no totalizante). Para Patočka, la educación apuesta a una experiencia con el saber en el marco general del mundo como escuela, pero, por supuesto, también necesariamente en el contexto del ámbito escolar específico, en la que fenomenológicamente se va produciendo una relación con los entes del mundo —con el fenómeno— que va de lo sensible a lo inteligible, de lo particular a lo universal, de lo inmediato cerrado a la distancia abierta. La educación, a través de sus distintas vías (la imaginación estética, los saberes formales abstractos, la dialéctica), ha de propiciar esta posibilidad ínsita al ser humano de guardar distancia frente a las cosas particulares para que sea posible la visión y la relación con la totalidad del mundo: en último término, la libertad, la problematicidad y la búsqueda incesante de la filosofía que dispone al asombro, a la reverencia e incluso a la sorpresa, y muestra claramente que, si bien el hombre es el lugar en el que el sentido acontece, no es él su raíz, su origen, su constituyente último. La educación ha de propiciar la relación con la trascendencia, con el ámbito de la idea y el ideal que nos hace verdaderos hombres, es decir, que nos sitúa en la amplitud de una humanidad que no está hecha, sino que está siempre haciéndose en relación con otros humanos y no humanos, y con lo Otro: lo indomeñable, lo superior, el misterio del ser.

Anclado en su interpretación de Platón a partir del *platonismo negativo*, y tomando distancia de la aspiración religiosa de Comenio a una armonía divina que excluye todo conflicto y contrariedad, la aspiración a la totalidad y lo absoluto que Patočka concibe está preñada de problematicidad; coincide justamente con el proyecto de cuidado del alma en el que se tiende a un sentido total, pero se asume que toda configuración de sentido es apenas un «punto de fuga de la problematicidad» (Patočka 2016, 152). No sabemos qué es la justicia, no sabemos exactamente qué es el bien, pero de algún modo se nos da una anticipación, lo entrevemos, y emprendemos por ello una investigación y un examen que se despliega en la relación con nuestra propia alma y con los otros. Por eso, cabría referirse más bien a una *entrevisión* de la totalidad, de la esfera del valor, de lo que vale para uno y para todos; en esta *entrevisión*, lo no-visto no es colmado por completo, sino que se mantiene como horizonte que moviliza el proyecto de investigación infinita. Así, para no clausurarse, la totalidad sólo podría pensarse como anticipación o rememoración de un absoluto en definitiva inalcanzable. No obstante, aun en cuanto *entrevisión*, anticipación o rememoración, el horizonte de la totalidad y la orientación hacia lo absoluto podría movilizar el deseo y propiciar un giro del ser entero hacia otros modos de subjetivación y de relación. La totalidad no se totaliza o absolutiza, deviniendo en última instancia totalitarismo y violencia, siempre que se preserve el gesto socrático: la conciencia de la ignorancia, la atención a la posibilidad y la interpelación de lo no-visto, la inquietud del sentido, la necesidad de reconocer y retornar cada vez a la multiplicidad y la diferencia como el ámbito desde el que toda aspiración a la totalidad es nutrida y cuestionada permanentemente.

Cabe pensar la apertura a la trascendencia que haría posible la asunción de una actitud ética como la conservación de esta tensión entre la multiplicidad y la unidad en la que el ser humano reconoce el carácter insustituible de cada ser en su diferencia-singularidad al mismo tiempo que reconoce la vocación hacia lo común universal. En esta tensión entre lo uno y lo múltiple, entre lo singular, lo particular y lo universal, se da la posibilidad de que el ser humano encuentre su

paradójico lugar en el cosmos: el de un ser que, al reconocer su vínculo con lo infinito, se reconoce más aún en su finitud y su fragilidad; un ser que, al abrirse a la trascendencia, a lo que está más allá de sí como absoluto inalcanzable, afirma al mismo tiempo su sentido inmanente y terrestre, su llamado al cuidado de todas las cosas y de todas las formas de vida; un ser que, al hacerse consciente de su ignorancia, puede amar más el saber y disponerse a una relación de reconocimiento y acogida de los otros, más allá de la ciega soberbia. Es esta tensión entre inmanencia y trascendencia la que hace posible, como dice Petr Lom (2002) en la introducción a la versión inglesa de *Platón y Europa*, «la humilde conciencia de que el ser humano no es ni el amo ni quizás el único guardián del universo» (XXI).

Reconocer la posibilidad de relación con la totalidad del mundo y con la trascendencia en esta totalidad es fundamental para Patočka a fin de situar al hombre en su verdadera dimensión humana, para abrir el alma y romper la nivelación con las cosas que origina la decadencia, la instrumentalización, la posesión desmedida, la crisis espiritual que está en la base de la crisis civilizatoria y ecológica. Paradójicamente, sólo recuperando la jerarquía entre lo humano y las cosas, entre lo ontológico y lo óntico, es posible que el ser humano se reconozca como ser de sentido convocado a una relación de solicitud y cuidado consigo mismo y con los otros. Es esta apertura del alma la que genera el profundo estremecimiento, la experiencia originaria de la filosofía: el *thaumazein* frente a lo *tremendum et fascinans*, la reverencia reflexiva y cuestionadora, la razón abierta a la totalidad y al misterio del ser. En síntesis, la posibilidad de apertura del alma a la totalidad universal gracias a la separación (*chorismós*) operada por la imaginación y la remisión a la unidad y a la idea es el fundamento de la apuesta por la educación y la formación como conversión hacia una actitud ética y ecológica.

Referencias bibliográficas

- Comenius, Johannes Amos. 1999. *El laberinto del mundo y el paraíso del corazón*. Traducido por Helena Voldan. Buenos Aires: Ekumene.
- Kearney, Richard. 1992. «La question de l'éthique chez Patočka». En *Jan Patočka. Philosophie, phénoménologie, politique*, editado por Marc Richir y Etienne Tassin, 203–219. Grenoble: Jérôme Millon.
- Lom, Petr. 2002. «Foreword». En *Plato and Europe*, traducido por Petr Lom, xiii–xxi. Stanford, California: Stanford University Press.
- Patočka, Jan. 1991. *Platón y Europa*. Traducido por Marco Aurelio Galmarini. Barcelona: Península.
- _____. 1998. «Jan Amos Komenský a dnešní člověk». En *Komeniologické studie II*, 352–359. Praga: Oikúmené.
- _____. 2003. «Lidskost Komenského». En *Komeniologické studie III*, 485–489. Praga: Oikúmené.
- _____. 2007. «El platonismo negativo». En *Libertad y sacrificio*, traducido por Iván Ortega Rodríguez, 57–103. Salamanca: Sígueme.
- _____. 2016. *Ensayos heréticos sobre filosofía de la historia*. Traducido por Iván Ortega Rodríguez. Madrid: Encuentro.
- _____. 2023. «Comenio y el alma abierta (En el tricentenario de la muerte de Comenio)». En *Patočka: Lector de Comenio. De la filosofía de la educación*, editado por E. Krausová y G. Vargas Guillén, 45–60. Bogotá: Embajada de la República Checa en Bogotá y Universidad Pedagógica Nacional.
- Platón. 1988. *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Traducido por Carlos García Gual, Marcos Martínez Hernández y Emilio Lledó Íñigo. Madrid: Gredos.
- _____. 1988. *Diálogos IV. República*. Traducido por Conrado Eggers Lan. Madrid: Gredos.
- _____. 2002. *Diálogos VII. Cartas*. Traducido por Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó. Madrid: Gredos. Traducido por Juan Zaragoza y Pilar Gómez Cardó. Madrid: Gredos.

Santiago Andrés Duque Cano (saduquec@upn.edu.co) es Magister en Filosofía de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia) y candidato a Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (Bogotá, Colombia). Su trabajo de investigación se centra en la relación entre filosofía, educación y fenomenología, con especial atención al pensamiento de Jan Patočka y al pensamiento filosófico-pedagógico de Platón y Comenio. Ha publicado trabajos como: «Filosofía y educación en el actual escenario de crisis ambiental» (DIE-UD, 2025); «De la medida matemática a la amplitud del Bien. El proyecto socrático-platónico de cuidado del alma como método y horizonte de formación desde Patočka» (Estudios Generales, Universidad de Costa Rica, 2024); «Sacrificio

y kénosis» (Aula de Humanidades, Embajada de la República Checa, 2023); «Cuidado del alma, crisis y fenomenología. El pensamiento fenomenológico de Jan Patočka y la perspectiva de la fenomenología como forma de vida» (Anuario Colombiano de Fenomenología, 2023); «Cuidado del alma y salvación. Aproximación a la lectura de J. A. Comenio por J. Patočka» (UPN, 2022). co-platónico de cuidado del alma como método y horizonte de formación desde Patočkaco-platónico de cuidado del alma como método y horizonte de formación desde Patočka

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.4242

Maximiliano Prada Dussán

Sobre las relaciones entre estudio y formación en la Edad Media: Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor

Resumen: *El presente artículo se aproxima a las relaciones entre estudio y formación en tres autores de la Edad Media: San Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor. En los tres autores se hace presente que estudio y formación se relacionan en el proceso de la lectura. El estudio se realiza a través de reconstrucción conceptual sobre fuentes documentales. En San Agustín, el estudio se comprende como un movimiento de la voluntad hacia la sabiduría, para lo cual se requiere conocer reglas hermenéuticas de interpretación de textos. En Dhuoda, la formación aparece como trabajo que se realiza a partir de la lectura del libro. En Hugo de San Víctor, el estudio se concibe como un ejercicio de lectura necesario para el restablecimiento de la imagen divina en cada quien. En los tres autores se puede rastrear que la formación está relacionada con el encuentro de la sabiduría y la construcción del sí mismo. En los tres, a su turno, se resalta que el encuentro con la sabiduría requiere el contacto con el libro y el trabajo, el esfuerzo, el ejercicio de la lectura. El concepto de studium enfatiza dicho ejercicio de lectura.*

Palabras clave: *Estudio, formación, lectura, filosofía, Edad Media*

Abstract: *This article examines the relationship between study and formation in three authors of the Middle Ages: Saint Augustine, Dhuoda, and Hugh of Saint Victor.*

All three authors show that study and formation are related in the process of reading. This exploration is carried out through a conceptual reconstruction based on documentary sources. Thus, in St. Augustine, study is understood as a movement of the will toward wisdom, for which it is necessary to know hermenetical rules. In Dhuoda, education appears as work that is done through reading books. In Hugh of Saint Victor, study is conceived as a reading exercise necessary for the restoration of the divine image in each person. In all three authors, it can be traced that formation is related to the encounter with Christian wisdom and the construction of oneself from there, although each of them expresses this idea based on different concepts. All three, in turn, emphasize that encountering wisdom requires contact with books and work, effort, and the practice of reading. The concept of studium emphasizes this reading exercise.

Key words: *studium, formation, reading, Philosophy, Middle Ages*

Introducción

No resulta sencillo definir el concepto *formación*, no solo por los múltiples sentidos que el concepto ha tomado, sino porque, como ocurre con la mayoría de ellos, su definición forma parte



de una red conceptual en donde los conceptos son interdependientes. Aunque en la lengua española suelen ser utilizadas expresiones como *formación de maestros*, *formación para el trabajo* o *formación integral*, esto es, aunque se empleen expresiones que tienden a recurrir al concepto de formación como una forma particular dentro del concepto, en este caso, más general, de *educación*, otro tipo de aproximaciones desmarcan la idea de formación del proceso institucional al punto que, incluso, lo presentan como concepto amplio capaz de abarcar las propuestas institucionales y educativas formales y no formales (Vasco et. al 2008, 112). Nos aproximaremos aquí al concepto a partir de la diferencia entre instrucción y formación (Horlacher 2014, 36; Vierhaus 2002, 11), al menos, como parte de la reflexión crítica filosófica y pedagógica se he referido recientemente a ella.

Desde esta diferencia, el proceso instruccional – educativo puede comprenderse como aquel que trata de la transmisión, desarrollo o adquisición de contenidos, habilidades o competencias –tendencia recogida usualmente en el término alemán *Erziehung*. En la instrucción, el énfasis se encuentra en que aquello que se incorpora se entiende como valioso o necesario para la adaptación o el buen desempeño de los aprendices en la vida ciudadana o en los distintos campos laborales y profesionales. Por eso, la instrucción puede ser vista «como la adaptación a condiciones dadas» (Horlacher 2014, 36). En la literatura reciente, el fenómeno de la *aprendificación* (*learnification*) (Biesta 2017A, 34), privilegia la obtención de resultados de aprendizaje, o las tendencias de evaluación por objetivos (Castañeda 2024), resaltan ese sentido que aquí podríamos llamar *instruccional* en la educación. Resulta relevante, también, señalar que en la instrucción puede ser comprendida como «un hacer con una meta dirigida sobre el otro y para el otro» (Vierhaus 2002, 11).

Frente a este marco, la formación se concibe como un concepto que trasciende las fronteras de la instrucción. El concepto se retoma actualmente (Bustamante 2019, Antelo 2005; Vierhaus 2002, Horlacher 2014, Simons y Masschelein 2014), entre otros aspectos, para señalar que el contacto con la cultura, el ejercicio de sus prácticas o el

conocimiento de sus acumulados no solo conducen a la adquisición, desarrollo o transmisión planeada de contenidos o habilidades, sino que, operan, paralelamente, cierta transformación en el individuo. Frente a la idea de instrucción, nos interesa subrayar dos sentidos que se retoman al hablar de formación.

Por un lado, que ella no puede ser planeada, prevista o diseñada desde otro y para otro, por lo cual, a su turno, su dirección no puede ser prefijada. De allí que difícilmente la formación pueda caber dentro de un concepto de aprendizaje, aunque este sea tomado en sentido amplio (Illeris 2009). Gadamer, al respecto, señala que «la formación no puede ser un verdadero objetivo» (2007, 40). Desde el punto de vista de las tendencias actuales dominantes en torno a los fines de la educación, que la inscriben dentro de una educación para la renta, entonces, el concepto de formación se hace resistencia, al modo también en que la irrupción del concepto *Bildung* tuvo un cierto sentido bélico (Horlacher 2014), pues se emplea frente a los intentos de lograr una objetivación absoluta de los procesos educativos. La formación va más allá de la adquisición y cultivo de capacidades o conocimientos como medio para la realización personal o el desempeño en la sociedad.

Junto con este carácter abierto (VarkØy 2010) de la formación, se presenta el segundo rasgo que queremos destacar. Siguiendo a Gadamer,

en la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual uno se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella, pero lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. (2007, 40)

La formación resalta que algo ocurre en quien entra en contacto con los objetos de la cultura. Resalta cierta transformación vital, subjetiva o existencial.

Baste esta aproximación inicial para señalar que en la formación interesa el modo en que nos construimos con los objetos de la cultura, más que la adquisición verificable de estos objetos. Si se ahonda en los conceptos pedagógicos o

filosóficos asociados a la formación actualmente aparece, entonces, el concepto de *studium* (*studium*), pues este, en su comprensión actual, intenta escapar también a la aprehensión de conocimientos o habilidades por parte de un sujeto y, en su lugar, pone el acento en el *entregarse* o en el *dejarse llevar y transformarse* por parte de quien entra en relación con el objeto (Larrosa 2021, Bárcena 2019, Garcés 2021, Venceslao 2021, Biesta 2017b, Simons y Masschelein 2014, Freire 2022). En efecto, como señala Larrosa, el *studium* se diferencia del aprendizaje en tanto aquel no describe el proceso en el cual el sujeto se apodera del objeto (aprendizaje), sino, quizás, por el movimiento contrario: es el sujeto quien se deja apoderar por el objeto; de allí que emprenda un camino junto a él, en el que se transforma y que no sabe, a ciencia cierta, hacia dónde lo conduce. De allí que el *studium* resalte también el papel transformador de la relación con el objeto.

La recuperación actual del *studium* ha tratado este concepto en relación con las condiciones actuales de la educación, en las que prima el aprendizaje y la adquisición de habilidades y competencias, marco en el cual aparece como concepto olvidado o de poco interés. Siguiendo esta misma hipótesis, en este escrito buscamos rastrear la relación o relaciones existentes entre el estudio y la formación. Sin embargo, centraremos nuestra atención en la exploración de autores en donde el concepto emergió y tuvo sus primeros desarrollos. El concepto *studium*, de origen latino, se remonta a la antigüedad tardía y se desarrolla con fuerza en los primeros siglos de la Edad Media. Aparece en autores como Cicerón, Agustín o Hugo de San Víctor, entre otros, autores en quienes, junto con Dhuoda, se hace relevante también indagar por los procesos que hoy denominaríamos *formativos*.

Nos interesa entonces indagar aspectos característicos del *studium*, por lo cual nos aproximaremos a sus primeros desarrollos en el Medioevo, con el fin de comprender su génesis y distintas facetas, a la vez que para ofrecer perspectivas que puedan dialogar con las comprensiones actuales. En la lengua latina, en términos generales el *studium* es comprendido como amor, celo, interés, empeño, ardor o ansias. Sobre esta base, centraremos la atención en tres autores:

San Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor. Estos autores son de nuestro interés porque se aproximan a los dos conceptos que nos interesan, el de estudio y formación; adicionalmente, porque lo hacen a partir de la relación con el libro y la lectura.

Conviene subrayar que en el período que aquí analizamos la *lectio* no se realizaba siempre ni, fundamentalmente, de modo silencioso e individual. Aunque dicho modo de lectura ya se empezaba a popularizar, como indica Agustín en las *Confesiones*, lo habitual era la lectura colectiva y en voz alta. Aun así, como lo mostraremos en este escrito, aparecen ya modos de lectura individual, incluso, a modo de lectura de lo que hoy conocemos como libro de bolsillo. Así mismo, encontramos que se dan indicaciones para que cada quien se oriente individualmente en las prácticas de la lectura.

Al tomar el libro y la lectura como eje articulador de los otros dos conceptos, se revela un vínculo entre estos dos objetos con la cultura alfabética, literaria o libresca, tanto como con la cultura académico-institucional que posteriormente, con el nacimiento de las universidades, recoge esta tradición y que continúa hasta nuestros días. El interés en indagar en ello se refiere a que las discusiones actuales, que hemos reseñado, implican el examen de la función de las instituciones y de sus distintos soportes frente, por ejemplo, a la formación. En efecto, la discusión actual pregunta si la institución y, con ello, sus planeaciones, materiales, soportes, normativas, prácticas, etc., pueden plantearse objetivos de formación o solo de aprendizaje. Dentro de ello, se incluye, la pregunta por la función de los soportes materiales del conocimiento: libros, objetos virtuales, etc. Así, volver a la obra de San Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor permite comprender la relación entre estudio y formación, a partir de la función que el libro cumple en ello. Como veremos, en los tres existe una asociación entre los elementos mencionados. Se trata de aproximaciones que exploran las transformaciones que ocurren en quien se aproxima a la lectura.

San Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor guardan distancia temporal, geográfica e histórica.¹ Aunque en términos generales,

San Agustín ejerce una fuerte influencia en el ambiente intelectual y religioso de la Edad Media², no nos corresponde en este texto afirmar que los desarrollos que presentaremos se pueden considerar como un desarrollo del pensamiento agustiniano, ni tampoco que exista una suerte de continuidad histórica o conceptual o distanciamiento explícito entre ellos en torno a los asuntos que aquí rastreamos. Aunque bien este asunto pueda ser desarrollado, señalar tan continuidad o distanciamiento no es el propósito del presente escrito y tampoco una posible continuidad histórica o conceptual constituye el criterio para aproximarnos a ellos y no a otros autores. Como señalamos, nos referimos a ellos por la confluencia en el modo en que exploran el estudio, lo que hoy denominaríamos *formación* y la lectura y el libro.

Este anclaje permite diferenciar a estos autores de otras vertientes también presentes en la Edad Media. Por un lado, las distingue de aquellas en las que el proceso *formativo* o de ascenso se realiza sin una formación alfabética o lectora. Sería el caso, por ejemplo, de la formación en la caballería (como se narra en novelas como Parzifal, de Wolfram Von Eschembach) o en relatos ficcionales acerca de personas que logran dicho ascenso por fuera de su pertenencia a los grupos humanos (como se narra en *El filósofo autodidacta*, de Abentofail). Conviene también distinguir los autores que tratamos y sus contextos del período escolástico, pues en este último, las preguntas y respuestas acerca de las condiciones institucionales educativas logran un impulso decisivo para la historia de la educación, asociadas a las cuestiones relativas a la relación entre el entendimiento material y agente y el papel del maestro allí, basado en soportes de origen aristotélico. Nuestros autores se distancian también de una corriente mística en la cual, aun contando con la lectura del texto, se opaca el valor del *studium*. Así, aunque apoyados en la tradición y, con ello, en los autores que aquí estudiamos, en dicho período se pregunta por la enseñanza, la transformación, los materiales, las instituciones, etc., con otros presupuestos y posibilidades.

Como hemos señalado, para fines de este escrito comprendemos la formación en sentido

amplio como aquello que ocurre en quien estudia y que trasciende el plano objetivo o planeado. En los autores que analizaremos aquí, esa dimensión aparecerá con conceptos distintos, no solo el de formación. De la misma manera, como veremos, en cada uno de los autores sobresalen notas sobre el *studium* que permiten aproximarlo a la formación. En San Agustín se revelará con especial atención el papel de la voluntad y su conducción en la hermenéutica. En Dhuoda, el trabajo de quien lee y sus efectos en él y, finalmente, en Hugo de San Víctor encontramos ya la configuración del estudio como práctica, como disciplina. Acerquémonos a ellos.

San Agustín, la voluntad y el estudio

En sus distintas obras, Agustín despliega matices del *studium*. En *De Trinitate* (*De Trin.*), especialmente en el libro X, describe el alma estudiosa como aquella que busca el saber, pero que no ignora del todo lo que busca. En *De Doctrina Christiana* (*De doctr. Chris.*) sobresale el sentido de estudio como dedicación, empeño o diligencia frente a la lectura, en la que es necesario conducirse por pautas o reglas. En *De Civitate Dei* (*Civ. Dei*) se hacen relevantes las apariciones en el libro VIII, en el cual define a los filósofos como estudiosos o amantes de la sabiduría.

En las obras señaladas, el *studium* toma diversas comprensiones. En este escrito, resaltaremos dos sentidos: el del movimiento amoroso y el del esfuerzo o trabajo que implica dicho movimiento. Estos sentidos los encontramos fundamentalmente en *De Trinitate* y *De Doctrina Christiana*.

El sentido general que toma el *studium* es el de deseo, celo, interés, afán, pasión. En sentido general, se refiere, por ejemplo, al interés de los grupos políticos como *studium* (*Civ. Dei*. III. XXIII). Ahora bien, referido al conocimiento es donde el *studium* encuentra su mayor desarrollo. El camino del conocimiento es un movimiento de la voluntad; una apetencia o *appetitus* (*De Trin.* IX.XII.28) en la cual el alma es movida por aquello que quiere encontrar. Se resalta, entonces, que en el contexto de la búsqueda de

conocimiento la idea de *estudiosus* tiene a su base la idea de *amante*, de alguien que quiere gozar de un objeto, por lo cual se pone en movimiento. El estudio designa a aquel en quien el movimiento de la voluntad no es una simple curiosidad o una apetencia superficial; no define a quien rápidamente se encuentra satisfecho con las respuestas que encuentra, sino a quien se esfuerza en encontrar: «si con ardor y constancia lo ansía, se llama estudio» (*Ibid*). El alma estudiosa «se esfuerza cuanto puede por perfeccionarse en dicha ciencia» (*De Trin.* X.I.2). El amor expresado en el estudio tiene una fuerza tal que lo distingue de cualquier curiosidad pasajera.

Ahora bien, en el libro X del *De Trinitate*, Agustín ubica con mayor precisión el lugar del estudio en la búsqueda de conocimiento. Acude para ello a la idea que ya desde *De Magistro* había sustentado, según la cual nada se buscaría si lo que se desea encontrar ya se conociera completamente, pero tampoco, nada se buscaría si se ignorara absolutamente. En este sentido, el estudio se encuentra dentro de dos polos: por un lado, algo se busca porque ya hay noticia (*notitia*) de ello y se desea encontrar aquello que ignora (*De Trin.* X. I. 3). No es posible buscar algo que se ignore absolutamente. Así, quien busca tiene ya una idea inicial: «Conoce ya en general lo que ama, pero anhela percibir el detalle; o de las mismas cosas singulares que él no conoce, al oírlas hablar, se imprime en su alma una forma imaginaria que le impulsa al amor» (*De Trin.* X. II. 4). Por otro lado, si ya se ha encontrado lo que se busca, entonces cesa el movimiento. El estudio, pues, describe aquella situación en la cual algo ya se sabe, pero no se sabe por completo y en la que el vínculo entre el saber ya algo y no saberlo por completo se da por el deseo, el afán, el interés, el anhelo o amor de conocerlo.

Quien se satisface rápidamente abandona la búsqueda, pero quien no encuentra nada en su búsqueda, también la abandona: «en uno y otro caso se ha de evitar la inacción» (*De doct. chr.* II. VI. 8). La inacción sobreviene bien sea porque las respuestas se encuentran fácil o rápidamente o porque el encontrar algo parece una tarea imposible. El estudiante es ese estado en el cual se evita la inacción, es quien está siempre en movimiento.

A este respecto, conviene acudir a una aproximación que Agustín realiza a la palabra *studium* en el contexto de la definición de la filosofía, presente en el libro VIII de la *Ciudad de Dios*. En dicho libro, Agustín se refiere a los filósofos como «estudiosos o amantes de la sabiduría» (*studiosum vel amatorem sapientiae*) (*De Civ. Dei.* VIII. 2). Esta idea se repite a lo largo del libro VIII de *De Civitate Dei*, refiriéndose a los filósofos como estudiosos de la sabiduría: *studiosum sapientiae* (VIII. IV; VIII. VIII; VIII. X. 1.). Resalta aquí, entonces, que el *studium* identifica un grupo de personas: quienes buscan la sabiduría. La buscan porque ya tienen *notitia* de ella, pero no son aún sabios. No la poseen completamente. Como se mostrará más adelante, esta comprensión del filósofo como estudiante, es retomada por varios autores del período estudiado.

Señalemos un matiz más en la caracterización del *studium* como deseo de saber. Si bien este deseo describe una orientación o un estado de la voluntad, el desarrollo de tal estado implica que el *studium* se transforme en dedicación, empeño, ocupación o diligencia. Es decir, configura acciones, prácticas y hábitos. Este sentido es ya empleado tanto en *De Catechizandis rudibus* (I. 2) como en *De Magistro*. Sin embargo, quizás la expresión más clara de esta idea se encuentre en el uso que hace de *studium* en *De Doctrina Christiana*. Ya desde el prólogo así lo anuncia: «Existen normas para manejar las Escrituras. Creo que tales normas pueden entregarse sin dificultad a los que se dedican a su estudio» (*De doct. chr.* Prólogo. 1). Quien estudia, no solamente sigue la orientación de su voluntad, sino que examina «con esmero y gran cuidado» (*De doct. chr.* XXXIV. 58). El sentido que desarrolla *De Doctrina Christiana* con relación al *studium* consiste en que el estudiante, en el desarrollo de su deseo, se orienta por reglas, pautas, caminos, indicaciones, de modo que el afán de encontrar conduzca hacia la sabiduría, en lugar de que se pierda en asuntos superfluos. En el caso agustiniano, dichas reglas se refieren a pautas de lectura, de modo que al leer se descubra el sentido de los textos sagrados.

El estudiante se esfuerza por alcanzar lo que busca, examina con detalle, es riguroso en

el pensamiento. Estas son características que forman parte del movimiento que se vive con intensidad, que evita satisfacerse con ideas rápidas, ligeras o inmediatas. Quien busca ardorosamente el conocimiento debe superar la pretensión de que este se encuentra fácil y rápidamente. Se revela aquí la idea de que la lectura del libro sagrado y, junto con ello, del conjunto de la tradición interpretativa, requiere normas o reglas de interpretación. Esto es así dado que el signo, en efecto, revela un significado, pero también lo oculta (Prada 2015), pues significado y significante no se identifican plenamente. A este respecto, Agustín sostiene una posición convencionalista, como lo expresa en *De doct. chr.* II. XXIV. 37.

El descubrimiento de la sabiduría subyacente al signo, pues, requiere el trabajo de descifrar el texto escrito, el texto sagrado. Por ello, en *De doctrina christiana* circunscribe el *studium* dentro de los grados de ascenso y purificación del alma: aparece después de la piedad y del temor; en el tercer grado, en el de la ciencia, cuya meta es el conocimiento de las divinas escrituras (II. VII. X). En la medida en que se descubre el mensaje oculto en el texto, el mensaje mismo opera cierta transformación del alma, denominada *disposición o cualidad del alma (qualem animam requirat)* y *purificación (purgandus animus)*. Conviene aquí recordar que el *studium* es un movimiento de la voluntad que busca gozar del objeto de conocimiento que vislumbra. El descubrimiento de la verdad, que persigue el gozo, se relaciona aquí con la transformación de sí mismo:

Por lo tanto, debiendo gozar de aquella verdad, que vive inmutablemente y por la cual el Dios Trinidad, autor y creador del mundo, cuida de las cosas que creó, debe ser purificada el alma, a fin de que pueda contemplar aquella luz y adherirse a ella después de contemplada. A esta purificación la podemos considerar como cierto andar y navegar hacia la patria, pues no nos acercamos al que está presente en todos los sitios por movimientos corporales, sino por la buena voluntad y las buenas costumbres. (*De doct. chr.* I. X. 10)

El *studium* dispone el alma para el encuentro de la sabiduría, pero, a la vez, le permite transitar en movimientos de la buena voluntad. Como se señala en la cita, el estudio tiene en el horizonte una entrega de larga duración y que requiere profundidad, por lo cual también requiere ser reposado -*pacífico studio-* (*De Trin.* II. IX. 15). El afán, el interés, el deseo de saber no es efervescencia.

No podemos en este escrito ahondar en el vínculo entre descubrimiento de la verdad y purificación del alma en Agustín, aunque ya los estudios de Foucault (2002) y Hadot (1998, 2006) han avanzado en esclarecer que dichos vínculos fueron recurrentes tanto en la Edad Antigua como en los primeros siglos de la Edad Media. Por nuestra parte, nos interesa señalar que, una vez establecido tal vínculo, el *studium* es el concepto que se acuña aquí para enlazar el vínculo entre el amor del estudiante, el trabajo requerido y la purificación del alma. Circunscrito en el enlace entre descubrimiento de la verdad a través de la lectura y sabiduría, el *studium* sería el esfuerzo hermenéutico que es necesario realizar de modo que se descubra la sabiduría que contiene el texto (la doctrina) y que la sabiduría opere en quien realiza tal esfuerzo. El amor del estudiante se conduce por el conocimiento de las reglas de comprensión de las escrituras, de modo que se revele el mensaje, opere la transformación de sí y que, posteriormente, se pueda ayudar a otros a conseguirlo también. Tal es el fin del libro agustiniano en cuestión.

Dhuoda, el manual y el trabajo

Dhuoda perteneció a los círculos de alto gobierno del imperio carolingio. Es conocida por su obra *Liber manualis*, del año 843, obra que fue escrita a modo de carta dirigida a su hijo William, quien fuera separado de ella para cumplir condición de vasallaje. Con la carta, Dhuoda brinda orientaciones a su hijo acerca de cómo continuar con su formación religiosa, con lo cual, ella también continuaría su función de orientar la vida religiosa de su hijo; función habitual desde

la antigüedad (Sánchez Prieto 2010, Le Jan 2010, Cherewatuk 1991).

El *Liber manualis* no ha gozado aún de suficiente atención en las comunidades filosóficas y educativas; además, solo se cuenta con la versión completa desde 1956 con el descubrimiento del tercer manuscrito en que se encuentra (Thiébaux 1998).³ La expresión *manual* o *manualis* refiere, señala la autora, a que se trata de un texto para que su hijo lleve en la mano, de modo que lo acompañe en muchas ocasiones de su vida y que constituya una suerte de pacto entre ella, como autora, y su hijo, como lector (Prologus, 49), en virtud de la vivencia de la fe.

El manual de Dhuoda inicia con una sección tripartita (*Incipit textus, In nomine Sanctae Trinitatis e Incipit prologus*), luego de la cual inicia las orientaciones a su hijo. Esta sección inicial es de interés para nuestros propósitos, dado que allí introduce la idea de formación y la acerca a la lectura del libro. Allí presenta la triada formativa, las tres ramas: la regla, ley o norma de conducta (*norma*), la forma (*forma*) y el manual (*manualis*) (Dhuoda, 41).

La *norma* se refiere a la palabra, al contenido escrito por ella. Son las enseñanzas, las orientaciones o la doctrina que contiene la carta escrita por Dhuoda. Lo enuncia, por ello, bajo la fórmula *norma ex me*. La *norma* configura los 11 libros de los que se compone el manual. Dhuoda expone o reconstruye la doctrina o el contenido formativo a partir de fuentes bíblicas, patrísticas y de la tradición filosófica y científica de la que dispone. Es ella quien lo escribe, bebiendo de diversas fuentes y manteniéndose fiel al mensaje cristiano. Ella elabora o re-elabora la doctrina, de modo que se erige como autora.⁴ De este modo, se erige como educadora de su hijo y establece un vínculo con él, además de que convierte el dolor por la separación de su hijo en función formativa (Thiébaux 1998).

La *forma*, segundo elemento de la triada formativa, se realiza en su hijo William. El libro pretende la *forma in te*, en él (*Incipit textus*, 42). Se hace indispensable la separación entre *norma* y *forma*. La primera, como señalamos, se refiere a la doctrina, al contenido, mientras que la segunda es esa doctrina actualizándose u operando en William. Otra forma de referirse a la

emergencia de la *forma* es, por ello, la noción de trabajo: «el manual consiste en palabras (*sermo*) que salen de mí, y en su obra (*opus*) en ti» (*Incipit textus*, 42).

Ahora bien, para nuestros propósitos se resalta el hecho de que Dhuoda comprenda que la *norma*, por un lado, no constituye formación, pero, por otro, no opera por sí misma ninguna transformación en su hijo. Para que ello ocurra, para que él se oriente por la vida cristiana, se requiere que él estudie asiduamente el manual, lo lea constantemente, que el manual lo acompañe en distintos momentos de su vida: «leyendo y estudiando [el libro] (*lengensque stude opere*), pondrás todo tu esfuerzo en cumplir sus enseñanzas en las acciones más dignas» (*Incipit textus*, 46). Dhuoda exhorta a su hijo a que, aun teniendo otros libros, tenga este como modelo constante, para su propio beneficio (*Prologus*, 49). La operación del libro, la forma, se realiza a condición de que William se ejercite en la lectura del libro, lo siga con asiduidad, establezca una relación con él. Así, junto a la distinción entre *norma* y *forma*, se alza el necesario trabajo que se requiere realizar con el libro.

Finalmente, la triada se completa con la idea de *manual*, la cual está entre ella y él: *ex me collectus, in te receptus* (*Incipit textus*, 42). Como hemos señalado, Dhuoda comprende el manual como una suerte de vínculo entre ella y su hijo, donde cada uno tiene participación: ella continúa su función educadora y él, su formación cristiana. El libro los mantiene unidos, a pesar de la distancia. En la distancia tejen cierto pacto, similar al pacto adquirido en la relación de vasallaje, el cual se simboliza en el momento ritual en el que el vasallo ubica las manos entre las manos de su Señor: «in vasatico se commendare per manus» (Gandshof citado por Thiébaux 1998, 20). El libro, el manual, constituye, así, una suerte de pacto, ya no entre William con su Señor, sino de él con su madre (*Prologus*, 49), en torno o bajo la autoridad de la formación cristiana.

No nos es posible ahora rastrear las fuentes o la recepción de la noción de *forma in te* de Dhuoda y tampoco la comprensión del libro como pacto entre escritor y lector. Dado que el *Liber Manualis* es de reciente aparición, aún son estos asuntos en investigación. Por lo demás, la obra

no ha sido traducida al español, así que son pocos los estudios que se encuentran en nuestra lengua. Sin embargo, sí podemos señalar que de la triada formativa presentada por Dhuoda emergen dos modos de aproximarse a la idea de formación.

Por un lado, emerge la comprensión del libro como modelo, la idea de que este sirve como *speculum* (Cherewatuk 1991). En efecto, en tanto el libro contiene una norma, funge como lugar desde el cual el lector se refleja, desde el cual el lector se ve a sí mismo. Dicha función especular consiste, a su turno, en verse a sí mismo a partir de un modelo. El modelo está expresado en la *norma* y es a partir de ella que se erige la *forma*. Así, la distinción entre norma y forma, esta vez, incluyendo la idea del manual, sirve para comprender la función modelar del libro como función formativa.

Por otra parte, junto a la expresión *forma in te* aparece la expresión *formavit ex limo* (*Incipit textus*, 48), para referirse a aquel del que provenimos los seres humanos. La idea de forma aquí estaría íntimamente ligada al trabajo, tanto en la expresión referida al estudio del libro que debe realizar William como a la obra del creador, que, con sus manos, creo de la arcilla a los seres humanos. Nótese, adicionalmente, que en ambos casos la idea de forma se relaciona con las manos: en el manual y en el acto creador.

En suma, la formación, en el texto de Dhuoda, refiere a aquello que ocurre en el lector, en lo cual confluyen el modelo o norma y el trabajo de la lectura.

Hugo de san Víctor, el afán por el estudio

El siglo XII es un siglo de renacimiento del saber y de la preocupación por la enseñanza. El *Didascalicon de studio legendi* (1130), de Hugo de San Víctor (1096-1141) es quizás la obra más representativa del pensamiento pedagógico de dicho período (Muñoz y Arribas 2011, 30), siendo comparada o, al menos, valorada como una suerte de *enkýklios paideia* (*ibid.*). Como ha resaltado Ivan Illich en *En el viñedo del texto*, el *Didascalicon* se encontraría dentro de una época

de Occidente en la cual se establece un enlace íntimo entre lectura y mensaje, entre el libro y la sabiduría (Illich 2003, 8). En el caso tanto de Agustín como de Hugo de San Víctor, la sabiduría no es tanto un qué, sino un quién (Illich 2003, 21); de allí el enlace íntimo entre lectura y sabiduría.

El *Didascalicon*⁵ se funda en la comprensión y justificación última del proceso educativo. El estudio se hace necesario, pues en nosotros se ha debilitado la imagen divina con la que fuimos creados, fruto del pecado original. Así, siguiendo la estela agustiniana, el proceso formativo se orienta por una idea de restauración: *a través de la formación (doctrina)*⁶ *nos restablecemos (reparamur)*. La restauración se orienta por el restablecimiento de la semejanza con Dios. El restablecimiento se orienta por dos asuntos: la contemplación de la verdad y el ejercicio de la virtud (L.I. C. VIII.). En este sentido, la formación (doctrina) constituye el camino restablecimiento de la semejanza.

A partir de allí, el autor señala que ese camino se denomina también *afán por la sabiduría* (*studium sapientiae*) (L.I. C. II.). En este punto se encuentra también en Hugo de san Víctor la definición de filosofía como la encontramos en Agustín, herencia de Varrón (Illich 1993, 19): como estudio o afán por la sabiduría.⁷ Bajo el entendido que por *studium* se entiende amor, afán, entrega, búsqueda, esfuerzo, trabajo, el restablecimiento de la imagen divina se expresa en el estudio de la sabiduría. Esta definición se resalta, entonces, para indicar a quien está en camino de búsqueda, pero, a la vez, para distinguir al filósofo del sabio, entendido este como aquel que ya posee la sabiduría.

Ahora bien, bajo dicho marco general, Hugo de San Víctor hace énfasis no en describir la imagen en la que se sostiene la restauración de cada ser humano (en la doctrina), sino en dar curso a lo que se entiende por *studium*: afán, esfuerzo, entusiasmo, amor. En el prefacio de la obra, distingue entre quienes, aunque no tienen conocimiento, se esfuerzan por él, se esmeran por conseguirlo; de quienes, pudiendo conocer, no les interesa hacerlo. Esta última actitud, señala, es propia de una voluntad depravada (*Praefatio*). De la misma manera, hay entendimientos que

gozan de ingenio, por lo cual, ante la facilidad de su entendimiento, se rinden rápidamente y no se esfuerzan por perseguir el conocimiento. Se encuentra también el caso de quienes no se entregan a él por la premura de sus ocupaciones o por la escasez de recursos. Todos ellos, sin embargo, son descritos a partir del empeño de su voluntad, esto es, del *studium*. En el *studium* se halla la virtud: «así como es más digno de alabanza cuando no se tiene facilidades, alcanzar la sabiduría solamente con el esfuerzo propio, de la misma manera es, sin duda, más vergonzoso tener una buena inteligencia, tener riquezas en abundancia y embotarse en la ociosidad» (*Praefatio*). El acento en el *studium* desarrolla aquel aspecto de la búsqueda de la sabiduría relacionado con la virtud. El camino del conocimiento nos hace virtuosos.

Tres aspectos son requeridos en el *studium*: dotes naturales, trabajo y disciplina (L. III. C. VI). Frente a lo primero, Hugo de San Víctor señala que la búsqueda de conocimiento requiere inteligencia y memoria: la inteligencia adquiere sabiduría y la memoria la conserva (*ibid.*). Ahora bien, inteligencia y memoria requieren ejercitarse; es ese el segundo elemento. La inteligencia se ejercita por la lectura y la meditación, mientras que la memoria conserva mediante la recopilación (*ibid.*). La disciplina, por su parte, tiene un carácter ético, de modo tal que quien sigue la vida del estudio «llevando una vida digna de elogio, acomode su comportamiento moral a su ciencia» (*ibid.*). La disciplina no es un asunto ajeno a la ciencia, sino que, por la disciplina, se trata de que «el estudiante pueda reconocer no solo su norma de vida, sino también la razón de su estudio» (L. III. C. XII).

La triada presentada por Hugo de San Víctor, en suma, parte de los dotes naturales del estudiante, pero, señala, que ello no es suficiente para alcanzar sabiduría. El amor por el conocimiento hace que esos dotes naturales se ejerciten y su ejercicio conduce tanto al conocimiento como a la vida virtuosa. De allí que el eje central del *Didascalicon* sea describir cómo ejercitarse, pues «malo es actuar negligentemente, pero peor es malgastar muchos esfuerzos en vano» (L. III. C. III). Así, en términos generales, el *studium* se comprende como *exercitio*. Su libro, a este

respecto, expone el modo de ejercitarse, esto es, señala «qué se ha de leer, en qué orden y de qué manera» (*Praefatio*, 7). Así, expone las artes que hacen parte del estudio, los autores y textos convenientes para alcanzar conocimiento; orden sugerido para su lectura; actitudes, disposiciones del lector; sentidos o propósitos de la lectura; algunas técnicas, principios o recomendaciones para la función de ser maestro, así como reglas de interpretación. En este orden de ideas, puede entenderse que el libro de Hugo de San Víctor es constituye una descripción del modo de conducir el afán, amor o interés del estudiante por el conocimiento, que más adelante podría conducir al establecimiento de libros de didáctica o puede interpretarse a modo de precursor de la organización de un plan de estudios o currículo (Illich 1993, 25).

Conclusiones

La aproximación a las fuentes iniciales que tratan sobre la idea de *studium* permite tanto comprender el asunto como parte de un entramado histórico epistemológico que hace parte de la tradición libresca, pedagógica y filosófica, pero, a la vez, permite plantear cuestiones que pueden resultar relevantes para nuestras comprensiones actuales sobre los conceptos que rastreamos.

Los autores estudiados revelan que el *studium* tiene una doble faceta: por un lado, describe un estado de la voluntad, en el cual se busca el conocimiento, se quiere alcanzarlo, se esmera por él; y, por otro, que tal estado de la voluntad redunde en prácticas, hábitos o ejercicios. En este sentido, la práctica externa se encuentra en íntima relación con la voluntad interna.

Así, por un lado, el *studium* describe el interés del estudiante. Se es estudiante porque hay un interés. A la vez, el interés es intenso, no se satisface con respuestas rápidas o superficiales. Por lo mismo, el interés refiere, en último término, a la sabiduría, pues es lo único que no se agota en respuestas inmediatas y cerradas. El interés intenso, entonces, se relaciona íntimamente con aquello en lo que se está interesado: en lo que, a su turno, es abierto, insondable, nunca capaz de ser abordado en su totalidad.

En el aspecto externo, del *studium* pone el acento en el trabajo, el esfuerzo, el ejercicio y, junto con ello, en una conducción organizada de la voluntad. De otro modo, como señalaba Hugo de San Víctor, podrían perderse muchos esfuerzos y, con Agustín, pensar que la meta es inalcanzable. En nuestros autores, ese esfuerzo está referido a la lectio, en virtud de que ella constituye el encuentro con las fuentes en donde se escudriña la sabiduría: los textos, los libros. Desde luego, se trata de una cultura libresco que, por el momento, no acude al libro de la naturaleza como fuente o solamente al examen interior. Tanto uno como otra fuente emergen, sí, a condición de que se aprende a leer. Este aprender a leer se realiza con textos alfabéticos. Por ello, el libro aparece como modelo, como imagen, como espejo. Solo leyendo el libro puedo leerme a mí mismo y solo aprendiendo a interpretar los signos se podrá acceder a la naturaleza como signo.

El *studium*, en este sentido, anticipa o señala que la búsqueda de la sabiduría requiere cierto tipo de método. Ahora bien, es necesario recalcar que, a nuestro juicio, el *studium*, como es tratado por los autores que aquí reseñamos, no se soporta sobre la base de que el método garantiza o conduce necesariamente al encuentro de la sabiduría. Como señalamos, en los tres autores la sabiduría está configurada por una doctrina católica en la cual el encuentro con la sabiduría es el encuentro con el Hijo a partir de la gracia divina. Así, el esfuerzo dispone hacia ello, abre horizontes, regula comprensiones y acciones, sirve como modelo de la forma de vida; sin embargo, el proceso requiere la acción divina. Este aspecto diferenciaría las descripciones que hacen nuestros autores frente, por ejemplo, a la pretensión posterior de la didáctica, expresada por Comenio en la *Didáctica Magna*, en la cual se pretende que el método lleve de modo seguro a la meta. Por el contrario, aun cuando los autores que aquí analizamos se refieran a la necesidad de método, estructuras, reglas, esfuerzo, continuidad, etc., no se hace presente en ellos una idea de necesidad entre el seguimiento de ello y el encuentro de la sabiduría.

En suma, los aspectos internos y externos del *studium* permiten plantear cuestiones a las

comprensiones y prácticas actuales educativas. Por un lado, el *studium* hoy partiría de centrar la mirada en el interés. Por otro, haría énfasis también en que se requiere esfuerzo para conducir el interés; frente a ello, el *studium* abandonaría la pretensión de que todo proceso educativo o didáctico tiene que estar orientado por hacer fácil la adquisición de conocimiento. Así mismo, haría énfasis en la conducción a partir de métodos y reglas, sabiendo que ellas no pueden postularse como garantes de la meta.

Finalmente, el *studium* está referido también a la transformación de cada quien. En el texto de Dhuoda se encuentra explícitamente el término *forma* para referirse a la actualización de la *norma* en el lector, a partir del trabajo de la lectura. En los otros dos autores se encuentran otros términos para referirse a la transformación que ocurre en el lector como *purificación* y *restauración*. Esto hace que la relación *studium* y formación deba ser rastreada también a partir de la conjunción entre *studium* y conceptos que hoy comprendemos de carácter formativo.

La conducción de la voluntad en el trabajo implica transformación. Solo si se esa voluntad es conducida se actualiza la doctrina o la *norma*. Solo por el trabajo aparece la *forma*. Aparece, a su turno, en su actualización en cada quien, no solo como resultado de aprendizaje. Así, el trabajo conduce tanto al aprendizaje como a la formación. En este sentido, quizás el aspecto fundamental de la relación ente *studium* y formación se refiera a que el primero pone de relieve que la formación parte de una conducción de la voluntad y que requiere, a su vez, trabajo por parte de quien se forma. La formación no se impone desde afuera hacia adentro, desde un maestro o desde un libro hacia un estudiante. En los autores estudiados sí existe un modelo para la formación, pero ese modelo solo se realiza si hay trabajo en quien se forma.

Por último, señalemos que se hace relevante que se emplee la expresión *estudiantes* de la sabiduría para referirse a los filósofos y no solo la de *amantes*. Resulta relevante, pues tal término permite resaltar que el amor a la sabiduría no es solo una disposición interior sino un trabajo constante, una práctica, una forma de vida. Desde luego, en las comprensiones epistemológicas de

la época la filosofía abarcaba no solo lo que hoy conocemos por filosofía, sino un conjunto de saberes específicos y particulares más amplios referidos a artes teóricas y, en algunos casos, también a artes mecánicas, como en Hugo de San Víctor. En este sentido, el concepto estudiante se hace extensivo a todo aquel que busque conocer. Sin embargo, aquí aparece, de nuevo, la idea de que tal conjunto amplio de saberes se comprende dentro de la búsqueda de la sabiduría, pues, allí anclado, los saberes aún específicos o particulares no se agotan en respuestas inmediatas o rápidas. El *studium*, en suma, describe esta búsqueda del conjunto de las cosas humanas y divinas.

Notas

1. El primero desarrolló su obra entre los siglos IV y V d.C, en tiempos de la caída del imperio romano de Occidente, viviendo en el norte de África. Dhuoda, por su parte, pertenece al círculo cercano a Carlo Magno, a inicios del siglo IX, en lo que hoy conocemos como Francia y, por último, Hugo de San Víctor, lo encontramos entre los siglos XI y XII en la escuela de San Víctor, en París.
2. Incluso, teniendo en cuenta que la escuela de San Víctor asumió como norma de vida la Regla de San Agustín y que Dhuoda cita explícitamente a San Agustín.
3. Se trata del Manuscrito B, el cual reposa en la Biblioteca Central de Barcelona, (MS. 569).
4. Aunque no es el asunto en el presente escrito, sí nos interesa señalar que el caso de Dhuoda podría ser un buen ejemplo de la doctrina tematizada por San Agustín en *De Trinitate*, según la cual cada quien comprende y expresa el mensaje divino a partir de la estructuración simbólica que posee. En este sentido, cada exposición de la doctrina es una actualización particular de un mensaje eterno. Así, cada maestro es, de alguna forma, autor.
5. Citaremos el texto señalando el número del Libro (L) y del Capítulo (C).
6. Seguimos aquí la traducción al español realizada por Muñoz y Arribas en 2011. En esta, la palabra latina *doctrina* es traducida en algunos casos por *formación*, como ocurre en la cita.
- 7., La definición de filósofos como estudiantes se encuentra también en *Disputaciones Tusculanas*, de Cicerón, 5.3. Nótese que la definición de filósofos que da Isidoro de Sevilla en sus *Etimologías* no incluye la partícula *studium*. Se refiere a los filósofos solamente como *amatores sapientiae* (VIII. 6. 1-3). Hugo de San Víctor la retoma de la obra *Sobre el Fundamento de la Música*, de Boecio (II. 2). En suma, en Cicerón, Agustín, Boecio y Hugo de San Víctor se encuentra la definición de filosofía y de filósofo como estudiante de la sabiduría.

Referencias bibliográficas

- Abentofail, Ibn Tufail. 2004. *El filósofo autodidacta*. Barcelona: Ediciones Obelisco.
- Bárcena, Fernando. 2019. «La intimidación del estudio como forma de vida». *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria* 31, no. 161: 41-67.
- Biesta, Gert. 2017a. *Redescubrir la enseñanza*. Madrid: Morata.
- _____. 2017b. «Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos?» En *Jacques Rancière: la educación pública y la domesticación de la democracia*, editado por Maarten Simons, Jan Masschelein y Jorge Larrosa, 149-174. Madrid: Miño y Dávila.
- Boecio, Mario Severino. 2009. *Sobre el fundamento de la música*. Traducción de Jesús Luque et al. Madrid: Gredos.
- Bustamante, Guillermo. 2019. *La formación como efecto*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Castañeda, Lila. 2024. «Resultados de aprendizaje, ¿de vuelta a la evaluación por objetivos?» En *Evaluación y educación: miradas críticas*, compilado por Carmen Sánchez, 101-118. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cherewatuk, Karen. 1991. «Speculum matris: Dhuoda's manual». *Florilegium*.10, 49-64.
- Cicerón. 2005. *Disputaciones tusculanas*. Madrid: Gredos
- Dhuoda. 1998. *Handbook for her warrior son (Liber manualis)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, Michel. 2002. *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*. México: FCE.
- Hadot, Pierre. 1998. *¿Qué es la filosofía antigua?* Madrid: FCE.
- _____. 2006. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Madrid: Ciruela.

- Horlacher, Rebekka. 2014. «¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana». *Pensamiento educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 51, no. 1: 35-45.
- Hugo de San Víctor. 2011. *Didascalicon: de studio legendi. El afán por el estudio*. Madrid: B.A.C.
- Gadamer, Hans-Georg. 2007. *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Illeris, Knud 2009. «A comprehensive understanding of human learning». En *Contemporary theories of learning: learning theorists on their own words*, editado por Knud Illeris, 7-20. Nueva York: Routledge.
- Illich, Ivan. 2003. *En el viñedo del texto: Etología de la lectura. Un comentario al Didascalicon de Hugo de San Víctor*. Ciudad de México: FCE.
- Isidoro de Sevilla. 1982. *Etimologías*. Traducción de José Oroz Reta y Manuel A. Marcos Casquero. Madrid: B.A.C.
- Larrosa, Jorge. 2021. «Elogio del estudio». En *De estudiantes y estudiosos*, coordinado por Jorge Larrosa y Marta Venceslao, 11-28. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Le Jan, Regine. 2010. «The multiple identities of Dhuoda». En *Ego trouble in the Early Middle Ages: Authors and their identities in the Early Middle Ages*, editado por Richard Corradini, Matthew Gillis, Rosamund McKitterick e Irenevan Renswoude, 211-220. Viena: Austrian Academy of Sciences.
- Oliveira, Terezinha y Ana Paula Dos Santos Viana. 2017. «Espelho de príncipe: reflexões a partir do Manual de Dhuoda». *Revista Linhas Críticas*, Brasília 23, no. 50: 111-130.
- Prada Dussán, Maximiliano. 2015. *Números y signos: filosofía de la música en Agustín de Hipona*. Bogotá: Aula de Humanidades-Unicervantes.
- Sánchez Prieto, Ana Belén. 2010. «La educación de las mujeres antes del año 1000. ¿Es Dhuoda un único caso?» *Revista Educación XXI* 13, no. 2: 69-94. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.238>
- San Agustín. 1969. «De doctrina christiana». En *Obras Completas de San Agustín*. Tomo XV. Traducido por Balbino Martín. Madrid: B.A.C.
- _____. 1988. «De catechizandis rudibus». En *Obras completas de san Agustín*. Tomo XXXIX. Traducido por José Oroz Reta. Madrid: B.A.C.
- _____. 2003. *De magistro*. Traducido por Atilano Domínguez. Madrid: Trotta.
- _____. 2006. *De Trinitate*. En *Obras completas de San Agustín*. Tomo XV. Traducido por Luis Arias. Madrid: B.A.C.
- _____. 2009. *De civitate Dei*. Editado por Santos Santamaría del Río, Miguel Fuertes Lanero, Victorino Capánaga y Teodoro Calvo Madrid. Madrid: B.A.C.
- Simons, Maarten y Jan Masschelein. 2014. *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Thiebáux, Marcelle. (1998). «Introduction». En *Dhuoda. Handbook for her warrior son (Liber Manualis)*, 1-39. Cambridge, Cambridge University Press.
- Varkøy, Oivind. 2010. «The concept of Bildung». *Philosophy of Music Education Review* 18. no. 1: 85-96.
- Vasco, Carlos, Alberto Martínez y Eloísa Vasco. 2008. «Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica». En *Filosofía de la Educación*, editado por Guillermo Hoyos, 77-99. Madrid: Trotta.
- Venceslao, Marta. 2021. «De la iniciación al estudio». *De estudiantes y estudiosos*. Coordinado por Jorge Larrosa y Marta Venceslao, 113-118. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vierhaus, Rudolf. 2002. «Formación (Bildung)». *Separata Revista Educación y Pedagogía XIV*, no. 33: 7-68.
- Von Eschenbach, Wolfram. 1999. *Parzival*. Madrid: Siruela.

Maximiliano Prada (aprada@pedagogica.edu.co) es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Miembro del Grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía y de la Comisión Educativa de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, en Bogotá, Colombia. Áreas de especialidad: filosofía medieval, filosofía como forma de vida, filosofía de la educación, enseñanza de la filosofía.

Recibido: 28 de enero, 2026.
 Aceptado: 17 de febrero, 2026.
 DOI: 10.15517/revfil.2026.6865

Leonardo Tovar González

¿Cuál es el genuino significado de la sentencia de Kant «No se puede aprender filosofía... sólo se puede aprender a filosofar»?

*...kann man keine Philosophie lernen... man
kann nur philosophieren lernen
Kant A838/B866*

*el estudiante no tiene que aprender
pensamientos sino a pensar
Kant 1765, AA, II, 306*

Resumen: *Hegel consideraba absurdo pretender aprender a filosofar sin aprender filosofía. Contra esta objeción, se muestra que la advertencia kantiana no implica fomentar la formación de las competencias filosóficas en desmedro de los contenidos históricos, sistemáticos y problémicos de la filosofía. Con tal propósito, se analizarán los tres pasajes del corpus público kantiano en que se enuncia la fórmula que nos sirve de título, a saber, el Anuncio a sus estudiantes sobre sus cursos del invierno entre 1765 y 1766, apartes de la segunda parte de La crítica de la razón pura y la tercera sección de las lecciones de Lógica de 1800. Se sostiene que para Kant el maestro sólo puede suscitar en el discípulo la capacidad filosofante de pensar por sí mismo a partir de los ensayos existentes de filosofía, siempre y cuando evite impartirle una enseñanza repetitiva y dogmática de la tradición filosófica. La formación filosófica no se restringe al estudio académico de los sistemas filosóficos, sino busca educar en los valores orientadores de la existencia humana en el mundo.*

Palabras clave: *Kant, enseñanza de la filosofía, filosofía de la educación, aprender a filosofar, aprender filosofía.*

Abstract: *Hegel considered absurd the claim to learn to philosophize, rejecting learning philosophy. In response to this objection, it is shown that Kant's warning does not imply fostering the development of philosophical skills at the expense of the historical, systematic, and problem-based content of philosophy. To this end, we will analyze the three passages in Kant's public corpus where the formula that serves as our title is stated: the Announcement to his students regarding his winter courses between 1765 and 1766, excerpts from the second part of Critique of Pure Reason (1781/1787), and the third section of the Logic lectures published in 1800. The concise thesis presented here is that, for Kant, the teacher can only awaken in the student the philosophical capacity to think for himself based on existing philosophical essays, if he avoids imparting a repetitive and dogmatic teaching of the philosophical tradition. Philosophical training is not restricted to the academic study of philosophical systems but rather seeks to educate in the values that guide human existence in the world.*

Keywords: *Kant, teaching philosophy, philosophy of education, learn to philosophize-learning philosophy.*



Cuando se habla sobre el sentido formativo, los contenidos temáticos y las orientaciones pedagógicas de la enseñanza de la filosofía en las instituciones educativas, a menudo sale a relucir la frase de Kant que encabeza esta nota. Para algunas visiones, dicha expresión serviría para sustentar las pedagogías enfocadas en el desarrollo de las competencias o habilidades del pensamiento, contrarias a la educación tradicional, centrada en la mera acumulación de datos por los estudiantes. Y con respecto a los temas disciplinarios de la filosofía, Kant parecería alentar que no se incluyan referencias sobre los autores y textos de la historia filosófica, ni sobre las diferentes áreas de la filosofía como la metafísica, la epistemología o la ética, o sobre problemas filosóficos como la existencia de Dios, la felicidad, la libertad, por solo mencionar algunos ejemplos. La formación filosófica concerniría así al cultivo espontáneo de interrogantes sobre el sentido de la vida, o de la reflexión crítica mediante el intercambio libre de opiniones, o de la conciencia social a partir de narraciones escritas o audiovisuales, pero sin la consulta de ninguna fuente explícitamente filosófica.

En realidad, bajo esta perspectiva la clase particular de filosofía saldría sobrando, porque los métodos para un pensar correcto, las actitudes para una existencia auténtica y las aptitudes para una reflexión crítica se podrían generar de manera transversal a través de otros campos curriculares. Por medio de la composición de escritos los alumnos podrían aprender a argumentar coherente y consistentemente, a través del estudio de las ciencias se acercaría a distintas visiones sobre la realidad y el conocimiento, la denuncia de las injusticias sociales los habilitaría para generar una concepción de la justicia. O, a lo sumo, el espacio académico de la filosofía quedaría restringido a la ética, circunscrita a las aplicaciones pragmáticas sobre cómo vivir bien, pero evitando cualquier remisión a las doctrinas sobre el buen vivir.

En este artículo, mostraremos que esta comprensión *des-filosofada* de la enseñanza del filosofar no corresponde a la intencionalidad de Kant, para quien ciertamente aprehender los sistemas filosóficos no equivale a aprender filosofía, pero aprender a filosofar solo se puede

obtener a partir del examen de los ejercicios existentes de filosofía.¹

Para sustentar tal conclusión, se examinarán los tres pasajes del corpus Kantiano público en que se registra la mentada sentencia. En el primer apartado, nos remontaremos a la formulación temprana de la diada aprender filosofía y aprender a filosofar en su nota docente del período pre-crítico *Anuncio sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766* (AA, II, 303-313), en la que Kant enfatiza en las limitaciones subjetivas de los estudiantes para el aprendizaje filosófico. A continuación, se analizan las limitaciones epistemológicas que enfrenta el aprendizaje de la filosofía, tal como se argumenta en la «Arquitectónica trascendental» (en especial, A836/B864-A840/B868), dentro de la Doctrina trascendental del método, segunda parte de la Crítica de la razón pura. El tercer ítem aborda el tema en la tercera sección de las lecciones de lógica publicadas en 1800 (AA, IX, 21- 26), haciendo hincapié en la figura del filósofo como maestro de sabiduría. En conclusión, la historia de las doctrinas y de los problemas filosóficos constituye un marco de referencia imprescindible para el aprendizaje de la filosofía, pero el estudio de los sistemas filosóficos no es un fin en sí mismo, sino un camino para filosofar y dilucidar así *los fines esenciales de la existencia humana*.

1. ¿Filosofía sin filosofar?

En el breve escrito incidental del período pre-crítico *Anuncio sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766* el catedrático Immanuel Kant expone una sinopsis de los cursos que impartirá durante aquel período en la Universidad con el fin de que los estudiantes se inscriban en ellos. En clave educativa, este texto es relevante porque la reflexión se pone en el contexto del problema pedagógico de la enseñanza de la filosofía a la juventud en contraste con otras disciplinas, mientras que en las dos ocasiones siguientes en que el filósofo volverá sobre esta fórmula el enfoque tiene un carácter más epistemológico,

atinente a la clasificación de la filosofía frente a otros saberes.

Leamos el pasaje correspondiente en la nota de 1765:

...como quiera que la filosofía ... sólo es una ocupación de la edad adulta no es de sorprender que surjan dificultades cuando se quiere acomodarla a la capacidad aún no ejercitada de la juventud. El joven que ha terminado la enseñanza escolar ha sido acostumbrado a *aprender*. A partir de ese momento piensa que va a *aprender filosofía*, lo cual es imposible, ya que ahora lo que tiene que *aprender* es a filosofar. (AA, II, 306) (Kant 1991, 145)

Para Kant, el reto que entraña enseñar filosofía en la universidad reside en cómo impartir un saber que requiere de una razón desarrollada y experimentada a los jóvenes, cuyo entendimiento adolece de inmadurez. La solución no puede consistir en atiborrarlos de conocimientos que no están capacitados para comprender, pues con ello sólo se logra generar sabihondos, poseedores de una ciencia prestada que repiten fórmulas vacías sin saber cómo explicarlas ni aplicarlas. He ahí el motivo, aduce con sorna, de que las academias engendren «más cabezas absurdas» (AA, II, 306) (Kant 1991, 145). que cualquier otro sector de la sociedad.

A falta de un criterio objetivo formado, en cuestiones filosóficas como la lógica y la moral cada cual pretende disponer de su propia medida, mientras en otros campos como la matemática y el derecho a nadie se le ocurre ignorar la existencia de una medida común. La diferencia radica en que la filosofía no es una ciencia acabada susceptible de aprenderse por medio de la apropiación de un tratado comprensivo como Los elementos de Euclides, por lo que el método propio para su enseñanza no puede ser otro que «el método cetético...es decir, investigativo», en que el aprendiz «reflexione y deduzca por sí mismo» (AA, II, 307) (Kant 1991, 146), no que reproduzca dogmáticamente conocimientos categóricos sin ninguna sustentación autónoma. Para Kant, que incluso después de su bien ganada fama filosófica continuó impartiendo sus clases

con la guía de los manuales de Meier y Baumgarten, nada más lejos que sugerir una suerte de flujo de conciencia filosófico en el que los estudiantes espontánea y anárquicamente inventan las reflexiones a su puro arbitrio, pues de lo que se trata es de que el autor de referencia elegido «...sea una ocasión para que uno juzgue sobre él y hasta contra él» (AA, II, 307) (Kant 1991, 146).

En términos pedagógicos, la enseñanza del filosofar deberá recorrer al proceso natural del aprendizaje humano, que atraviesa tres fases: a) la formación de juicios intuitivos (sensibles) y conceptos en el entendimiento por medio de la experiencia, b) el conocimiento de los fundamentos y consecuencias de dichos conceptos por medio de la razón, c) la integración de dichos fundamentos en una totalidad por medio de la ciencia. Anticipando la pauta evolutiva que usará en sus postreras *Lecciones de pedagogía* de 1800, concluye Kant que «de un maestro se espera que primero forme en su oyente al hombre de entendimiento, luego al de razón y finalmente al sabio» (AA, II, 303) (Kant 1991, 144). De allí que la educación deba empezar por ejercitar en los estudiantes juicios de experiencia que les posibiliten madurar su entendimiento, y a partir de ahí alzarse de modo paulatino a conceptos más generales, pero sin forzarlos a remontarse sin éxito hacia otros más elevados.

En la segunda parte del *Anuncio*, dedicada a enumerar sus cursos del semestre lectivo, esta intención de ascender desde la sensibilidad hacia el entendimiento como propedéutica para elevarse ulteriormente a la razón se refrenda en la función que le asigna al estudio de una geografía física, moral y política:

...al percatarme de que un gran error de los estudiantes jóvenes se basaba principalmente a que aprenden a razonar con sutileza... sin poseer suficientes conocimientos históricos que puedan sustituir a la experiencia, me propuse transformar... la Geografía ...en un resumen agradable y fácil de todo aquello que pudiera ayudar y preparar a una razón práctica. (AA, II, 312) (Kant 1991, 151)

Sobre esta base empírica, se alzan el estudio de la ética (filosofía práctica general y doctrina de la virtud), la lógica (crítica del sano entendimiento y órgano de la ciencia) y la Metafísica (psicología empírica, cosmología y, finalmente, la ontología, la ciencia de las propiedades generales de todas las cosas). «A partir de aquí -concluye Kant- tengo la gran ventaja ... de llevarlo todo a la mayor evidencia al considerar lo abstracto de cada indagación en lo concreto que me proporcionan las disciplinas precedentes...» (AA, II, 309) (Kant 1991, 148).

Dentro de la evolución intelectual de Kant, valga señalar que este aviso se ubica en la etapa en que recibió el influjo de Hume, como lo evidencia que inmediatamente antes escribió el Ensayo sobre las enfermedades de la cabeza e inmediatamente después *Los sueños de un visionario*, obras en que despunta el despertar del *sueño dogmático* de la metafísica racionalista. En su uso pedagógico, esta inspiración empirista se traduce en el carácter inductivo del proceso educativo, en que no se parte de conducir el conocimiento mediante la exposición de ideas generales que puedan aplicarse a casos particulares, sino se entrenan las capacidades de la mente para que arribe por sí misma a los principios de la ciencia. Bajo esta perspectiva, el maestro no actuará como un transmisor de contenidos, sino como un guía del aprendizaje de los educandos: «Brevemente, el estudiante no tiene que aprender pensamientos sino a pensar; no se le debe llevar sino guiar, si se quiere que en el futuro sea capaz de andar por sí mismo» (AA, II, 306) (Kant 1991, 145).

2. ¿Filosofar sin filosofía?

Aunque como hemos anticipado, en la primera *Crítica* Kant reitera que no es posible aprender filosofía sino aprender a filosofar, salta a la vista que el marco de comprensión ha variado, pues del cultivo pragmático de las operaciones de la mente que se proponía en el *Anuncio*, ahora la advertencia se ubica dentro del análisis del puesto de la filosofía en el sistema de la ciencia. Si en 1765 la restricción provenía primordialmente de las dificultades de la educabilidad de

los sujetos destinatarios de la enseñanza filosófica, quince años después se enfatizan los límites de la enseñabilidad misma de la filosofía dentro del conjunto de los saberes.

En términos objetivos, la filosofía se define como el sistema de todos los conocimientos filosóficos, pero esta es sólo la idea de una ciencia que no se da en acto, sino sólo existe en términos subjetivos de modo potencial en las distintas manifestaciones individuales del filosofar. La razón de esta incompletud radica en que la filosofía no es ni un saber empírico (histórico) ni un saber matemático, sino lo que nos permitiremos llamar un saber reflexivo. Los conocimientos empíricos pueden ser aprendidos mediante la adquisición de experiencias o el testimonio de experiencias ajenas, mientras la sola transmisión de datos filosóficos sólo logra que el estudiante obtenga una relación subjetiva con la filosofía, no su dominio en sentido objetivo: «Un conocimiento, según esto, puede ser objetivamente filosófico, mientras que es subjetivamente histórico, como ocurre entre la mayoría de los escolares, y con todos los que nunca miran más allá de la escuela y siguen siendo escolares toda su vida» (A837/B865).

Y aunque tanto la matemática como la filosofía son conocimientos de carácter puramente racional, en la primera se opera mediante *construcción de conceptos* y por tanto es susceptible de aprenderse íntegramente a partir de la apropiación de las operaciones internas de la mente, a diferencia de la filosofía, que como *saber a través de conceptos* solo se realiza tendencialmente en el horizonte de la perfectibilidad de la razón y por ende en propiedad no puede aprenderse, «pues ¿dónde está, quién la posee, y cómo se la puede reconocer?» (A 838/B 866). Sólo cuando se logre que las múltiples y cambiantes expresiones históricas del filosofar se correspondan al modelo ideal de la filosofía podrá haber aprendizaje de ella, pero entre tanto, reitera Kant, «sólo se puede aprender a filosofar» (A838/B866).

Por ahora, dejaremos de lado si esta inenseñabilidad de la filosofía corresponde a una condición inherente a esta como *saber racional por conceptos*, o se trata de una restricción contingente resultado del carácter imperfecto de las filosofías históricas realmente existentes hasta

entonces, pero que al imponerse el legado crítico del idealismo trascendental se alcanzaría la perfección filosófica susceptible de un aprendizaje genuino de la ciencia filosófica, más allá del acotado aprender a filosofar. Pero cualquiera fuera la respuesta a esta cuestión ulterior, en el pasaje que estamos comentando Kant enseguida señala categóricamente que dicho *aprender a filosofar* no es un proceso inmanente de la razón, precisamente porque no se trata de un saber matemático, sino exige abordar los ejercicios filosóficos históricos previos, no para reproducirlos pues eso sería un conocimiento meramente escolar sin relevancia filosófica, sino para suscitar el desarrollo de la propia competencia filosófica:

Sólo se puede aprender a filosofar, es decir, [sólo se puede] ejercitar el talento de la razón siguiendo, en ciertos ensayos que están disponibles, los principios universales de ella, pero siempre con la salvedad del derecho de la razón, de examinarlos a ellos mismos en las fuentes de ellos, y de confirmarlos, o recusarlos. (A838/B866)

En contrapartida, de allí no se desprende que el contenido de las enseñanzas filosóficas consista única o primordialmente en la historia de la filosofía, como solemos entender hoy en la formación de investigadores y profesores en filosofía, pero sí que los intentos filosóficos previos constituyen el insoslayable punto de partida para entrenar la capacidad para filosofar. Puede suceder que como en el propio Kant, a menudo no se expliciten los autores y obras detrás de las teorías discutidas, o por motivos didácticos o expositivos se prefiera omitir estos datos ante determinadas audiencias, pero sin el marco de referencia heredado de la tradición filosófica, simple y sencillamente no podrían plantearse filosóficamente los problemas filosóficos, valga la redundancia.

Ahora bien, que *aprender a filosofar* sea la ruta para acercarse asintóticamente a *aprender filosofía* no implica en Kant que la filosofía solo pueda concebirse como la aspiración a la unidad total y sistemática de la razón. Porque a lo largo de su historia la filosofía no sólo se ha entendido científicamente como el «concepto

escolástico (*Schulbegriff*) ... de un sistema del conocimiento que, como ciencia, sólo es buscado, sin que se tenga otro fin que ... la perfección lógica del conocimiento». También y ante todo se la ha comprendido antropológicamente bajo un concepto mundano o cósmico (*Weltbegriff*) como «la ciencia de la referencia de todo conocimiento a los fines esenciales de la razón humana ...» (A839, B 867). Y bajo este ideal del filósofo como legislador de la razón reintroduce aquí Kant la figura del sabio que había mencionado en el *Anuncio*, encarnado de manera eminente en el moralista, en tanto la filosofía moral es la que se encarga primordialmente de pensar dichos fines esenciales y promover su realización efectiva en las acciones humanas. Y así,

la sola apariencia exterior del dominio de sí mismo por la razón hace que todavía ahora se llame filósofo ...siempre a la vez y principalmente al moralista, y aun la sola apariencia externa de dominio de sí mismo por la razón hace ...que se llame filósofo a alguien, según cierta analogía, aun cuando su saber sea limitado. (A839/B867)

De este modo, la enseñanza de la filosofía se mueve en dos registros, que como una banda de Moebius se envuelven y desenvuelven mutuamente. Como filosofía en sentido arquitectónico, se trata de cultivar la aspiración a la unidad sistemática del saber mediante el estudio de los ensayos ya existentes, pero sin pretender que tal síntesis última se pueda alcanzar como algo ya dado. Como filosofía en sentido moral, dicho saber *in fieri* o en potencia adquiere el carácter de un saber constituido o en acto al dilucidar los fines que orientan axiológicamente nuestras existencias aquí y ahora. Así, de ejercicio preparatorio para acercarse paulatinamente al dominio de la filosofía como ideal, aprender a filosofar a partir de los intentos filosóficos disponibles históricamente se convierte en el camino mismo no sólo de aprender sino de hacer filosofía.

En los orígenes de la reflexión filosófica occidental Sócrates encarna estos movimientos recurrentes, en tanto la mayéutica con la cual retaba tanto las creencias establecidas (*doxa*) como la negación prefijada de creencias (*skepsis*)

se resolvía en camino hacia la verdad (dialéctica) y en camino de autorreflexión (vida examinada), rutas analíticamente distintas, pero tendencialmente indiscernibles. Como dirá Kant años después en la *Lógica*, «...fue él quien dio al espíritu filosófico ...una orientación práctica enteramente nueva. Él ha sido, además, entre la práctica totalidad de los hombres, el único cuya conducta se aproxima más a la idea de un sabio» (AA, IX, 29) (Kant 2000, 95-96).

Y aunque la tradición filosófica nos ofrece ejemplos de mayor énfasis en la vertiente moral o en la vertiente sistemática, como el propio Sócrates frente a Platón, o Pascal frente a Descartes, o Arendt frente a Habermas, lo cierto es que una filosofía será tanto mejor constituida en cuanto integra solidariamente ambos vectores, tal como sucede en la Modernidad por rutas opuestas con Spinoza (la ciencia plena como sumo bien) y con el mismo Kant (el bien supremo como máximo saber). Pero en ambos sentidos, aprender a filosofar será la puerta de entrada no sólo para aprender sino para hacer filosofía.

3. Filosofía como filosofar

Aunque en las lecciones de *Lógica* publicadas por Jäsche en 1800 básicamente se reitera que «sólo se puede aprender a filosofar» y «no se puede aprender filosofía» (AA, IX, 25) (Kant 2000, 93), resulta esclarecedor volver sobre algunos de los argumentos esgrimidos allí sobre la figura del filósofo como *telos* de la formación filosófica. Volviendo sobre la distinción trazada en la *Crítica*, la filosofía es comprendida de modo escolar o sistemático como el sistema de todos los conocimientos racionales a través de conceptos, o de modo mundano o antropológico como la dilucidación de los fines esenciales de la existencia humana. En el primer caso, se trata de un saber racional discursivo de carácter objetivo que en propiedad no puede ser aprendido con la imitación mecánica de las expresiones históricas del pasado, así como al juriconsulto no le basta con el aprendizaje histórico de las leyes para convertirse en juez o legislador: «El que quiera convertirse en filósofo propiamente dicho tiene

que ejercitarse en hacer uso libre de su razón...» (AA, IX, 22) (Kant 2000, 90).

No obstante, ¿es posible en rigor aprender filosofía, en la acepción de escuela que estamos escudriñando? En la medida que «cada pensador construye su obra ...sobre las ruinas de otra» (AA, IX, 25) (Kant 2000, 93) no existe ningún conocimiento filosófico perdurable y por tanto en sentido estricto no existe la filosofía susceptible de ser aprendida. Pero respondiendo una pregunta que habíamos dejado abierta en el segundo ítem de esta revisión, advierte Kant que incluso si surgiera tal filosofía acabada y completa no podría ser considerado como filósofo quien se limite a su aprendizaje histórico-subjetivo. Los usos históricos de la razón sirven de oportunidad para ejercitar el talento filosófico, pero «el verdadero filósofo, en cuanto pensador autónomo, tiene que realizar un uso libre y autónomo de su razón, y no un uso servil» (AA, IX, 26) (Kant 2000, 93).

El genuino filósofo es un legislador y no un *técnico de la razón o philodoxo*, porque la dignidad y por tanto la utilidad del filosofar no reside en la habilidad para establecer conexiones sistémicas, sino en la anticipación de los fines esenciales de la existencia humana. Pero tampoco debe confundírselo con el sofista, que usa la razón de manera dialéctica o engañosa para ponerla al servicio de cualesquiera fines así sean contrarios a la idea de humanidad en nosotros, ni con el *misólogo*, que por ignorancia o arrogancia desprecia la ciencia y estima que el logro de los fines humanos es incompatible con la realización del sistema de la razón.

Al cabo, filosofía en sentido escolar y filosofía en sentido mundano no designan dos géneros discretos de filosofía, sino dos modos vinculados de filosofar, en que el segundo sirve de horizonte para la realización del primero,

puesto que la filosofía ...es la ciencia de la relación de todo conocimiento y de todo uso de la razón con el propósito final de la razón humana, al que, en tanto que supremo, están subordinados todos los otros fines y en el que concurren para la unidad. (AA, IX, 24) (Kant 2000, 90)

Por eso, el modo filosófico mundano incluye tanto las preguntas que había formulado en la *Crítica de la razón pura*, (1) ¿Qué puedo conocer?, 2) ¿Qué debo hacer?, 3) ¿Qué me está permitido esperar?), respectivos objetos de la metafísica, la ética y la religión, como la cuarta que añade en la *Lógica* (4) ¿qué es el hombre?), objeto de la antropología, que integra las tres primeras como su propósito final.

En conclusión, el filósofo requiere tanto de los conocimientos sobre los cuales ejercer la unidad de la razón como de la capacidad para encauzar dicha unidad hacia los fines supremos de la razón humana. *Aprender a filosofar y aprender filosofía* no son términos opuestos, porque para filosofar se requiere atender a los sistemas históricos de la razón, no para replicarlos sino para ejercitar sobre ellos el talento filosófico. Para Kant, «no puede llamarse filósofo absolutamente nadie que no sea capaz de filosofar», y «sólo se puede aprender a filosofar ... mediante el ejercicio y uso autónomo de la razón» (AA, IX, 25) (Kant 2000, 93).

A manera de conclusión

«No se puede aprender filosofía alguna, pero sí a filosofar. No es filósofo el que entiende una filosofía cualquiera (el intento de filosofar de otro). El filósofo es en todo momento original» (Reflexión 1652, c. 1769, AA XVI, 66) (Kant 2000, 92). Al lado de los tres textos que hemos analizado, en el legado manuscrito Kantiano es posible hallar otros pasajes en los que se alude a la enseñanza de la filosofía, tal como queda recogido en la edición de G. B. Jäsche de las lecciones de *Lógica*. Pero contra la insinuación de Hegel, en ninguna de las manifestaciones Kantianas el llamado a *no aprender pensamientos sino aprender a pensar implica pretensiones de fatua originalidad y desprecio por los contenidos filosóficos*:

Según la obsesión moderna, especialmente de la Pedagogía, no se ha de instruir tanto en el contenido de la filosofía, cuanto se ha de procurar aprender a filosofar sin contenido; esto significa más o menos: se debe viajar

y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. (*Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios*, 23 de octubre de 1812). (Hegel 2000, 139)

Actualizando la metáfora hegeliana, Kant tampoco entendía que viajar fuera pasear sin rumbo ni destino, sino nos instaba a procurar nuestras propias rutas, y no simplemente cual turistas novatos sumarnos a los tours programados o resignarnos a mirar a distancia las fotos enviadas por los excursionistas, pero sin tener una experiencia propia del viaje. Para él no menos que para Hegel,

cuando se conoce el contenido de la filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente. [...], por lo que no puede aplicársele la prevención contra el desdichado prurito de educar con vistas a pensar por sí mismo. (*Acerca de la exposición de la filosofía en los Gimnasios*, 23 de octubre de 1812). (Hegel 2000, 140)

Ni puede acusarse a Kant de aligerar el ejercicio filosófico para facilitar su comprensión, pues lejos de coincidir con *la superficialidad verbosa que lleva el nombre pretencioso de popularidad*, en la *Crítica de la razón pura* es tajante en advertir que, si bien la filosofía debe estar al servicio del pueblo, sólo puede cumplir tal cometido si se aleja del lenguaje popular y usa un lenguaje escolástico o científico:

[el filósofo] sigue siendo siempre el depositario exclusivo de una ciencia que es útil para el público sin que éste lo sepa, a saber, la crítica de la razón; pues ésta nunca puede llegar a ser popular, pero tampoco necesita serlo; porque así como al pueblo no le entran en la cabeza los argumentos sutilmente elaborados en apoyo de verdades provechosas, así tampoco se le ocurren las igualmente sutiles objeciones contra ellos. [B XXXIV]

Al cabo, en Kant no se contraponen *aprender filosofía y aprender a filosofar*, en tanto el único aprendizaje posible y genuino de la filosofía sólo se alcanza a través del ejercicio

autónomo y creativo del filosofar, y recurrentemente esto sólo se puede lograr a partir de la enseñanza filosofante de la filosofía disponible en cada momento. Aplicando las categorías Kantianas de relación, entre los dos términos se da un vínculo de comunidad o acción recíproca (cfr. A80/B106), de modo que ni se aprende a filosofar por medio de ejercicios espontáneos de reflexión individual o colectiva (automatismo filosófico), ni se enseña filosofía con la mera repetición de filosofemas de las filósofas y de los filósofos ilustres (mimetismo filosófico), sino se requiere que la praxis filosófica esté guiada por una concepción in nuce de filosofía, al tiempo que los contenidos filosóficos sólo se actualizan en la acción del filosofar. Retornando a las advertencias de Kant en la *Crítica de la razón pura*,

quien ha aprendido un sistema de filosofía, p ej. el de Wolff, aunque tenga en la cabeza todos los principios, definiciones y demostraciones, junto con la articulación de todo el edificio doctrinal, y pueda repetirlo todo de memoria, no tiene más que un completo conocimiento histórico de la filosofía wolffiana; sabe, juzga, sólo en la medida de lo que le ha sido dado. Impugnadle una definición, y no sabe de dónde ha de sacar otra. Se educó según una razón ajena, pero la facultad de imitar no es la de producir; es decir, el conocimiento, en él, no surgió de la razón... Los conocimientos racionales ... sólo pueden surgir de la propia razón del ser humano. (A836/ B861)

Por brillante que sea el catedrático de filosofía, o en los días que corren el *youtuber* filosófico, sus destinatarios o audiencia no generarán ninguna competencia filosófica si no ejercen una escucha activa y procuran elaborar su propia comprensión de los enunciados filosóficos. Y menos si se limitan a reproducir como propias las respuestas de la IA y repiten mecánicamente los enunciados de apariencia filosófica generados por los sistemas informáticos. Pero talleres de lectura, juegos de razonamiento o torneos de debate argumentativo por sí solos tampoco habilitan a nadie para la filosofía en su densidad histórica y su complejidad problemática. Si en el caso de la ventriloquía filosófica el aprendiz

queda como «la copia de un hombre viviente, vaciada en yeso» (A836, B861), en la pura espontaneidad filosófica vacía a lo sumo será la mera sombra chinesca de un genuino filosofar.

Y la dialéctica entre la enseñanza de la filosofía y el aprendizaje del filosofar se traslada a cualquier manifestación del trabajo filosófico, trátase de la *philosophia perennis tomista* o la deconstrucción derridiana, por ofrecer dos ejemplos ubicados en polos opuestos. Así se tenga la convicción de que el tomismo atesora toda la sabiduría humana permitida por Dios, aprender en verdad la filosofía tomista no consiste en reproducir las cuestiones de la *Suma Teológica*, sino en tener la capacidad de filosofar aplicando la estructura de argumentos a favor y argumentos en contra del artículo tomista, tal por ejemplo como lo hicieron los integrantes de la *Escuela de Salamanca* para diagnosticar la injusta guerra perpetrada contra los pueblos nativos de América. Y en el otro extremo, es cierto que con Wittgenstein y otras propuestas se abrió paso la idea del filosofar como una forma de práctica encargada de esclarecer o derruir el lenguaje, pero ni esos ni otros enfoques centrados en los problemas filosóficos podrían prosperar sin una referencia mínima a las doctrinas filosóficas y su historia.

En la implementación educativa, la clave consiste en recordar que el sentido profundo de la formación filosófica no radica en adquirir información ni en cultivar competencias filosóficas, sino en posibilitar a partir de dichos datos y a través de dichas capacidades que las personas afrontemos el sentido de nuestra existencia en el mundo. Sin embargo, este propósito último no se alcanza bajo un único modelo de enseñanza de la filosofía, ya que *aprender a filosofar* apunta a un registro muy amplio que no se restringe al aprendizaje pericial de las doctrinas filosóficas por parte de los profesionales en filosofía. Ciertamente, con los estudiantes que se preparan como investigadores o docentes en filosofía, el procedimiento filosófico más apto para despertar la capacidad filosofante puede ser el estudio directo de las fuentes filosóficas primarias acompañado del trabajo sobre la literatura secundaria relevante y manuales especializados, como sucede en el llamado seminario alemán. No obstante, en la

formación filosófica escolar de la infancia y la juventud pueden ser más convenientes didácticas que motiven las habilidades de razonamiento, sin que el educando tenga necesariamente que enfrentarse a textos explícitamente filosóficos, si bien estos deben permanecer como referencia tácita pero efectiva del educador filosófico. Pero en la medida que los educandos maduren, no hay que temer exponerlos a fuentes disciplinarias, dosificando su grado de dificultad y sin olvidar que el propósito educativo no es que el estudiante aprenda pensamientos, sino que aprenda a pensar, como puntualiza Kant.

Ahora bien, con la población adulta que no tiene interés profesional en la filosofía, la enseñanza del filosofar pondrá la divulgación de la historia y los problemas de la tradición académica de la filosofía al servicio de los usos individuales y colectivos del filosofar emanados de las necesidades éticas, políticas, estéticas o de cualquier tipo de las personas. Dentro del sistema educativo formal, v. gr. en los cursos universitarios de filosofía y humanidades que se imparten a los estudiantes de otras carreras, es aconsejable emplear lecturas del acervo filosófico, pero con las debidas orientaciones temáticas y pedagógicas para vincular el filosofar con sus intereses profesionales y humanos. Y en ejercicios filosóficos extracurriculares como formación ciudadana, consejería filosófica, terapias filosóficas, círculos filosóficos, filosofía en las cárceles u otros escenarios, el énfasis puede darse en *prácticas de sentido* sin referencia directa a textos académicos de filosofía, pero sí en conexión con estos.

Sin que necesariamente compartamos la concepción ni la terminología filosófica Kantianas, en todos los casos la intención será poner en su justo equilibrio la aspiración al saber supremo propia de la filosofía en sentido sistemático frente a la postulación de los valores propios de la existencia humana característica del filosofar en sentido mundano. Pero para ello es indispensable poner en ejecución también otra lección de Kant expuesta en su anuncio de 1765, a saber, que filosofar no es aclaración conceptual o juego especulativo en el vacío, sino requiere de llenarse con el contenido de las experiencias y conocimientos históricos.

Por eso, sea con base en la consulta directa de fuentes filosóficas o mediante ejercicios de filosofía en acción, al hilo de las preguntas Kantianas aprender a filosofar involucrará los siguientes interrogantes: 1) a pesar de los usos homicidas y ecocidas de los conocimientos científicos y tecnológicos, ¿la ciencia nos brinda sabiduría?, 2) en medio de la iniquidad y la inequidad, ¿debes aunque no puedas?, 3) en el imperio de la crueldad y la «historia universal de la infamia», ¿puedo albergar esperanzas cuando no hay nada que esperar?, y, en síntesis, 4) ¿qué nos hace humanos en un mundo inhumano? Desde la orilla tenebrosa de la realidad, la autora de la novela *Actos humanos* en su discurso de recepción del premio Nobel de Literatura el 10 de diciembre de 2024 le hace literario eco al filósofo ilustrado: «¿Cómo pueden los seres humanos ser tan violentos? ¿Cómo pueden resistir y enfrentar una violencia tan abrumadora? ¿Qué significa pertenecer a esa especie que llamamos humana?» (Han Kang, 2024).

Notas:

1. Acerca de la concepción kantiana sobre la enseñanza de la filosofía pueden consultarse entre otros textos Belas y Zakutina (2016), MacDonald (2005). También Freire (1991) y Ladd (1982).

Referencias

- Belas, Lubomir y Sandra Zakutna. 2016. «Kant's method of teaching philosophy». *Stud. Kantiana* 21: 27-36. <https://revistas.ufpr.br/studiaKantiana/article/viewFile/89153/48025>
- Freire, Alfonso. 1991. «Kant y la enseñanza de la filosofía». *Agora: Papeles de Filosofía* 10, 131- 144.
- Han Kang. 2024. «Discurso de recepción del premio Nobel de Literatura», 10 de diciembre de 2024, original coreano, disponible la traducción española en <https://www.youtube.com/watch?v=2N4pXgp2HWA&pp=ygUlaGFuIGthbmc%3D>
- Hegel, W.G.F. 2000. *Escritos pedagógicos*. Traducido por Antonio Ginzo. México: Fondo de cultura económica.

- Ignacio, Felipe. 2021. «Enseñar filosofía, enseñar a filosofar». En *Cómo se hace una disertación filosófica*. editado por Felipe Ignacio, 11- 36. Madrid: Guillermo Escolar. https://www.guillermoescolareditor.com/media/aeiou1234_/files/sample-130540.pdf
- Kant, Immanuel. 1991 «*Sobre la orientación de sus lecciones en el semestre de invierno de 1765-1766*» *Ágora: Papeles de Filosofía* 10, 131-152. Traducido por Xabi Inxausti y Alfonso Freire.
- _____. 2001. *Ensayo sobre las enfermedades de la cabeza* (original en alemán de 1764). Traducido por Alberto Rábano y Jacinto Rivera de Rosales. Madrid: A. Machado Libros.
- _____. 1987. *Los sueños de un visionario explicados por los sueños de la metafísica* (original en alemán de 1766). Traducido por Pedro Chacón e Isidoro Reguera. Madrid: Alianza.
- _____. 2009. *Kritik der reinen Vernunft/ Crítica de la razón pura* (edición bilingüe alemán- español) (original en alemán de 1781-1787). Traducido por Mario Caimi. México: Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana, Universidad Nacional Autónoma de México.
- _____. 2001. *Contestación a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?* (original alemán 1784) Traducido por Roberto R. Aramayo, *Isegoría* 25, Madrid, 287-291. <https://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/595/596>
- _____. 2000. *Lógica* (acompañada de una selección de Reflexiones del legado de Kant) (edición original en alemán de J. B. Jäsche, 1800). Traducido por Jesús María Vásquez Lobeiras. Madrid: Akal: en especial la sección III, «Concepto de filosofía en general», pp. 90-94 (AA, IX, 21- 26).
- _____. 2024. *Sobre pedagogía* (original alemán de 1803 sobre el texto elaborado por Otto Rink a partir de las lecciones de Kant). Traducido por Fernando García Leguizamón. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Ladd, John. 1982. «Kant as a teacher». *Teaching Philosophy* 5, no. 1: 9. https://www.pdcnet.org/collection/fshow?id=teachphil_1982_0005_0001_0001_0009&pdfname=teachphil_1982_0005_0001_0001_0009.pdf&file_type=pdf
- López Martínez, Pablo. 2020. *Enseñar a filosofar o enseñar filosofía: los modelos educativos de Kant y Hegel*. Tesis de master. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/45622/TFM_F_2020_68.pdf?sequence=1
- MacDonald, Ross G. 2005. «Kant on teaching philosophy». *Discourse. Learning and Teaching in Philosophical and Religious Studies* 5, no. 1: 65-82. <https://eprints.whiterose.ac.uk/4485/>

Leonardo Tovar González (leotovar@gmail.com). Filósofo, Dr. h. c. en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (2023). Integrante de la Sociedad Colombiana de Filosofía. Investigador adscrito al proyecto «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía» (UPN).

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.6866

Miguel Ángel Espitia Raba

La formación: entre la pasividad y el inconsciente fenomenológico

Resumen: *La formación, aun cuando pueda constatar retrospectivamente como efecto de la actividad, no se reduce a esta última, pues su condición de posibilidad más originaria se arraiga en la pasividad que la antecede y la sostiene. La formación no es un producto cerrado ni un estado culminado. Lo que se constata de ella son huellas, vestigios, sedimentaciones y configuraciones que dan testimonio de un proceso de constitución, siempre inacabado, siempre en curso, siempre en devenir del yo puedo. Desde este marco, el presente artículo asume un enfoque propedéutico y su objetivo es realizar un acercamiento a los análisis de la pasividad (I) y del inconsciente fenomenológico (II) desarrollados por Edmund Husserl, con el fin de estudiar los alcances que tienen estas nociones para una teoría de la formación que reconoce la existencia de operaciones ajenas a la esfera yoica (III). Dicho de otra forma, se explora cómo los conceptos que se usan como título, desde una perspectiva fenomenológica, permiten profundizar la comprensión de la formación, destacando que esta última no depende exclusivamente de la voluntad consciente del individuo.*

Palabras clave: *pre-reflexividad, temporalidad, cuerpo vivo, intencionalidad, intersubjetividad.*

Abstract: *Formation, even when it can be retrospectively identified as an effect of activity, cannot be reduced to that activity itself. Its most originary condition of possibility is rooted in the passivity that both precedes and sustains it. Formation is neither a finished product nor a completed state. What can be discerned of it are traces, vestiges, sedimentations, and configurations that bear witness to an ongoing process of constitution, always unfinished, always unfolding, always becoming an I can. Within this framework, the present article adopts a propaedeutic approach and aims to engage with Husserl's analyses of passivity (I) and of the phenomenological unconscious (II), in order to examine the relevance of these notions for a theory of formation that acknowledges operations lying outside the egoic sphere (III). In other words, it investigates how the concepts invoked in the title, approached from a phenomenological standpoint, allow for a deeper understanding of formation by emphasizing that it does not depend exclusively on the individual's conscious will.*

Keywords: *pre-reflexivity, temporality, lived body, intentionality, intersubjectivity.*



I

De forma general, el concepto pasividad «se contrapone con la idea moderna de una subjetividad centrada en el “yo” e identificada con sus procesos activos» (Osswald 2016, 13). Dicho de otro modo, es la postulación de la existencia de otros ámbitos que rompen la unidad *yo-sujeto*. El descubrimiento de estas capas pasivas se debe a las dificultades que desafiaban las elucidaciones centradas «en el yo y algunas de sus nociones asociadas (la transparencia de la conciencia, por ejemplo)» (Osswald 2016, 14) y de la necesidad de dar cuenta de la existencia de «estratos que actúan de espaldas a la conciencia despierta» (Arbaizar 2022, 69). La pasividad no opera ni se manifiesta como lo hacen el yo y sus procesos, pero es importante resaltar que «La pasividad funda la actividad, pero la actividad aporta los elementos para su exposición discursiva; de aquí que pueda hablarse de una expresión activa de la pasividad» (Osswald 2016, 15-16).

Algunas de las dificultades presentes al abordar la noción pasividad son: el problema de la irracionalidad. Con lo anterior se hace alusión a lo siguiente: existe dentro de la tradición filosófica una equiparación *ipso facto* entre el *yo* y la razón, lo que hace pensar de inmediato que la pasividad sea irracional. Tal posición da pie al problema de la vinculación entre la actividad (racional) y la pasividad (irracional) en el cual se argumenta que la relación entre ambas está definida por el conflicto. Otro problema se puede encontrar en la incidencia que tiene la pasividad desde el punto de vista práctico:

La noción de responsabilidad asociada tradicionalmente a la vigilia de la conciencia implica atar fuertemente la responsabilidad a la acción voluntaria, por ejemplo, no puedo hacerme responsable de aquello que no he elegido con consciencia. De aquí que una ampliación de la subjetividad hacia zonas que escapen a la voluntad podría interpretarse, desde una perspectiva demasiado centrada en el yo, como una erosión de la responsabilidad y, en consecuencia, conducir o bien a un rechazo de la pasividad o bien a una fuerte restricción del alcance de la responsabilidad. (Osswald 2016, 16)

En el primer caso, porque se abre para el sujeto un gran número de excusas que le permiten eludir su responsabilidad. En el segundo, dado que desde el punto de vista ontológico se ve comprometida la capacidad del yo-agente, el sujeto podría sostener que existen ámbitos que lo influyen, pero que no puede controlar. Ahora bien, en el ámbito de la formación, estas tensiones adquieren un relieve fenomenológico decisivo. En primer lugar, al incluir los análisis de la pasividad a la formación, es posible una refinación del concepto de responsabilidad, dado que no se limita esta última a la voluntad. El sujeto en formación descubre que su vida intencional está atravesada por habitualidades, sedimentaciones y motivaciones que no han sido constituidas mediante actos deliberativos. Reconocer este trasfondo desplaza la responsabilidad hacia un nivel estructural más originario, en el que el sujeto es capaz de asumir críticamente la operatividad de sus propias pasividades, haciendo transparente aquellas operaciones pre-reflexivas que orientan sus juicios y decisiones (Matějčková 2025). La formación, en este caso, es un proceso de constitución progresivo de una responsabilidad ampliada, consciente de los estratos pasivos que co-determinan la experiencia (Husserl 1966).

En segundo lugar, se hace imperativo clarificar fenomenológicamente los límites internos de la voluntad en el entramado de la vida intencional. Husserl en la Hua XI muestra que todo acto del yo se ejecuta sobre un trasfondo pasivo que prefigura horizontes de sentido (Husserl 1966). Sin embargo, este *se ejecuta* no es un *se determina*; es decir, el trasfondo pasivo condiciona la emergencia del acto, pero no lo fija ni lo sustituye. De este modo, la formación no se reduce ni a la constitución de un yo soberano ni a una capa pasiva que lo determina, sino que exige aprender a reconocer y hacer explícita esta co-implicación entre pasividad y actividad, de modo que el sujeto sea capaz de integrar críticamente las motivaciones que lo afectan sin haber sido elegidas y, desde ellas, constituir una agencia más lúcida y responsable. Sobre estos asuntos se volverá al final del artículo.

Dentro de la obra publicada por Husserl se encuentran algunos análisis sobre la pasividad, se pone por caso los parágrafos 38 y 39 de

las *Meditaciones cartesianas*, titulados *Génesis activa y pasiva* y *La asociación como principio de la génesis pasiva*, respectivamente. En el primero, al preguntar por los «principios universales de la génesis constitutiva significativos para nosotros, como posibles sujetos referidos al mundo» (Husserl 1979, 133), expone que estos se dividen en dos: los principios de génesis activa y los de la génesis pasiva. «En la génesis activa el yo funciona como constituyente, como productivo, por medio de actos específicos del yo. Aquí pertenecen todas las efectuaciones de la razón práctica en el sentido más amplio del término» (Husserl 1979, 133). En todo caso, según Husserl «toda construcción por la actividad necesariamente pre-supone como grado inferior una pasividad pre-donante; siguiendo aquella actividad, pues, encontramos la constitución por la génesis pasiva» (Husserl 1979, 134). Lo que en el mundo de la vida se nos presenta como ya concluido, es decir, como una cosa existente

prescindiendo de todos los caracteres *espirituales* que lo hacen cognoscible, por ejemplo, como martillo, mesa, alguna creación estética es dado con la originariedad de ello mismo en la síntesis de la experiencia pasiva. En cuanto tal está pre-dado a las actividades espirituales que comienzan con la captación activa. (Husserl 1979, 134)

Dicho en otros términos, mientras las actividades espirituales se llevan a cabo,

sigue estando en marcha la síntesis pasiva que les suministra la “materia” a todas ellas. La cosa pre-dada en la intuición pasiva sigue apareciendo en la intuición unitaria; y por mucho que pueda modificarse en virtud de la actividad de la explicitación, de la captación particular de sus partes y notas, es también durante y en esta actividad, algo que está previamente dado. (Husserl 1979, 134-135)

Aunque transcurran múltiples modos de aparición, de unidades perceptivas de los órganos sensoriales, en la síntesis pasiva que subyace a estos modos aparece la cosa una con su propia forma. «Pero precisamente esa síntesis, como

síntesis de esa forma, tiene su historia que se anuncia en ella misma. Gracias a una génesis esencial, el yo, el *ego*, y ya desde la primera mirada, puede tener la experiencia de una cosa» (Husserl 1979, 135). Por tal motivo, en términos pedagógicos, en la «infancia tuvimos primero que aprender a ver las cosas y que tal aprendizaje tuvo que preceder genéticamente a todos los demás modos de conciencia de cosas» (Husserl 1979, 135). En otras palabras, «El campo pre-donante de percepción no contiene todavía, en la *infancia*, nada que pudiera ser explicitado como cosa en una simple mirada» (Husserl 1979, 135). Incluso, «por tal motivo, como sujetos podemos constatar la imposibilidad de recordar nuestra primera experiencia» (Kretschel 2012, 4), dado que en la infancia existe un desfase «entre el comienzo de la vida biológica y el inicio de la actividad de la subjetividad trascendental» (Kretschel 2012, 4). El sujeto trascendental *despierta* progresivamente durante los primeros años de la vida infantil. «La etapa anterior al despertar se considera pre-yoica, dado que no se encuentra en este periodo una actividad subjetiva completamente constituida» (Kretschel 2012, 4). Verónica Kretschel afirma,

El yo que opera aquí no puede, en principio, distinguirse del mundo, ni de los otros yoes. En consecuencia, no puede tampoco diferenciar objetos; no tiene explícitamente, experiencia de objetos. Por tanto, en sentido propio, diríamos que su experiencia no está constituida. (2012, 4)

A partir de estas consideraciones, puede afirmarse que en la primera infancia la vida consciente del sujeto se desarrolla bajo un claro dominio de la pasividad. Esta última no es inactividad ni carencia de vida animica, sino que las operaciones que tienen lugar allí (pedidos insistentes, rechazos, llanto, etc.) se encuentran pre-estructuradas por la síntesis pasiva como la asociación, la afección, la tendencia, y la motivación, que anteceden a cualquier apropiación explícita por parte del yo. Este ámbito es denominado por Husserl como *Vorgegebenheit*, es decir, como la manera en que el mundo, los otros y el cuerpo vivo se donan originariamente

antes de que el yo pueda tomarlos como objetos o tematizarlos reflexivamente (Husserl 2008). Este asunto resulta decisivo para comprender la formación, pues revela su raíz pasiva y pre-yoica; no obstante, su desarrollo detallado excede los alcances del presente artículo y será abordado en futuras publicaciones.

Ahora bien, sin recurrir a una observación psicofísica exterior de la psicología, el *ego* que medita es capaz «mediante una penetración en el contenido intencional de los fenómenos mismos de la experiencia encontrar referencias intencionales que conducen a una *historia*, o sea, que dan a conocer estos fenómenos como formaciones subsecuentes a otras formaciones que esencialmente los proceden» (Husserl 1979, 135). De esta forma, el yo activo es consciente que lo que para él es un percepto se ha constituido gracias a un haz de percepciones que estaban pre-dadas y que constituyen el campo de sentido de la pasividad.

Con lo anterior se encuentran las leyes esenciales de una formación pasiva de síntesis siempre nuevas que preceden a toda actividad, pero también la abarcan. Para Husserl «encontramos una génesis pasiva de las múltiples apercepciones, como configuraciones persistentes en una habitualidad que les es propia, las que parecen datos previos formados para el yo central, que al actualizarse afectan y motivan a las actividades» (Husserl 1979, 136). Por medio de esta síntesis pasiva el yo tiene en todo momento un contorno de *objetos*. A la pasividad «se debe ya el hecho de que todo lo que me afecta a mí, en cuanto *ego desarrollado*, sea apercebido como objeto, como sustrato de predicados aún por conocer» (Husserl 1979, 136). Todo lo que se referencia como conocido «remite a un originario llegar a-conocer; lo que llamamos desconocido tiene, sin embargo, una forma estructural de lo conocido; tiene la forma objeto y más precisamente la forma *cosa espacial, objeto cultural, utensilio, etc.*» (Husserl 1979, 136). En este marco, se vuelve claro por qué estas descripciones resultan relevantes para la formación: muestran que todo aprender y apropiarse del mundo se funda en síntesis pasivas previas que configuran el horizonte desde el cual toda actividad formativa se vuelve posible.

En el párrafo 39 entra en consideración «el principio universal de la génesis pasiva para

la constitución de todas las objetividades, en cuanto previamente dadas al configurar activo» (Husserl 1979, 136), a saber, la asociación. Según el filósofo moravo:

Es este, un *título de la intencionalidad*, demostrable descriptivamente como tal en sus formas originarias y sometido en sus efectuaciones intencionales a leyes esenciales, con base a las que pueden hacerse comprensibles todas y cada una de las constituciones pasivas, tanto la constitución de las vivencias en cuanto a objetos del tiempo inmanente cuanto la de todos los objetos reales naturales del mundo espacio temporal. (Husserl 1979, 137)

La asociación no es un título para las leyes empíricas que gobiernan los datos psíquicos, «sino el título, (...), que expresa la legalidad intencional esencial de la constitución del *ego* puro, el reino *a priori innato*, sin el cual, por tanto, no es concebible un *ego* como tal» (Husserl 1979, 137).

La asociación es una síntesis trascendental «direccionada al contenido que se inserta entre la síntesis temporal y la aprehensión objetivante del yo, establecida en el campo de la intencionalidad pasiva por vincularse a una función que condiciona la acción egoica» (Jost y Akira 2022, 102). De este modo, las síntesis asociativas,

desde sus primeros elementos pre-objetuales —que se manifiestan por medio de las sensaciones— autorizan tanto la comprensión del modo de formación de las unidades de sentido con independencia de los actos como fundamentan la posibilidad de traer al presente o presentificar el contenido de sentido de una experiencia, aclarando la importancia de la memoria en sus modos tanto implícitos como explícitos. (Jost y Akira 2022, 102)

Asimismo, con estas síntesis se «expone el modo de constitución subjetiva que se aclara como un campo de afección, de sentido y de diferencia» (Jost y Akira 2022, 102).

Para la constitución de la experiencia, pero específicamente para que se lleve a cabo la

formación de las unidades *hyléticas* existen dos condiciones: «a) las leyes de asociación que establecen criterios de síntesis y b) las formas omniabarcadoras de coexistencia y sucesión» (Jost y Akira 2022, 102). Asimismo, existen tres leyes de asociación: a) semejanza, b) contraste y c) contigüidad (Husserl 1966). «En cuanto a las formas omniabarcadoras de la coexistencia y de la sucesión, se considera —más allá de las condiciones temporales— aquellas espaciales, vinculadas al campo sobre el cual se destacan las unidades particulares» (Jost y Akira 2022, 102). De este modo, en la constitución pasiva de las

unidades pre-objetivas del campo sensible o en el proceso de formación de las unidades *hyléticas* es requerido que (a) las fases que lo componen sean sucesivas, que (b) se figuren dentro de un campo sensible determinado (visual, táctil etc.), ocupando un sitio en un espacio fijo, que (c) sus momentos, tanto en la sucesión como en la simultaneidad, sean semejantes entre sí, entrelazándose en la homogeneidad y (d) que las unidades se distingan del fondo o que sean heterogéneas en cuanto a las otras unidades y al fondo. (Jost y Akira 2022, 102)

Además, las síntesis asociativas «prefiguran el relieve del campo *hylético* que, no solo motiva el volverse efectivo del yo en el momento actual, sino que envía rayos hacia todo el curso» (Osswald 2016, 112). De ahí que sea posible hablar de síntesis de asociación reproductiva, «que tienen por objeto determinar las condiciones que hacen posible la rememoración, y la asociación inductiva, que explica la génesis de las esperas» (Osswald 2016, 121). Es importante tener en cuenta que lo anterior se da en grados que se adaptan a la forma universal y persistente de la temporalidad, dado que esta misma se erige en una «constante génesis pasiva y completamente universal, la cual, por esencia, abraza también todo lo nuevo. Esta edificación gradual se conserva en el *ego* desarrollado como un sistema permanente de formas de la apercepción y, por ende, de las objetividades constitutivas» (Husserl 1979, 138). Este último asunto es tratado en profundidad por Husserl en el libro *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del*

tiempo, en donde se tematiza la síntesis temporal —que, como toda síntesis originaria, pertenece igualmente al ámbito de la pasividad— (Husserl 2002). El filósofo moravo describe la constitución del tiempo mediante operaciones de un sistema de intencionalidades, a saber, la presentación-originaria, la retención y la protención (Husserl 2001; Husserl 2006; Espitia 2024). Estos tres componentes constituyen la estructura básica de la conciencia del tiempo, configurada como una red intencional que evidencia la doble intencionalidad del flujo absoluto: la intencionalidad transversal y longitudinal.

La intencionalidad transversal se refiere a la impresión originaria que ocurre en el momento experimentado como “ahora”, cuando la primera retención ahora mantiene la fase cuando esa transcurre, al mismo tiempo en el que la protención intenciona la fase del objeto que todavía se figurará. (Jost y Akira 2022, 93)

La intencionalidad longitudinal, a su vez, simultáneamente transcurre a la fase ahora del objeto intencionado, cuando la impresión originaria, que la había intencionado,

se direcciona hacia la fase de la retención; y, al mismo tiempo, una nueva fase actual de la conciencia absoluta retiene lo ahora vivido en conjunto con lo que había sido retenido por él, produciendo, así, este continuo de retenciones constituyentes del propio curso. (Jost y Akira 2022, 93)

Al lado de las síntesis asociativas y temporales, «existen otras dimensiones de la pasividad que no están circunscritas al tiempo de vida del sujeto individual, sino que ponen en juego los nexos generativos que vinculan al hombre con el pasado natural» (Osswald 2016, 22). Estas otras dimensiones constituyen la pasividad secundaria, vinculada a recuerdos, hábitos, tipificaciones y horizontes aprendidos que actúan automáticamente.

Lo descrito hasta este momento permite afirmar que «La pasividad se divide entre a) un sustrato no intencional o proto-intencional que corresponde a las estructuras de la conciencia

y b) un nivel intencional latente» (Jost y Akira 2022, 94). El primero corresponde a la pasividad primaria, en esta encontramos a) la indiferencia yo-no-yo (proto-hyle; proto-yo; proto-kinestésias e instintos); b) síntesis temporal (auto-manifestación, las síntesis longitudinal y transversal); y c) síntesis asociativa (proto-asociación, reproducción, y anticipación). El segundo se refiere a la pasividad secundaria, lo que explicita la formación de los hábitos del yo y la conformación de la llamada

“sensibilidad secundaria”, que destaca el lugar de la sensibilidad que, desde la experiencia pasada, enriquece la experiencia vigente. Se evidencia, así, un yo que se ha constituido por la incidencia de la experiencia y que señala una mirada de *ego* que fomenta su cambio por la experiencia. (Osswald 2016, 95)

De esta manera, «el análisis de la sensibilidad secundaria propone “leyes generales de la conciencia de lo habitual. Todo lo habitual pertenece a la pasividad. Así pues, también lo activo que se vuelve habitual”» (Jost y Akira 2022, 97).

La pasividad primaria, en relación con la formación, pone en evidencia que esta no comienza con un yo activo, sino con un estrato pre-yoico donde, el mundo se da antes de ser tematizado, la afectividad orienta sin ser elegida, la síntesis temporal organiza la vivencia y surgen asociaciones elementales que configuran un primer orden de sentido. En otras palabras, la formación se funda en un modo de ser afectados. Antes de que el sujeto en formación aprenda, decida o reflexione, ya está inserto en una estructura pasiva que abre el horizonte de toda posible experiencia. La pasividad primaria aporta la condición de posibilidad originaria: el suelo pre-reflexivo donde inicia la formación. Por su parte, la pasividad secundaria concierne a aquellas habitualidades y sedimentaciones que, una vez originadas en la experiencia, continúan actuando. En ella se manifiesta la historicidad interna de la formación: lo adquirido retorna como motivación, orienta nuevas posibilidades y confiere continuidad a la vida del yo. De este modo, la formación se comprende como un proceso de constitución que, aun cuando se

expresa como *efecto* de un acto o de diversas apropiaciones de un yo, permanece siempre sostenido por la pasividad: la primaria, que abre originariamente el horizonte de la experiencia, y la secundaria, sedimentada en la historia del sujeto, que posibilita nuevas constituciones de sentido en el mundo de la vida.

II

El inconsciente fenomenológico «es una dimensión de la conciencia» (Kretschele 2012, 5) y «está constituido por estratos que actúan de espaldas a la conciencia despierta» (Arbaizar 2022, 69). Siguiendo los estudios de Andrés Osswald se pueden encontrar tres maneras de pensar la noción inconsciente en Husserl. La primera es el *inconsciente horizontal* que hace referencia a lo co-intencionado. Aquí lo que se llama inconsciente son los «contenidos sobre los que el yo no se vuelve activamente pero que están co-implicados en su experiencia actual y podrían motivar su interés en otras circunstancias» (Osswald 2016, 95). Dentro de la noción horizonticidad se puede distinguir entre lo que recibe la atención del yo como tema y aquello que es el trasfondo en tanto horizonte perceptivo no-temático (Osswald 2016, 95; Walton 2015, 2019). Lo inconsciente es lo co-intencionado que es una especie de latencia en tanto horizonte vacío que está más allá de la patencia. Este último hace referencia a lo que recibe la atención del yo y «se convierte en tema; el segundo —la latencia— indica lo que recibe su atención, pero, su afectación estaría en un ámbito latente, permaneciendo como un horizonte perceptivo no-temático» (Jost y Akira 2022, 107). El inconsciente, por tanto, «estaría conectado con un horizonte vacío que se alarga más allá de la patencia» (Jost y Akira 2022, 107). De la misma forma, «En el ámbito de la latencia, se admite la distinción entre (a) un horizonte de intenciones objetivantes vacías (*Leervorstellungen*) y (b) un horizonte vacío (*Leerhorizont*)» (Jost y Akira 2022, 107). Lo primero hace referencia a objetos carentes de plenitud o, dicho de otro modo, a pre-objetos. Estos últimos «se corresponden, por un lado, con la fuerza afectiva de la experiencia

pasada y por otro con las unidades que, en el presente, no tiene la fuerza afectante suficiente para despertar la atención del yo» (Jost y Akira 2022, 107). El horizonte vacío «es el correlativo de una afección cero, propio de lo que perdió la distinción» (Jost y Akira 2022, 107); sin embargo, «eventualmente por vía de la explicitación de lo co-implicado en los horizontes, puede hacerse tema del yo» (Jost y Akira 2022, 107). En el caso de los horizontes

no se puede afirmar la no existencia de afección sobre el yo, definiéndose, en esa esfera, el inconsciente vertical, que está vinculado al no afectante, entendido como afectividad nula: «el estadio último de regresión de las retenciones en un fondo último de no intuición absoluta y radical». (Jost y Akira 2022, 107)

Desde la perspectiva de la formación, el inconsciente horizontal revela que todo acto de aprendizaje y toda apropiación activa dependen siempre de un trasfondo de sentido ya constituido. La función de este trasfondo no es ser un mero depósito pasivo, sino una estructura latente de posibilidades, como una latencia que puede ser despertada por exigencias del entorno, nuevas experiencias o afectaciones. En este sentido, la formación no opera sobre un vacío o un yo neutral, sino sobre un horizonte pre-estructurado y co-intencionado. El sujeto en formación no genera de la nada nuevas posibilidades de sentido, sino que despierta, tematiza y reelabora lo que previamente estaba co-implicado en su experiencia. La formación implica, en parte, convertir lo latente en patencia, en dar forma explícita a lo que permanecía implícito en el horizonte (Espitia 2023). Ello implica que la formación es, en su dimensión más profunda, un movimiento de la existencia humana, donde se saca a la luz, elabora y transforma aquello que la conciencia contenía de manera co-intencional (Patočka 2004).

La segunda forma es el *inconsciente vertical* que se sustenta con la postulación de un último estadio de regresión de las retenciones. Una retención es una estructura que se dirige a los puntos inmanentes pasados, en otras palabras, es una estructura de posibilidad para poder volver a

una experiencia vivida. Ahora bien, «la modificación retencional tiene término: justamente, el grado cero que define lo inconsciente» (Osswald 2016, 95). Ese grado cero no tiene una afectividad fuerte en el yo, sin embargo, es posible que se lleve a cabo el despertar afectante (Osswald 2016, 95). Los trazos retencionales se reúnen «en una unidad que conjuga todas las afecciones particulares (en estado cero) en una afección general indivisa e indiferenciada», lo que constituye

una conciencia general de segundo plano que reúne la totalidad de nuestro pasado no-afectante bajo la forma de un horizonte inarticulado, pero que mantiene, como ubicado, la diferencia de sentido (como siendo el mismo no consciente e inconsciente) de manera implícita y, a causa de ello, es posibilitado el despertarse de las representaciones retenidas inconscientes. (Jost y Akira 2022, 107)

Este despertar afectante,

a su vez, gana lugar por lazos asociativos entre el presente viviente y el horizonte de afectividad nula y ocurre por medio de los mismos principios que permiten la síntesis del material *hylético* y el presente viviente y las síntesis de asociación reproductiva e inductiva: las leyes de semejanza y contraste que ahora operan sobre las representaciones inconscientes. (Jost y Akira 2022, 107)

De este modo, emerge un debate, propio de la fenomenología genética, a saber,

el inconsciente es el campo de la afección nula y, en este sentido, sería difícil comprender cómo se recupera un pasado que se convierte inconsciente, o se sostiene que se pueda rescatar este pasado de la oscuridad por el despertar retroactivo a medida que se ejerce alguna forma de afección sobre el yo, demarcando así la tercera caracterización del inconsciente: el campo pre-afectante o del inconsciente pre-afectivo, propuesto por Husserl como un modo de contestar al problema capital de la afección: su circularidad. (Jost y Akira 2022, 107)

Para la formación, este ámbito vertical es decisivo, dado que demuestra que todo proceso formativo tiene una dimensión histórica y acumulativa. El sujeto en formación no solo actualiza aquello que se encuentra en la horizonticidad, sino que también reactiva estratos profundos de su propia historia, experiencias que habían perdido fuerza afectiva pero que, a través de nuevas situaciones, pueden volver a adquirir relevancia. Este despertar afectante expresa una de las leyes fundamentales de la formación: la formación no es únicamente lo que llega desde afuera, sino también lo que, desde dentro, resurge como posibilidad de sentido (Espitia 2023). La verticalidad del inconsciente fenomenológico permite mostrar que la formación es un proceso temporal estratificado: lo que el sujeto fue, aun en sus capas más profundas y aparentemente inactivas, sigue orientando lo que puede llegar a ser.

El tercer modo es el *inconsciente pre-afectivo*, según Osswald «El inconsciente, bajo esta consideración, es el lugar donde convergen afecciones que, si bien son vivaces, no son seleccionadas por el yo de la atención» (2016, 95). En otras palabras, el inconsciente permite una orientación hacia lo que no ha sido, pero puede llegar a ser; o una orientación a lo que es para que sea de otra manera. «Se consideran inicialmente dos afirmaciones correlacionadas: en primer lugar, que la afección presupone la formación de unidades mediante la intervención de las síntesis pasivas; en segundo lugar, se tiene que todo lo que se señala ejerce dicha afección» (Jost y Akira 2022, 107). De estas afirmaciones se puede inferir una tercera «las síntesis asociativas deben operar sobre algo y esto sobre lo que opera es justo lo que se destaca» (Jost y Akira 2022, 107). De este modo,

el destacarse no es solamente el producto de la síntesis, sino su condición. De esa manera, si lo que se destaca afecta, la afección presupone la afección y, en consecuencia: «el problema de la afección es el problema del pasaje de lo no afectante a la afección, es decir, del devenir consciente de lo inconsciente». (Jost y Akira 2022, 107)

El ámbito del pre-afectante abarca, además de la dirección hacia el pasado y el presente, «una orientación para aquello que aún no ha sido, lo que permite pensar en una dimensión de afectividad cuyas unidades constituidas no suponen la afectación sobre el yo, sino que consideran la posibilidad de afectación si se permiten las circunstancias» (Jost y Akira 2022, 107). A partir de esta consideración

el inconsciente es el sitio hacia el cual convergen las afecciones que no son seleccionadas por el yo de la atención, abarcando (a) las representaciones oscurecidas por la modificación retencional que supone, originalmente, la intervención del yo y (b) aquellas que no recibieron su atención, sin embargo, se encuentran susceptibles de volverse conscientes. Se caracteriza, así, el inconsciente como una forma de afección que se inserta en la dinámica de las síntesis pasivas, que se orienta al yo, aunque no directamente esté a él conectada. (Jost y Akira 2022, 107)

Esta dimensión del inconsciente revela que la formación no solo depende de lo que ya afectó al yo, ni de lo que está co-intencionado en la horizonticidad, sino también de aquello que aún no ha sido, pero puede llegar a ser. El ámbito pre-afectivo constituye un espacio de apertura hacia lo posible: una reserva de potencialidades [*vermögens*] formativas (Simondon 2015; Espitia 2023). El inconsciente pre-afectivo actúa como un campo de tensión entre lo que ya está constituido y lo que puede llegar a constituirse. Por ello, la formación es un proceso: un llegar a ser siempre en devenir con uno mismo y con los otros.

En diálogo con el psicoanálisis, es importante resaltar que la visión fenomenológica del inconsciente difiere de la propuesta por Sigmund Freud. Para este último, existen tres sentidos o modos de abordar el inconsciente. «Un sentido *descriptivo* que califica a las representaciones que no pertenecen a la conciencia, esto es, que abarcan tanto las representaciones preconscientes como inconscientes» (Osswald 2016, 146). El sentido *dinámico* hace referencia a las «fuerzas contrapuestas a las que están sometidas las

representaciones y que determinan su accesibilidad a la conciencia o su confinamiento al inconsciente» (Osswald 2016, 146). En este sentido cobra vital importancia la noción *represión*, dado que «el inconsciente contiene las representaciones reprimidas, esto es, la represión funda el inconsciente» (Osswald 2016, 146). El sentido *tópico* emerge al reconocer su carácter de continente, es decir, como un lugar en donde están alojadas las representaciones reprimidas. En cada uno de estos sentidos se sostiene un hiato entre el orden de la conciencia y lo inconsciente. Desde un punto de vista fenomenológico, no tiene cabida la *represión*, por ende «el ámbito de lo inconsciente no está separado de la conciencia como resultado de un juego de fuerzas contrapuestas que establecen un hiato entre los dos órdenes» (Osswald 2016, 146). Por el contrario, la *separación* corresponde a un esquema de fuerza afectiva de las representaciones en la conciencia. «De ahí que haya que pensar la conciencia y el inconsciente no como ámbitos distintos, sino como un espacio único y constituido por grados, donde lo inconsciente designa las zonas en que las representaciones están en total oscuridad» (Osswald 2016, 146).

III

La formación ha sido pensada —desde la tradición pedagógica moderna (Comenio 1998; Humboldt 2022; Herbart 1914; Durkheim 2003)— como un proceso activo en donde el sujeto en formación está orientado por la autonomía, la razón y la voluntad. Para Husserl esta última «designa únicamente una modalidad especial de la actividad, que se extiende sobre todos los demás ámbitos de la conciencia, siempre que toda actividad pueda presentarse en forma de actividad voluntaria» (Husserl 2000, 9). De ahí que la voluntad «es una forma especial, más elevada, de la actividad» (Husserl 2000, 9), dado que el yo «es capaz de asumir la acción principal en el curso de una acción» (Vargas 2005, 311). Sin embargo, debe distinguirse de los actos volitivos: «en cuanto se ha tomado una decisión volitiva, el acto se extingue, pero la voluntad permanece en la forma de una resolución o de

un plan» (Vargas 2005, 311). Esto significa que, por un lado, el sujeto puede orientar el curso de sus acciones hacia la meta que se ha propuesto y, por otro lado, debe renovar de manera constante las actitudes que sostienen ese propósito. «Tras la consumación del acto volitivo, la resolución pasa a una forma latente, pero sigue siendo eficaz y puede reactivarse en cualquier momento» (Vargas 2005, 311). Así, mientras los actos volitivos se consuman en su realización momentánea, la voluntad actúa como impulso permanente que mantiene vivo el horizonte del querer y posibilita la continuidad de la formación. Con todo, la voluntad en su impulso y aspiración de orientar la actividad, no opera en el vacío: se encuentra ya determinada por sedimentaciones pasivas que le ofrece un campo de posibilidades y de límites. De este modo, la formación no es un efecto exclusivo de la decisión voluntaria, sino que se constituye en una *correlación* o tensión entre lo que la voluntad proyecta activamente y lo que la pasividad le entrega como horizonte.

Bajo este panorama tenemos dos vías de investigación sobre la formación. La primera puede desarrollarse en el marco de la actitud natural. En esta actitud el mundo

está persistentemente para mí “ahí delante”, yo mismo soy miembro de él, pero no está para mí ahí como un mero *mundo de cosas*, sino, en la misma forma inmediata, como un *mundo de valores y de bienes*, un *mundo práctico*. (Husserl 1965, 66)

Dicho de otro modo, la actitud natural es la manera en la que normalmente vivimos, juzgamos y experimentamos el mundo. Por ejemplo, los juicios perceptivos *el cielo es azul* y *el sol es amarillo* son a su vez juicios de existencia, dado que afirman lo que está *ahí delante* como dado y real. Lo mismo sucede con la formación: en esta actitud se la define y concibe como un conjunto de prácticas y resultados observables en el mundo de la vida. En la actitud natural afirmamos que un sujeto *se formó* porque *decidió* formarse y cursó estudios, obtuvo un título o adquirió ciertas competencias. En este plano, el *yo-puedo* aparece como capacidad efectivamente ejercida que está *ahí adelante*: un repertorio

de disposiciones, habilidades y desempeños verificables.

La segunda vía se despliega en la actitud fenomenológica. Para alcanzar esta actitud se debe realizar la *ἐποχή*, es decir «colocar entre paréntesis todas y cada una de las cosas abarcadas en sentido óptico de la actitud natural» (Husserl 1965, 73). Al realizar lo anterior, no se está negando el mundo (como un sofista), ni dudando de su existencia (como un escéptico), sino que se pone fuera de juego «la tesis general inherente a la esencia de la actitud natural» (Husserl 1965, 73). De este modo, «*desconecto todas las ciencias referentes a este mundo natural*, por sólidas que me parezcan, por mucho que las admire, por poco que piense en objetar lo más mínimo contra ellas; yo no hago *absolutamente ningún uso de sus afirmaciones válidas*» (Husserl 1965, 73). En la actitud fenomenológica se dirige la mirada a una *vivencia pura* para formular la pregunta esencial: *¿qué es «la [formación] en cuanto tal», qué elementos esenciales alberga?* «Obtenemos la respuesta entregándonos puramente a lo *dado* esencialmente; podemos describir ‘lo que aparece en cuanto tal’, fielmente con una evidencia perfecta» (Husserl 1965, 215). En otras palabras, en esta actitud, se pone en paréntesis la comprensión ingenua de la formación y se dirige la mirada a las estructuras constitutivas de la misma a través de una vivencia. Aquí el *yo-puedo* no es un logro empírico o destreza verificable, sino un horizonte de posibilidad que se constituye en la correlación entre pasividad y actividad [voluntad]. Desde esta vía, la formación se comprende como un proceso de constitución en el que cada sedimentación pasiva y cada proyección voluntaria configura, a la vez, límites y aperturas para la constitución del *yo-puedo*.

Ahora bien, hablar de la correlación entre pasividad y actividad exige, sin embargo, subrayar que no se trata de categorías fijas ni de compartimentos separados. Para Husserl

La distinción entre actividad y pasividad no es rígida, no se puede tratar de términos que una vez por todas cabe fijar por definición, sino sólo de auxiliares para describir y contrastar, cuyo sentido tendrá que crearse de nuevo originariamente en cada caso

particular, atendiendo la situación concreta del análisis; que esta observación es válida para todas las descripciones de fenómenos intencionales. (Husserl 1980, 117)

Con ello, Husserl advierte que en la descripción fenomenológica la actividad y la pasividad no son categorías absolutas, sino guías metodológicas que cobran sentido en el análisis concreto. Tanto lo pasivo como lo activo se entrelazan en el flujo de la conciencia, de modo que solo pueden diferenciarse provisionalmente según la situación analítica. En un análisis más amplio se podría ver que la percepción, la imaginación, la fantasía, y la voluntad aparecen siempre como configuraciones mixtas, en las que se pueden describir procesos pasivos de sedimentación que posibilitan los procesos activos de toma de posición. Aplicando a la problemática central, surgen las preguntas: *¿cómo pensar entonces la formación si no se agota en la actividad voluntaria ni puede reducirse a una mera acumulación de experiencias pasivas? ¿De qué manera se constituye en la correlación entre ambos polos?* La respuesta exige comprenderla como un proceso dinámico, en el que cada vivencia se constituye precisamente en el cruce entre ambas dimensiones, pasiva y activa, que se condicionan y sostienen mutuamente. En este entrelazamiento, la formación aparece como un movimiento de constitución en que el yo actúa, pero también es afectado y orientado por estratos pasivos.

Para esclarecer con rigor esta articulación, resulta imprescindible adoptar el método genético de indagación. «El estudio genético se orienta a establecer las leyes que regulan el proceso de formación de las estructuras de la subjetividad» (Osswald 2016, 24). Desde esta perspectiva, puede comprenderse la formación como el desarrollo del ser humano en sus distintas potencialidades de ser (Simondon 2015), un desarrollo *in fieri*, siempre en camino hacia su propia realización (Vargas 2020). No obstante, este proceso puede comprenderse plenamente si se reconoce que la formación se sostiene en estratos pasivos de la conciencia y en las diversas modalidades del inconsciente que orientan, motivan y condicionan la emergencia de nuevas configuraciones de sentido. En este marco, la

formación se despliega como un proceso en que las sedimentaciones pasivas y las apropiaciones activas convergen para abrir nuevas posibilidades de sentido (Espitia 2023).

En esta misma línea, el profesor Germán Vargas sostiene que «cada quien forma desde sí el sentido; cada quien es la fuente misma del sentido. Pero, claro, esto acontece con otros (*mitsein*), en relación, entre» (Vargas 2020, 13). La formación no es, por tanto, un proceso solipsista: requiere siempre del encuentro con los otros y de la comunidad para que el ser humano pueda desplegar sus distintas potencialidades de ser. Asimismo, toda constitución de sentido es reconfigurada según el darse en el orden fáctico (Patočka 1991), de modo que la formación se comprende como un proceso situado, atravesado por situaciones concretas e históricas que modulan la forma en que las estructuras pasivas y activas se entrelazan.

En este punto se vuelve especialmente esclarecedora la tesis según la cual «una investigación sobre la *síntesis pasiva* y del inconsciente fenomenológico da cuenta de la tesis: lo que auténticamente *sabemos* —valores, formas de actuar, expresiones gestuales, etc.— es lo que *encarnamos*» (Vargas 2020, 13). No obstante, aunque existan acciones guiadas por la reflexión trascendental del yo, muchas de ellas no llegan a encarnarse en la *praxis*. Esto se debe a que

No todo lo que llevamos a cabo como sujetos en el mundo de la vida es activamente conducido por la reflexión con la cual el sujeto trascendental, el de la reflexión o el que razona, guía la voluntad; antes bien, lo aprendido y encarnado, en *síntesis pasiva*, es el “efecto de la formación”, el *resto*, lo que queda cuando no tenemos que pensar para actuar, sino que actuamos. (Vargas 2020, 13)

Ejemplos como los siguientes muestran que actuamos desde un saber encarnado cuya génesis se encuentra en ese entrelazamiento de pasividad e inconsciente fenomenológico:

cómo consentir la acción de un hijo con un gesto, cómo conducir un vehículo, cómo pronunciar una palabra o crear una frase

en una lengua distinta de la materna, cómo diferenciar la caricia de la agresión, qué hacer frente a la amenaza y el peligro físico, cómo reaccionar ante un atraco, cómo actuar ante el peligro hacia un niño, etc. Todo eso lo “sabemos” en *síntesis pasiva*, actuamos a partir de ella. (Vargas 2020, 13)

Según Germán Vargas, «esta *síntesis pasiva* es un ámbito o bien desconocido o ignorado en la investigación sobre la formación, en general; y, de manera especial, la formación filosófica» (Vargas 2020, 13).

En continuidad con lo anterior, Vargas subraya que

La *síntesis pasiva* se vive corporalmente; la activa de manera reflexiva, trascendental. Desde luego, la *síntesis* una sin la otra resulta inoperante: lo que se actúa corporalmente tiene que ser llevado a la reflexión; los rendimientos de la reflexión tienen que incidir en nuestro ser y nuestro actuar en el mundo. (Vargas 2020, 13)

Dicho de otro modo, la «*síntesis pasiva* es *cosa misma* para la pesquisa sobre la formación» (Vargas 2020, 15). De aquí se desprende que comprender la *pasividad* y el inconsciente fenomenológico es indispensable para evitar que permanezcan capturados y operando sin tematización crítica «mientras vemos televisión, mientras caminamos por los centros comerciales, mientras consumimos diversión, ocio y ‘tiempo libre’» (Vargas 2020, 15). La *pasividad* debe, por tanto, ser tematizada dentro de los procesos formativos, dado que es una estructura fundamental de la formación y ha de estar explícitamente presente en todo proceso de formación entendido como humanización (Vargas y Krausová 2025; Matějčková 2025).

Ahora bien, precisamente porque la pasividad es constitutiva de la formación, esta solo puede constatarse *a posteriori*, cuando sus efectos ya se han sedimentado en el sujeto. Una vía para verificar dicha sedimentación es lo que Bustamante denomina *transferencia de trabajo*, fenómeno que, lejos de ser un acto explícito o voluntario, acontece de forma eminentemente

pasiva (Lacan 2023). En la relación formador-formante, el primero

transfiere las ganas de hacer el trabajo que él mismo gusta de hacer con el saber, que despliega delante del estudiante y a él ya le pasó (cuando fue formado). Ahora bien, esta transferencia es posible porque el formador pone en escena —y el otro lo percibe— una falta. (Bustamante 2019, 36)

De ahí que la formación no es solamente un asunto de contenidos o de métodos, sino de transferencia de trabajo. «La transferencia es una condición *sine qua non* para que los métodos y los contenidos tributen a la formación» (Bustamante 2019, 37-38). Pero, ¿cómo se da esa transferencia? No se puede decir que de una u otra forma, porque entonces se tendría la clave para llevar a cabo en todos los sujetos la formación. De ahí que solamente se pueda afirmar que esa *transferencia de trabajo* se da, primero, porque hay un formador que despliega su relación de trabajo con el saber (no se sabe cómo), y, segundo, hay un formante que al ver ese trabajo del docente con su deseo de saber lo sedimenta. La pasividad tiene que ver con la sedimentación. «La formación también tiene que ver con sedimentaciones, las palabras no se orientan por el sentido y se sedimentan sin que nos enteremos cómo» (Bustamante 2019, 30). Esta última frase es la apertura al terreno de la síntesis pasiva en donde se sedimentan múltiples cosas, pero no nos enteramos cómo. Aunque

muchas de las acciones concurrentes tienen un sentido deliberado, esto no implica que la formación sea calculable; tales acciones se articulan con otras modalidades de la acción —o de la inacción—, muchas veces no previstas (es la concurrencia, a veces pasiva —sedimentación—, del actante). (Bustamante 2019, 30)

Esta misma lógica de la sedimentación puede observarse de manera especialmente clara en los aprendizajes corporales. En el mundo de la vida uno aprende a amarrarse los zapatos. ¿Pero cómo? En la mayoría de los casos por medio de la repetición de una serie de pasos. Las primeras

veces que uno se amarra el zapato trata de recordar paso a paso el procedimiento, pero con el transcurrir del tiempo y la repetición, se vuelve un asunto mecánico, simplemente me amarro los zapatos y no tengo que pensar los pasos. Lo anterior en términos fenomenológicos es la sedimentación de los actos yoicos del yo. En este ejemplo la actividad es el repetir los pasos de forma consciente uno a uno, la pasividad es la sedimentación que forma un hábito. Lo mismo sucede cuando aprendemos a manejar, las primeras veces recordamos paso a paso lo que tenemos que hacer para que el carro no se apague y arranque, como si estuviéramos haciendo una receta de cocina, pero con el tiempo uno simplemente se sienta y arranca. En estos ejemplos podemos incluir aprender a manejar bicicleta, avión, helicóptero, entre otros. Es importante resaltar que estos ejemplos analizados implican las funciones *corporales*, de ahí que caminar, correr, subir unas escaleras envuelvan actividades que se sedimentan y luego las hacemos sin tener que volver a aprenderlas.

Algo semejante ocurre con los hábitos intelectuales o lingüísticos. Existen otros ejemplos ligados al modo en que aprendemos las tablas de multiplicar o a leer. En la escuela el docente repetía una y otra vez *dos por uno dos, dos por dos cuatro*, y los estudiantes lo repetían hasta que de tanto repetir se sabían la respuesta de forma mecánica. Ahora bien, se pone en evidencia que la formación de los hábitos implica, en primera instancia, un yo activo que ejerce la atención y la repetición, pero que su sedimentación final escapa por completo de la esfera yoica. Se puede elegir qué hábito formar, por ejemplo, a manejar una moto, pero no puedo intervenir en la formación del hábito que solo se da de forma pasiva.

De este análisis emerge un problema fenomenológico importante: ¿la sedimentación ocurre únicamente cuando lo sedimentado ha pasado primero por la actividad, o existen capas de la pasividad que nunca han pasado —ni pueden pasar— por la actividad del yo? Esta pregunta abre un campo de investigación decisivo para la fenomenología, a saber, la existencia de una pasividad originaria que no deriva de la actividad yoica, sino que la hace posible. Con todo, su

despliegue minucioso va más allá de este artículo y será retomado en publicaciones futuras.

Para finalizar, se puede afirmar que la pasividad es condición de posibilidad de la formación. Esta última, comprendida desde la perspectiva fenomenológica, puede caracterizarse como un proceso de constitución y despliegue de potencialidades [*vermögens*] del *yo puedo*. Este último designa un horizonte dinámico de posibilidades. Según Husserl, el *yo-puedo* emerge como la capacidad del sujeto para orientarse en el mundo y responder a las afecciones que lo constituyen (2005, 301). En este sentido, la formación es un proceso donde se constituye el sujeto en su relación con el mundo y con los otros en intersubjetividad, donde cada vivencia pasiva y cada acto activo reconfiguran el horizonte de lo posible (Garavito 2022). Ahora bien, este *yo puedo* se constituye originariamente en el cuerpo vivo, que es el punto cero de orientación (2005, 88). El cuerpo vivo es el lugar desde donde se abre el campo de las *posibilidades prácticas* (Husserl 1977, 240). El *yo puedo* es, de este modo, inseparable de la dimensión corporal [pasiva] de la experiencia (Husserl 2005, 88; Siu Lanzas 2023).

Referencias

- Arbaizar Gil, Benito. 2022. «Inconsciente y fenomenología en Husserl». *Eikasia*, no. 110: 69-111. <https://old.revistadefilosofia.org/110/110-04.pdf>
- Bustamante, Guillermo. 2019. *La formación como efecto*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Comenio, Juan Amos. 1998. *Didáctica magna*. Buenos Aires: Porrúa.
- Durkheim, Émile. 2003. *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Espitia, Miguel. 2023. «Pedagogía de la conversión en Jan Patočka». *Anuario Colombiano de Fenomenología xv*: 45-64.
- _____. 2024. «El concepto Yo Atemporal en los Manuscritos de Bernau». *Phainomenon* 23, no. 1: e3204. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/phainomenon/article/view/3204/3429>
- Garavito, María Clara. 2022. *Hacerse mundo con los otros. Intersubjetividad como co-constitución*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Herbart, Johann Friedrich. 1914. *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga. Madrid: Ediciones de la lectura.
- Humboldt, Wilhelm von. 2022. «Teoría de la *Bildung*». *Cuadernos de historia*, no. 57: 377-384. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-1243.2022.69207>
- Husserl, Edmund. 1965. *Ideas relativas a una fenomenología para y una filosofía fenomenológica*. Trad. José Gaos. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 1966. *AnalysenzurpassivenSynthesis: Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918-1926*. Nijhoff: Den Haag.
- _____. 1977. *Thing and space*. Traducido por Richard Rojcewicz. New York: Springer.
- _____. 1979. *Meditaciones cartesianas*. Traducido por Mario Presas. Buenos Aires: Ediciones Paulinas.
- _____. 1980. *Experiencia y juicio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 2000. *Aktive Synthesen: Aus der Vorlesung „Transzendente Logik“ 1920/21*. Dordrecht: Springer Science+Business.
- _____. 2001. *Die Bernauer Manuskripte Über das Zeitbewusstsein*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- _____. 2002. *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. Traducido por Agustín Serrano de Haro. Madrid: Editorial Trotta.
- _____. 2005. *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro segundo: Investigaciones fenomenológicas sobre la constitución*. Traducido por Antonio Ziriñ Quijano. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. 2006. *Späte Texte über Zeitkonstitution: Die C-Manuskripte (1929-1934)*, Springer: Dordrecht.
- _____. 2008. *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Traducido por Julia V. Iribarne. Buenos Aires: Prometeo Eds.
- _____. 2008a. *Die Lebenswelt: Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution*, ed. Sowa Rochus. Springer: Dordrecht.
- Jost, María y Akira, Tommy. 2022. «Contribuciones de la fenomenología del inconsciente a la psicología: subjetividad, tiempo, memoria y afectividad». *Investigaciones Fenomenológicas*, no. 19: 87-117. <https://revistas.uned.es/index.php/rif/article/view/31988/27049>

- Kretschel, Verónica. 2012. «Olvido esencial e inconsciente en la fenomenología de Edmund Husserl y su relación con la represión primaria en sentido freudiano». *Verba Volant* 2, no. 2: 1-10. https://dspace.uces.edu.ar/jspui/bitstream/123456789/2824/1/Olvido_Kretschel.pdf
- Lacan, Jacques. 2003. *La transferencia. Seminario 8*. Buenos Aires: Paidós.
- Matějčková, Tereza. 2025. «Ejercicios en la indiferencia. Sólo a distancia es posible salvar». En: *El cuidado del alma, ante un mundo incierto —recepción de aportes de Tereza matějčková—*. Traducido por Germán Vargas Guillén y Eliška Krausová. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Osswald, Andrés. 2016. *La fundamentación pasiva de la experiencia*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Patočka, Jan. 1991. *Platón y Europa*. Barcelona: Ediciones Península.
- _____. 2004. *El movimiento de la existencia humana*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Simondon, Gilbert. 2015. *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Buenos Aires: Cactus.
- Siu Lanzas, Elsa. 2023. *Cuerpo y enseñanza. Didáctica fenomenológica de la filosofía*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Vargas Guillén, Germán y Krausová, Eliška. «La formación como humanización —La perspectiva fenomenológica: pasividad, mundo de la vida y apropiación del sentido—». *Filosofický časopis*. Inédito.
- Vargas, Germán. 2020. *El deseo y la formación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Vargas, Julio Cesar. 2005. *Phänomenologie des Willens*. Berlin: Peter Lang.
- Walton, Roberto. 2015. *Intencionalidad y horizonticidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Walton, Roberto. 2019. *Horizonticidad e historicidad*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.

Miguel Ángel Espitia Raba (miaespitiar@upn.edu.co). Estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación. Licenciado en Filosofía (2020, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Investigador Junior del grupo de investigación: *Filosofía y Enseñanza de la Filosofía*.

Recibido: 28 de enero, 2026.
 Aceptado: 17 de febrero, 2026.
 DOI: 10.15517/revfil.2026.4225

Germán Vargas Guillén
Víctor Eligio Espinosa Galán

La formación *frente* al mal: violencia y pasividad como límites

**—Lectura fenomenológica del mal radical, la banalidad del mal
y la doble pasividad en la experiencia formativa—**

Resumen: *El artículo propone una lectura fenomenológica de la formación en su vínculo constitutivo con el mal, la violencia y la pasividad, entendidos como límites internos al cuidado del alma. En primer lugar, se aborda el mal radical como estructura de la voluntad y como límite de la formación, articulando la tesis de la propensión al mal, la noción de banalidad del mal y las descripciones psicológicas de la crueldad ordinaria. En segundo lugar, se desarrolla la pasividad como estructura de la formación: pasividad originaria, mundo de la vida, adquisición y aprendizaje, corporalidad y saber tácito, cuidado del alma como reapropiación crítica del trasfondo pasivo. En tercer lugar, se examina la violencia desde la ontología de la paz y los anti-trascendentales en J. Milbank, mostrando cómo la sociedad del espectáculo y la virtualidad producen una doble pasividad espectral que atraviesa también las prácticas educativas. A partir de este recorrido, se establecen invariantes fenomenológicas del vínculo formación–mal–violencia–pasividad y se esboza una pedagogía del límite: la formación como apropiación crítica del No matarás, como ruptura de la doble pasividad y como cuidado simultáneo del alma y del mundo en sociedades marcadas por la violencia.*

Palabras clave: *Pasividad, doble pasividad, fenomenología, cuidado del alma, límite ético.*

Abstract: *This article offers a phenomenological reading of formation (Bildung) in its constitutive relation to evil, violence and passivity, understood as inner limits of the care of the soul. The article shows how evil disfigures the sense of the lifeworld and undermines any naïve educational claim to guarantee the subject's goodness. Second, passivity is developed as a structural dimension of formation: original passivity, the lifeworld, acquisition and learning, embodiment and tacit know-how, and the care of the soul as a critical reappropriation of the passive background. Third, violence is analysed through J. Milbank's ontology of peace and anti-transcendentals, highlighting how the society of the spectacle and contemporary virtuality generate a double passivity of spectatorship that also permeates educational practices. On this basis, the article establishes phenomenological invariants of the formation–evil–violence–passivity nexus and sketches a pedagogy of the limit: formation as critical appropriation of the Thou shalt not kill, as interruption of double passivity, and as simultaneous care of the soul and of the world in societies marked by pervasive violence.*

Keywords: *Passivity, double passivity, phenomenology, care of the soul, ethical limit.*



Presentación

Hablar de formación supone, de entrada, hablar de límites más que por un prurito moralista o por nostalgia de órdenes perdidos, porque la experiencia de llegar a ser alguien —de individuarse— pasa por aprender a habitar ciertos bordes: con uno mismo, con los otros, con el mundo, con lo que se considera valioso o sagrado. Formar también transmitir contenidos, promover competencias, pero en su raíz formar es, en un sentido fuerte, propiciar la apropiación de límites, a hacerlos propios, a convertirlos en forma de vida. La formación, pensada fenomenológicamente, describe el modo en que una subjetividad se va configurando en el entretrejo de afectaciones y respuestas, de pasividad y actividad, hasta poder asumir como *suya* una cierta manera de situarse frente al bien y al mal, frente a la violencia y al sufrimiento de los otros.

En este horizonte, los mandamientos —y paradigmáticamente el *No matarás*— pueden ser leídos como piezas de un código religioso o jurídico. En cuanto enunciados negativos, condensan el gesto más elemental del límite: marcan lo que, bajo ninguna circunstancia, debe convertirse en objeto de disposición arbitraria. *No matarás* sí prohíbe el acto físico de quitar la vida, pero también expresa la imposibilidad de tratar al otro como algo que se puede eliminar en función de un interés, una orden o una estrategia. Fenomenológicamente, este mandamiento hace visible que el otro se me da como aquello que no puedo anular sin al mismo tiempo anularme a mí mismo como sujeto responsable. En ese sentido, el límite es inicialmente una frontera externa impuesta desde fuera, pero al cabo es la forma en que el otro irrumpe en mi experiencia e impone una exigencia incondicional. Formación es, entonces, el proceso mediante el cual esa exigencia se vuelve estructura de conciencia, hábito de mirada, modo de estar en el mundo.

Ahora bien, la cultura contemporánea ha puesto bajo sospecha toda forma de normatividad fuerte. La crítica al *moralismo* —entendido como imposición heterónoma, culpabilizante, acaso hipócrita— se ha acompañado de un clima epocal en el que la sospecha frente a los límites

se traduce en la consigna tácita de que *todo vale*. La deslegitimación de los discursos morales tradicionales, unida a la pluralización de formas de vida y a la presión de la lógica funcional de los sistemas económicos y mediáticos produce un escenario en el cual las fronteras entre el bien y el mal aparecen difuminadas, y las prohibiciones se perciben como restos de un orden superado. El riesgo no es solo la pérdida de referencias compartidas, sino algo más sutil: la banalización simultánea del mal y del bien. Si todo puede ser relativizado, también las peores atrocidades pueden aparecer como simples *opiniones* o como efectos colaterales de procesos anónimos.

La tradición filosófica ha tematizado el mal fundamentalmente en el registro de la privación: privación del bien, de la forma, de la plenitud debida. Desde las primeras elaboraciones griegas hasta la teología cristiana, pasando por las reelaboraciones modernas, el mal aparece como aquello que impide la realización del fin propio de las cosas, aquello que frustra la actualización de sus posibilidades mejores. En Platón (1988), el error y la ignorancia operan como modos del mal en cuanto desvían al alma de la elección del bien; en Aristóteles (2007), el mal es *imposibilidad del bien*, defecto en el cumplimiento de la forma; en la tradición agustiniana, el mal no es sustancia, sino carencia de bien, desorden en el amor; en la modernidad, las catástrofes históricas —como el terremoto de Lisboa o los campos de exterminio— ponen en crisis la confianza en un orden providente del mundo.

En la filosofía moderna, la noción de *mal radical* en Kant marca un punto de inflexión decisivo. El mal ya no puede ser explicado recurriendo a una naturaleza caída o a un principio sustancial negativo; se sitúa en la libertad misma, en la estructura de la voluntad y de las máximas que el sujeto elige adoptar. El *mal radical* indica una propensión a subordinar la ley moral a móviles sensibles, una disposición a invertir el orden legítimo de los motivos, que reside en el *corazón* del ser humano y hace que, aun conociendo el bien, pueda preferir lo contrario (Kant 1993). En diálogo con esta perspectiva, las investigaciones contemporáneas sobre la psicología de la maldad han mostrado hasta qué punto la crueldad puede ser inducida en personas corrientes

mediante la combinación de ciertas condiciones situacionales: desindividualización, autoridad incuestionada, difusión de la responsabilidad, deshumanización de la víctima. La cuestión acerca de si el mal es intrínseco a la naturaleza humana, si tiene una raíz metafísica, ontológica, lógica o moral, no es sólo teórica: según cómo se responda, se perfila de manera distinta la tarea de la formación. Si el mal está inscrito en la estructura misma de la libertad, la formación más que limitarse a *corregir conductas*; opera en el nivel de las máximas y de la autocomprensión del sujeto. Si, además, el mal se manifiesta en formas históricamente nuevas —como la banalidad del mal o la violencia burocrática y tecnológica—, la formación está interpelada a pensar cómo se configuran hoy los límites y cómo son desactivados en la vida cotidiana.

En este contexto, el presente artículo se sitúa explícitamente en la perspectiva fenomenológica. En lugar de partir de definiciones previas del mal, de la violencia o de la pasividad, se trata de describir cómo estos fenómenos aparecen en la experiencia vivida, en el mundo de la vida, y de qué modo afectan a la constitución de la subjetividad. La fenomenología de la formación —tal como ha sido elaborada en torno a la idea de formación como humanización— entiende que el sujeto no es un punto de partida dado, sino el resultado siempre provisional de procesos de individuación que transcurren en la doble fuente de actividad y pasividad, de afectación y respuesta. La formación acontece sobre un trasfondo de pasividad originaria: antes de poder decidir y juzgar, el sujeto ha sido ya afectado por un mundo, por lenguajes, por instituciones, por otros que lo miran y lo nombran.

Asumir este enfoque implica, en primer lugar, comprender el límite no solo como una regla externa, sino como una forma de aparición del otro y de sí mismo en la experiencia. En segundo lugar, obliga a pensar el mal no como un objeto entre otros, sino como una modalidad de ruptura del sentido, como una forma de negatividad que atraviesa la vida personal y colectiva. Finalmente, exige atender a la pasividad en sus diversas figuras: pasividad originaria que hace posible toda formación, pasividad degradada que se expresa en la indiferencia o el cinismo y doble

pasividad que caracteriza a una cultura que mira la violencia sin dejarse afectar por ella. Sobre esta base, la reflexión se despliega en tres movimientos: en primer término, una elucidación del mal radical como límite de la formación y de la banalidad del mal como figura extrema de la pérdida del límite; luego, una exploración de la pasividad como estructura constitutiva de la formación; y, finalmente, un análisis de la violencia y de la doble pasividad como desafíos específicos para la práctica formativa en las condiciones contemporáneas.

1. El mal radical como límite en/de la formación

Si la formación puede entenderse como apropiación de límites, el mal radical aparece como el punto en que ese proceso se confronta con su extremo. No se trata solo de constatar que *hay mal en el mundo*, sino de atender al modo en que la experiencia del mal hiere la confianza básica en el mundo de la vida y obliga a reconfigurar la auto-comprensión del sujeto. En la cotidianidad formativa —en la escuela, la universidad, los espacios comunitarios— el mal irrumpe bajo formas aparentemente dispersas: humillaciones discretas, exclusiones silenciosas, complicidad frente a la corrupción, normalización de la violencia política o doméstica, insensibilidad ante la miseria y el sufrimiento de otros. Fenomenológicamente, estas experiencias no son meros *hechos negativos*: son vivencias límite en las que se pone en juego la posibilidad misma de seguir reconociendo al otro como alguien, y de reconocerse a sí mismo como responsable. Por eso, pensar el mal radical en relación con la formación no es un problema lateral de ética aplicada, sino una forma de acceder a la estructura más profunda del cuidado del alma en contextos atravesados por la violencia y la crueldad.

En este punto resulta decisivo el giro kantiano. Kant retoma el lenguaje clásico de la privación, pero lo desplaza hacia el interior de la voluntad. El mal moral ya no se define primariamente por la ignorancia, sino por la forma en que el sujeto ordena sus motivos: la raíz del mal

no está en una *naturaleza* corrompida ni en una fuerza externa, sino en la máxima que el albedrío se da a sí mismo, en la regla que organiza el uso de la libertad (Kant 1993). De ahí que el origen del bien y del mal resida en la voluntad como capacidad de elegir entre máximas posibles, y que el sujeto sea imputable sólo en la medida en que puede ser considerado autor de esa elección. En esta clave, la tesis según la cual «el hombre es malo por naturaleza» no significa que haya en él una esencia maléfica, sino que existe una propensión a desviar sus máximas de la ley moral (Kant 1993).

Kant articula esta propensión al mal en tres grados: fragilidad, impureza y malignidad. La fragilidad designa la debilidad para seguir máximas buenas que el sujeto reconoce como tales; la impureza nombra la mezcla constante de motivos morales con inclinaciones egoístas; la malignidad, finalmente, señala la perversión del corazón, esto es, la propensión a elegir máximas en las que el principio moral es subordinado sistemáticamente a móviles sensibles (Kant 1993). El mal radical no consiste en una suma cuantitativa de malas acciones, sino en esta inversión cualitativa del orden legítimo de los motivos: el sujeto pone su amor propio por encima de la ley y convierte al otro en medio.

Al mismo tiempo, Kant insiste en que el mal radical no convierte al ser humano en *diabólico*: la razón práctica no está esencialmente corrompida, y la ley moral se impone siempre como un *hecho de la razón* que el sujeto no puede eliminar (Kant 1993). Esto abre un espacio crucial para la formación: incluso allí donde la voluntad se ha corrompido, subsiste la posibilidad de una conversión, de un cambio de máxima fundamental. El límite que el mal radical impone a la formación no es, por tanto, el de una clausura metafísica, sino el de una fragilidad constitutiva: la libertad humana puede siempre ordenar mal sus motivos, puede traicionarse a sí misma. Educar junto a ese abismo implica sostener una confianza en la capacidad de transformación del sujeto sin negar la realidad de su propensión al mal.

Así las cosas, el mal radical ya no es solo una decisión individual desviada respecto de la ley moral, sino un dispositivo que transforma el mundo de tal manera que todo se vuelve posible,

incluido lo que debería ser absolutamente imposible. Desde la perspectiva de la formación, esto significa que el mal no puede pensarse únicamente como falta personal de virtud; también adopta la forma de contextos institucionales, prácticas administrativas y tecnologías de poder que erosionan sistemáticamente la capacidad de juicio y la responsabilidad.

Por otro lado, en *Eichmann en Jerusalén*, Arendt introduce la noción de banalidad del mal para referirse a un tipo de criminal que no corresponde al imaginario del monstruo diabólico. Eichmann aparece como un hombre *terrible y terroríficamente normal*, cuyo rasgo más inquietante no es la perversidad, sino la incapacidad de pensar, de ponerse en el lugar de los otros y de articular por sí mismo la diferencia entre el bien y el mal (2013, 402–403). Las órdenes de *enviar a la muerte a millones de hombres, mujeres y niños con la mayor diligencia y meticulosidad* son cumplidas por un funcionario que se concibe a sí mismo como ejecutor obediente, que no se imagina matando con sus propias manos, pero que no ve problema en organizar técnicamente la maquinaria de deportación y exterminio (2013, 46). En el Tercer Reich, los valores se invierten: del *No matarás* se pasa al *Debes matar*, y la tentación ya no es la de ceder al mal, sino la de no obedecer a la nueva ley que exige matar; muchos aprendieron, dice Arendt, *a resistir la tentación* de no convertirse en cómplices (Arendt 2013, 119–220).

Fenomenológicamente, la banalidad del mal pone de relieve que el límite ético puede ser anestesiado desde dentro: el sujeto deja de experimentar sus propias acciones como traspaso de un borde radical porque su horizonte de sentido ha sido previamente reconfigurado. No se trata solo de debilidad de la voluntad —fragilidad kantiana—, sino de una atrofia del pensamiento y del juicio: el agente ya no se pregunta por el sentido de lo que hace, sino únicamente por la corrección funcional de su desempeño dentro de un sistema. La formación se enfrenta aquí a un límite particularmente agudo: una educación que se limite a entrenar competencias funcionales, que refuerce la obediencia y la adaptación a engranajes institucionales sin cultivar la capacidad de pensar y juzgar por sí mismo, puede convertirse ella

misma en condición de posibilidad de la banalidad del mal.

Los aportes de la psicología social profundizan este diagnóstico mostrando hasta qué punto la crueldad extrema puede emerger de situaciones aparentemente ordinarias. Lejos de atribuir la maldad únicamente a rasgos de personalidad excepcionales se subraya la importancia del contexto, de la autoridad, de la desindividualización y de la deshumanización de la víctima. Experimentos como el de la cárcel de Stanford —analizado por Zimbardo— ponen de manifiesto que sujetos considerados honrados y *normales* pueden pasar, en pocos días, de una vida cotidiana convencional a comportamientos humillantes y violentos cuando se les asignan roles de poder y se diseña una situación que favorece la cosificación del otro. El experimento mostró la *fragilidad de la voluntad así como la relativa certeza sobre el conocimiento de nosotros mismos*, al revelar hasta qué punto la autoimagen moral de los participantes se derrumbaba ante un contexto que legitimaba la violencia (Zimbardo 2007).

Desde esta perspectiva, el mal se perfila como un fenómeno que no puede explicarse ni solo por una disposición interna estable ni solo por estructuras anónimas: surge de la interacción entre situaciones que disuelven la responsabilidad, culturas que justifican el daño como necesario para fines superiores y sujetos que consienten, por acción u omisión, en esa lógica. Se configura así una *maldad normal*, en la que hombres y mujeres corrientes participan en prácticas crueles no porque sean sádicos, sino porque se han habituado a pensar que tales prácticas son inevitables, funcionales o incluso moralmente exigidas. Para la formación, esta constatación tiene un doble filo: por una parte, relativiza la tranquilidad de quienes imaginan que el mal radical es cosa de monstruos lejanos; por otra, obliga a asumir la responsabilidad de revisar críticamente los dispositivos formativos que pueden contribuir —sin quererlo— a fabricar sujetos obedientes, adaptables, incapaces de objetar órdenes injustas.

En sociedades atravesadas por violencias masivas, como el caso colombiano que sirve de telón de fondo a algunos de estos textos, estas cuestiones no son meras abstracciones.

La repetición de masacres, desapariciones, desplazamientos forzados y formas cotidianas de degradación de la vida humana hace que el mal radical no se experimente sólo como tema filosófico, sino como experiencia colectiva de crisis de sentido. La formación —escolar, universitaria, comunitaria— se ve confrontada a la pregunta de si es todavía posible hablar de justicia, de dignidad, de futuro compartido cuando las condiciones de vida parecen desmentir a diario esos ideales. En este contexto, el paso de la teodicea a la responsabilidad humana adquiere una forma educativa concreta: ya no se trata de justificar el mal en nombre de un plan superior, sino de hacerse cargo, en primera persona y en comunidad, de las condiciones que lo hacen posible y de las respuestas que se pueden ensayar frente a él.

En suma, una fenomenología del mal radical como límite de la formación permite delinear algunos invariantes. En primer lugar, el mal se muestra como privación del bien no solo en el plano ontológico, sino como desfiguración del mundo compartido: rompe la confianza básica, destruye la evidencia de que el otro es un alguien y no un algo, instala la sensación de que *todo es posible* incluso contra lo que debería ser absolutamente impensable. En segundo lugar, el mal radical pone de manifiesto la ambigüedad de la libertad: la misma capacidad de darse máximas y de obedecer leyes puede invertirse en propensión a subordinar el deber al interés propio, o a delegar sin resto la responsabilidad en sistemas que dictan lo que hay que hacer. En tercer lugar, el mal toca la subjetividad a través de experiencias afectivas como la culpa y la vergüenza, pero también —y esto es decisivo— a través de la ausencia de culpa y de vergüenza allí donde debería haberlas. La banalidad del mal es, en este sentido, la experiencia de un límite que ha dejado de sentirse como tal.

Para la formación, esto implica aprender a educar *en el borde*: junto al abismo del mal radical, sin trivializarlo ni convertirlo en espectáculo, pero tampoco sin sacralizarlo como un misterio inexplicable. Se trata de sostener prácticas que fortalezcan la capacidad de pensar y juzgar, que hagan visibles las estructuras que facilitan la crueldad, que fomenten la sensibilidad ante el sufrimiento del otro y que trabajen

sobre las máximas que orientan efectivamente la vida de los sujetos. El mal radical se presenta así, simultáneamente, como aquello que limita dramáticamente las pretensiones ingenuas de la formación —la imposibilidad de garantizar la bondad del sujeto— y como aquello que exige radicalizarla: cuidar el alma, en un mundo marcado por la banalidad del mal, es cuidar también las condiciones en que el límite del *No matarás* puede seguir haciéndose sentir como absoluto.

2. La pasividad como estructura de la formación

Hablar de formación desde una perspectiva fenomenológica exige desplazar una imagen muy arraigada: la idea de que formarse consiste, ante todo, en un despliegue de actividad consciente, en una autoproducción deliberada del sujeto sobre sí mismo. La fenomenología de la constitución muestra que toda actividad —todo decidir, elegir, conocer, juzgar— se apoya sobre una trama de síntesis pasivas sin las cuales nada podría siquiera aparecer como tema de decisión o de juicio. Para llegar a ser sujeto que se *auto-construye*, cada quien es previamente alguien afectado por un mundo, por otros, por un lenguaje y una historia que lo alcanzan que no se han elegido. Esta pasividad originaria un sustrato de la formación, la condición de posibilidad de ella: sólo porque algo nos afecta, porque algo nos llega y nos hiere, puede comenzar el trabajo de apropiación, crítica y elaboración.

Husserl describe la vida de la conciencia como un tejido continuo de síntesis pasivas y activas, subraya que las segundas se enraízan en las primeras y nunca las agotan (Husserl 2001, §§7–10 y Hua XI, 29–33). En el nivel más elemental, la experiencia está atravesada por una temporalidad que no producimos: el flujo de impresiones, retenciones y protenciones en el que algo se perfila como figura sobre un fondo. La *cruz ancestral* de la psicología —la temporalidad interna de la conciencia— más que el efecto de una decisión del yo, es el modo en que la propia vida se da a sí misma como corriente afectiva (Husserl 1964, 43). La afectividad —el hecho de

que ciertos contenidos llamen nuestra atención, nos atraigan o nos repelan, se impongan como relevantes— es también, originariamente, pasiva: algo *hace señas* en el campo de experiencia antes de que podamos decir que hemos tomado posición frente a ello.

El *despertar del yo* —la entrada en juego de un sujeto que dice *yo* y se sabe autor de sus actos— se deja comprender como un tipo particular de respuesta a esa afectividad previa. Para Husserl el yo no es una sustancia pre-fabricada, sino un polo que emerge en el punto en que ciertas afecciones sobresalen, reclaman atención, nos exigen «hacernos cargo» (Husserl 2001, Hua XI, §§31–33). La libertad aparece —más que como una energía que se añadiría desde fuera a una vida inicialmente inerte— como una forma de articulación de un campo dinámico de pasividades: decidir es, de algún modo, apropiarse de lo que ya nos afecta, reorganizar un trasfondo que nunca controlamos por completo. En este sentido, la pasividad es el suelo de la libertad: se decide siempre desde un mundo previamente dado, recibido, desde heridas y resonancias que nos anteceden.

Ese mundo recibido no es un caos informe. En la *Crisis*, Husserl caracteriza el mundo de la vida como el suelo ya estructurado de toda experiencia humana, el horizonte de obviada en el que las cosas cuentan como algo para alguien antes de cualquier tematización científica (Husserl 1954, Hua VI, §50). Cada sujeto llega siempre tarde: donde abre los ojos al mundo, hay lenguajes en los que las cosas han sido nombradas, prácticas en las que los cuerpos han aprendido a moverse, instituciones que han estabilizado expectativas y roles. El mundo de la vida se presenta, así, como una sedimentación de sentidos: capas de interpretaciones, valores, normas y técnicas que otros han elaborado y que se nos entregan como *lo normal*, *lo que se hace*, *lo que es así*. En esta perspectiva, la formación es reproducción de esas sedimentaciones y ruptura con ellas. Así, la formación consiste en una reapropiación crítica del mundo heredado, en la posibilidad de volver a abrir lo que se había vuelto obvio y revisarlo a la luz de nuevas experiencias.

En la psicología de la habilidad se subraya que el análisis de las etapas de adquisición de habilidades —novato, principiante avanzado, competente, diestro, experto— muestra que el experto no opera guiado por reglas explícitas, sino desde una comprensión inmediata de las situaciones, desde un *olfato* que le permite captar de un vistazo lo relevante y responder de manera ajustada (Dreyfus y Dreyfus 2017). Ese *olfato* no es misterioso: es el resultado de un largo proceso en el que instrucciones explícitas, correcciones, imitaciones y ejercicios se han ido sedimentando en un saber tácito que ya no necesita ser pensado. La fenomenología de la síntesis pasiva describe esta sedimentación como formación de un trasfondo de habitualidades: esquemas de percepción, ritmos de movimiento, estilos de atención que hacen que el mundo se presente ya *estructurado* de cierta manera. Así, lo que llamamos *dominio experto* remite a un tipo de pasividad específico: la de un saber que actúa sin pasar por la reflexión, pero que solo ha podido constituirse a través de una historia de actos y decisiones.

Esta dimensión se hace particularmente visible cuando se considera la formación desde el cuerpo propio. La fenomenología del cuerpo muestra que no somos *espíritus* que poseen un organismo como instrumento, sino sujetos encarnados para quienes el cuerpo es el centro de orientación en el espacio, el medio de toda apertura al mundo y a los otros (Husserl 1952, Hua IV, §§36–42). Aprender a escribir, a tocar un instrumento, a conducir, a caminar por una ciudad, no consiste solo en saber *lo que hay que hacer*, sino en dejar que el cuerpo incorpore ciertos esquemas: el gesto se vuelve preciso, el ritmo se ajusta, la mirada se habitúa a buscar determinados indicios. En ese proceso, lo que al inicio exige una atención esforzada —poner los dedos en el teclado, coordinar manos y pies, mantener el equilibrio— pasa poco a poco al trasfondo: se vuelve una *segunda naturaleza*. El saber *se hace cuerpo*, y esta corporalización es, estrictamente, una forma de pasividad operativa: actuamos, sin que tengamos que decidirlo en cada momento.

Entendida así la pasividad no se opone a la formación, constituye su estructura profunda. Formarse es, en buena medida, aprender a habitar de otra manera el propio trasfondo pasivo:

hacerse consciente de ciertas sedimentaciones que nos determinan sin que lo sepamos, someterlas a examen, abrirlas a variación. Esto vale tanto para los hábitos cognitivos como para los afectivos y éticos. El sujeto no solo recibe significados y técnicas; recibe también modos de sentir, de valorar, de jerarquizar lo que importa. El mundo de la vida viene cargado de distinciones tácitas entre lo relevante y lo irrelevante, lo digno y lo indigno, lo tolerable y lo intolerable. La formación, pensada como cuidado del alma en la estela de la tradición platónica y su relectura contemporánea, es precisamente el proceso por el cual el sujeto se alza sobre esa herencia —sin poder desprenderse de ella— para poner en cuestión el modo en que ha aprendido a verse a sí mismo y a los otros (Patočka 1973).

Ese *alzarse* solo es posible sobre una segunda dimensión de la pasividad: la conmoción que proviene del encuentro con los otros y con situaciones que desbordan nuestros esquemas previos. Somos afectados por objetos, pero más radicalmente por rostros, por palabras, por historias de sufrimiento y de esperanza. La intersubjetividad es el intercambio entre egos ya formados; pero, más radicalmente, es el campo en el que la propia identidad se ve cuestionada y reconfigurada. Desde esta perspectiva, la vulnerabilidad —la exposición a ser herido, a que el otro nos descoloque— más que un accidente indeseable, es un rasgo estructural de la experiencia formativa. La libertad misma se revela como la capacidad de responder a esa exposición: de dejarse tocar sin quedar anulado, de asumir lo recibido sin repetirlo mecánicamente.

Una fenomenología de la formación que tome en serio la pasividad distingue cuidadosamente entre una pasividad receptiva, que abre al sujeto a lo que lo excede, y formas degradadas de pasividad, como la inercia, la resignación o el cinismo. En la pasividad receptiva, el sujeto se deja enseñar por lo que viene, pero mantiene la capacidad de responder; en la pasividad degradada, en cambio, la afectación se vuelve pura obediencia o pura apatía: el mundo golpea, pero no conmueve, no provoca reconfiguración. La formación es el arte de acompañar el paso de la una a la otra: crear condiciones en las que la exposición al mundo —incluido el mal y la

violencia— abandone el *endurecimiento*, y se transmute en preguntas nuevas, en búsquedas de sentido que reorganicen el trasfondo pasivo.

La pasividad como estructura de la formación remite a una triple constatación: primero, que no hay sujeto sin un mundo de la vida previamente dado, sin un campo de experiencias y significados que lo ha afectado antes de cualquier decisión; segundo, que este trasfondo pasivo —más que un depósito muerto— es un tejido dinámico de síntesis temporales, corporales e intersubjetivas que se reconfiguran en la medida en que el sujeto actúa; y tercero, que la posibilidad de una formación ética —capaz de responder al mal radical y a la violencia— pasa por aprender a habitar lucidamente esa pasividad, por reconocer en ella tanto la condición de apertura al bien como el lugar en el que pueden arraigar formas insidiosas de indiferencia o de complicidad. La *pedagogía de la pasividad* que se perfila desde aquí invita a la libertad, a comprenderla como la forma propia de hacerse cargo de lo que, sin nosotros, previamente ha empezado a formarnos.

3. Violencia y doble pasividad

El problema del mal nos coloca ante la cuestión, ¿cómo un sujeto llega a elegir el mal?, y, más allá ello, ¿de qué manera el mundo mismo llega a ser experimentado bajo el signo de la violencia? En el capítulo 2 de *Being Reconciled. Ontology and Pardon*, J. Milbank reconstruye, ontológicamente, este desplazamiento: en la tradición clásica y cristiana, el ser se pensaba a partir de la paz; la violencia, aunque brutal, aparecía como algo secundario, una traición al orden de la paz ontológica. En la modernidad, en cambio, se consolida la idea de que lo real es, en su raíz, conflicto: lucha de fuerzas, choque de intereses, *batalla de todos contra todos*. La violencia deja de ser accidente y pasa a ser horizonte insuperable. Milbank formula el contraste: en la época de las grandes religiones mundiales, la violencia resultaba «en cierto sentido accidental, del seguimiento de una visión de paz, de una realidad que hacía posible la paz»; la modernidad «tiende a desesperar de esa visión y a abrazar

tesis de conflicto ontológico, según las cuales la violencia sólo puede atenuarse, nunca erradicarse» (Milbank 2003, 37–38).

Este giro se apoya en una lectura de la metafísica clásica. Milbank retoma el esquema de los trascendentales —unidad, verdad, bien, belleza— para introducir la noción de *anti-trascendentales*. A cada uno de esos atributos del ser corresponde una forma de negatividad: el mal respecto del bien, la falsedad respecto de la verdad, la desunión frente a la unidad, la nulidad respecto del ser, la fealdad frente a la belleza y la violencia respecto de la paz (Milbank 2003, 27).

Así, la violencia se define tanto por un choque sensible como por su relación con la esencia y el fin. Hay violencia allí donde se arruina una forma —el modo en que algo debería ser— o se desvía un *télos* —el modo en que algo debería desarrollarse— (Milbank 2003, 27). Golpear, humillar, explotar, mentir, pueden ser violentos en tanto hieren la integridad de una persona o de una comunidad, o desvían su realización hacia formas de vida empobrecidas. En cambio, hay intervenciones *fuertes* —educar, corregir, curar— que no constituyen violencia porque buscan restaurar una forma dañada o reorientar un desarrollo que se ha torcido. Fenomenológicamente, esto significa que además de percibir una intrusión para hablar de violencia: es necesario situarla en el horizonte de la plenitud o de la privación. Sin referencia a ese horizonte, la experiencia de la violencia se vuelve ciega: toda alteración se percibe como agresión, y no se distingue entre un golpe que destruye y un gesto que salva.

La teoría de la privación le permite a Milbank articular de otro modo la relación entre mal y violencia. En lugar de separarlos —como hace la teoría del mal radical cuando reserva *violencia* para el acto externo y piensa el mal de la voluntad como positividad oscura—, propone su convertibilidad: «en última instancia, para la teoría de la privación hay una perfecta convertibilidad entre mal y violencia» (Milbank 2003, 27). No son sinónimos, pero coextienden su campo: donde hay mal, hay violencia —visible o invisible— y donde hay violencia en sentido propio, hay mal. De ahí que «la voluntad que actúa mal es tan violenta como el acto externo malo,

porque ambos carecen por igual de carácter» (Milbank 2003, 27). La autonomía abstracta de la voluntad, que se pretende origen absoluto y se autoafirma sin referencia a un bien recibido, se convierte en una forma de violencia contra el ser: se priva de la participación en el don del ser y, en ese gesto, introduce una ruptura ontológica (Milbank 2003, 26–27).

Sobre este trasfondo, la modernidad aparece como una reorganización de la mirada. Si la paz deja de ser el horizonte trascendental, la experiencia comienza a definirse por la evidencia de la intrusión: ver violencia se identifica con percibir una invasión sobre la esfera de la libertad. Esta sensibilización frente a la invasión tiene un aspecto emancipador —permite reconocer abusos antes invisibles—, pero comporta un precio: hace perder de vista las privaciones silenciosas que minan la paz sin presentarse como agresión puntual. Milbank muestra cómo la teoría moderna del *mal radical*, asociada a Kant, contribuye a este desplazamiento: al concebir el mal como un principio interior positivo de la voluntad, tiende a «concentrarse en exceso en la violencia, porque la vida, al fin y al cabo, no es sino una invasión tras otra» (Milbank 2003, 26).

Para describir cómo esta reorganización se encarna en la experiencia cotidiana, Milbank interroga la figura del espectáculo. Retoma las críticas de Platón a la tragedia mimética (*República*) y las confesiones de Agustín sobre sus lágrimas en el teatro (*Confesiones* III, 2), subraya la extraña forma de goce que consiste en disfrutar «pasajes trágicos que no podríamos soportar sufrir nosotros mismos» (Milbank 2003, 30). Ese goce no depende únicamente del contenido —escenas de sufrimiento—, sino de la estructura de la situación: «la escena que se exhibe existe sólo para ser vista, y el público está reducido al *télos* de mirar; ni actores ni espectadores pueden intervenir en la esfera del otro, y cada esfera —escenario y audiencia— existe únicamente para la otra» (Milbank 2003, 30–31). Se perfila así la noción de *doble pasividad*: la pasividad de lo que se muestra —una pasividad organizada, puesta a disposición de la mirada— y la pasividad de quien mira —confinado a recibir sin poder co-constituir realmente la escena.

Milbank radicaliza este diagnóstico cuando afirma que «cada escena puesta en juego es una escena de horror, una escena de terminación», porque la estructura del espectáculo implica «una de-intensificación del ser» (Milbank 2003, 31). La vida, que en el mundo cotidiano se da como entrelazamiento de iniciativas, respuestas, sorpresas y desajustes, queda reducida a una secuencia cerrada de imágenes que se consumen y se encaminan hacia un final ya escrito. El espectador experimenta intensamente —temor, placer, compasión—, pero esa intensidad no se traduce en acción; permanece encapsulada en la interioridad. El sufrimiento representado se vuelve ocasión de un goce *seguro*: puedo moverme sin arriesgar nada, sufrir *por delegación*. Fenomenológicamente, la doble pasividad describe esta escisión: el otro reducido a figura imparable de exposición; yo reducido a mirada que siente sin responder.

A partir de aquí, Milbank amplía la escena teatral hacia la sociedad del espectáculo moderna. El dispositivo escénico ya no se limita al teatro: impregna los medios de comunicación, el arte contemporáneo, la industria del entretenimiento, las redes digitales. La tradición estética de lo sublime del terror, tematizada en autores británicos del siglo XVIII como Burke, Dennis o Beattie —recogidos en la antología de A. Ashfield y P. de Bolla (1996)— muestra cómo la experiencia de grandeza se vincula cada vez más a escenas de ruina, catástrofe, exceso y peligro. Lo sublime deja de ser elevación ante la grandeza divina o natural y se convierte en goce estético del espanto. Milbank lee esta tradición como un primer laboratorio de la doble pasividad: el espectador busca intensificar su experiencia a través de imágenes de violencia, pero esa búsqueda se mantiene en el marco seguro de la contemplación (Milbank 2003, 33–34).

Milbank recoge la genealogía foucaultiana de los castigos (Foucault 1975) para señalar que la violencia ya no necesita mostrarse abiertamente: se puede ejercer como una «violencia fina e imperceptible sobre los cuerpos», inscrita en dispositivos de vigilancia, normalización y control (Foucault 1975). Talal Asad, con su reconstrucción de las genealogías de la religión y del castigo, aporta el contexto colonial y secular en

el que estas prácticas se inscriben (Asad 1993). El resultado es una escena en la que la violencia espectacular coexiste con una violencia estructural *lenta y distribuida*: burocracias que deciden quién cuenta, economías que producen exclusión y precariedad, regímenes de información que exponen a unos y blindan a otros.

En la cúspide, los agentes de poder deciden guerras, operaciones financieras o estrategias tecnológicas como quien mueve piezas sobre una pantalla, sin contacto directo con los cuerpos que soportan el daño. En la base, millones de sujetos se sitúan ante las pantallas como espectadores: ven catástrofes naturales, guerras lejanas, crímenes urbanos, cuerpos humillados, todo ello convertido en flujo de imágenes, noticias y datos. Milbank observa que nuestra «mirada a las pantallas» forma parte de «transacciones inherentemente violentas» que, al cruzar el espejo de la virtualidad, acaban siempre en violencia física real (2003, 36–37). De ahí la frase: «en línea, por tanto, nos estamos apaleando hasta la muerte»; se trata de «una violencia aumentada, como una tortura que es tanto más tortura cuanto más prolongada» (2003, 37).

Milbank para desenmascarar el pacifismo moderno propone una situación límite: ante una agresión contra inocentes, el pacifista puede retirarse —quedarse sólo rezando— o permanecer como espectador. En ambos casos su presencia se experimenta como traición: en la retirada, los otros leen signos de indiferencia o vergüenza; en la mirada de *piadosa tristeza*, perciben el rasgo del *voyeur* que se niega a intervenir (2003, 29). Fenomenológicamente, Milbank muestra que no hay pasividad *inocente*: no hacer nada no equivale a no estar implicado. En un mundo estructurado por la doble pasividad, la inacción consolida la escena violenta.

La figura del *testigo puro* resume esta aporía. Inspirado indirectamente en la centralidad del testigo en Hannah Arendt y Vladimir Jankélévitch —la banalidad del mal en *Eichmann in Jerusalem* y la reflexión sobre lo imperdonable en *Le pardon* (Arendt 2013, 400–403; Jankélévitch 1986)—, Milbank advierte que, combinadas con la idea kantiana de mal radical, estas teorías pueden conducir a hipostasiar el mal: se vuelve un bloque tan extremo que solo queda la

memoria impotente y la vigilancia interminable. La figura del testigo que *solo ve y solo recuerda* corre el riesgo de deslizarse hacia la doble pasividad: ver el mal, hablar de él, sin inscribirse en un horizonte de don y de reconciliación que permita alguna forma de transformación (Milbank 2003, 42–43).

Esta crítica reconoce la gravedad del mal extremo —Arendt y Jankélévitch siguen siendo interlocutores necesarios—, pero insiste en que, sin una ontología de la paz, la conciencia moral moderna queda atrapada entre dos polos igualmente estériles: o bien banaliza la violencia como funcionalidad del sistema (*cualquiera podría hacer lo mismo*), o bien la absolutiza como imperdonable, de tal manera que ya no puede pensarse seriamente el perdón ni la reconciliación. En ambos casos, la subjetividad tiende a ocupar el lugar de un espectador impotente: mira, juzga, calcula, pero no abandona la comodidad de la butaca.

Desde el punto de vista de la formación, esta ontología de la violencia y de la doble pasividad introduce un límite. Si la subjetividad moderna aprende a verse ante todo como espectadora —de la política, de la historia, del sufrimiento ajeno—, los procesos formativos corren el riesgo de reproducir esta misma estructura: estudiantes-espectadores que consumen contenidos sobre la violencia sin dejar que esos contenidos interpelen su modo de estar en el mundo; docentes-espectadores que describen el mal y la injusticia sin interrumpir las dinámicas violentas de sus propios contextos educativos. La doble pasividad penetra en las prácticas pedagógicas cuando la relación formativa se organiza como espectáculo: una escena donde unos exponen y otros miran, donde la experiencia se reduce a flujo de información sin co-responsabilidad.

La fenomenología permite formular una exigencia: romper la doble pasividad implica reconfigurar la mirada, el tiempo y el cuerpo. Reconfigurar la mirada, para que ver la violencia —más que acto *inocente* de observación— es comienzo de una implicación; reconfigurar el tiempo, para que el conflicto sea asumido como horizonte relativo, como penúltimo, frente a una paz profunda; reconfigurar el cuerpo, de modo que la formación deje de producir espectadores

lúcidos, y aporte a la configuración de sujetos capaces de ponerse en juego —de exponerse— allí donde la estructura del espectáculo invita a quedarse sentado. Para Milbank no se trata de imaginar una historia sin conflicto, sino de *oponer fuerza a la fuerza* —cuando esta fuerza perturba egoístamente la armonía de la realidad— de manera que la violencia sea identificada como privación y resistida como tal, sin elevarla al rango de último sentido del ser (2003, 42–43).

La violencia y la doble pasividad aparecen como límite de la formación en un doble sentido: como revelación la vulnerabilidad de cualquier proyecto educativo que tienda a ser cooptado por la ontología moderna del conflicto en el que la formación se vuelve adaptación a un mundo donde la violencia es *lo normal* y la paz, un arreglo frágil. Por otra parte, violencia y doble pasividad señalan el punto en que la formación rebasa su propio horizonte técnico, para convertirse en aprendizaje de otra manera de recibir y responder: una pasividad receptiva, capaz de exponerse al don del ser y al sufrimiento del otro sin quedar paralizada en la butaca del espectador. Solo sobre esa base será posible, en las conclusiones, pensar la formación como apropiación crítica del límite frente al mal y la violencia, en lugar de resignarse a ser, ella misma, una sutil escuela de doble pasividad.

4. Conclusiones

La formación aparece, en este contexto, como un nudo tenso entre mal, violencia y pasividad. Más que temas yuxtapuestos, son una estructura que define el horizonte en el que algo como *formar* y *formarse* tiene sentido. El mal radical y la banalidad del mal muestran hasta qué punto la subjetividad puede alejarse del bien sin por ello dejar de considerarse normal; la violencia revela la posibilidad de que el mundo común sea desfigurado en su raíz; la pasividad, finalmente, exhibe tanto la condición receptiva que hace posible el aprendizaje como la deriva hacia la doble pasividad del espectador. Fenomenológicamente, estas dimensiones —más que hechos accidentales— son invariantes que

aparecen una y otra vez cuando se describe la experiencia formativa en contextos atravesados por el sufrimiento y la injusticia.

La primera invariante puede formularse así: allí donde la formación toca su límite, lo que está en juego es la desfiguración del sentido. El mal radical, ya no entendido como excepción monstruosa, sino como posibilidad estructural de la libertad, revela que el mundo puede ser habitado desde máximas que convierten al otro en medio y vacían de contenido efectivo la prohibición de matar. La banalidad del mal, al mostrar la normalidad del agente y la rutina administrativa de la devastación, indica que las formas extremas de destrucción pueden apoyarse en una ceguera moral cotidiana ante la diferencia entre bien y mal. La violencia, en este horizonte, deja de ser un exceso de fuerza para aparecer como lo que fractura la legibilidad del mundo de la vida: el sufrimiento injustificado, la humillación estructural, la destrucción de la confianza básica. La formación se encuentra, así, ante el borde de un abismo: no puede ya suponerse un sentido compartido dado de antemano, pero tampoco puede renunciar a buscar una recuperación, por frágil que sea, de un horizonte de sentido habitable.

La segunda invariante se refiere a la ambivalencia de la pasividad. La pasividad originaria —la afectación previa por un mundo, por otros, por una historia que nos precede— es la condición de posibilidad de todo aprendizaje. Gracias a ella el sujeto puede ser tocado, impresionado, interpelado; gracias a ella hay algo que se ofrece a la atención y al juicio, pero esa misma estructura se deja capturar por la lógica de la doble pasividad: la exposición al mundo puede convertirse en pura recepción de imágenes y discursos que nunca llegan a convertirse en pregunta propia. La sociedad del espectáculo y la virtualidad generalizada son figuras contemporáneas de esta ambivalencia: se es afectado constantemente sin que esa afectación desemboque en una respuesta responsable.

La tercera invariante vincula límite, prohibición y cuidado del alma como eje ético de la formación. El límite también un conjunto de reglas externas, pero estructuralmente es el modo en que el otro se impone como aquello que no puede ser reducido a objeto de disposición.

La prohibición —ejemplar en el *No matarás*— expresa en negativo esta exigencia: marca un borde absoluto que constituye al mismo tiempo la dignidad del otro y la del propio sujeto. El cuidado del alma, en este marco, más que referir a una interioridad intimista, es a la capacidad de sostener la relación con ese límite: de dejarse afectar por él, de rearticularlo en situaciones cambiantes, de resistir las presiones que buscan trivializarlo.

Sobre estas invariantes se puede comprender la formación como apropiación crítica del límite. Frente a la banalización de la violencia, reapropiar el *No matarás* —más que repetir un mandato abstracto— significa rehacer la experiencia que lo sostiene: aprender a percibir al otro como alguien a quien se debe, de entrada, un respeto incondicional; reconocer las formas sutiles en que se despoja a ciertas vidas de su condición de *matables*; identificar las escenas cotidianas en las que se invierte el sentido del mandamiento y se declara sacrificable a grupos enteros de personas. Esta reapropiación no se agota en el plano del discurso; exige prácticas, gestos, decisiones que encarnen la prohibición en contextos marcados por la guerra, la exclusión o la desigualdad. En lugar de limitarse a explicar el mal, la formación está llamada a proporcionar experiencias de responsabilidad por el otro: oportunidades en las que el sujeto se descubra preocupado por sufrimientos que no le son indiferentes, y en las que la respuesta no se agote en el comentario desde fuera.

Desde el punto de vista metodológico, una fenomenología específica de la formación ante el mal supone, en primer lugar, tematizarlo con rigor desde las experiencias en las que éste se cruza con violencia y pasividad: la humillación en el aula, la complicidad silenciosa frente a la corrupción, la exposición a imágenes de guerra, la convivencia con víctimas en el espacio escolar. Supone, en segundo lugar, realizar variaciones sobre esas experiencias, ya sea imaginarias o comparativas, para distinguir lo que en ellas depende del contexto histórico y cultural de lo que las caracteriza de manera más constante. Supone, finalmente, establecer invariantes que sean significativas para la práctica formativa: modos recurrentes de aparición del mal en

procesos educativos, estructuras típicas de la doble pasividad, formas en que la pasividad receptiva puede ser cultivada.

Comprendida así, la formación se deja ver como resistencia a la ontología del conflicto y a la doble pasividad. Resistir significa negarse a aceptar la violencia como última palabra sobre el ser y sobre la historia. Allí donde la subjetividad es invitada a pensarse a sí misma como espectadora de procesos inamovibles, la educación puede abrir un espacio para imaginar y ensayar otras formas de presencia: ni la agresividad que reproduce la lógica de la fuerza, ni la *inocencia* que se limita a observar, sino una implicación que busca restituir vínculos, reparar heridas, interrumpir dinámicas destructivas. En este sentido, la formación introduce, en medio de una ontología dominada por el conflicto, una práctica cotidiana de paz: no una paz de equilibrio de potencias, sino una paz que se experimenta cada vez que se rompe una cadena de violencia y se rehúsa a tratar al otro como descartable.

Este recorrido abre líneas de investigación que desbordan lo aquí trabajado. Una primera se refiere a la formación docente y a los dispositivos institucionales frente a la violencia: es necesario describir cómo las propias instituciones educativas participan de la doble pasividad —por ejemplo, cuando convierten el sufrimiento en tema de programa sin modificar las relaciones de poder que lo reproducen— y qué transformaciones serían exigibles para que el cuidado del límite sea una responsabilidad compartida, más allá de una exhortación retórica. Las experiencias límite, la memoria y la transmisión intergeneracional del mal abre la tarea de pensar cómo integrar en los procesos formativos relatos de violencia extrema sin convertirlos en espectáculo ni en peso paralizante, de modo que se vuelvan ocasión de lucidez y compromiso. Una tercera línea concierne a la articulación entre fenomenología, formación y políticas del límite en sociedades marcadas por la violencia: se trata de explorar cómo las categorías fenomenológicas aquí empleadas pueden dialogar con el diseño de políticas públicas, currículos y prácticas comunitarias que asuman el mal y la violencia no sólo como problemas a gestionar, sino como desafíos que exigen repensar el sentido mismo de formar.

Bibliografía

- Agustín de Hipona. 1995. *Confesiones*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Arendt, Hannah. 2003. *Eichmann en Jerusalén: Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.
- _____. 2013. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ashfield, Andrew, y Peter de Bolla, eds. 1996. *The Sublime: A Reader in Eighteenth-Century British Aesthetic Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aristóteles. 2007. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Alianza.
- Asad, Talal. 1993. *Genealogies of Religion: Discipline and Reasons of Power in Christianity and Islam*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Camus, Albert. 1996. *El hombre rebelde*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dreyfus, Hubert L., y Stuart E. Dreyfus. 2017. *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Foucault, Michel. 1975. *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Husserl, Edmund. 1952. *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Zweites Buch*. Husserliana IV. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- _____. 1954. *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Husserliana VI. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- _____. 1964. *Vorlesungen zur Phänomenologie des inneren Zeitbewusstseins*. Ed. Rudolf Boehm. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- _____. 2001. *Analysen zur passiven Synthesis: Aus Vorlesungs- und Forschungsmanuskripten 1918–1926*. Husserliana XI. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Jankélévitch, Vladimir. 1986. *Le pardon*. Paris: Aubier.
- Kant, Immanuel. 1993. *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Milbank, John. 2003. *Being Reconciled: Ontology and Pardon*. London: Routledge.
- Patočka, Jan. 1973. «Platon und Europa». Curso de conferencias, inédito.
- Platón. 1988. *República*. Traducido por José Manuel Pabón y Manuel Fernández-Galiano. Madrid: Alianza Editorial.
- Zimbardo, Philip G. 2007. *The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil*. New York: Random House.

Germán Vargas Guillén (gevargas@pedagogica.edu.co). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del Círculo Latinoamericano de Fenomenología —CLAFEN— y Director del grupo de investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía. <https://orcid.org/0000-0001-6156-799X>

Víctor Eligio Espinosa Galán (vespino-sa@pedagogica.edu.co). Profesor titular ocasional de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Director del grupo de investigación Filosofía, Ética y Educación. <https://orcid.org/0000-0002-6236-9984>

Recibido: 28 de enero, 2026.

Acceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.4226

**Rubén Sánchez Muñoz
y Liz Katherine Cañón Parra**

Persona, formación y valores: una reflexión fenomenológica desde Edith Stein

Resumen: *El concepto de persona es central en la obra de Edith Stein, pues comprende que ella es un ser espiritual, anímico y corporal, pero también, en el horizonte de una antropología fenomenológica, asume que se trata de un ser en formación, que debe configurarse a sí mismo. La tesis que vamos a sostener es que, para el proceso de formación de la persona humana, su encuentro y apertura con el mundo de los valores resulta esencial, ya que, por un lado, la persona misma es un valor y, por otro lado, en su apertura a los valores, se constituye a sí misma y se abre a los demás. Es un proceso de formación y autoformación. Por ello, nuestro objetivo es comprender: ¿qué relaciones hay entre persona, formación y valores? Consideramos que la propuesta antropológica y pedagógica de la filósofa alemana abre la posibilidad de un encuentro interpersonal y ayuda a formar lazos comunitarios que resultan necesarios en la sociedad actual.*

Palabras clave: *Persona, formación, valores, cultura, comunidad.*

Abstract: *The concept of the person occupies a central place in the work of Edith Stein, insofar as she conceives the human being as a spiritual, psychic, and corporeal unity. However, within the framework of phenomenological anthropology, Stein also affirms that the person is a being in formation, called to shape and constitute*

themselves. The thesis we propose to defend is that the encounter with and openness to the world of values is essential for the formative process of the human person. On the one hand, the person is in themselves a value; on the other hand, it is through their openness to values that they come to constitute themselves and relate meaningfully to others. This process is both formative and self-formative. Therefore, our objective is to inquire into the relationships between person, formation, and values. We maintain that the anthropological and pedagogical perspective developed by the German philosopher opens the possibility for genuine interpersonal encounters and contributes to the cultivation of communal bonds, which are indispensable in contemporary society.

Keywords: *Person, formation, values, culture, community.*

Introducción: hacia una ontología formativa de la persona

Para pensar una propuesta educativa rigurosa se debe partir de una interrogación radical sobre el ser humano dado que no puede hablarse de formación sin antes comprender ¿quién es el sujeto que ha de formarse?, ¿qué estructura lo constituye?, ¿qué dinamismo interior lo habita?



y ¿cuál es el sentido que orienta su despliegue vital? Desde esta perspectiva, el pensamiento de Edith Stein (1891-1942), nos ofrece un marco privilegiado para repensar la educación en términos fundamentales, espirituales y éticos; donde la persona no es entendida como un ente funcional o como una suma de capacidades acumulativas, sino como una totalidad viva, encarnada, abierta al sentido y en constante devenir (Ferrer 2022). Esta perspectiva la compartió Stein con otros fenomenólogos, como Husserl, Scheler, D. von Hildebrand y J. Patocka y en la actualidad, autores como Vincenzo Costa (2018) en Italia, Francesc Torralba (2020) en España y Eduardo González Di Pierro (2019) en México, siguen discutiendo su actualidad.

La formación entendida desde este horizonte de sentido no es una técnica ni un proceso externo impuesto desde fuera a la persona, sino un acontecimiento espiritual, una configuración interior que brota del corazón mismo y que exige su cooperación libre, su apertura al otro y al mundo de los valores. Aquí Edith Stein nos ofrece una visión antropológica y pedagógica profundamente unificada, en la que el alma no se reduce a un cúmulo de contenidos, sino que aparece como un centro, como forma en tensión hacia su perfección, dado que la formación acontece allí donde la interioridad se abre, se deja afectar por la verdad y el bien, y se configura en fidelidad a su propia vocación.

En este sentido, persona, formación y valores no son conceptos separados ni opuestos, sino, por el contrario, son dimensiones mutuamente implicadas de una misma realidad ontológica, dado que la persona se constituye como tal en la medida en que se forma desde dentro y hacia afuera, y la formación sólo es auténtica cuando se orienta hacia los valores que iluminan el sentido del ser. Por ello, este texto busca explorar, desde la filosofía fenomenológica de Stein, cómo se entrelazan estas tres dimensiones en una propuesta integral de formación que no reduce al sujeto, sino que lo reconoce como ser libre, espiritual y trascendente, sin dejar de lado u omitir que se trata de un ser en el mundo, sujeto y limitado por las circunstancias y en relación con los otros.

La persona como unidad encarnada, espiritual y abierta al sentido

Para iniciar, es fundamental acercarnos al concepto de persona desde una de las más grandes exponentes en fenomenología, a saber; Edith Stein, quien entiende la comprensión de la persona desde la experiencia vivida (2002), dado que no es una categoría abstracta ni una mera posición ontológica entre otras, sino una realidad estructurada desde su interioridad, cuya manifestación se da en su modo de estar en el mundo, en su actuar, en su sensibilidad y en su vocación, lo que se revela en todo lo que hace.

A los fenomenólogos les interesa de manera muy especial la experiencia que tenemos de las cosas, por esta razón, antes de preguntarse qué es el hombre o qué es la formación, la fenomenología se interroga por el hombre y la formación como fenómenos. Las preguntas podrían ser de este tipo: ¿cómo se nos presenta el ser del hombre?, ¿qué experiencia tenemos de la formación?, ¿cuáles son las formas de experiencia en las cuales se nos aparecen los valores? Como señala David Carr (2017): «La fenomenología tiene más que ver con preguntar, sobre cualquier cosa que existe o puede existir, cómo se da, cómo entra en nuestra experiencia, y cómo es nuestra experiencia de ella» (17).

En *La estructura de la persona humana* Stein mencionó que el principio elemental del método fenomenológico es el de «fijar nuestra atención en las cosas mismas. No interrogar a teorías sobre las cosas, dejar fuera en cuanto sea posible lo que se ha oído y leído y las composiciones de lugar que uno mismo se ha hecho, para, más bien, acercarse a las cosas con una mirada libre de prejuicios y beber de la intuición inmediata» (Stein 2002, 33). Y allí mismo dió esta indicación que es muy importante para la antropología y co-extensivamente para la pedagogía: «si queremos saber qué es el hombre tenemos que ponernos del modo más vivo posible en la situación en la que experimentamos la existencia humana, es decir, lo que de ella experimentamos en nosotros mismos y en nuestros encuentros con otros hombres» (Stein 2002, 33).

En este sentido, tanto Stein, como Husserl, Scheler y von Hildebrand se refieren al ser humano como persona. De acuerdo con Dermot Moran (2022), la persona para Stein es un valor absoluto que se *ejercita* en las tomas de postura que asume ante la realidad; además, la persona se distingue del resto de los seres: 1) por ser libre, 2) por su capacidad de reconocer y seguir normas y 3) por su capacidad para interactuar con otras personas humanas en un contexto social. Stein usa la expresión *persona humana* en su curso de 1932/33. Pero ya había usado este concepto en las obras de la etapa fenomenológica, como *Sobre el problema de la empatía, Individuo y comunidad* y la *Introducción a la filosofía*. En estas obras, la fenomenóloga describe la unidad de la persona compuesta por tres dimensiones fundamentales, a saber; el cuerpo, el alma y el espíritu, las cuales no operan como esferas separadas, sino como una jerarquía orgánica y vital.

Tenemos que ver a la persona como unidad, pero ¿qué significa esta unidad y dónde y cómo la podemos constatar? A juicio de E. Stein (2002), «La unidad de la persona se atestigua en la peculiaridad de su toma de posición ante la totalidad del mundo de los valores y se destaca en la unidad solidaria de todas sus obras» (34). *La estructura de la persona humana* revela una antropología no dualista, sino una concepción integrada del ser humano que permite pensar la apertura de la persona a sí misma, al mundo y a los otros.

El cuerpo, en esta visión, no es una masa biológica sin significado, sino el lugar de la presencia encarnada, la mediación sensible que hace posible la expresión del alma y su inserción en el mundo, pues es vivido como propio, como soporte de la interioridad, y no como objeto ajeno, mientras que el alma alberga las vivencias representativas, afectivas, es el centro anímico desde el cual se configuran las experiencias psíquicas, pero también donde se percibe el influjo de la vida espiritual; ahora bien, en cuanto al espíritu, éste constituye el núcleo más profundo del ser humano, la instancia desde la cual el sujeto se autodetermina, ejerce su libertad, reconoce valores y se orienta hacia lo eterno, pues:

el alma humana con su estructura personal y su cualificación individual, se nos ha revelado como la forma de todo el individuo corporal y anímico. Suelo denominarla también el «núcleo de la persona» porque el todo al que damos el nombre «persona humana» tiene en ella el centro de su ser. (Stein 2002, 117)

Ahora bien, para poder seguir en nuestra discusión hay un concepto fundamental que le constituye al ser personal del ser humano y es la libertad; aquí no se concibe como mera capacidad de elección, sino como apertura activa hacia el sentido, como dinamismo espiritual que estructura la vida desde dentro, pues «el alma es espíritu, y en qué sentido lo es: es un ente bien cierto de su propio ser y abierto a otro ser, un ente que se tiene a sí mismo en su poder y puede disponer libremente de sí, pero todo ello sin la ilimitación propia del espíritu puro» (Stein 2002, 135-136).

Pero la persona no está dada para sí misma ni para los demás de una vez por todas, sino que se realiza en el tiempo, en el contacto con el mundo y con los otros, en la experiencia vivida de la trascendencia. El modo de ser de la persona humana es finito, y se despliega temporalmente, su ser es un ser en desarrollo y *evolución*. Mas, ¿cómo debe entenderse esta evolución y qué importancia tiene para la formación? En *La estructura de la persona humana* Stein dice que una de las condiciones de posibilidad de la educación es, precisamente, el *carácter evolutivo del hombre* y señala:

A diferencia de los espíritus puros, el hombre no entra terminado en el ser. Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en los animales, su evolución no está predeterminada, sino que tiene ante sus múltiples posibilidades, así como la capacidad de decidir libremente entre esas posibilidades. Se hace así posible y necesaria la autodeterminación, pero también la dirección y el seguimiento. (2002, 19)

Pero ¿qué significa dirección y ¿qué significa seguimiento? Esto tiene el sentido de que el ser humano puede imponerse a sí mismo metas,

fines y someterse a ello. «El libre yo que se puede decidir a hacer u omitir algo, o hacer esto o aquello, se siente llamado en su interior a hacer esto y a omitir esto otro. Dado que puede percibir exigencias y darles seguimiento, está en condiciones de ponerse *fin*es y hacerlos realidad con sus actos» (Stein 2002, 95-96). En efecto, la persona humana posee voluntad y libertad. Como veremos más adelante, la voluntad es querer y la libertad, poder. Ahora bien, este proceso formativo del que habla Stein, es un proyecto formativo inacabado, es una tarea que se prolonga durante toda la vida, pues,

Que el hombre no llega al mundo «terminado», sino que a lo largo de toda su vida se ha de ir construyendo y renovando a sí mismo en un constante proceso de transformación, sin alcanzar nunca un estado definitivo e inmutable; que debe obtener él mismo cada vez la fuerza para sus actividades, extrayéndola de su ser inferior para emplearla al servicio de su ser superior. (Stein 2002, 135)

Este dinamismo no ocurre en el aislamiento, pues el yo solo se reconoce a sí mismo en la medida en que se relaciona con otros. Stein, desde sus primeros escritos, sostiene que «la personalidad, cuando vivencia valores y crea obras, “sale de sí misma”, e igualmente al captar el mundo sensorial exterior» (2003b, 438). Pero aún más: «Lo que se efectúa en la comunidad es un estar abiertos los unos hacia los otros, un expansionarse del alma del uno a través del otro y un activarse del alma en acciones comunitarias y en rasgos de carácter de la comunidad que se vayan formando» (2003b, 482).

De acuerdo con ello, el concepto de empatía juega un papel fundamental, pues es el fenómeno originario de esta apertura, es la forma en que el yo se abre a la alteridad sin reducirla, reconociendo en el otro no un reflejo de sí mismo, sino, un otro auténtico, una persona única y valiosa por sí misma; en efecto, «cuando miro a un hombre a los ojos, su mirada me responde. Me deja penetrar en su interior, o bien me rechaza. Es señor de su alma, y puede abrir y cerrar sus puertas» (Stein 2002, 94), de ahí que en esta mirada se juega la posibilidad misma del

encuentro educativo como acontecimiento intersubjetivo transformador. Estar abierto a los otros, significa dejarse modificar por ellos, y esto nos parece fundamental para toda tarea educativa, ya que en ella el educador facilita ciertos accesos a un conjunto de bienes espirituales objetivos a la persona humana.

Por otro lado, el carácter espiritual de la persona, así como su apertura hacia el otro, encuentra su sentido más profundo en su relación con el mundo de los valores, dado que no hay persona sin sensibilidad para los valores, sin capacidad de dejarse afectar por ellos, sin posibilidad de asumirlos como horizonte de sentido (pero cuando ello ocurre, y no se da esta sensibilidad para los valores, la persona queda atrofiada, y podría hablarse incluso de casos de enfermedad como la sociopatía). Aquí los valores no son añadidos accidentales a la estructura del ser, sino que brotan de ella y, al mismo tiempo, la configuran, dado que «La unidad de la persona queda atestiguada por la particularidad de su relación con el mundo total de los valores, y se manifiesta en la coherencia de todas sus obras. En la persona individual, esa totalidad consiste en una sensibilidad hacia todos los niveles de valores» (Stein 2003c, 546). Dejando entender así que la persona posee una identidad propia, marcada por su modo singular de relacionarse con el mundo valioso y agrega: «Lo que la persona es, eso lo vemos, —como quien dice— por el mundo de valores en que ella vive, por los valores a los que ella es accesible y por los valores que ella guiada por valores eventualmente crea» (Stein 2003b, 438).

Desde esta perspectiva, la conciencia no es una función aislada, sino expresión de una vida interior en apertura constante, la «espiritualidad personal quiere decir *despertar y apertura*. No sólo *soy*, y no sólo *vivo*, sino que sé de mi ser y de mi vida. Y todo esto es una y la misma cosa» (Stein 2002, 94-95). De modo que, en esta unidad, el saber de sí mismo se articula con el saber del mundo, la interioridad se entrelaza con la alteridad, y la libertad se revela como tarea. En definitiva, «ser persona quiere decir ser libre y espiritual» (Stein 2002, 94), y por tanto, ser capaz de responder a los valores, de orientar la vida hacia lo bueno, lo verdadero y lo bello.

Este carácter integral de la persona como unidad de cuerpo, alma y espíritu, como ser en apertura al sentido y como estructura afectiva sensible a los valores, es lo que permite pensar la formación no como una serie de aprendizajes externos, sino como una tarea profunda de configuración integral. Porque la persona no es solo su cuerpo, ni solo su alma, ni tampoco solo su espíritu: es una totalidad viviente, una unidad de sentido en la que confluyen todas las dimensiones del ser, un microcosmos donde resuenan todas las realidades del mundo (Stein 2002, 34).

La formación y autoformación

El concepto de formación (*Bildung*) que desarrolla Edith Stein está motivado por el influjo de la imagen del hombre que se desarrolló en él idealismo alemán, en personalidades como Lessing, Herder, Schiller y Goethe, y que a mediados del siglo XIX entró en una profunda crisis, entre muchas otras cosas, debido al surgimiento de corrientes materialistas y positivistas. Pero que a principios del siglo XX había experimentado una especie de renacimiento y se había extendido una vez más, sobre todo en Alemania, influyendo de una manera significativa en los movimientos pedagógicos de ese momento. De acuerdo con el idealismo alemán, el hombre «es libre [y] está llamado a la perfección» (Stein 2002, 5). Así, el ser humano «es un miembro de la cadena formada por todo el género humano, que se acerca progresivamente al ideal de la perfección» (Stein 2002, 5). En este sentido, también: «Cada individuo y cada pueblo tienen, en razón de su peculiar modo de ser, una misión especial en la evolución del género humano» (Stein 2002, 5). Debemos preguntarnos: ¿qué significa esta perfección a la que está convocada cada persona y cada pueblo? y, ¿en qué consiste esta misión?

Desde la concepción steiniana de la persona, es posible comprender la formación no como simple instrucción externa, sino como una transformación también interior del alma, pero no solo eso, sino puede entenderse como una tarea que brota desde lo más hondo del sujeto y que lo compromete en su totalidad espiritual y personal. Se trata de un acontecimiento en el que está

en juego todo el ser de la persona. Stein afirma que «toda formación es autoformación. Todo adiestramiento es autoadiestramiento» (2005c, 178); con ello indica que la formación no puede imponerse desde fuera, pues solo se realiza verdaderamente cuando el alma la interioriza y la transforma en estructura viva. Es la persona quien se abre a sus propias posibilidades, no en soledad, sino en contacto e intercambio con otros. Pues antes de ser consciente de su ser y asumir su vida con libertad, son los otros quienes trabajan en su configuración y le muestran las riquezas que hay a su alrededor, o al revés, quienes la privan de ello. A la formación se le opone la deformación, y las cualidades que no se desarrollan se atrofian.

Esta afirmación no implica un repliegue solipsista, sino que señala el lugar donde la formación cobra sentido, y es la interioridad libre y receptiva de la persona dado que la formación desde fuera solo será formativa si encuentra resonancia en lo interior, si es acogida como sentido, si es elaborada desde la vocación que habita en lo profundo de la persona, a saber, en lo que Stein llama núcleo personal.

Como sostiene la autora, «siempre la formación desde fuera tiene que contar con la formación desde dentro, si no hay adiestramiento y no formación, o deformación. En los hombres hay que contar: 1) con disposición específica, 2) con disposición individual, 3) con esencia espiritual: conocimiento y voluntad» (Stein 2003a, 178). Es decir, todo influjo educativo debe ser mediado por la disposición interna del sujeto; sin esta mediación, la acción externa se convierte en imposición o alienación.

Ahora bien, este dinamismo interior tiene un carácter ontológico: el alma no es una función pasiva ni una superficie neutra, sino una instancia viva, una realidad que debe estructurarse, gobernarse y desplegarse a sí misma, pues en palabras de Stein, «el alma del hombre [...] tiene que estructurarse, formarse y gobernarse a sí misma y, al mismo tiempo, construir un mundo en el que pueda vivir y trabajar: su entorno, un mundo espiritual» (2003a, 183), de ahí que esta doble tarea –la de configurarse por dentro y la de constituir un mundo– revela que la formación es también una vocación, un llamado a actualizar

una forma que ya habita implícitamente en la estructura espiritual del sujeto.

Formar, entonces, significa *dar forma a una materia*; pero esta materia no es uniforme, ni la forma es arbitraria dado que la formación verdadera acontece cuando una materia espiritual asume una forma que la constituye en imagen de una imagen originaria, aquella que le es propia y que le da sentido, pues «pertenece al proceso formativo que una materia asuma una forma que la constituye en imagen de una imagen originaria» (Stein 2003, 180). Esta imagen, si bien no se impone desde fuera, actúa como ideal normativo interior; ella orienta el proceso formativo, da dirección al esfuerzo de autoconfiguración y permite discernir lo que edifica del alma de lo que la deforma.

Ahora bien, este proceso solo es posible gracias a la ductilidad del alma, es decir, a su capacidad de recibir nuevas formas. Stein insiste en que «le corresponde a toda materia la ductilidad, la predisposición a recibir nuevas formas» (2003a, 180) de modo que sin esta plasticidad no habría formación posible. No obstante, esta misma plasticidad implica también un riesgo, pues si el alma se cierra, si rechaza lo que le conviene o asimila lo que no le es propio, el proceso formativo se interrumpe, se falsea o se convierte en una deformación; de ahí que aquí aparece con fuerza la dimensión ética de la formación, pues el alma humana es libre y, en consecuencia, responsable de su crecimiento.

La persona puede acoger o desechar el alimento espiritual que le ofrece el mundo, puede formar su carácter o abandonarse a la deformidad; y esta libertad lo hace dueño de su devenir, pues,

El hombre puede coger del ambiente circundante el alimento disponible para el cuerpo y el alma, puede elegir lo que es apropiado y rechazar lo que es dañino; pero también puede renunciar a esto [...] y consecuentemente puede culparse a sí mismo si permanece ‘inculto (no-formado)’ o ‘deformado’. (Stein 2003a, 191)

Por tanto, la formación es también una tarea moral, implica discernimiento, voluntad, compromiso y dirección interior.

Sin embargo, esta libertad personal no es ilimitada, dado que la persona no se autoconstruye desde la nada, su querer opera dentro de los márgenes de una constitución espiritual dada, puesto que la persona tiene dones, predisposiciones, límites que deben ser reconocidos; cuando la voluntad se desentiende de esta verdad estructural, incurre en una *formación ficticia*, una mera apariencia externa que no transforma al sujeto desde dentro. «Si pasa por encima de ellos, si no se contenta con lo que para él está determinado, entonces no hay ninguna formación auténtica, sino una formación ficticia, una ‘apariencia exterior’» (Stein 2003a, 190). De aquí se deriva que toda formación genuina exige fidelidad al ser, respeto por la verdad del sujeto y obediencia a su vocación originaria.

Asimismo, esta fidelidad incluye la dimensión corporal, dado que el alma no existe como entidad abstracta ni desencarnada; su crecimiento está íntimamente ligado a las condiciones del cuerpo. Stein advierte que «el alma está hundida en el cuerpo, con él está ligada en unidad, tanto que la salud y frescura del cuerpo emana fuerza y vida al alma, y la enfermedad y debilidad del cuerpo deja al alma con dolor» (2003a, 184). Esta unidad antropológica implica que la formación espiritual está necesariamente encarnada pues no hay perfeccionamiento del alma que ignore su vínculo con lo corporal, y tampoco hay salud interior sin cuidado de la exterioridad.

Además, no todo lo que el alma recibe tiene automáticamente un efecto formativo, pues muchos materiales permanecen muertos, no asimilados, como cuerpos extraños que gravan su estructura. Stein compara estos elementos como un alimento no digerido dado que «no ayuda a la constitución del cuerpo, sino que lo grava como un cuerpo extraño» (2003, 186). De ahí que, sólo lo que es interiorizado verdaderamente transforma al sujeto; sólo aquello que toca el centro afectivo —el *Gemüt*— puede crecer en el alma, habitarla, y plasmar en ella una forma viva. De modo que “para la persona entera está previsto su proceso formativo, la forma interior trabaja para formar el cuerpo y el alma según su propio

arquetipo [...] lo que le conviene al alma como material estructural, es asimilado en su más profundo interior y crece con ella” (Stein 2003a, 183) y agrega «lo que es asimilado al interior del alma, se convierte en una parte de ella, un componente inseparable como la carne y la sangre del cuerpo» (2003a, 186).

Todo proceso de formación genuina es, en su núcleo más originario, un acto que requiere amor; no como simple sentimiento pasajero o emoción fluctuante, sino como estructura fundante de apertura y donación, capaz de suscitar un encuentro intersubjetivo en el que el otro, en su singularidad irreductible, es acogido como portador de sentido. Desde una perspectiva fenomenológica, esta afirmación se ancla en la posibilidad de reconocer la persona como un ser dotado de valor, cuya aparición ante mí convoca una respuesta afectiva que funda el vínculo formativo. Por ejemplo, Husserl llega a afirmar que:

Una característica distintiva, sin embargo, es que el yo no solo es una interioridad polar y centralizante –la cual logra así generar sentido y valor y acción desde sí misma–; él también es un yo individual que –en todo su presentar, sentir, valorar y decidir– tiene un centro más profundo, el centro del amor en el distinguido sentido personal; el yo amoroso que sigue un ‘llamado’, una ‘vocación’, ‘un íntimo llamado’, que toca el centro más íntimo del yo mismo y que es elevado a nuevas decisiones, nuevas responsabilidades y justificaciones del sí mismo. (2014, 358-359)

De la misma manera, para D. von Hildebrand «El amor pertenece a las tomas de posición de la persona que responden esencialmente a un valor [...] el amor únicamente puede ser motivado esencialmente porque la otra persona se da de algún modo en sí preciosa y valiosa» (2023, 53). Por ello considera que el amor une. Los que se aman están unidos, forman una comunidad.

Por su parte, Stein sostiene que:

En el acto de amor, pues, tenemos un asir o bien un tender a la valía personal que no es un valorar a causa de otro valor; no amamos a una persona porque hace el bien, su valía no consisten en que haga el bien (aun cuando

en eso quizá se evidencia el valor), sino que ella misma es valiosa y la amamos “por ella misma”. (2005a, 185)

Por ello, Edith Stein coincide con Husserl y von Hildebrand, en que el amor constituye uno de los vínculos intersubjetivos fundamentales, al lado de otras actitudes sociales como la confianza, la gratitud, la entrega y el servicio, entre otras razones por los efectos que pueden tener en uno mismo y en los demás. En efecto: «El amor que yo encuentro, me fortalece y me anima y me confiere la energía para realizaciones insospechadas. La desconfianza con la que tropiezo paraliza mi energía creativa. Las tomas de posición ajenas intervienen inmediatamente en mi vida interior y regulan su transcurso» (Stein 2005b, 421).

Sin embargo, enfatiza que el amor posee un carácter unificador radical dado que es a través del amor que se supera la mera coexistencia para acceder a una verdadera co-pertenencia, a una comunidad espiritual en la que el otro es afirmado como fin en sí mismo. En este horizonte, la relación formativa se revela como una relación de persona a persona, donde la apertura, el respeto y el compromiso afectivo son condiciones imprescindibles para el proceso educativo. De ahí que: «El educador necesita conocer el alma infantil. Pero solamente el amor y un respeto lleno de reverencia, que no intente abrirse paso violentamente, podrán acceder a lo que encuentran cerrado» (Stein 2002, 17). El proceso de formación, para que se dé, requiere que la persona se abra. Si la persona no se abre y se mantiene cerrada en sí misma –lo que resulta casi imposible–, no puede trascenderse.

Para poder formar hay que reconocer la individualidad de la persona, es decir, su peculiaridad personal:

Conocer al niño quiere decir también comprender los fines a los que se orienta su naturaleza. No se puede llevar a todas las personas por el mismo camino, ni cortarlas por el mismo patrón. Dejar un espacio para la peculiaridad del niño es un medio esencial para descubrir cuáles son sus fines interiores. (Stein 2002, 17)

Ahora bien, ¿cuáles son los fines interiores del niño? El fin de toda tarea formativa tendría que ser el cumplimiento de su vocación. Desde aquí podemos ver que el ser de la persona está orientado hacia un fin o un *telos*.

La vocación (del latín *vocare*), significa: llamado. *¿Pero qué significa ser llamado?* – se pregunta Stein. Ella reconoce que los seres humanos estamos dotados de talentos y que la formación que recibimos nos dispone a realizar cierto tipo de actividades de una forma profesional. Gracias a nuestras cualidades personales, las instituciones sociales o grupos a los que pertenecemos pueden convocarnos para cumplir con ciertas tareas: investigar, enseñar, desempeñar un cargo administrativo, etc. Otras corporaciones humanas pueden llamarnos para contribuir socialmente con actividades que conlleven al bien común. Stein considera que:

en la “naturaleza del ser humano” se encuentra pretrazada su vocación y su vocación profesional, es decir, la actividad y la creatividad para la cual está configurado; el camino de la vida hace madurar a cada uno esa vocación y la hace comprensible claramente a los otros seres humanos, de tal modo que éstos puedan hablar de la *llamada* por la cual, en el mejor de los casos, alguien encuentra en la vida *su puesto*. Sin embargo, la “naturaleza del ser humano” y su “itinerario de la vida” no son ningún regalo y ningún juego del azar, sino –mirados con los ojos de la fe– obra de Dios. Y así, en última instancia, es Dios mismo el que llama. Él es quien llama a *todo* ser humano para algo a lo que está llamado, a cada *ser humano individual* para algo para lo que está llamado de forma completamente personal, y además a *hombre y mujer* como tales para algo particular, como el asunto presupone. (Stein 2005e, 273)

De ahí se sigue que la vocación: 1. Es dado por Dios: un llamado; 2. Que se halla en todo ser humano; 3. Es personal e individual (por ende, cada uno tiene la suya). 4. Se desarrolla en un contexto social. De este modo, podemos ver que la vocación si bien se descubre, no se crea, se desarrolla (o no) a lo largo de la vida. El ser más

íntimo de la persona está contenido en ella, en su centro interior.

El hombre y la mujer han sido llamados para vivir una *vida eterna*. Como dice en su obra *Ser finito y ser eterno*: «El alma está destinada a ser eterna, y esto muestra porque está destinada a reflejar la imagen de Dios de una manera muy personal» (Stein 2023, 478) y, más adelante indica:

Cuando la vida terrena termine y todo lo que era pasajero desaparezca, entonces cada alma se conocerá a sí misma “tal como es conocida”. se conocerá así misma tal como es ante Dios: *como* Dios la ha creado (el alma como algo muy personal) y *para* qué la ha creado, así como lo que el alma ha llegado a ser en el orden de la naturaleza y la gracia –y una parte esencial de este llegar a ser es lo que el alma ha hecho de sí misma en virtud de sus decisiones libres. (Stein 2023, 479)

La vocación natural del hombre «consiste en llevar a desarrollo en su pureza y según el orden establecido por Dios, lo que el Creador ha sembrado en nosotros. El especial privilegio que tiene el hombre es que no se puede desarrollar solamente de modo instintivo y natural, sino que como ser racional puede colaborar libremente con su conocimiento y voluntad» (Stein 2005d, 246). De este modo, la vocación no se presenta como una mera disposición biológica o impulso ciego, sino como una llamada originaria, interior, que interpela a la persona en su libertad, razón y espiritualidad. En tanto que criatura dotada de autoconciencia, el ser humano está convocado a reconocer y asumir esta semilla interior, inscrita por Dios y a orientarse activamente hacia su realización; por ello, responder a la vocación implica un acto ético fundamental, una apropiación consciente del sentido que habita en el núcleo personal. Así comprendida, la vocación es siempre singular y encarnada; no se trata de una meta impuesta desde fuera, sino de un principio interno que orienta y da forma al proceso vital de cada individuo.

En esta línea, la formación se revela como el proceso por el cual esa vocación encuentra un cauce concreto de realización, ya que no basta

con que la semilla esté presente, es necesario un entorno educativo que favorezca su crecimiento y planificación. Por ello, el acto formativo auténtico no consiste en modelar al estudiante desde un ideal externo o uniforme, sino en acompañar cuidadosamente el despliegue de su finalidad interior, acogiendo la originalidad de su ser y facilitando la apropiación de los valores que estructuran su mundo. Siguiendo a Stein «La forma no existe de antemano ya acabada, sino que se va imprimiendo a lo largo de su proceso evolutivo y unido con la asimilación de materias espirituales, del mismo modo que la semilla se desarrolla como una planta» (2003a, 186); en efecto, la formación no es imposición de una figura cerrada, sino génesis de sentido en un devenir orgánico y espiritual. Así, el campo educativo se configura como uno de los espacios donde la persona, en diálogo con otros y con el mundo, puede desplegarse desde dentro, en fidelidad a la llamada que la habita y que constituye su verdad más profunda.

Valores y afectividad

La formación, en tanto que autoformación espiritual, no se realiza en el vacío, sino en el seno de un mundo significativo y con un impacto en la totalidad del ser de la persona individual; este mundo no está compuesto solamente por objetos, sino por valores que la persona es capaz de descubrir, de sentir (Crespo 2025). En el pensamiento de Stein, los valores no son simples adornos del mundo ni constructos subjetivos, sino realidades espirituales objetivas, que reclaman una respuesta de la persona, son lo que da sentido a las cosas, lo que conmueve, lo que orienta la acción. El mundo, visto fenomenológicamente, se revela como un «mundo de valores» (2002, 98), y la persona es, por estructura, un ser abierto a este mundo.

La sensibilidad para los valores constituye una dimensión esencial de la persona humana, dado que los valores «nos revelan también algo del hombre mismo: una peculiar estructura de su alma, que resulta afectada por los valores de modo más o menos profundo, con intensidades distintas y repercusiones más o menos

duraderas» (Stein 2002, 98). De ahí que la manera como un individuo se conmueve ante lo bello, lo justo o lo noble revela su disposición interior, y su modo de sentir expresa su carácter espiritual. Los valores son los correlatos de los sentimientos. En otras palabras, los sentimientos (como el amor) son respuestas a valores sentidos (por ejemplo, una persona). Para Stein: «todo avance en el reino de los valores es al mismo tiempo un acto de conquista en el reino de la propia personalidad» (2003a, 184). ¿Por qué? Porque al experimentar valores la persona tiene una experiencia de sí misma, se descubre en la capacidad de sentir esos valores. Los valores mueven a la persona, la conducen a actuar, a fundar sus actos en esos sistemas de valoraciones. Son valores de la persona, no algo ajeno a ella.

Como puede verse en sus propios escritos, la capacidad de sentir valores es una forma de acceder a la profundidad de la persona. A ella se refiere la filósofa también, con los términos de alma, mundo interior, y en algunas ocasiones ocupa el término corazón para referirse al centro de la vida afectiva de la persona.

Cuando a la persona se le ‘abre’ un ámbito de valores, cuando éste se le manifiesta de manera enteramente nueva o también ella lo capta de modo más claro y pleno que antes, entonces brota en la correspondiente hondura de su alma un vivenciar el valor, esta se ve llena por una objetividad de afectos condicionada no sólo por el valor sino también por la peculiaridad personal y por el correspondiente nivel profundo o por el estado anímico que la llena, y este sentimiento, en cuanto estado psíquico, hace que se forme a la vez una cualidad o capacidad del carácter que está ‘ordenada’ a ellos. (Stein 2004, 812)

A juicio de Stein, como queda expuesto a lo largo de sus obras, la captación de los valores responde a un orden sentimental. La persona se siente tocada por ellos en mayor o menor profundidad (Crespo 2025). De ello se sigue que no todos los valores se encuentran en el mismo nivel, ni tienen la misma importancia.

Las preguntas acerca del valor y el deber se suelen asignar a la ética, y la ética pasa

por ser una disciplina filosófica. Lo que un objeto vale lo vale en razón de lo que es. La jerarquía de valores es una jerarquía de seres. Por lo tanto, la teoría del valor, de la que se siguen las normas para la conducta práctica, forma parte de la teoría general del ser u ontología, en la cual hemos de ver la doctrina filosófica fundamental, la «filosofía primera». (Stein 2002, 29)

No obstante, los valores no solo motivan un sentir o un conocer, sino que también, interpelan la voluntad dado que «los valores no solamente motivan un avance en el terreno cognoscitivo, tampoco meramente una determinada respuesta de nuestros sentimientos, sino que además son motivos en un nuevo sentido. En efecto, exigen una determinada toma de posición de la voluntad» (Stein 2002, 98). Aquí se pone de manifiesto que la relación de la persona con los valores es constitutiva, pues ella no simplemente los siente, sino que puede también comprometerse, entregarse o resistirse, y en este movimiento configura su propio ser, es decir, su identidad personal. Dado que la persona puede ponerse fines, puede también trabajar para lograrlos, puede comprometerse. En consecuencia, como señala Crespo (2025) en la percepción sentimental de los valores se da una conjunción entre pasividad y actividad. La razón de ello es que, pasivamente, la persona es conmovida en la percepción sentimental de un valor (se alegra, se entristece, se sonroja, etc.), pero al mismo tiempo, la persona puede tomar postura ante el valor, y hacerlo suyo o rechazarlo a través de un acto de la libertad.

Se podría decir, entonces, que la persona no es receptáculo pasivo de los valores, sino agente que los encarna, que los incorpora, que los hace vida, puede elegirlos libremente; así pues, para Stein «todo el reino de los valores positivos es una fuente inmensa de fuerza anímica» (2002, 137), y añade que «podemos fortalecernos no sólo gracias a la fuerza de otros hombres, sino también a causa de todo lo que en y dentro de ellos puede ser objeto de tomas de posición positivas, es decir, todos sus valores personales, su bondad, su amabilidad, etc.» (2002, 137).

Por lo tanto, la formación consiste también en este cultivo interior que se nutre del contacto

con lo valioso, de la experiencia viva de lo digno, lo admirable y lo eterno o, por el contrario, de la vivencia de valores con sentido negativo. Otras personas pueden aparecer en nuestro mundo encarnando valores, fungiendo como testimonio de ellos, y ser fuentes de inspiración o de rechazo para los demás. Esto se logra en actos de empatía. Vivir en la verdad es dar testimonio de ella ante los otros. Por esta razón, en el orden de los distintos valores que hay, los valores morales son fundamentales.

Así mismo, cabe decir aquí que esta relación con los valores está mediada por la comunidad, dado que la persona, como ser en relación, no posee los valores de manera exclusiva; sino que los comparte con los otros, los recibe de su entorno, los descubre en el rostro y la vida del prójimo. Entonces, la comunidad no es solo el contexto donde se forma el individuo, sino también el lugar donde se encarna el mundo valioso; en palabras de Stein: «la comunidad es algo valioso, y tanto más valioso cuanto más altos sean los valores y más intensa la dedicación personal a los mismos» (2002, 187). Así, la educación no solo debe transmitir conocimientos, sino permitir que la persona se apropie de los valores que configuran su identidad y orientan su existencia en la comunidad: «Por regla general, en los individuos encontraremos una actitud guiada por valores hacia el todo del que se sabe miembros» (Stein 2002, 28).

Por último, el proceso formativo está ordenado a una finalidad trascendente y es la realización espiritual del sujeto en conformidad con la forma originaria de su ser; para Stein, esta meta se revela en la figura de Cristo, modelo de perfección humana pues «sed perfectos como vuestro Padre celestial es perfecto» (Stein 2005f, 429). De ahí que ésta perfección no es imposición externa ni ideal inalcanzable; es el cumplimiento del ser, la fidelidad a la vocación más profunda del alma; por eso, formar es ayudar a que esta imagen se realice, a que la forma originaria se encarne, a que el alma llegue a ser lo que está llamada a ser.

Persona y cultura

No se puede pasar por alto que el ser de la persona consiste, entre otras cosas, en ser con los demás, y que su modo de ser depende en buena parte de esas relaciones, dado que el modo de las relaciones que la persona individual teje tanto con otras personas y con su entorno cultural, influye en su formación. Nuestro modo de ser en el mundo no es solipsista, antes bien, es un ser en relación con los demás. Tanto las circunstancias externas como el conjunto de relaciones que tenemos con los demás influye en nuestro modo de ser de ahí que «Las personas se hallan siempre en relación unas con otras. Y, si queremos conocer lo que es una persona, no debemos desatender en qué relación se encuentra ella con los *grupos de personas*» (Stein 2004, 777-778). El ser de la persona se configura o se forma, mejor dicho, en el interior de una cultura. En efecto, Stein sostiene que: «Todo nuestro «mundo cultural», todo aquello que ha modelado la «mano del hombre», todos los objetos de uso, todas las obras de la artesanía, de la técnica, del arte, son correlato hecho realidad del espíritu» (2003a, 174).

Stein se refiere a la cultura, también en los términos de *bienes espirituales* que son el resultado y expresión de una *comunidad creadora* que al mismo tiempo me nutre y me da fuerza anímica, dado que:

Toda *cultura*, es decir, todo cosmos de bienes espirituales y unitario en sí y deslindado de cara afuera (trátese tanto de objetos consistentes u obras de arte y de la ciencia, como de formas de vida estilizadas predominantes en la vida actual de las personas), remite a un centro espiritual al que ellos deben su origen; y este centro es una comunidad creadora cuya peculiaridad anímica específica se traduce y refleja en todas sus producciones. (Stein 2003c, 29)

De acuerdo con la filósofa, la persona humana se distingue del resto de los seres por su capacidad de crear, por ser espiritual; pero como ella vive necesariamente ligada o entrelaza con los otros (ya sean sus predecesores, sus congéneres

o los que están por venir), sus creaciones se dan en el seno de un grupo. A este grupo que está originalmente unido desde dentro, Stein lo llama comunidad.

Siguiendo a M. Scheler y a F. Tönnies, Stein defiende que por comunidad «se entiende la vinculación natural y orgánica entre los individuos» (2003b, 344) y agrega que «cuando un sujeto acepta al otro *como sujeto* y no sólo está ante él sino que además *vive con él* y es determinado por sus movimientos vitales, en este caso los dos sujetos constituyen entre sí una *comunidad*» (2003b, 344). Así, la comunidad se entiende como *vida en común* y también como *común unidad de vida*. En ella, *reina la solidaridad*, el apoyo y el reconocimiento de las personas con su individualidad. Ellas forman parte del grupo sin perder su singularidad, y pueden contribuir a la creación de nuevas formas culturales en las que se pueden nutrir los individuos que la conforman. Por ello, Stein defenderá que «[...] sólo a la comunidad popular le es *esencial* el ser creadora de cultura» (Stein 2003c, 29). Esta cultura es el centro espiritual desde donde los individuos se forman, puesto que los procesos de formación consisten en ejecutar actos en común.

Conclusión

A la luz del pensamiento fenomenológico de Edith Stein, se revela con claridad que la formación es inseparable de una comprensión ontológica de la persona dado que lejos de ser una mera actividad externa o una técnica instrumental, esta constituye una transformación espiritual que compromete la totalidad estructurada del ser humano entre cuerpo, alma y espíritu, puesto que sólo cuando se reconoce esta unidad viva y encarnada es posible pensar una educación que se dirija no simplemente al desarrollo de competencias, sino a la realización plena de la persona en su verdad más profunda.

La persona es una estructura abierta, receptiva y libre; una entidad dotada de interioridad y orientación hacia lo eterno. En ella habita una forma originaria que no se impone desde fuera, sino que espera ser reconocida, asumida y desplegada a través de un proceso de autoconfiguración

continua; por ello, la formación auténtica no puede ser impuesta ni medida desde parámetros externos, sino por el contrario, es una tarea que acontece en el seno mismo de la vida espiritual, donde el alma selecciona, asimila y organiza lo que proviene del mundo, dándole forma desde dentro, apropiándose de ello.

Ahora bien, este proceso formativo se encuentra guiado por el mundo de los valores, que actúan no solo como referentes éticos, sino como estructuras de sentido que interpelan a la voluntad, conmueven el ánimo y orientan la acción. La sensibilidad para los valores es constitutiva del carácter personal, y su asimilación consciente es condición para la madurez espiritual. Por consiguiente, formar no es simplemente educar en valores, sino propiciar el encuentro vivencial con lo valioso; permitir que el alma resuene con la verdad, la belleza y la bondad, y que esta resonancia oriente libremente su obrar. Además, cabe decir que la formación se enraíza en una dimensión intersubjetiva esencial dado que la persona se constituye y despliega en relación con otras personas; su libertad y su vocación solo se actualizan plenamente en el marco de una comunidad viva. Por ello, la educación debe crear condiciones de encuentro, vínculos de reconocimiento y ambientes nutridos de sentido, donde lo valioso se testimonie y se comparta.

Por todo lo anterior, la propuesta que se desprende del pensamiento de Edith Stein no es otra que una pedagogía de la fidelidad al ser, pues formar es acompañar a la persona en el descubrimiento de su verdad, en el reconocimiento de su forma interior, y en su decisión libre de vivir conforme a ella. Por tanto, es sostener con respeto y profundidad el misterio del otro en su singularidad irrepetible; es abrir caminos para que cada alma pueda realizarse desde sí misma y para los demás, dado que, en un contexto contemporáneo marcado por la fragmentación de la persona, la pérdida de sentido y la tecnificación de los procesos educativos, recuperar esta visión fenomenológica y espiritual de la formación representa no solo una alternativa filosófica, sino una necesidad urgente para la humanidad.

En conclusión, todo proceso de formación requiere, además de las personas que están involucradas en el proceso y que son formador y

formando: 1) ciertas cualidades internas que se tienen que formar en el individuo; 2) contenidos o materiales a partir de los cuales formarse, lo que Stein llama «bienes espirituales objetivos» (2002, 19); 3) entorno o medio que influya en esta formación; 4) una disposición del educador en cuanto apertura de reconocimiento del otro, del educando como un ser único e irrepetible, valiosa y fin en sí misma (o sea *persona*).

Bibliografía

- Carr, David. 2017. *Experiencia e historia. Perspectivas fenomenológicas sobre el mundo histórico*. Buenos Aires: Prometeo.
- Crespo, Mariano. 2025. Sobre el sentimiento de valor en Edith Stein, en *La razón emotiva. Ensayos de fenomenología de la emotividad*. México: Lambda.
- Costa, Vincenzo. 2018. *Fenomenología de la educación y la formación*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ferrer, Urbano. 2022. *¿Qué significa ser persona?* México: Lambda.
- González Di Piero, Eduardo. 2019. La idea de *Bildung* como ética material en Edith Stein. En Eduardo González, *Edith Stein. Filósofa del siglo XX para el siglo XXI*, 113-125. Buenos Aires: Biblos.
- Hildebrand, Dietrich von, 2023. *Metafísica de la comunidad*. Madrid: Universidad Francisco de Vittoria,
- Husserl, Edmund, 2014. *Grenzprobleme der Phänomenologie. Analysen des Unbewusstseins und der Instinkte. Metaphysik, Späte Ethik*. Texte aus dem Nachlass (1908-1937). Hrsg. v. R. Sowa und T. Vongehr. Dordrecht:Springer.
- Moran, Dermot. 2022. *La actitud personalista: Edmund Husserl, Max Scheler y Edith Stein*. *Areté* 34, no. 1: 171-205. <https://doi.org/10.18800/arete.202201.007>
- Sánchez Muñoz, Rubén. 2021. *Educación, persona y empatía. ¿Es importante la empatía para la educación?* Bogotá: Aula de Humanidades.
- Stein, Edith. 2002. *La estructura de la persona humana*. Madrid: BAC.
- _____. 2005a. *Sobre el concepto de formación en Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.
- _____. 2005b. *Verdad y claridad en la enseñanza y en la educación en Obras completas*

II. *Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2005c. *Fundamentos teóricos de la labor social de la formación en Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2005d. *El misterio de la navidad en Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2005e. *Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia en Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2005f. *Formación de la juventud a la luz de la fe católica en Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2003a. *Sobre el problema de la empatía en Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2003b. *Individuo y Comunidad en Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. 2003c. *Investigación sobre el Estado en Obras completas IV. Escritos antropológicos y pedagógicos*. Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen.

_____. *Introducción a la filosofía*, en *Obras completas II. Escritos filosóficos: etapa fenomenológica* (pp.657-917). Burgos: Monte Carmelo/Espiritualidad/El Carmen. [Einführung in die Philosophie. esga 8, Freiburg, Herder, 2004].

_____. 2002. *La estructura de la persona humana*, Madrid: BAC. *Der Aufbau der menschlichen Person. Vorlesung zur philosophischen Anthropologie*. esga 14, Freiburg, Herder, 2004.

_____. 2023. *Ser finito, ser eterno. Intento de un ascenso al sentido del ser*. Traducido por M. Crespo. Madrid: Encuentro.

Torralba, Francisc. 2020. *Formar personas. La teología de la educación de Edith Stein*, Madrid: BAC.

Rubén Sánchez Muñoz (ruben.sanchez.munoz@upaep.mx) es doctor en filosofía por la Universidad Veracruzana, profesor investigador de Tiempo Completo de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México. Investigador del Proyecto SPES-UPAEP. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores de México, nivel 2. Ha publicado recientemente el libro: *Educación, persona y empatía* (Bogotá, editorial Aula de Humanidades, 2021).

Liz Katherine Cañón Parra (lkanonp@upn.edu.co) es licenciada en Educación Preescolar y Magister en Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura. Actualmente es Candidata a Doctora en la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia, y es docente de la Secretaría de Educación de Cundinamarca-Colombia. Ha publicado recientemente «La empatía aspecto fundamental de la educación».

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.6868

Bayron Hernán Giral Ospina

Formación de lo político: una mirada patočkiana

Resumen: *El presente artículo presenta una interpretación desde la filosofía de Jan Patočka acerca de las distinciones entre formación y educación para abordar el problema de cómo se forma lo político. El artículo aborda esta cuestión desde una visión fenomenológica que permite tomar estos conceptos situándolos en situaciones del mundo de la vida donde los problemas éticos y políticos se hacen presentes. Por ello, se toman textos elaborados por Jan Patočka que dan una visión sintética sobre la educación y la formación, articulándolos con nociones y conceptos clave de su filosofía como la asubjetividad, la solidaridad de los conmovidos, la idea de la justicia y de la libertad; a la vez que se brinda una aproximación al entendimiento de la individuación como formación. El estudio permite concluir que la formación de lo político está estrechamente vinculada con la educación ciudadana, entendida como parte de la política no-política en el sentido patočkiano. Desde esta perspectiva, aparece una intersección entre ética, historia y política, desde un horizonte fenomenológico acerca de lo político.*

Palabras clave: *formación de lo político, formación ciudadana, política no-política, fenomenología de la educación, individuación.*

Abstract: *This article offers an interpretation, from Jan Patočka's philosophy on the distinctions between formation and education*

in order to address the problem of how the sense of the political is formed. The article approaches this issue from a phenomenological perspective that understood that concepts within situations of the world of the life, where ethical and political problems emerge. To this end, it draws on texts written by Jan Patočka that provide a synthetic view of education and formation, articulating them with key notions and concepts of his philosophy such as asubjectivity, the solidarity of the shaken, and the idea of justice and freedom, while also offering an approach to understanding individuation as formation. The study leads to the conclusion that the formation of the political is closely linked to civic education, understood as part of non-political politics in the Patočkian sense. From this perspective, an intersection between ethics, history, and politics emerges, grounded in a phenomenological horizon of the political.

Keywords: *Political education, citizen education, non-political politics, asubjectivity, phenomenology of education, individuation.*

La educación implica entonces una cierta relación con uno mismo, con las propias facultades humanas y su uso; no es atiborrarse la cabeza con material

Jan Patočka (2022 [1938], 45).



Formar *no es atiborrarse la cabeza con material*. Esta frase indica cierta crítica a las formas de positivismo que pretendían transmitir conocimientos usando métodos meticulosos bajo esquemas organizados con arreglo a fines presuntamente predecibles y acumulables. Sin embargo, estas características positivistas no han dejado de tener influencia en la educación, porque hoy hacen alusión a introducir *prompts* precisos, *inputs* que conlleven a la ejecución de competencias predeterminadas y *feedbacks* que sean eficaces y produzcan cambios eficientes bajo mediciones de tiempo y resultados evaluativos; que son identificables en procesos de enseñanza-aprendizaje. Se ha caído entonces en el dominio de la información en los sistemas educativos y en las prácticas pedagógicas con el fin de producir datos (que llegan a ser una fuente de riqueza y negocio corporativos), orientados bajo lineamientos internacionales y métricas económicas, estándares, competencias y todo tipo de palabrejas educativas. En ese sentido, las indicaciones de Patočka frente a su crítica a *atiborrarse la cabeza* aplican a la concepción de la educación como mera transmisión y acondicionamiento, pero también al lidiar con la demanda por la utilidad. Así como a las prácticas educativas que exageran o abultan los medios y los resultados, o que ven a lo humano como un cúmulo de funciones reducibles a partes de su cuerpo (en este caso, la cabeza ¿la mente, el cerebro, las neuronas?). Por eso, la indicación de Patočka sobre la formación en tanto y en cuanto existe una la relación «con uno mismo, con las facultades humanas y su uso» (Patočka 2022 [1938]); es la puerta de entrada a una reflexión filosófico-educativa, pues situar el problema desde este punto de vista es una forma de indagar por la condición humana; más que por los códigos, los medios y los sistemas.

Ahora bien, ¿cuál es precisamente esa estructura de la condición humana? Se ha descrito que no es mecánica en relación con los propósitos, medios y los resultados a los que la presionan las demandas de todo tipo (especialmente educativo); pero ¿por qué ocurre esto? Patočka ofrece una comprensión signada por la idea de la existencia humana como problematización, y de la asubjetividad como base de la manifestación propia del experimentar con los otros en

el mundo. Esta es una noción esencial para este pensador, que está enlazada con la constitución de la historia y los movimientos de la existencia, donde «el hombre en su individuación propia, su tiempo, el proceso que es su propia localización en el tiempo y espacio del mundo, se desarrollan siempre *en relación con el ser*» (Patočka 2019, 39). En la existencia, pues, nunca nos es dada la realidad como totalidad o problema resuelto, sino como un ámbito de develamiento y ocultamiento, desde esta nos alzamos una y otra vez con sospecha especialmente en la medida en que nos formamos y desenvolvemos la potencia crítica de la inteligencia, como las creatividad incluso frente a los materiales y herramientas que han sido puestos para conducir la mirada; porque eso visto y sabido llega a aparecer como ajeno, extraño, así sea circundante, es reelaborado es cuestionado en su constitución y génesis. Las informaciones recibidas, los medios y los esquemas que pretenden explicar y solucionar las cuestiones son a la vez puestos bajo duda; es decir la condición humana se mueve de forma libre para adentrarse en las relaciones que no son indiferentes a su existencia, más bien, la llevan a manifestar actitudes:

las cosas se nos muestran precisamente porque estamos llenos de intereses. Nos encontramos con las cosas en el contexto de nuestros intereses. En ese contexto está nuestra individuación. El interés más profundo es el interés por nuestro propio ser, por el modo de este ser. En él nos relacionamos o bien con las individualidades o bien con el todo que posibilita el encuentro con las individualidades. (Patočka 2019, 35)

Es en este sentido, Patočka caracteriza el movimiento de la existencia fundado en la asubjetividad, como aceptación del existir *entre* y condición del relacionarse. De ahí es donde parte la idea de los tres movimientos de la existencia humana:

1) El movimiento de arraigo, de anclaje: el movimiento instintivo-afectivo de nuestra existencia; 2) El movimiento de autoprolongación, de autoproyección: el movimiento de nuestro medirnos con la realidad que trabajamos y procesamos, el movimiento

que se despliega en el ámbito de la labor humana; 3) El movimiento de la existencia en un sentido más estricto del término, que, frente al primer y segundo movimiento, está caracterizado por esforzarse en darles a aquellos ámbitos y ritmos previos una clausura global y un sentido global. (Patočka 2019, 22)

Por ello, la formación, vista desde la condición humana, se aborda precisamente en la posibilidad de problematizar, pues «no podemos aceptar nada como consumado y dado. Significa que no podemos confiarnos en nada. Todo lo que habíamos aceptado como evidente, no es evidente. Todo lo que sabemos, es prejuicio» (Patočka 2017). El mundo de la vida es entonces el campo de referencia en donde ocurre la formación, es también fuente primigenia del sentido porque allí tienen lugar las vivencias; estas nos permiten llegar a valorar un acontecimiento, un suceso, una práctica, un saber, son parte de las formas en que se desenvuelve la subjetividad. Desde allí tienen lugar las aspiraciones humanas que se constituyen históricamente a partir de una lucha constante consigo mismas, con el sinsentido, la crisis y la permanente búsqueda. Así pues, la vida se ve atravesada por la problemática del existir, y esta termina siendo condición de formación.

Problematizar es entonces entablar un diálogo con las estructuras establecidas, justamente, situarse frente; pero por ello también es allí donde la subjetividad cobra valor, pues lo asubjetivo —que comporta las veces de estructura asumida y correlación—, deja también un espacio para los modos de individuarse —ser en relación con el ser— que conllevan a tomar posición. La formación entonces implica el arraigo con las vivencias, pero también la posibilidad de su transformación, es decir la aceptación sobre condiciones y vías por ser; aunque estas se vuelvan a poner en común, asubjetivamente consideradas.

La educación y la formación

De acuerdo con Kohák, «la palabra que utiliza Patočka –*vzdělanost*– tiene un equivalente exacto en alemán, en el concepto humanista de

Bildung, pero ninguno en inglés [quizás *formation*]. Su significado incluye tanto el esfuerzo de autocultivo como el tesoro común de sus productos» (Kohák 1986, 92). El cultivo, la formación, se produce porque los seres humanos organizan comunidades para superar las limitaciones impuestas; es decir, se embarcan en la tarea generativa de la constitución de la historia (Kohák 1986, 92). Así pues, la formación se opone al seguimiento de dogmatismos en determinadas ideologías, así como a un sentido meramente instructivo de la educación que ha venido siendo indicado (Patočka 2022 [1938]). Esta caracterización es parte de la herencia de Comenio y Masaryk, quien, bajo una concepción humanista atravesada por el potencial de la inteligencia, no se circunscribe al «trabajo bajo presión» (Patočka 2022 [1938], 42) de las circunstancias de los tiempos, ni a las demandas de los sistemas, cualesquiera que sean. Formar está directamente relacionado con pensar, pero hacerlo es también reconocer la inteligencia.

Dicho esto, Patočka sugiere que estar formado conlleva a diferir de lo que el mundo presenta de manera natural, y ser capaz de buscar y mirar las cosas con mayor complejidad. Por eso la posibilidad de dudar es parte del proceso, ya que se convierte en un modo para salir de la «arrogante autosatisfacción» (Patočka 2022 [1938]), 44). Entonces, la formación está basada en la idea de la libertad, pues esta «no puede ser sustituida por ninguna formación exclusiva y definitiva de la mente humana» (Patočka 2022 [1938]), 44), lo que significa un choque con la idea de *conducir, predeterminar, medir y predecir*. En este sentido, la formación de lo humano implica la puesta en marcha de su actitud ante el mundo: evitar dejarse llevar o controlar, tratar de ver las cosas de conjunto a partir de deliberar sobre ellas, procurar fundar razones y reconocer las emociones que estas ponen en juego (Patočka 2022 [1938]), 45).

A partir de lo anterior, se puede afirmar que la formación va constituyendo un horizonte, que está lleno de momentos y vivencias que dejan efectos sobre los modos de actuar, sentir y vivir: «Parte de la esencia de ser una persona educada, pues, es vivir en el horizonte universal de los acontecimientos históricos. De ello se deduce

que ser culto significa superar cualquier tipo de estrechez de mirada, prejuicios o limitaciones» (Patočka 2022 [1938]), 48). Sin embargo, para esto se requiere de trabajo, porque la formación implica para cada quien una diferenciación que se constituye en la medida en que se encuentra con la exigencia del «valor para soportar el estrés, del valor para sentir pasión y dolor. La formación es trabajo, es disciplina. Tal vez pasen muchas generaciones de dolorosa búsqueda antes de que lleguemos a una nueva felicidad. Pero la búsqueda en sí misma es su propia recompensa, porque la búsqueda tiene sentido» (Patočka 2022 [1938]), 50). Por eso, cuando se habla de formar, se hace referencia a «la única manera de hacer de los ideales eternos verdaderamente prácticos, a diferencia de aplicar ideales privando a las personas de su libertad» (Patočka 2022 [1938]), 45).

Patočka insiste en que la formación está conectada directamente con la historia, especialmente cuando se refiere a la idea de la *paideia* griega. Justamente, la *paideia* nace porque se hace posible fundar la historia en la medida en que surge una conciencia de un esfuerzo que sobrepasa a las fuerzas misteriosas que controlan la vida (Patočka 2022 [1938]), 45-46). Se trata entonces del hacerse cargo del propio destino, de actuar como un agente que no solamente está influido por el entorno y las materias educativas que lo circundan o que responde a las demandas contextuales de su tiempo y a las presiones de los sistemas educativos; sino que asume la potencia de su autonomía y especialmente de su existir a partir de la expresión de ser libre con los otros. De ahí el vínculo con la asubjetividad, porque formarse es lograr alzarse y encontrar otro modo de habitar *entre*, ya no se trata solamente de la idea de conducir —*ducere*— sino de expresar los potenciales de la destrucción creativa que se abre a lo nuevo y despliega horizontes.

Formarse es individuarse

Este subtítulo sostiene una tesis que amerita reflexionar sobre un enlace acerca de la fenomenología realista de G. Simondon (Vargas Guillén 2019), con la de Patočka, especialmente acerca de la comprensión filosófica del dinamismo de

la manifestación. En Patočka, como se ha tratado de mostrar, esta indicación se sitúa bajo la idea de los movimientos de la existencia humana, mientras en Simondon bajo la individuación y sus entornos (2015); pero en ambos casos con relación a la existencia. Si bien es cierto que existen algunas indicaciones muy breves en Patočka del término individuación (en los *Ensayos Heréticos sobre la filosofía de la historia* especialmente en la versión en inglés, como en español) (2016, 40), se refiere a una suerte de proceso en el que se participa en un continuo donde la existencia va formándose en relación con el ser.

Por ello se puede afirmar que para Patočka la individuación está presente en el sentido de las transformaciones de la génesis histórico-políticas —asubjetivas— entre unos y otros, en el dinamismo de los movimientos de la existencia; que son condición de posibilidad para la formación subjetiva. De hecho, Renaud Barbaras resalta que lo importante, para Patočka, es que, en este contexto, somos capaces de dar sentido a una individuación que no es estrictamente la obra de la subjetividad, a una determinación que es inseparable del movimiento que la hace advenir (Barbaras 2016, 26). Bajo esta consideración, entonces, se encuentra un punto de anclaje con Simondon en tanto el entorno es condición de posibilidad de la individuación, un punto de partida, donde se despliega el movimiento y se entiende la base de los cambios por los que pasa el sujeto sin que esta sea la fuente primigenia de su constitución, pues justamente se trata de la subjetividad.

Formación de lo político

la adikia es la clave primitiva de comprensión con la que este nuevo ser del que hablamos “se sitúa” respecto del relámpago de la individuación, respecto de la entrada en el universo.

Jan Patočka (2016, 100-101).

La relación con la individuación también es sujeto de ser interpretada como como la manera en que la cual cada quien lleva un continuo

proceso de individuación en unión con el mundo y los otros, pero tomando sus propias posiciones en el horizonte de la lucha en la justicia. Las posiciones que se asumen en la vida en la política, entendida como agonística, marcan la pauta de lo que significa el encuentro con los otros. En palabras de Patočka:

la *adikia* sentida por este ser —en forma de incursión e irrupción— queda expiada por los otros. Estos le aceptan, y para él hacen del mundo un lugar cálido y agradable, que es lo que significa el mantenimiento del fuego vital. No obstante, y recíprocamente, la *adikia* queda también expiada en estos otros por parte de este nuevo ser que ha sido aceptado; queda expiada por él en todos aquellos a quienes el nuevo ser se entrega, a quienes ama, a quienes él mismo, por su parte, acepta. (2016, 101)

Ahora podemos clarificar más la cuestión acerca de la formación de lo político, pues esta no sólo se refiere a la educación o a un sistema específico de relaciones instituidas, sino al hecho vital de la constitución del sentido de la justicia en la vida con los otros, en la comunidad. Los otros nos aparecen como extraños, entramos en pugna con ellos, pero al mismo tiempo por esto son condición para que el sentido de lo político se manifieste. La formación de lo político se da precisamente porque en medio de la pugna se despliega un modo de ser personal que permite a cada quien pensar sobre su experiencia y actuar en ella de manera libre; pero la justicia no está puesta como un absoluto o un mandato inestimable del interior, sino que se manifiesta a través de lo que los otros hacen y han hecho. La manifestación de esa libertad implica el formarse, el efecto de vivir con los otros por medio de la problematización y el sobrepasar lo que se acepta como natural:

La educación es donde vive y respira el ideal libre y autónomo, por lo que no puede ser sustituida por ninguna formación exclusiva y definitiva de la mente humana. Un defecto de muchas teorías modernas de la educación es que ignoran la diferencia entre educación y formación; esto, por supuesto, les simplifi-

ca enormemente el problema, convirtiéndolo meramente en subsidiario de cuestiones políticas sin causar ninguna dificultad en el plano de la «visión del mundo» fundamental. (Patočka 2022 [1938], 44-45)

Esa visión del mundo fundamental es a la que apunta la formación del sentido de lo político desde la mirada patočkiana. No se trata ya del hecho de la comunidad que está sujeta bajo ciertas condiciones aquí y ahora, sino del mismo existir auténtico, del horizonte visible que brinda el alzarse en medio de esas condiciones particulares del devenir histórico, que dejan de ser comprendidas bajo un yo-individual. También, de la superación de o la resolución de demandas y presiones específicas, para convertirse en una lucha por la idea, en diálogo con lo que otros han creado, cimentado y modelado históricamente, y considerando la inquietud acerca de qué podemos hacer nosotros mismos, cómo podemos mantener un *cuidado del alma* por medio del trabajo, la disciplina y el valor; es decir, nuevamente a través de la lucha, del problematizar.

El ser humano se forma porque esas circunstancias en las que se encuentra lo afectan, le resultan concernientes a su condición, y como se ha dicho, problematizarlas se vuelve un punto de quiebre que lo lleva a abandonar su mero estar ahí. La condición humana es problemática «porque todo sentido, el verdadero sentido de la vida y del mundo, se nos aparece primero en la pasión que nos atrae, no en el desarrollo tranquilo y armonioso de nuestras capacidades y fuerzas naturales» (Patočka 2022 [1938], 50). El ser humano se enfrenta con las posibilidades de ser y actuar, sin embargo, en la medida en que se trata sobre la justicia, se dirige a la política no-política en tanto que apela a la potencia de obrar con sensatez, rigor, inteligencia, sobre aquello de lo que:

Nadie tiene derecho a hacer tal declaración sin una discusión objetiva e imparcial, es “votar sobre la verdad”; por otro lado, puede levantar una voz crítica y pedir corrección, cualquiera que esté de buena fe convencido de que él o el otro es agraviado y está dispuesto a someterse a un examen público crítico e imparcial, es decir, basado en la ley, de su queja. (Patočka 2023, 90)

La política no-política implica entonces una experiencia radical con la libertad, se trata de un examen que cuestiona la condición existencial de sí —siempre con los otros— y que por tanto no sólo se puede dirigir hacia un fin particular de un individuo, porque su corresponder encierra un diálogo con el otro existente —asubjetivamente— para ver las estructuras «externas» u «objetivas» en el mundo. Es una manera de entender que la asubjetividad también funge como un criterio metodológico, pues a partir de ella se puede obrar con otros, en medio de otros, por otros y a pesar de los otros.

Es desde allí donde la fenomenología política de Patočka considera el papel de la disidencia, de los intelectuales y las comunidades en su acción como parte central en la constitución de las formas éticas y políticas no-políticas que llevan, en último término, a la acción del poder de los sin poder. Estos, conmovidos, tienen la responsabilidad de alzarse, porque «ninguna sumisión ha llevado todavía a una mejora, sino sólo a un empeoramiento de la situación. Cuanto mayor es el miedo y el servilismo, más se han atrevido, se atreven y se atreverán» (Patočka 2023 [1977a], 93).

Así entonces, quien se atreve a levantarse por la justicia, política no-políticamente, ha dado el paso a la separación, a experimentar un *chorismós* motivado por preguntas acerca de lo que está pasando en la existencia en común, de aquello que se hace insostenible o que podría cambiar. Quien se conmueve y se alza acepta que no puede simplemente vivir, sino, en realidad, empieza a encarar la pregunta, abre vías para la comprensión, pero también descubre que no puede abordar los problemas de manera solitaria ya que *lo justo* obliga a situarse con los otros. El pensar, pues, cobra una acción que también es colectiva, porque descubre las diferentes formas de racionalidad que llevan a analizar las implicaciones políticas, especialmente las relacionadas con la organización de la vida desde lo cotidiano:

La vida es un asunto serio, pero esencialmente simple. Vivamos racionalmente, es decir, sobre la base de la deliberación en base a todas nuestras fuerzas y poderes, y alcanzaremos lo mejor que el hombre

puede alcanzar: la armonía, el equilibrio y la felicidad en el grado en que los dolores y las pérdidas naturales permiten al hombre. Aquellos casos en los que la vida no ha alcanzado todavía la armonía se deben a la influencia de defectos mentales, y principalmente intelectuales, de los que es posible deshacerse mediante la educación, y a la influencia de instituciones sociales inadecuadas de las que es posible deshacerse mediante un proceso social guiado racionalmente. (Patočka, 2020 [1939], 32)

Así pues, el problematizar existencial en la vida con los otros subraya la proximidad entre la filosofía y la política y brinda una comprensión de la ética y la educación con miras a la formación. Esta es una cláusula metodológica que también hace a lo político no-político fungir como parte del «cuidado del alma». Cuidar es saber, éticamente, que: «no aconsejamos la falta de sinceridad, sino, por el contrario, nunca decir o hacer nada inapropiado, a menos que sea forzado; no lo hagas por envidia y para tu mayor beneficio» (Patočka 2023 [1977a], 94). De ahí se desprende una conexidad ética con la existencia de los otros, marcada por la responsabilidad, que consiste en no poder aceptar cualquier cosa, ni mucho menos cualquier modo de proceder, así este pretenda resultar meramente impuesto o señalado. La acción va mostrando un camino complejo y generalmente lento, o al menos no inmediato, en el que la idea misma de la justicia sigue siendo un motivo de problema. Sin embargo, La lucha por la idea de la justicia está también en tensión —es propia de la política como agónica—, tal como lo refleja Patočka al reflexionar acerca de la iniciativa Carta 77:

¡Gracias a ella también sabemos que el mundo está decepcionado, dolorosamente decepcionado de sus expectativas! ¿Alguien piensa que la razón de la popularidad de la Carta es el amor por nosotros (totalmente extraños) o alguna conspiración de quienes conspiran contra la relajación de las tensiones? ¡No! ¡Es la decepción de la falsa relajación de la tensión lo que habla de las voces de los comunistas y socialistas occidentales que exigen, no, ruegan por un trato digno a los signatarios de la Carta! (Patočka 2023 [1977a], 96)

¡Pero también para observar y notar el desarrollo de las cosas internas! Decir que la gente de hoy vuelve a saber que hay cosas por las que vale la pena sufrir. Que las cosas por las que uno eventualmente sufre son las cosas por las que vale la pena vivir. Ese llamado arte, literatura, cultura, etc. sin estas cosas son mero tráfico artesanal que nunca llegará a ningún lado excepto a la oficina de la sala de contabilidad y de la sala de contabilidad a la oficina. (Patočka 2023 [1977a], 97)

La acción política no-política implica entonces asumir las condiciones de existencia basados en la responsabilidad de las consecuencias de las acciones, tanto así que el mismo Patočka declara ante la fiscalía general checoslovaca:

Soy muy consciente de que la declaración de la Oficina del Fiscal General es una amenaza para mí personalmente; de qué seré acusado. Acusaciones bajo pretextos transparentes, de hecho, para la preservación de los derechos humanos, es una perspectiva que no me asusta. También sé lo que significa un proceso en las condiciones actuales, cuando los juicios no se hacen en la sala de audiencias por un tribunal independiente, sino que se deciden de antemano y en otros lugares, desde puntos de vista distintos a los legales, donde la “participación pública” está “garantizada” al llenar la mayoría de la sala con miembros de la seguridad del Estado y donde no se toman en cuenta los argumentos de la defensa. Lo afronto con la serenidad que garantiza el bien. (Patočka 2023 [1977b], 90)

No obstante, esa acción de los movimientos de disidencia que se caracterizan por estar en la dimensión política no-política, también tiene estructura en la que tampoco se pueden resolver las demandas momentáneas y contextuales, a pesar de que se obre sobre o se afecten las estructuras de poder. Pero esto no le quita valor a su manifestación libre como iniciativas independientes y libertarias que interpelan la *esfera secreta*, proponen la *vida en la verdad* como alternativa humana y social y le proporcionan un espacio; facilitan -naturalmente siempre de

modo indirecto- el despertar de la autoconciencia civil, fustigan el mundo de la *apariencia* y desenmascaran, el verdadero carácter del poder (Havel 2018, 111).

Ese fustigar, desenmascarar y alzarse frente a las circunstancias consiste entonces en ver las formas de acción como creación de alternativas. Si lo político es «un principio que precede y forma todas las posibles formas actuales de orden social, lo político es una dimensión ontológica presente y estructuradora de todos los contenidos ónticos posibles del orden político» (Hejduk 2022a, 171), entonces la política no-política, es una forma de iniciativa que se compromete con dicha en la tensión con los principios fundacionales y definitorios de los propios órdenes políticos. Así es el modo en que esta manifestación influye en la dimensión ontológica de lo político, pero nunca puede desear representarla en su totalidad, reemplazarla o excluirla, por eso es por lo que expresan la forma *no-política* de la política (Hejduk 2022a, 171).

En ese sentido, la idea de política no-política implica ver cómo los movimientos participan de las estructuras del poder establecidos y hasta dónde llega el límite de su acción. Justamente, Patočka analiza el papel de los intelectuales y estudiantes y su rol en la sociedad a partir de la expresión de su inteligencia. Esta es un llamado ético a que

deben superar, por supuesto, el peligro que les amenaza: la pérdida del sentido de la discusión y de la argumentación intelectual que los caracteriza hasta ahora. No deben perder el sentido del interrogante. Deben reforzar todos los instrumentos de crítica y autocritica en lugar de la emocionalidad o, mejor dicho, como emocionalidad dirigida. (Patočka 1976, 24)

La formación de lo político entonces tiene esta dimensión ante la sociedad; una definición como acción de carácter problemático, de cuestionamiento en el mundo y revisión de los juicios y prejuicios. La lucha por la justicia sólo puede tener eco en el movimiento de la libertad, esta es fundamental para aceptar que no podemos alcanzar una racionalidad absoluta, pero que

intentamos precisamente por ello indagar hasta dónde han llegado nuestros modos de vivir y los órdenes establecidos: «Por eso en el carácter del intelectual nos encontramos con un cierto sentido y sensación de la problemática de nuestra relación con la verdad, una cierta conciencia de la existencia de aquellos “ídolos” a los que se refería Bacon» (Patočka 1976, 24); esta llega a la capacidad de autodeterminación, de buscar los propios objetivos (Patočka 1976, 24).

Ahora bien, es importante distinguir que existen situaciones de injusticia que podemos poner en cuestión cuando surge la solidaridad de los conmovidos. Esta se caracteriza por ser la solidaridad de quienes están en condiciones de comprender qué está en juego en la vida y la muerte, y por tanto en la historia; de quienes comprenden que a historia es este conflicto de la *mera vida* —desnuda y encadenada por el miedo— con la *vida en la cima*: esta no planea los días cotidianos del futuro, sino que ve con claridad que el día a día, su vida y su *paz* tienen su final (Patočka 2016, 284).

Otra vez, Patočka logra dar el paso a la cosa misma de la justicia explicitada a partir de la constitución del concepto y su manifestación en el mundo de la vida, con un radicalismo que «consiste en una identificación de la política con una orientación espiritual crítica hacia el todo, una “conmoción” del significado aceptado y una búsqueda de sentido dentro del proceso de búsqueda en sí» (Hejduk 2022a, 167). Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, este no se logra de manera solitaria ni individual, sino que tiene presente a los otros.

La solidaridad de los conmovidos está en condiciones de decir “no” a las medidas de movilización que eternizan el estado de guerra. (...) Debe y puede crear una autoridad espiritual; y puede convertirse en un poder espiritual que constreñirá al mundo en guerra a ciertas limitaciones, impidiendo así ciertos actos y medidas. (Patočka 2016, 286)

Entonces, justamente la vida es posible porque la humanidad se cuestiona sobre ella y desarrolla sus condiciones cuando los demás intervienen, en la medida en que la formación

sigue siendo un problema por abordar. La formación puede tener el desarrollo de posibilidades que brinda la razón técnica, instrumental, de modo que sea posible el progreso del conocimiento y de la habilidad, e incluso llega al convencimiento de la incondicionalidad de principios *sagrados*, y siempre vinculantes para todos y capaces de fines definitivos. Sin embargo, esto también lleva a la manifestación de lo no técnico, lo no meramente mediatizado, que exige una moral no torcida y ocasional, sino absoluta. Es decir: no se puede esperar rescate en estos asuntos del Estado, de la empresa manufacturera, de los poderes y de las fuerzas (Patočka 2023 [1997c], 85).

Así pues, se trata de lo que significa vivir en la verdad, y la de la verdad como una concepción que involucra el cuestionamiento sobre el mundo entero. Esa es la implicación de la fenomenología de lo político en Patočka, en la que la existencia conlleva los problemas sobre el valor y el valorar, el desplegar horizontes y enfrentarse a la responsabilidad asumiendo existencia con los otros. Es volver a preguntar éticamente, en la forma política no-política, cómo constituimos la justicia, el horizonte racional donde podemos imaginar las condiciones que dirige el movimiento de la vida, tanto en la verdad como búsqueda y en la manifestación de la libertad.

Implicaciones filosóficas y éticas

Con las consideraciones de este artículo, se puede concluir que las estructuras consuetudinarias de la formación están basadas en la problematización, se constituyen históricamente y atraviesan la ética en la medida en que se acepta la estructura asubjetividad de la manifestación del mundo y la vida con los otros. En ese sentido, lo político-no político, de acuerdo a la forma en que lo ha expresado Tomáš Hejduk, comporta grados directamente relacionados con la moralidad y la justicia que ligan la ética y la política, con base en la responsabilidad y el cuidado. Por eso, el mismo Hejduk, analizando la acción política de Vaclák Havel, alude a la dimensión existencial de la vida, en términos del cuidado, «por la libertad y la educación crítica,

la cultura y la vida espiritual de los individuos, la nación o la humanidad» (2022b, 18). Estos motivos —motivaciones— son entonces una forma de comprender la formación y sirven para dimensionar la acción cívica dentro de la educación ciudadana, donde nos conmovemos, nos solidarizamos y vislumbramos el porvenir. Allí cobra valor la comunidad, los otros, nuestra historia, porque vamos tirando no sólo contra la inercia y el olvido de sí, sino también contra cierta autocomprensión esencial o vida humana como algo que está aquí para ser aceptado, y en esta aceptación para ser movido hacia y en este moverse para realizarse —y qué en este sentido debe comprenderse teleológicamente para llegar incluso a ser. De esto trata entonces la formación de lo político desde un abordaje patočkiano.

Referencias

- Barbaras, Renaud. 2016. «El movimiento del mundo y el problema del aparecer». *Investigaciones Fenomenológicas* 13: 13–30.
- Patočka, Jan. 2023a [1977a]. «¿Qué podemos esperar de Carta 77?». En *Patočka Lector de Comenio. De la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Embajada de República Checa.
- _____. 2019. «Lecciones xvii-xx: Cuerpo, comunidad, lenguaje, mundo». Lección xvii. *Aporía*, no. 3: 12-17.
- _____. 1976. «Los intelectuales y la oposición». En *Los intelectuales ante la nueva sociedad*. Traducido por Fernando Valenzuela. Madrid: Akal.
- _____. 2007. «El hombre espiritual y el intelectual». En *Libertad y sacrificio*. Traducido por Iván Ortega. Barcelona: Sígueme.
- _____. 2016. *Ensayos Heréticos sobre Filosofía de la Historia*. Traducido por Iván Ortega. Madrid: Encuentro, versión electrónica.
- _____. 2020 [1939]. «Life in Balance and Life in Amplitude». *Living in problematicity*. Editado y traducido al inglés por Eric Manton. Praga: Oikoymenh.
- _____. 2022 [1938]. «The Idea of Education and its Relevance Today». *The selected Writings of Jan Patočka: care for the soul*. Editado por Chvatík, Ivan y Plunkett, Erin; traducido del checo al inglés por Alex Zucker. Londres: Bloomsbury Academy.
- _____. 2022 [1938]. «The Idea of Education and its Relevance Today». *The Selected Writings of Jan Patočka*. Traducido por Alex Zucker, Andrea Rehberg & David Charlston. Londres: Bloomsbury Academic.
- _____. 2022b. «La unidad del compromiso público y la filosofía de Jan Patočka como ciudadano y filósofo—». Traducido por Vargas-Guillén, G., y Giral-Ospina, B. H. *Pedagogía y saberes*, no. 56: 165–177. <https://doi.org/10.17227/pys.num56-13744>
- _____. 2023b [1997c]. «¿Qué es y qué no es la Carta 77? Porqué la ley está de su lado y ninguna calumnia o medida violenta la sacudirá». En *Patočka Lector de Comenio. De la filosofía de la educación*. Universidad Pedagógica Nacional, Embajada de República Checa.
- _____. 2023c [1977b]. «Sobre la declaración de la Fiscalía General de la República Checoslovaca del 1 de febrero de 1977». En *Patočka Lector de Comenio. De la filosofía de*

la educación. Universidad Pedagógica Nacional, Embajada de República Checa.

Havel, Václav. 2018 [1978]. *The Power of the Powerless: Citizens Against the State in Central Eastern Europe*. Vintage classics.

Hejduk, Tomáš. 2022a. «Educación moral en las escuelas secundarias: ¿qué, cómo y por qué?» *Anuario Colombiano de Fenomenología* xiv.

Kohák, Erazim. 1986. «The crisis of rationality and the “natural” world». *The Renew of Methaphysics* 40, no. 1.

Simondón, Gilbert. 2015. *La individuación a la luz de las nociones de forma e información*. Traducido por Pablo Ires. Buenos Aires: Cactus.

Vargas Guillén, Germán. 2019. *La validez, el problema del método en G. Simondon*. Bogotá: Aula de Humanidades.

Bayron Hernán Giral Ospina (bhgiral@upn.edu.co). Candidato a doctor Universidad Pedagógica Nacional, Integrante del Grupo de Investigación Filosofía y Enseñanza de la Filosofía, Bogotá, Colombia. Publicaciones recientes: «Educación ciudadana en perspectiva fenomenológica». publicada en el libro *Jan Patočka y nuestra fenomenología* (2023); «Sentidos de la crisis en la política», que hace parte del libro *Filosofía: crisis y perspectivas* (2024); y, «Modelos autópticos en la Didáctica Magna de Comenio y Formación Política», del libro *Prima philosophia. Fundamento de la pedagogía en Juan Amós Comenio* (2025). ORCID: 0000-0001-5081-2048.

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.6869

Esther Juliana Vargas Arbeláez

Bildungsroman: formación entre lo indeterminado y la institución

Resumen: *Este artículo se desarrolló en el marco del proyecto de investigación «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía», cuyo objetivo englobante es la revisión de este concepto fundamental en el campo de la educación. Como parte de este proyecto, este artículo se concentra en el análisis de la relación entre las bildungsroman con los fines de la formación. Se siguió el método de análisis documental con enfoque hermenéutico, a fin de contrastar el concepto de formación a la luz de uno de los despliegues clásicos que constituyeron la materialización de esta idea en el contexto alemán: las bildungsroman; a propósito de la lectura de Parzival de Eschenbach. El texto se desarrolla así: primero, se recapitula brevemente el alcance del título novela de formación y los elementos de Pazival dentro de este género. En segundo lugar, se tratará el asunto de los valores y su construcción cultural. Finalmente, se desarrollará la pregunta sobre el alcance del título formación en bildungsroman, en relación con los propósitos de dichos procesos. Este análisis conduce explicitar elementos que contribuyan a la actualización del concepto de formación, considerando sus fines.*

Palabras clave: *Formación, bildungsroman, efecto de formación, institución, educación.*

Abstract: *This article was developed within the framework of the research project «The Problem of Formation: Updating a Fundamental Concept in Education and its Development in the Teaching of Philosophy», whose overarching objective is the revision of this fundamental concept in the field of education. As part of this project, this article focuses on analyzing the relationship between bildungsroman and the aims of formation. A documentary analysis method with a hermeneutic approach was used to contrast the concept of formation over one of the classic manifestations of this idea in the German context: the bildungsroman, specifically through the lens of Eschenbach's Parzival. The text unfolds as follows: first, a brief recap of the scope of the term bildungsroman and the elements of Parzival within this genre. Second, we address the issue of values and their cultural construction. Finally, we attend to the question of the scope of the title formation in bildungsroman, in relation to the purposes of these processes. This analysis leads to the clarification of elements that contribute to updating the concept of formation, considering its aims.*

Key words: *Formation, bildungsroman, formation effect, institution, education.*



1. Novela de formación y el caso de *Parzival*

El género *novela de formación*, como se sabe, se debe a una categorización que hace inicialmente Karl Morgenstern y que se populariza y consigue fuerza conceptual gracias al trabajo de Wilhelm Dilthey en su *Vida y poesía* de 1906.

¹ El concepto se refiere a un grupo de novelas cuyo tema central es el desarrollo físico y moral del protagonista, desde la edad de la infancia o juventud, hasta la madurez.

La génesis y definición de las novelas de formación la encontramos en las palabras de Dilthey así:

[...] las novelas de «formación» [...] surgieron en Alemania, bajo la influencia de Rousseau, de la tendencia de nuestro espíritu durante esta época hacia la cultura interior del hombre. [T]odas ellas nos representan al joven de aquellos días; nos exponen cómo entra en la vida bajo un dichoso amanecer, cómo busca las almas afines a la suya, cómo se encuentra con la amistad y con el amor, y cómo choca y lucha con las duras realidades del mundo y va haciéndose hombre bajo las múltiples experiencias de la vida, cómo se encuentra a sí mismo y cobra la conciencia de su misión en el mundo. (Dilthey 2016, 352)

Siguiendo a López, la novela de formación se caracteriza por los siguientes elementos: en primer lugar, el protagonista es un niño o un joven; un sujeto en edad de formarse. Este personaje, por lo general, va creciendo en «conflicto con el medio en que vive» y «tiene de maestro al mundo y va integrando en su carácter las experiencias por las que va pasando. [...] La narración se articula en función de un viaje espiritual del protagonista y no impone a los diversos episodios una sucesión lógica» (López 2013, 63).

Estas características, ciertamente, las encontramos en la novela de Wolfram von Eschenbach, *Parzival*. A pesar de tratarse de una novela escrita por un autor que no entra en el espectro que menciona Dilthey (Goethe, Tieck, Novalis y Hölderlin, entre los que enumera), *Parzival*

constituye uno de los referentes más significativos de la novela de caballería medieval (Navarro 2024) y, como se relacionará a continuación, describe además elementos de la novela de formación.

El personaje principal, un campesino que luego de múltiples experiencias identifica su lugar en la búsqueda del Grial y se convierte en su custodio, deja muy joven a su mamá para lanzarse a la aventura. Ese viaje constituirá una exploración tanto del mundo exterior como, sobre todo, interior, a través de un proceso de *formación*. Esa formación está marcada por un viaje espiritual de desarrollo de valores de caballería que lo conducirán a entender el verdadero sentido del Grial, que implica la revelación de su propio destino.

En la novela, el protagonista ve florecer su mismidad en todos los sentidos: a lo largo de la historia de *Parzival*, su madurez física paulatina viene acompañada del descubrimiento de los valores del caballero, así como de su propia estirpe y su destino. Su condición de niño rural, curioso e inquieto es amaestrada y pulida gracias a las experiencias de la vida y el encuentro con maestros que le determinan su formación (Gournemans, Trevrizent, y aún Sigune, quien le revela su identidad y destino/deber en relación con el Grial).

En este sentido, se alinea con el hilo conductor característico de las novelas de formación. «El eje estructural de la novela de formación es la construcción de una personalidad que ha de superarse en el transcurso de la narración. Un proceso iniciático buscando una nueva fase vital: el renacimiento del yo» (López 2013, 65). Así, *Parzival* es apartado de la corte real por su madre, con la esperanza de que no aprenda ni siga el camino de sus ascendentes; pero el destino lo lleva al *renacimiento del yo*; un yo que debe superarse a sí mismo; un yo que debe formarse. Otra característica de este género es, precisamente, el paso de un estado menos deseable a otro deseable, desde el punto de vista moral.

«A menudo el autor nos lo presenta [al protagonista] como un joven complejo, incluso difícil, que no encaja por diversos motivos en el contexto que le ha tocado vivir» (Idem). *Parzival*, en efecto, era un niño inquieto y con pocos modales. «Los caballeros se impacien-

taron porque él se entretenía demasiado con tan ignorante muchacho, mas el príncipe dijo: «Dios te proteja. ¡Ay! ¡Ojalá fuese tan hermoso como tú! Serías la obra perfecta de Dios si pudieras vivir con pleno entendimiento». (Eschenbach 1999, 78-79)

No obstante, gracias al tutelaje de Gurnemanz, recibe educación.

El príncipe de Gurnemanz estaba sentado solo y la copa del tilo daba sombra al maestro de la verdadera educación cortesana. [...] «Si habéis venido aquí para aprender, debéis ofrecerme vuestros servicios por mis enseñanzas, si es que deseáis que os enseñe. [...] El joven dijo: «Mi madre tiene toda la razón: se puede confiar en los viejos». (Eschenbach 1999, 97)

Este sería el inicio de un proceso de amaestramiento que le ofrece la vida: la formación de carácter y la apropiación de valores del caballero se da en parte por los maestros mencionados, en parte por las aventuras que encuentra en el camino. El devenir del personaje encaja con otra característica de la novela de formación: la reconciliación de éste con los valores esperables de su condición: pasa de ser esquivo y disoluto, a encarnar los valores aceptados en esa *sociedad* para un caballero.

Con ello, describe un elemento característico de este género de novelas: «la formación de un personaje hasta el momento en que deja de centrarse en sí mismo y empieza a centrarse en la sociedad y de ese modo comienza a forjar su verdadera identidad. Para Franco Moretti el tema central del *bildungsroman* es el pacto o acuerdo al que debe llegar el protagonista con la sociedad» (López 2013, 64). Así, Parzival encarna, finalmente, los valores culturales que se esperan de un hombre de su condición y *se reconcilia* con la sociedad.

2. Los valores y la cultura

¿Qué implica reconciliación con la sociedad o hacer un pacto con ella? ¿Cuál es el puente entre el sujeto y la sociedad? Desde varias orillas

conceptuales y disciplinares se ha tratado el asunto de la relación entre el individuo y la sociedad que, en la base, tiene el asunto de la integración del sujeto a la cultura. Saira Yamin expone en su texto *Understanding Religious Identity and the Causes of Religious Violence* (2008) un estado del arte sobre abordajes (especialmente anglosajones) a la teoría de la identidad cultural, con el fin de comprender el origen de la violencia religiosa. Aquí no me voy a detener en ese propósito de la autora —la violencia religiosa—, sino en la comprensión que resume sobre el desarrollo de la identidad cultural.

La autora se pregunta, de entrada, ¿qué es la identidad? La identidad de los sujetos, según los estudios que recapitula la autora, está vinculada con la identidad cultural, que bien puede estar relacionada con elementos cohesionadores como la religión o la etnia (muchas veces, ambos elementos están correlacionados, según esta autora), o por el simple condicionamiento del compartir un territorio. En todo caso, el desarrollo de la identidad cultural tiene como base aspectos no explicitados o racionales, como la autoafirmación, la diferenciación, que se traducen en dimensiones colectivas de reconocimiento de grupo, diferenciación de otros grupos, sensación de seguridad, entre otros elementos. «La identidad de una persona tiene muchos atributos. Es una representación de la experiencia personal única, la memoria, el origen étnico, la cultura, la orientación religiosa, el género, el rol ocupacional, entre varios otros factores» (Yamin 2008, 66).

La autora ofrece un útil estado del arte sobre los estudios sobre la configuración de los valores culturales (y religiosos —a veces son lo mismo), que puede ilustrar este asunto particular: ¿de dónde provienen los valores culturales y cómo se sostienen en el tiempo, se modifican o se rechazan?

El elemento de «agrupación» es inherente a [la formación de la identidad], como la nacionalidad, la etnia, la agrupación de pares, el rango social, la familia, la cultura e incluso la religión. Sin embargo, es posible que los grupos no se formen siguiendo estas líneas en todas las condiciones y circunstancias. Además, es posible que una persona

no siempre sea consciente de su «grupo» o de la necesidad de ser parte de uno. ¿Cómo se forma un grupo y qué es la identidad del grupo? Volkan sugiere que la identificación con un grupo grande (como un grupo religioso, étnico o nacional) comienza en la niñez y la identidad personal central de cada miembro está entrelazada con la identidad del grupo grande. (Yamin 2008, 66-67)

Estos elementos son útiles para ilustrar la formación de la identidad de Parzival. Este personaje describe, a la vez, el desarrollo de su propia vinculación con su destino (que supone la apropiación de valores culturales propios de los caballeros), así como el referente de ideal de hombre para los de su época y cultura. No sólo eso: lo hace de manera accidental o espontánea y no está deliberadamente puesto en un proceso de educación para esos fines. En Parzival encontramos, en efecto, los valores típicos de los caballeros: humildad, compasión, lealtad, valentía y constancia, elegancia y mesura en sus maneras y devoción al amor; todos estos valores puestos al servicio del mejoramiento moral del personaje en clave espiritual.

Estos valores exhiben la formación espiritual en íntimo respeto y abnegación hacia Dios, pero no están circunscritos a un ordenamiento institucional educativo propio del periodo medieval, como los conventos, las escuelas catedralicias o las abadías. ¿Dónde aprendían los caballeros a ser caballeros? Ciertamente, en los castillos; pero sabemos que Parzival fue apartado deliberadamente por su madre este contexto. ¿Cómo se desarrolla el proceso de formación que supone el crecimiento de Parzival desde ser un niño rural a convertirse en un caballero en busca del Grial —con todo y los valores requeridos para ser tal? En otras palabras, cuando se habla de *Parzival* como una novela de formación, ¿a qué proceso *formativo* se refiere esta descripción? Sobre esto volveré más adelante.

La construcción de valores culturales aquí, que entraña el personaje, no atiende necesariamente un canon institucional; pero, a la larga, suscribe la forma canónica del caballero. En la novela, dicha construcción de valores culturales sucede como un descubrimiento personal que se desencadena casi por accidente (cuando

se encuentra a los caballeros en el bosque) y se desarrolla contra la voluntad de su madre y de manera errática, sólo hasta hallar cierto encuadre al amparo de Gournemanz. En este personaje se encarna una forma de educación deliberada y explícita. Sin tratarse de una explicitación institucional formativa, sí despliega los lineamientos canónicos que forman a Parzival en los valores de caballería como la moderación y el control.

En otras palabras, los valores de la caballería, que son el centro de esta formación del personaje, no son un proceso de aprendizaje en el marco de una institución, como proceso explícito y deliberado; sino, por el contrario, la materialización de un destino, una determinación, que al protagonista se le va revelando y que debe cultivar-formar, a partir de un ímpetu personal que, diríamos, lleva en la sangre. No obstante, ¿Parzival es fruto de esa especie de predeterminación?, o ¿qué le conduce a la realización de su destino? En este punto vale la pena ver otro elemento influyente en la configuración de la formación del personaje y la realización de su destino: de un lado, se encuentra el ya mentado proceso con el maestro Gournemanz. A esta experiencia se le sumará el conocimiento y las vivencias en la corte del Rey Arturo.

Así, en efecto, en el personaje se desarrolla un proceso identitario personal que apropia los valores y la cultura de un colectivo: los caballeros, los hombres de su alcurnia y estatus, los herederos del Grial, etc., con lo cual, a su turno, condensa el carácter de un colectivo temporal y espacialmente determinados: los referentes culturales del medioevo alemán. Ahora bien, este proceso del personaje, ¿es un proceso de formación, en estricto sentido? Esto es, ¿todo proceso de inculcación —de desarrollo de la identidad personal en medio de y orientado a la identidad colectiva o de grupo— es un proceso formativo?

3. La formación: entre destino, efecto e institución

Una de las dificultades para comprender el alcance del concepto *formación* en las

bildungsroman puede estar relacionado con el hecho de que la tipificación de este género ha provenido de la teoría literaria más que de la filosofía. En literatura, como se puede constatar en el texto del López Gallego, citado atrás, hay cierta estructura sistemática de la novela de formación, pero —como lo muestra el autor luego de revisar varios casos— «Todo lo referido anteriormente viene a demostrar que, aunque se puedan explicar una serie de características comunes a las novelas de formación, existen entre unas y otras unas diferencias que dificultan a veces la ubicación de la frontera del género» (2013, 67).

De otro lado, Arango nos indica que el alcance de la *bildungsroman*, es más descriptivo que pragmático: «En un análisis pedagógico de las novelas de formación debe importar más lo relacionado con el proceso autoformativo humano y no tanto la posibilidad autoformativa que la novela provoca en sus lectores» (2009, 133). Según esta autora,

proponer la relación: pedagogía y literatura como línea de indagación para la investigación en pedagogía, implica no entender las novelas de formación como textos para enseñar algo, como un conjunto de libros que pueden ser utilizados en las aulas de clase con el propósito de que los y las estudiantes encuentren una enseñanza para sus vidas, sino como fuentes primarias para un estudio pedagógico e histórico acerca de la formación humana. (Arango 2009, 133)

En otras palabras, el adjetivo *de formación* en este género habla del proceso del personaje hacia su mejoramiento; pero lo que se entienda por formación no está del todo definido y menos aún sirve necesariamente como referencia para los lectores. Entonces ¿*bildungsroman* contempla el alcance histórico-descriptivo de cómo se ha llenado de contenido el objeto de la formación de un sujeto, cultural e históricamente situado, pero no entraña elementos para dotar de definición los fines de la formación?

Contrariamente a lo que vemos aquí, el solo concepto *Bildung*, por su parte, sí entraña definiciones que sirven de piso categorial para comprender los fines de la educación.

Sianes-Bautista resume los fundamentos neohumanistas de *Bildung* así:

De la mano de este movimiento llega la profundización del concepto de *Bildung* con las aportaciones de Humboldt y Herder, respectivamente. Los neohumanistas, entre los que se encuentran dichos autores, construyeron sobre muchas ideas enmarcadas en la filosofía idealista alemana, concibiendo *Bildung* como la cultivación de uno mismo y la libre interacción entre el individuo y los objetos culturales de la sociedad a la que pertenece. [...] La materialización de este entonces emergente concepto, basado en el neohumanismo y en la filosofía propia del idealismo alemán, ennoblece el carácter de *Bildung* no únicamente en las ciencias humanas, sino también en el desarrollo de la universidad alemana en todo su conjunto. (Sianes-Bautista 2017, 103)

Esta fundamentación filosófica, de raigambre eminentemente moderna, se encuadra en los despliegues pedagógicos para ponerse a la base de las teorías educativas. Llamen la atención varios elementos de esto: primero, es en la modernidad cuando se hace explícita la necesidad de definir los fines de la educación y su estructura (desde Kant, [1803] 2013) y ello coincide con el esfuerzo de los neohumanistas por desarrollar conceptualmente *Bildung*. Más aún, el concepto, a pesar de no estar determinado por un encuadre institucional, sí se alinea con las preocupaciones modernas por explicitar los fines de la educación, sus métodos, su científicidad, etc. Entonces, podría encontrarse un concepto que no está definido por el proceso educativo institucionalizado, pero que le orienta.

Ahora bien, ¿qué se entiende por *formación* en la *bildungsroman*? Si seguimos las explicaciones de López (que recoge las indicaciones de otros autores) se podría decir que la formación es el camino de personaje para el inexorable cumplimiento de su destino, que combina el autoconocimiento con la conciencia de un rol en la sociedad; es decir, de un lado se halla el primado de la *Bildung se tu propio pastor o piensa por ti mismo* —en versión más secular—, que encontramos en autores como Heder ([1774]

2007) o Kant ([1784] 2004); y de otro lado se encuentra la pretensión de que los personajes de las *bildungsroman* se ajusten al deber ser social o cultural del momento —que se exploró en el apartado anterior—.

Bildungsroman es una de las expresiones más patentes, según Herdt (2019) del pietismo que está a la base de la *Bildung*, fundamento de las novelas de formación. Para esta autora:

Dentro de este proyecto de formación ética, el nuevo género de la novela, centrado en las particularidades de la vida cotidiana, adquirió especial importancia. Inspirándose en los modelos de las autobiografías pietistas, con su indagación de la experiencia interior en busca de señales de dirección providencial, la novela fue concebida tanto como representante y promotora de la *Bildung* como capaz de asumir el papel formativo que desempeñaban las Escrituras en los círculos pietistas. (Herdt 2019, 23)²

Esta autora pone el énfasis en la importancia de la *acción divina* que obra sobre los personajes, como elemento articulador que hereda el pietismo a las novelas de formación; lo que explica el motivo constante en este género, relacionado con la redención de los personajes hacia su destino piadoso. Al mismo tiempo, sin embargo, en las novelas de formación se encuentra un proceso reiterado de autorreflexión y autoconocimiento en primera persona, no por encargo de algo externo (sea algo divino o institución canónica): «En el proceso, se cultivaron hábitos de examen de la experiencia subjetiva, junto con un rico vocabulario para emplear en este autoexamen» (Herdt 2019, 133). Este segundo elemento es clave en el tránsito que corre la novela de formación desde su forma más pietista (con alto apego al efecto providencial de la acción divina sobre el personaje) hacia la apuesta secular (que pone el énfasis en la capacidad de la razón del personaje), más tarde entre los siglos XVIII y XIX.

El proceso de secularización, explica la autora, es una suerte de traspaso de las cualidades divinas al ser humano, ahora encargado de su propia transformación:

Tal es la historia de la *Bildung*. Puede narrarse como una saga típica de secularización: los poderes formativos, antes reservados a Dios —*formatio divina, reformatio y conformatio* a la imagen divina, Jesucristo—, fueron asumidos por la humanidad, que declaró su independencia, se rebeló contra un modelo impuesto externamente y buscó, en cambio, un *telos* interior, una semilla de autenticidad que reivindicar y cultivar. (Herdt 2019, 238)

Ahora bien, uno de los efectos de la secularización de la formación durante el siglo XIX los podemos identificar en el intento de hacer de la *Bildung* la estructura subyacente al proceso educativo institucionalizado. Tal intento, liderado por Humboldt ([1809] 2010; [1896] 1959), se basa menos en la versión herderiana de la formación y más en la versión kantiana de la misma.³ Esto es, pone menos énfasis en las herencias pietistas vinculadas a la revelación divina y se apoya en la racionalización y —si cabe— la estructuración u objetivación de la *Bildung* en un sistema educativo. Sin embargo, el sistema educativo prusiano —fruto de la intensión descrita—, padece de una especie de paradoja entre el énfasis en la razón propia y la pretensión de esa formación con alcance masivo (en un sistema educativo).⁴

El primer elemento, el énfasis en la potencia del sujeto para conducirse a sí mismo (con la guía y el impulso de la razón), supone que la educación conduce a los sujetos a despojarse de una determinación estamentaria y, en cambio, les permite abrirse al mundo gracias al poder de la educación. En este sentido, aspira Humboldt ([1809] 2010), la finalidad de la educación no era convertir a los *hijos de zapateros en zapateros*, sino convertir a los *niños en gente*. Las escuelas reformadas, en el intento de Humboldt, no estaban destinadas únicamente a reproducir los oficios de cada estamento, sino a instar en los niños la capacidad de pensar y aprender por sí mismos (Cf. Clark 2021). Sin embargo, como muy rápido mostró la historia, el mismo sistema educativo prusiano, en la versión neohumanista de Humboldt —en contraste con la monárquica de Hecker—, terminó por sistematizar masivamente el proceso educativo con alto sacrificio de su inspiración en *Bildung*. Quizá a esto se

deba que, luego de múltiples usos y variaciones semánticas del concepto de formación, en la actualidad encontremos una *confusión* entre formación y educación, en concordancia con la confusión entre la formación pietista como una *acción divina*, que vimos antes de la mano de Herdt, o la formación en un marco institucional. ¿Cómo luce esta confusión?

En la literatura de investigación o ensayos filosóficos o pedagógicos, se encuentra, a menudo, con que la expresión *formación* se usa como concepto casi intercambiable por el de *educación*, o en binomio con algún adjetivo o accesorio: formación integral, formación de *maestros*, formación *ciudadana*, etc. Lo cierto es que, tanto la *intercambiabilidad* del concepto de formación con el de educación, así como sus *usos*, se han puesto en cuestión.

En el marco de proyecto que se mencionó en el resumen⁵, se han analizado, en cambio, dos posturas sobre la formación que provienen, bien de la filosofía de la educación en interacción con el psicoanálisis (perspectiva de la formación como efecto, Bustamante 2019), bien de la filosofía de la educación en perspectiva fenomenológica (formación como pasividad, Vargas 2020). El primer enfoque se despliega bajo la hipótesis de que la formación es independiente de la educación, toda vez que esta, como estructura deliberada y planeada, no garantiza la formación del sujeto y, por el contrario, una persona *queda formada* como un efecto de vivencias que pueden o no estar en el encuadre de la planeación educativa institucional. El segundo enfoque —el de la formación relacionada con la pasividad— retoma la hipótesis, pero le reconoce a la planeación educativa (o a las experiencias educativas) una relación con la formación del sujeto, apelando al concepto husserliano de *pasividad* (síntesis pasiva, Cf. Husserl 1985). En el desarrollo de esa hipótesis, ya sea por el camino del efecto o por el camino de la *pasividad*, lo que se pone en cuestión es el lugar de la educación como *diseño institucional* y sus tensiones con la formación.

Anticipándose a estas confusiones, Kant da luces sobre las diferencias que se deben considerar. Al inicio de su *Sobre pedagogía* ([1803] 2013) diferencia entre educación y formación así: «Entiendo por educación (*Erziehung*) los

cuidados (sustento, manutención), la disciplina y la instrucción, juntamente con la educación (*Bildung*)». ⁶ Llama la atención que, al contrario de lo que vimos con la hipótesis que separa a la formación de la educación en la que ésta se encuentra *por fuera* de la educación o *no explicitada* en la educación (sino en síntesis pasiva); para Kant, la formación es subsidiaria de la educación: se halla junto a los cuidados, la disciplina y la instrucción, todo ello *dentro* de la educación.

Para Kant, como se sabe, la educación es el camino que puede sacar las *disposiciones naturales* hacia la humanidad que, de otro modo, no se manifiestan. Para ello, el autor organiza el proceso educativo e identifica procesos que se despliegan de manera deliberada en el proceso formativo: educación física o práctica, educación escolástica-mecánica, formación pragmática y formación moral (Cf. Kant [1803] 2013). Esto es, la formación no se entiende en este contexto como un proceso espontáneo sino organizado, estructurado y paulatino, que parte de un tutelaje instructivo y se alcanza en el desarrollo de la moralidad autónoma. Ambos elementos: fines de la educación y cómo lograrlos, determinan una apuesta explícita y deliberada por conducir al sujeto de un estado no formado a una mayoría de edad, formado.

Volvamos, con estos elementos, a la novela de formación. Lo que en estas narraciones se expresa como autoconocimiento y reconciliación con la sociedad, puede explicarse con la categoría *mayoría de edad* kantiana. En efecto, en el caso de la novela que nos ocupa, Parzival conquista su destino cuando puede desarrollar, ya sin tutelaje y sin apelar en su cabeza a los mandatos de los mayores, el verdadero carácter del caballero que le hace digno de ser Caballero del Grial. Esto, empero, sucede en un proceso no deliberado, aunque sí estructurado en ciertos momentos con sus dos maestros (Gournemanz y Trevrizent) —podría decirse, en pasividad—, así como en intercambios de aventuras y enseñanzas de la vida (digamos, como *efecto*).

Siendo esto así, ¿cómo se comprende el alcance del título *formación* sin unos fines de educación desarrollados en un proceso estructurado? En este caso, lo que vemos es un desarrollo del personaje en los valores culturales

(como se trató atrás); en una apropiación de un ideal de caballero que asume el protagonista como propios.

Leontiev nos da luces sobre la relación entre el hombre y la cultura (en su obra titulada así, 1968) y el proceso de formación (en realidad educación —y esto no es menor) y cultura. Este autor comienza explicando la formación de la cultura cuando los hombres superan la lucha por la existencia y pasan a vivir un estado de *lucha contra la lucha por la existencia*, es decir, a defender para todos un bienestar generalizado (que se opone a los meros condicionamientos de la naturaleza). Esto es posible por vía del uso de la razón, y es un proceso *acumulativo* asegurado gracias a la continuidad de la historia; la cual, a su turno, supone la recepción de los *nuevos* en el arconte cultural. Cada generación se *apropia* de la riqueza simbólica de las generaciones precedentes.

¿En qué consiste este proceso de asimilación/apropiación del mundo simbólico? El autor afirma que se trata de un proceso *activo* por parte de quien asimila, que «equivale al desarrollo de cierto conjunto de capacidades de los mismos individuos», que a su turno «crea en el hombre nuevas capacidades» (Leontiev 1968, 24); capacidades establecidas históricamente.

Este empeño, no se trata de una determinación biológica; más bien de un proceso sistemático y *mediatizado* por la relación del sujeto con otras personas.

La relación social constituye también la condición necesaria para la formación del niño, y en cada hombre por separado, de la actualidad adecuada a aquella que, al parecer, llevan en sí los objetos y los fenómenos que registran los avances del desarrollo de la cultura material y espiritual de la humanidad. (Leontiev 1968, 24)

A este proceso de mediación es a lo que Leontiev llama *educación*. Así como en Kant, en este autor nos encontramos, entonces con la determinación de unos fines de la educación (el acceso del individuo a la cultura, su apropiación y su transformación, si acaso), así como con una explicitación de la estructura del

proceso correspondiente (instrucción, formas de la enseñanza escolar y superior, y luego la autoinstrucción).

A este respecto nos indica: «El movimiento histórico es imposible sin la transmisión activa a las nuevas generaciones de los avances de la cultura humana, sin educación» (Leontiev 1968, 29), por lo cual identifica una

ligazón entre el proceso histórico y el proceso educativo tan íntima que por el nivel de desarrollo histórico de la sociedad, podemos determinar, sin equivocación, el nivel de desarrollo de la educación y, al contrario, por el nivel de desarrollo de la educación, determinar igualmente el nivel de desarrollo económico y cultural de la sociedad. (Leontiev 1968, 30)

4. Cierre

Entonces, ¿cómo se evalúa el proceso que vive Parzival de *renacimiento del yo*, que caracteriza a las novelas de formación? El desarrollo de los valores de la caballería, en el personaje, se encuentran en el ámbito de la instrucción, pero Parzival solo *llega a ser* lo que *debe ser* cuando la abandona, cuando *apropia* los valores y los despliega, digamos, a su manera, cuando, con terminología moderna, alcanza la autonomía. Este proceso, de nuevo, no es deliberado, no es estructurado y carece de institución. Todo lo contrario, cada aprendizaje que va *encontrando* por el camino parece ser una negación del anterior (Gournemanz con respecto a lo que le enseña Herzeleide, Trevrizent y la hechicera). El verdadero conocimiento vendrá, digamos, de la apropiación de la vida misma de caballero, luego de las aventuras y los errores.

En suma, podríamos decir que, en efecto, el alcance del título *formación* tiene que ver con el proceso de apropiación que, en el caso de Parzival, se aparta de las pretensiones modernas de estructuración institucional, pero que, en todo caso, exhibe una forma canónica de lo socialmente aceptado a través de procesos identificables.

De otro lado, estas exploraciones nos dejan ante la pregunta por la tensión entre la educación (institución) y la formación. Si esta es independiente (como efecto) o subyacente (como pasividad) con respecto a la educación, ¿cómo se explica la idea de la educación como proceso de legado de una generación a otra, como incorporación de los nuevos a la vida cultural y social, como apuesta colectiva que se despliega en formas más o menos institucionales? Tendrá que haber un vínculo entre educación y formación: quizá ésta contiene *estructuras*, ya sean instituciones formales o formas canónicas más o menos institucionales —como un maestro en la *aventura de la vida*, como le sucede a Parzival—, que conducen, tales estructuras, a fines de la formación que vinculan al sujeto con lo que es esperable de él.

Notas

1. Tal como lo resume Mahoney «Karl Morgenstern había empezado a usar la palabra Bildungsroman ya desde 1820 para describir no solo las novelas de Goethe y los románticos, sino específicamente las de su amigo Friedrich Maximilian Klinger. Sin embargo, fue Dilthey quien consiguió que el uso de este término se volviera generalizado. En el ensayo sobre Hölderlin en su libro *Vida y poesía*» (2020, 28).
2. La traducción de los textos citados de este libro es propia.
3. Esta tensión sobre las comprensiones de Bildung, no sólo en relación con las variadas interpretaciones y apuestas que hicieron los pensadores alemanes de los siglos XVIII y XIX —y sus contradicciones—; sino también en relación con otros conceptos como Erziehung, se recoge en Pasillas, Reynoso y Bocanegra (2021).
4. Esta idea la he desarrollado en otro texto, «Sobre el olvido de la formación. Uso público y uso privado de la razón en la universidad», en prensa.
5. Se trata del proyecto de investigación «El problema de la formación: actualización de un concepto fundamental en la educación y su despliegue en la enseñanza de la filosofía», financiado por Minciencias y la UPN, código MIN-UPN-937-24.
6. Tal diferencia también llama la atención de los autores Pasillas, Reynoso y Bocanegra (2021, 17).

Referencias bibliográficas

- Arango Rodríguez, Selen Catalina. 2009. «La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios». *Folios*, no. 30: 139—146. <https://doi.org/10.17227/01234870.30folios127.134>
- Bustamante, Guillermo. 2019. *La formación como efecto*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Clark, Christopher. 2021. *El reino de hierro. Auge y caída de Prusia, 1600-1947*. Madrid: Editorial la Esfera de los Libros.
- Dilthey, Wilhelm. 2016. *Vida y poesía*. Traducido por W. Roces. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eschenbach, Wolfram von. 1999. *Parzival*. Madrid: Siruela.
- Herder, Johann Gottfried. 2007. *Filosofía de la historia para la educación de la humanidad*. Traducido por Elsa Tabernig. Buenos Aires: Ediciones Espuela de Plata.
- Herdt, Jennifer. 2019. *Forming Humanity. Redeeming the German Bildung tradition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Humboldt, Wilhelm von. [1809] 2010. *Der Königsberger und der Litauische Schulplan*. En A. Flitner & K. Giel. (eds.). *Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden*. Bd. IV, 168-195. WBG.
- _____. [1896] 1959. «Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín». En *La idea de universidad en Alemania*, 209-219. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Husserl, Edmund. 1985. *Meditaciones cartesianas*. Traducido por José Gaos y M. García Baró. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, Immanuel. [1803] 2013. *Sobre pedagogía*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Madrid: Ediciones Akal.
- _____. [1784] 2004. *Respuesta a la pregunta ¿qué es la Ilustración?* Madrid: Alianza Editorial.
- López Gallego, Manuel. 2013. «El Bildungsroman. Historias para crecer». *Tejuelo*, no. 18: 62-75.
- Leontiev, Alexei. 1969. *El hombre y la cultura*. México: Grijalbo.
- Mahoney, Denis. 2020. «El aprendizaje del lector. El Bildungsroman de la «época de Goethe»». *Inter Litteras*, no. 2, 27-42. <https://doi.org/10.34096/interlitteras.n2.9727>
- Navarro, Martin. 2024. «El Parzival de Wolfram von Eschenbach: un acercamiento al estudio de caballería en la Edad Media». *Historias del Orbis Terrarum 31*: 36-83.

- Pasillas, Miguel Ángel; Reynoso, Braulio y Bocanegra, Ashley. 2021. «Herder y la sombra de la Ilustración». *Aitias. Revista de Estudios Filosóficos* 1, no. 2, julio-diciembre: 1-46. <https://doi.org/10.29105/aitias1.2-1>
- Vargas, Germán. 2020. *El deseo y la formación*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Yamin, Saira. 2008. «Understanding Religious Identity and the Causes of Religious Violence», *Peace prints. South Asian Journal of Peacebuilding* 1, no. 1. <http://wiscomp.org/peaceprints/peaceprints.php?pid=1>

Esther Juliana Vargas Arbeláez (ejvargasa@udistrital.edu.co). Doctora en Filosofía y profesora de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Publicaciones recientes: «Fundamentos metafísicos de la institución. Una lectura desde Comenio». En: Germán Vargas y Eliska Krausova, eds. *Prima philosophia como fundamento de la pedagogía-formación en Juan Amós Comenio*, Bogotá, Editorial Aula de Humanidades, 2025. «Una idea de universidad para la educación liberal: lectura de la defensa de la educación liberal de Martha Nussbaum», en: David Rubio, Sandra Durán, Maximiliano Prada (eds.). *María Montessori: mujeres en la educación y la pedagogía*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2024, «Autoridad y derecho a la filosofía: problemas de una filosofía de la universidad». En: *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, 9 (12), 2024. «La universidad como problema filosófico: institución, autoridad y título», en: Héctor Monarca y Concha Roldán (eds.). *Aportes de la filosofía al campo de la educación*. Madrid, Editorial Dykinson, 2023.

Recibido: 28 de enero, 2026.

Aceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.6870

II. ARTÍCULOS

Francisco Quesada Rodríguez

Ética medioambiental y ética animal en la democracia

Resumen: *El objetivo de este artículo es presentar el itinerario de la ética ecológica y la ética animal considerando las divergencias y convergencias teóricas en el ámbito de la política medioambiental con el fin de integrarlas en una nueva democracia capaz de enfrentar la crisis ecológica y climática que afecta la naturaleza y la humanidad. El problema de investigación consiste en cómo vincular las diversas teorías ecologistas y animalistas en la política de manera que sean funcionales en la democracia. El método de investigación sigue el enfoque filosófico de deliberación para tratar de integrarlas en clave política de democracia medioambiental. El argumento principal surge del hecho que el ser humano y los animales no-humanos forman parte de la naturaleza según la perspectiva de la ética de la tierra y la discusión se desarrolla en la complementariedad de las teorías que reconocen el valor y los derechos del humano, los animales y la naturaleza en un principio de justicia. En conclusión, el artículo plantea las líneas teóricas fundamentales de convergencia política de la ética ecológica y la ética animal para fundar una nueva democracia competente ante los actuales desafíos ecológicos y climáticos.*

Palabras clave: *Ecología, naturaleza, animales, ética, política.*

Abstract: *The aim of this article is to present the trajectory of ecological ethics and animal ethics, considering their theoretical divergences and convergences in the field of environmental policy, to integrate them into a new democracy capable of confronting the ecological and climate crisis affecting nature and humanity. The research problem consists of how to link the various ecological and animal rights theories in politics so that they are functional within a democracy. The research method follows the philosophical approach of deliberation to try to integrate them within the political framework of environmental democracy. The main argument stems from the fact that humans and non-human animals are part of nature according to the perspective of the Land Ethic and the discussion unfolds around the complementarity of theories that recognize the value and rights of humans, animals, and nature within a principle of justice. In conclusion, the article outlines the fundamental theoretical lines of political convergence between ecological ethics and animal ethics to establish a new democracy capable of addressing current ecological and climate challenges.*

Keywords: *Ecology, nature, animals, ethics, politics.*



1. Introducción

La cuestión animal surgió desde hace siglos en el mundo occidental con la filosofía, pero se comenzó a discutir desde la década de los setenta de la centuria pasada como una ética animal, cuando también se elaboraba la ética ecológica como resultado de la crítica situación medioambiental. Ambas, la ética animal y la ética ecológica tomaron caminos diversos y llegaron a encontrarse en medio de contradicciones sin resolver dilemas fundamentales de ética para orientar la actividad humana. Las contradicciones y desacuerdos surgen básicamente de la antropología que subyace en sus concepciones éticas. La razón por la cual se ha convertido en un tema de discusión actual en medio de la crisis ecológica y climática es evidente: la utilización y la explotación sistemática de los animales para el consumo humano por medio de la industria, tal como sucede con la naturaleza para extraerle su riqueza en términos productivos y económicos. La naturaleza y los animales no solo se han utilizado para la alimentación, la sobrevivencia y el beneficio humano, sino que, desde la época moderna, se han explotado desmesuradamente como materia prima para la producción industrial.

En este contexto, la ética animal puede entenderse como «el estudio del estatuto moral de los animales, o de la responsabilidad moral de los seres humanos con respecto a otros animales tomados individualmente (...) La ética medioambiental se interesa en esos conjuntos más largos que son las especies y los ecosistemas» (Jeangène Vilmer 2015, 3). Por un lado, el aspecto moral relevante de la ética animal es el sufrimiento que pueden padecer los animales como seres sentientes, mientras, por otro lado, la ética medioambiental los banaliza como parte de la naturaleza con una visión holista de los ecosistemas. Según Jeangène Vilmer, la relación entre la variedad de teorías éticas es compleja, pueden ser compatibles o reconciliables o incompatibles e irreconciliables (4). En esta investigación se ofrece un panorama de las teorías éticas ecológicas y animales con una perspectiva política

para luego tratar de integrarlas en la democracia y enfrentar la actual crisis ecológica y climática.

Desde el surgimiento de la ciencia moderna, la naturaleza y los animales han sido objeto de estudio científico con el soporte de la tecnología que ha servido para inquirirla y explotarla de manera sistemática. Con los estudios sobre el Antropoceno, hay evidencias más claras del daño causado a la ecología desde la época moderna, sobre todo con la Revolución industrial, no solo por el procedimiento metodológico científico acuñado para investigar la naturaleza, sino por los fines económicos que se perseguían desde aquella época marcada por un antropocentrismo exacerbado, centrado en una eclosión de la razón que es capaz de objetivar la naturaleza y los animales.

En este contexto histórico occidental de explotación de la naturaleza y de los animales es que hay que entender correctamente la ética animal surgida desde la década de los setenta, pues en el fondo se trata de la misma *lógica* de utilización, manipulación y explotación de la naturaleza según un concepto económico y científico de progreso humano. Desde la perspectiva actual de la crisis ecológica y climática no es posible separar la cuestión ecológica y la causa animal como temáticas éticas y políticas independientes y desvinculadas, tal como se entendió en la época moderna, inclusive por el filósofo británico Jeremy Bentham (1748-1832), quien atisbó la cuestión animal desde una perspectiva antropológica en el libro *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation* (1823).

Sin embargo, cuando el teólogo alemán Fritz Jahr (1895-1953) forjó el término «bioética» (*Bioethik*) en un breve artículo intitulado *Wissenschaft vom Leben und Sittenlehre* (1926), articuló un *imperativo bio-ético* que incluye a las plantas y animales: «Después de todo esto surge como un principio guía para nuestras acciones el imperativo bioético: “¡Respetar todos los seres vivos, básicamente, como un fin en sí mismo y trátalos de ser posible como tales!”» (Fritz Jahr 2013, 23). Con este *imperativo bioético* desarticula el imperativo categórico kantiano que se impuso en la época moderna con una perspectiva antropocéntrica. Desde el enfoque de Jahr, la bioética está relacionada con «las

responsabilidades éticas del ser humano hacia todos los seres vivos» (20). Jahr pensaba claramente en la relación de las plantas, los animales y el ser humano, cuando se refiere a los seres vivos, sobre todo en el artículo *Bio-Ethik* (1927). En la misma época de Jahr, la ética del trato humano a la naturaleza y los animales ya había sido considerada por los teólogos Albert Schweitzer y Karl Barth bajo el concepto teológico de Creación divina (Passmore 1978, 141-143; Passmore 1974; Wustmans 2015, 59-106). En todo caso, la bioética de Fritz Jahr quizás sea uno de los primeros intentos del siglo XX por integrar la ética en relación con los animales y las plantas, aunque no sea suficiente como justificación teórica. Hay que recordar también que uno de los pioneros de la teoría de los derechos de los animales fue el teólogo anglicano Andrew Linsey en su libro *Animal Rights* (1976). La inseparabilidad de los animales de la naturaleza en el concepto de Creación es solo un antecedente.

Desde hace varias décadas se presentan esfuerzos de diálogo a nivel teórico entre la ética ecológica y la ética animal para constituir la en una nueva teoría ética y política que responda a los desafíos de la crisis ecológica y climática, aunque no en el marco de la democracia. En la actualidad, ambas teorías éticas no pueden evadirse mutuamente sin enfrentar las causas y las consecuencias que afectan la naturaleza y la humanidad en la era del Antropoceno. El problema que se plantea en esta investigación consiste en establecer los puntos de convergencia entre los aportes de la ética ecológica y la ética animal para tratar de integrar los como líneas de una nueva teoría ética y política que funcione en el seno de la democracia para enfrentar la crisis ecológica y climática que atraviesa la humanidad y la naturaleza.

2. La cuestión ecológica y la causa animal en la política

Hay una derivación de teorías y movimientos ligados a la defensa de los animales en distintas vertientes: bienestarismo, abolicionismo, antiespecismo, violencia, derecho, capacidad,

justicia, entre otras. En ninguna de estas teorías se aprueba la utilización de los animales para fines humanos innecesarios. Sin embargo, a la ética animal le hacen falta las consideraciones científicas de la ética ecológica y, esta ética que se gestó en la misma época, adolece de los cuestionamientos políticos y jurídicos de justicia de la ética animal.

A pesar de las diferencias y contradicciones entre la ética ecológica y la ética animal, hay aspectos que se relacionan porque tanto el ser humano como los seres vivos, incluyendo los animales, forman parte de la naturaleza y viven en los ecosistemas. La relación entre ambas disciplinas filosóficas se remonta a la década de los ochenta, los teólogos lo tenían más claro a inicios del siglo XX, aunque la discusión ética y política data de la década de los noventa, sobre todo para integrarla en la configuración de una democracia medioambiental. Las discusiones surgieron a partir de una serie de publicaciones académicas sobre la ética ecológica, después se convirtió en una temática política.

El artículo *Animal Liberation: A Triangular Affair* (1980) de John Baird Callicot constituye un hito en la relación de la ética ecológica y la ética animal a partir de una comparación de la liberación animal con la ética de la tierra de Aldo Leopold. Más que diferencias, hay similitudes entre ambas éticas, si se consideran desde una perspectiva holista, pues la ética de la tierra supone las plantas y animales que la habitan con el ser humano. «Los animales y las plantas, las montañas, los ríos, los mares y la atmósfera son los beneficiarios prácticos inmediatos de la ética de la tierra. El bienestar de la comunidad biótica, la biosfera en su conjunto, no puede separarse lógicamente de su supervivencia y bienestar» (Callicot 1980, 325). Lo fundamental en esta perspectiva holista de la ética de la tierra no es el interés humano, sino el *bienestar de toda la comunidad biótica*. La triangulación realizada por Callicot entre la liberación animal, la ética ecológica y el humanismo moral permite integrar coherentemente una ética ecocéntrica (337).

Influenciada por Callicot, en el artículo *The Rights of the Nonhuman World* (1983), Anne Marie Warren destaca la necesidad de integrar la ética animal y la ética medioambiental mediante

una reconciliación entre las disciplinas. «Ella insiste que la ética medioambiental ecocéntrica y el bienestar animal fueron complementarias, no contradictorias» (Callicot 2001, 147). Para Warren, los animales tienen derechos como los seres humanos, pero los derechos de los animales son diferentes de los humanos, no son iguales. En la ética ecológica holista, hace notar la filósofa estadounidense, hay que diferenciar el valor instrumental de los recursos naturales para el ser humano y el valor intrínseco de los seres vivos y los ecosistemas en montañas y océanos (Warren 1983, 130). Ciertamente, los derechos de los seres humanos y los seres vivos sentientes no son iguales, los humanos son más fuertes que los animales, pero esto no supone abusar de los beneficios humanos en detrimento de los animales y del medioambiente, sino que hay que utilizarlos con consideración y respeto. A diferencia de Callicot, quien tiene una perspectiva ética holista, la perspectiva de Warren es ecléctica: «Sólo combinando las perspectivas ambientalistas y de los derechos de los animales podemos tener en cuenta toda la gama de consideraciones morales que deberían guiar nuestras interacciones con el mundo no humano» (131). Este texto de Warren, citado también por Callicot (2001, 147-148, 156), es criticado porque la filosofía moral busca una unidad teórica.

En el artículo *Animal Liberation and Environmental Ethics: Back Together Again* (1989), John Baird Callicot presentó más ideas sobre la relación entre la ética del bienestar animal y la ética ecocéntrica medioambiental. Para integrarlas se necesita una teoría moral que las envuelva y provea una estructura para asumir los conflictos de intereses entre el «bienestar humano, el bienestar animal y la integridad ecológica» (Callicot 2001, 149). Tom Regan había atisbado una «ética ambiental basada en derechos» («rights-based environmental ethics») consistente con la ética del bienestar animal (Regan 1983, 362-363); el enfoque de los derechos de los animales no es indiferente al cuidado y salvaguarda de especies que están amenazadas o en peligro de extinción, lo difícil consiste en integrar el derecho individual del animal y la perspectiva holista de la naturaleza. La ética medioambiental en la propuesta de Regan puede basarse no solo

en el valor intrínseco, sino en derechos que lo defiendan.

Las implicaciones de un desarrollo exitoso de una ética ambiental con base en derechos, una ética que defienda que los objetos naturales inanimados individuales (...) tienen valor inherente y tienen el derecho moral básico a un trato respetuoso de su valor, deberían ser bienvenidas por los ambientalistas. (Regan 2016, 403, 400-404)

Sin embargo, la propuesta de Callicot se basa también en el libro *Animals and Why They Matter* (1983) de Mary Midgley, donde se refiere a la *comunidad mixta* (*Mixed community*) en el capítulo 10: «Todas las comunidades humanas tienen animales involucrados» (Midgley 1983, 112). Los animales son capaces de obedecer, ser domesticados por los humanos; como los perros, entienden signos sociales, pero esta es una habilidad de su naturaleza, pues originalmente los animales que pueden ser domesticados tienen habilidades sociales originales, según Midgley. Debido a la capacidad social de los animales, como los humanos, se puede hablar de una *comunidad humana-animal mixta* (*mixed human-animal community*): «Ya que nosotros y los animales que pertenecemos a una comunidad humana-animal mixta somos seres sociales coevolucionados participando en una sociedad única, nosotros y ellos compartimos ciertos sentimientos que atienden y posibilitan la sociabilidad, simpatía, compasión, confianza, amor, entre otros» (Callicot 2001, 150). Los animales no son autómatas, mantienen una relación social con el ser humano, una *bio-sociabilidad común*.

El concepto de *comunidad mixta* de Mary Midgley y el de *comunidad biótica* de Aldo Leopold le permite elaborar una teoría ética que cubra el medioambiente y los animales. «Combinando estos dos conceptos como una comunidad moral metahumana tenemos las bases de una ética teórica animal-medioambiental unificada» (Callicot 2001, 151). Esta teoría permite que la ética de liberación animal y la ética medioambiental sean unificadas bajo una *sombrilla teórica común*, sin que esto signifique que no haya conflicto entre ellas. Ante los conflictos o

dilemas de ética animal y ética medioambiental, la teoría que abarca debe ofrecer los medios para dilucidarlos «de manera sistemática» (156). Pero la propuesta de Callicot adolece de una deliberación ética consistente para dilemas.

En la primera edición de *A Companion to Ethics* (Singer 1991; Singer 1995), el filósofo australiano Robert Elliot presentó en el capítulo *Environmental Ethics* una argumentación de ética medioambiental que incluye la ética animal (Elliot 2000, 284-293; Elliot 1995, 391-404). A diferencia de la ética medioambiental, la ética animal considera los individuos animales, no las especies ni los ecosistemas donde viven con la naturaleza, ni siquiera se puede establecer la diferencia o similitud de valoración moral entre los animales porque esta ética animal depende del significado moral de diferentes tipos de animales. La ética animal se refiere a individuos animales de diferentes especies, no funciona como la ética medioambiental que considera los ecosistemas donde los animales mueren por los procesos evolutivos, ni como la ética humana que, en teoría, sostiene la igualdad de personas. La ética centrada en la vida considera a los seres humanos y a los animales no-humanos, pero incluye además plantas y todo tipo de organismo no animal, los ecosistemas y la biosfera. Aunque la ética de la vida considera moralmente los seres vivientes, no necesariamente les otorga un igual significado moral; la valoración moral depende de varios factores, de los ecosistemas y de los organismos; también puede tomar una posición radical al dar un significado moral a todas las cosas vivientes, esto es, un tipo de *igualitarismo biótico*, según el cual el ser humano no puede intervenir como si tuviera mayor significado moral. Para el holismo ecológico, lo importante es preservar los ecosistemas y la biosfera, una protección para el ambiente natural, pero no necesariamente la vida individual del ser humano, un animal, una planta, entre otros. Sin embargo, en la perspectiva holista, la biosfera y los ecosistemas se pueden valorar como individuos, pero su complejidad puede hacer perder la valoración moral (Elliot 2000, 287-288; Elliot 1995, 395-396).

Los argumentos de la ética centrada en los animales y la ética centrada en la vida pueden

servir en ambas direcciones si se determina que, no solo los animales tienen intereses o fines particulares, sino también todos los seres vivos. Sin embargo, no todos los seres vivos tienen consciencia de sus intereses o necesidades para ponerlos en un mismo nivel moral. Es necesario establecer sus propiedades particulares para fundar el valor intrínseco que ofrezca criterios morales. Las propiedades de ser un organismo vivo complejo podrían dar una valoración moral más específica y objetiva para otorgarle un valor intrínseco, inclusive a los ecosistemas si se considera como un organismo (Elliot 2000, 289-293; Elliot 1995, 398-402). La explicación de las éticas medioambientales por Robert Elliot tiene la virtud de integrar la ética animal y el valor moral de los animales como seres vivos que forman parte de los ecosistemas, pero puede dejar fuera de discusión a los animales que forman parte de la sociedad humana. En todo caso, la justificación de una ética medioambiental está mediada por la perspectiva antropológica, de lo que se trata es de no proteger los intereses exclusivamente humanos.

En el libro *Environmental Ethics. Duties to and Values in the Natural World* (1988), Holmes Rolston III articula la ética del medioambiente y considera la responsabilidad humana hacia las especies de animales en los ecosistemas. «Los seres humanos deben vivir en respuesta a la naturaleza, en el encuentro con su ambiente natural». La respuesta humana es «responsabilidad por la naturaleza». Gracias a la ciencia, el ser humano conoce el «presente de la fauna, flora, y ecosistemas; y tenemos el futuro de la Tierra en nuestras manos». Pero no existe una ética bien articulada para la Tierra y las comunidades de vida que incluya las plantas y los animales. El ser humano tiene deberes hacia las plantas, animales, especies y ecosistemas. Holmes Rolston III considera también el sufrimiento y los derechos de los animales en relación con el medioambiente frente al daño que el ser humano puede causar para su beneficio. Esta ética está arraigada en el espacio y tiempo, en el paisaje, en los seres vivos; no se trata solo de una ética racional, sino emotiva que involucra la voluntad, aunque el ser humano no ocupe el puesto principal: «En esta ética, el conocimiento es poder, como también lo es el amor,

con fidelidad» (Rolston 1988, 354). El argumento de Holmes Rolston III no es antropocéntrico, sino que se fundamenta en el valor intrínseco independientemente de los intereses humanos.

En el libro *Green Political Theory* (1992), Robert Goodin presenta la cuestión de la defensa del medioambiente y los animales en términos políticos. Ambas temáticas tienen una preocupación por la naturaleza, unos por la ecología, en general, otros por los animales, en particular. La propuesta de Goodin ofrece elementos teóricos a los movimientos ecologistas y ambientalistas, pasando por una articulación de la *teoría verde del valor*, para pensar y actuar de manera unificada en la sociedad y la política. Goodin transmitió el debate de la ecología y la cuestión animal a la teoría y acción política, temática que se debatió desde la década de los ochenta en la teoría ética. La estrategia consiste en unificar desde la *teoría verde del valor* y el respeto por la naturaleza las distintas perspectivas ecológicas, incluyendo los defensores de la causa animal. Aunque los ecologistas puedan ser indiferentes ante la desaparición de un individuo animal en los ecosistemas como en los procesos naturales y sean además ajenos al movimiento de liberación animal, sus compromisos con la naturaleza no los hace negar la crueldad y la violencia a la que se somete a los animales en las granjas y fábricas. Pero esto no significa que los ecologistas defiendan los derechos de los animales como personas, estos puedan ser mantenidos en ambientes adecuados para luego ser sacrificados sin violencia y ser consumidos por los seres humanos. «Los ecologistas en general no necesariamente se oponen a la destrucción de animales individuales, pero sí se oponen firmemente a la destrucción de especies animales enteras» (Goodin 1992, 89). Esta actitud ecologista puede ser anómala e incoherente porque «es difícil ver cómo las especies pueden tener derechos morales más allá de los de los individuos que las componen» (89). La razón que se ofrece para salir de esta supuesta incoherencia es que «la destrucción de una especie entera interfiere con todo el orden natural, de una manera que la destrucción de un espécimen individual no lo hace» (89). Esto se puede sostener además con una teoría verde del valor que enfatice el valor de la naturaleza sobre

un ser vivo en específico. A pesar de que Goodin no desarrolla el debate entre ecologistas y animalistas, se percibe que este fue una temática de discusión desde la década de los ochenta en la ética porque se dio en los movimientos ecologistas, lo que no resulta claro es la manera cómo se integran en la política y la democracia.

En el libro *Green Political Thought* de Andrew Dobson, la discusión toma otro sentido. La *ecología profunda* (*deep ecology*) aparece como un movimiento político más cercano a los defensores de los derechos animales porque la teoría de los derechos animales deja abierto el camino a una ética de la naturaleza no-sentiente. «Una ética para los animales no es en absoluto lo mismo que una ética para el medioambiente, pero, en la medida en que constituye una incursión a través de la división entre especies, es un comienzo» (Dobson 2007, 32). La crítica al especismo de las teorías de Singer y Regan cuestiona la justificación racional de la discriminación hacia los animales, pero queda abierta la cuestión de una justificación ética. «Los enfoques racionalistas de una ética ambiental propiamente dicha siguen líneas similares, y los especialistas en ética buscan atributos menos restrictivos para las entidades no humanas que la sensibilidad o un grado de complejidad mental» (33). El argumento utilitarista de que, por ser, seres sentientes, los animales deben ser considerados moralmente, no resulta ser suficiente para la ética medioambiental, pero la cuestión de una verdadera justificación ética queda abierta y se puede abordar desde una visión integral, desde el conjunto de los ecosistemas y el conjunto de las especies, pero también como individuos. De acuerdo con la *ética de la tierra* (*Land Ethic*) de Aldo Leopold: «Toda la ética que ha evolucionado hasta ahora se basa en una única premisa: el individuo es un miembro de una comunidad de partes interdependientes» (Leopold 1949, 204). La interdependencia del individuo con la comunidad le otorga integridad al individuo y a la comunidad, pero no resuelve el problema de la diferencia entre individuos de diferente especie, pues puede abrir paso a la discriminación. Ante esta disyuntiva, no resulta clara la idea de aplicar un «igualitarismo biosférico en principio» (Næss 1973, 95). A continuación, Andrew Dobson presenta la crítica

de Mary Midgley a la idea de «igualitarismo biosférico» de Arne Næss (Dobson 2007, 34-35). Midgley considera que es difícil pensar que «todos los animales son iguales, y denunciar el “especismo” como una forma irracional de discriminación, comparable al racismo» (Midgley 1998, 26). La solución al problema evidenciado por Midgley se da «mediante la construcción de una jerarquía de entidades de valor y colecciones de entidades» (Dobson 2007, 35). Para hacer la jerarquía se necesita considerar la complejidad de cada organismo. En realidad, los seres vivos no son iguales porque tienen diferentes intereses o finalidades según el organismo-metabolismo y se hace necesario hacer una deliberación moral para establecer el valor intrínseco.

Esta es una manera cómo la ética medioambiental puede envolver la cuestión animal: considerar cada ser vivo según la complejidad de su organismo para determinar el valor intrínseco. Sin embargo, para la ética no es convincente que las propuestas de la ética animal sean asumidas por la ética medioambiental relativizando la cuestión delicada del sufrimiento animal y los derechos de los animales. Los ejemplos anteriores de ética y política funcionan para mostrar la discusión sobre la relación de la ética medioambiental y la ética animal, pero quedó fuera del ámbito de la democracia medioambiental, como integración de la teoría ética y política.

En la teoría política medioambiental (*Environmental Political Theory*) se discute cómo integrar las especies, no solo en el contexto ecológico de ecosistemas, sino en términos medioambientales, pues la *comunidad biótica* (Aldo Leopold) involucra también al ser humano. La política medioambiental, en cualquier caso, tiene un interés antropológico y no solo puede atender las necesidades de las especies o la naturaleza, sino la actividad humana en relación con los ecosistemas y las especies animales, particularmente la variedad de relaciones humano-animal (Youatt 2016, 215). La problemática moral y legal que presenta este tipo de relación de los animales, el medioambiente y el ser humano, cuando se refiere a los derechos, es la personalidad jurídica que solo puede atribuirse de hecho a los humanos, aunque la discusión ha tomado otro camino según las relaciones de los animales no-humanos

en contextos urbanos, salvaje y liminal (Donaldson - Kymlicka 2011, 2018). La perspectiva *interespecies* se refiere a los compromisos entre una comunidad humana particular y animales, plantas, insectos o bacterias particulares, en el marco de las instituciones políticas, la soberanía y la comunidad, así como las relaciones sociales. «Las perspectivas interespecies por contraste sugieren que podríamos pensar en la política y lo que ocurre más directamente en el ámbito de lo vivo, donde sentir dolor, interpretar el mundo de una manera no determinista, reproducirse, tomar decisiones basadas en hábitos y la sensibilidad son más centrales» (Youatt 2016, 217). Se trata de una mirada diferente de la política desde el mundo vivo, sin evadir las cuestiones éticas y derechos morales de los animales y la naturaleza, los cuales conducen a un concepto diferente de medioambiente, soberanía y democracia.

3. El ser humano, los animales y la naturaleza en la democracia medioambiental

Recientemente se ha integrado la ética ecológica y la ética animal en la teoría política democrática. Se trata de la integración de los seres vivos en la discusión sobre el medioambiente según una perspectiva ética de justicia que supone derechos en instituciones democráticas. Pero dado que, en una democracia se presentan conflictos entre los intereses de seres humanos y los intereses de seres no-humanos, la discusión medioambiental se puede agravar, pues los derechos de los seres vivos son defendidos por una minoría. La defensa de los seres vivos en el ámbito de la discusión medioambiental tiene razón de ser desde la perspectiva ética a condición de que sea defendida por personas en la democracia. «Cuando Peter Singer defiende el “círculo de expansión” de consideración moral, está haciendo un argumento ético que bien puede influir en un gran número de personas, pero que solo tiene fuerza democrática si deja influir de esa manera» (Ellis 2016, 514). Para Singer, debe haber discusión moral en la democracia, pero también en la comunidad (Singer 2011, 116). Si

no se explica correctamente con argumentos éticos en la política por medio de justificaciones racionales, como el trato con respeto y dignidad, se puede percibir como un sesgo en la democracia porque los intereses de los seres no-humanos son particulares y no se podrían generalizar. El rechazo de los intereses de los seres no-humanos se suelen exponer públicamente haciendo una fuerte diferencia con los derechos de los seres humanos según la razón. La pérdida de la biodiversidad o de especies animales no constituyen, además, argumentos convincentes para un grupo considerable de personas en la sociedad, de ahí la necesidad de justificar racionalmente el valor ético y político de intereses no-humanos.

Una discusión sobre los derechos de los animales y su personalidad puede poner aún más en riesgo la causa ecológica en la democracia, pues se considera que ni la naturaleza ni los animales son sujetos de derechos como las personas. Pero esto no significa que se deba ignorar y evitar la discusión de la cuestión animal en términos de justicia ética y política, como se ha venido tratando desde hace décadas por varios filósofos, según diversas teorías, para evitar el sufrimiento y dolor de animales (Jeremy Bentham, Peter Singer), para reclamar el deber humano hacia los animales y sus derechos (Tom Regan), para reconocerlos como personas (Gary Francione), o como ciudadanos en la política (Sue Donaldson y Will Kymlicka), entre otras teorías que asumen una perspectiva crítica ante la utilización de los animales. Las teorías sobre la cuestión animal se han desarrollado continuamente, aunque de manera separada de la crisis ecológica y climática, como si fuera una ética independiente de la causa humana que utiliza la naturaleza para su propio bienestar.

Los filósofos canadienses Sue Donaldson y Will Kymlicka han propuesto una *teoría política de los derechos animales* en el libro *Zoopolis* (2011, 2018). El término *Zoopolis* fue acuñado por Jennifer Wolch en 1998 para integrar el ser humano y los animales en la comunidad. A pesar de que la cuestión animal es discutida públicamente, el debate que gira en torno al *bienestarismo*, los derechos básicos y la ecología no ha generado un cambio fundamental en el *sistema de explotación animal*. Por eso, los filósofos

afirman: «Nosotros creemos que semejante cambio solamente será posible si desarrollamos un marco moral, uno que conecte el tratamiento de los animales más directamente a los principios fundamentales de la justicia democrática liberal y los derechos humanos» (Donaldson - Kymlicka 2011, 3). En efecto, ese es el objetivo del libro. El cambio del sistema de explotación animal viene de la moral, luego debe vincularse con la justicia en las democracias liberales y los derechos humanos. No puede negarse la impronta antropológica en el tratamiento moral y político de los animales en las democracias liberales. Esta teoría política de los animales de Donaldson y Kymlicka expone la:

Versión fuerte de las teorías de los derechos de los animales, es decir, la versión abolicionista de Regan y Francione, pero se oponen a la idea que la abolición del estatuto de propiedad de los animales y el respeto de sus derechos más fundamentales debe llevar a la extinción de especies domesticadas y a la segregación de los humanos y otros animales. (Jeangène Vilmer 2015, 97-98)

Cuando los abolicionistas proponen la ética de la no-intervención humana en la vida animal dejan abierta la puerta a los derechos animales porque, al persistir una relación humano-animal de dominación y explotación en el ámbito político, hay que garantizar el principio básico a la vida. La no-intervención humana en la vida animal significa dejarlos indefensos en la intemperie ante el dominio político del ser humano, pues los animales están presentes en las zonas rurales y urbanas, así como en las ciudades.

En este contexto animalista, la ecología se refiere a «la salud de los ecosistemas, de los cuales los animales son un componente vital, en lugar del destino de animales individuales en sí» (Donaldson - Kymlicka 2011, 3). Es necesario una comprensión holista de la ecología para reconocer las prácticas humanas que afectan a los animales y la destrucción de la naturaleza. Los animales constituyen una parte fundamental de los ecosistemas, por lo que, de la alteración de estos se sigue una afectación de la naturaleza en su conjunto, incluyendo al ser humano. La

antropología limita la cuestión animal y ecológica porque prevalecen sus intereses sobre la naturaleza: «Las aproximaciones ecológicas sufren del mismo problema básico de elevar los intereses humanos sobre aquellos de los animales» (4). Los intereses humanos en la cuestión ecológica afectan también los animales cuando prevalece una *visión holista* sobre el animal individual. Por eso, es necesario reconocer el marco de *derechos animales*, como el derecho de no ser torturado, encerrado, utilizado en experimentos médicos, separados de los miembros de su especie y del lugar natural. Se trata de derechos como los humanos, básicamente el derecho a la vida y a la libertad, sin esclavitud, aunque también debería incluir el respeto por el hábitat animal en el medioambiente, como parte del derecho a la vida y la libertad. Ante la vulnerabilidad animal, estos derechos animales básicos puede ser violentados por el ser humano en el proceso de domesticación (Jeangène Vilmer 2015, 98-99).

En la teoría clásica de los derechos animales se insiste en dejar vivir en libertad a los animales. «En el modelo clásico de ART [Animal Rights Theory], hay solamente una relación aceptable con los animales: tratar los animales éticamente significa dejarlos a ellos solos, no interfiriendo con sus derechos negativos a la vida y a la libertad» (Donaldson - Kymlicka 2011, 9). Pero, por la relación que los animales tienen con los humanos, inclusive en la ciudad, es necesario darles atención y cuidado, como los animales de compañía y los animales domesticados en fincas. Hay una relación positiva en la interacción humano-animal, por lo que dejar a los animales solos puede afectar su vida y salud (Jeangène Vilmer 2015, 99).

En casos particulares, se puede presentar divergencia moral entre la versión estrecha de los teóricos de los derechos animales y los ecologistas conservacionistas porque dejar ciertos animales libres en un ambiente, puede alterar el ecosistema e, inclusive, maltratar otros animales. Una versión amplia de la teoría de los derechos animales puede considerar una relación positiva de derechos con los humanos, pero los ecologistas pueden objetar que ciertos derechos animales aplican a ciertos animales, pero no a todos por igual, mientras que los teóricos de los derechos

animales pueden objetar que el derecho a la vida significa seguridad y seguridad ambiental (Donaldson - Kymlicka 2011, 10-11). En cualquiera de los casos, hay que tomar en cuenta la intervención humana en la toma de decisiones morales sobre los animales y el medioambiente.

La relación del ser humano con los animales no puede ser tan inocente como pensar solo los derechos animales en abstracto o como una réplica de los humanos, sin considerar la complejidad de la ecología, los vínculos entre el ser humano, los animales y naturaleza, en general. Las teorías de los derechos humanos deberían modularse y expandirse su rango de comprensión en el marco, no solo de la relación humano-animal, sino también en la complejidad medioambiental y sus implicaciones políticas y económicas. Las teorías de los derechos animales se entienden aún en el marco de la relación humano-animal, como los «animales de compañía» (Keith Burgess-Jackson 1998), pero debe expandirse como alternativa a una dimensión universal relacional en el ámbito urbano, rural, oceánico, forestal (Clare Palmer 2010). Para Sue Donaldson y Will Kymlicka hay que considerar las relaciones explícitamente políticas en la relación humano-animal:

Los animales tienen relaciones variables con las instituciones políticas y las prácticas de soberanía estatal, el territorio, la colonización, la migración y la membresía, y determinar nuestras obligaciones relacionales positivas con los animales es en gran parte cuestión de pensamiento por la naturaleza de esas relaciones. (Donaldson - Kymlicka 2011, 12)

La teoría política de estos autores considera la relación humano-animal, sin excluir la cuestión ecológica, inclusive otorgando a los animales la categoría de *ciudadanía (citizenship)*. «Donaldson y Kymlicka distinguen tres categorías de animales: domésticos, liminales y salvajes, y les atribuyen un estatuto político respectivo: ciudadanía, residencia permanente y soberanía» (Jeangène Vilmer 2015, 99). En efecto, de estas categorías trata el libro *Zoopolis* (Donaldson - Kymlicka 2011, 73-251).

Esta nueva categoría animal de ciudadanía tiene implicaciones éticas y políticas en relación con personas migrantes o refugiados que no gozan de una ciudadanía en un Estado, sino solo de ciertos derechos como *habitantes (denizens)*, que viven en un territorio también ocupado por animales. En el contexto de una democracia liberal, esta categoría abre una discusión más amplia cuando la ciudadanía se refiere a sus derechos humanos, nacionalidad, patriotismo, soberanía, lenguaje y cultura. A pesar del sentido comunitario de la ciudadanía, se conserva aún el «ejercicio de derechos universales individuales» (Donaldson - Kymlicka 2011, 14). Para ambas, «la evolución de la teoría de ciudadanía provee un modelo útil para pensar acerca de cómo combinar la ATR tradicional con una cuenta positiva y relacional de obligaciones» (14). Estas nuevas categorías de ciudadanía se pueden aplicar a personas y animales, pues, así como migrantes o refugiados deben moverse a otros territorios a causa de las guerras o el cambio climático, muchos animales cambian de su hábitat a la ciudad, donde se domestican, frente a la invasión humana en sus territorios naturales. En el libro *Zoopolis*, se explora «cómo estas categorías y conceptos pueden ser adaptados desde el contexto humano al animal» (14). Esto no significa igualar la naturaleza de personas y animales, a pesar de sus parentescos biológicos, sino considerar las relaciones entre el ser humano y los animales en términos políticos. Donaldson y Kymlicka presentan brevemente una tesis que relaciona los derechos humanos y animales considerando la cuestión ecológica y la explotación animal:

Sostenemos que una teoría de los derechos animales [ART] basada en la ciudadanía ayuda a integrar derechos universales negativos con positivos, deberes relacionales, y lo hace de una manera que habla a las poderosas intuiciones que sustentan las preocupaciones ecológicas, mientras que preserva los compromisos centrales con derechos inviolables necesarios para abordar el arraigado aparato de explotación animal. (Donaldson - Kymlicka 2011, 15)

Los filósofos canadienses no solo han desarrollado la teoría de los derechos animales en la

interrelación política con los seres humanos para considerarlos como ciudadanos, sino también con la problemática ecológica que afecta tanto a humanos como animales, sin ignorar el problema central de la explotación animal de las teorías animalistas precedentes. *Zoopolis* consiste efectivamente en una teoría política de los derechos animales, pero no se detiene solo en la ética de la utilización de los animales. Esta teoría busca establecer justicia en las relaciones humano-animal, tanto en la ética como en la política.

El hecho de que los animales sean considerados como *ciudadanos* constituye una garantía política en la democracia (liberal) para que no sean explotados, como todavía sucede en la industria animalista, a pesar de las teorías éticas utilitaristas y deontológicas, que no asumen la cuestión ecológica. La ventaja de tal teoría política de una ciudadanía animal es que se preocupa del medioambiente, pues considera que el sistema de explotación animal en la industria tiene efectos en el medioambiente, los cuales afectan la naturaleza y la humanidad. La teoría establece un principio de justicia ética entre el ser humano, los animales y la naturaleza en la política, no solo en la ecología. Los intereses animales «pueden y deben ser considerados por una sociedad justa» (Jeangène Vilmer 2015, 99). En el caso de los animales salvajes que tienen una autonomía en su hábitat deben ser respetados en su soberanía y permitirles tener sus territorios; en los casos de los animales liminales tales como palomas, ratas, ardillas, mapaches, entre otros que apenas se perciben, debe respetárseles la vida y ser considerados como habitantes de las ciudades.

La filósofa francesa Corine Pelluchon ha realizado una crítica y contribución a la cuestión animal considerando las teorías éticas sobre los animales en la filosofía analítica angloamericana. En particular, Pelluchon ha desarrollado extensamente una teoría ética y política de los animales en relación con el medioambiente en varios de sus libros (Pelluchon 2009, 2011, 2015, 2017, 2018, 2020, 2021, 2023, 2024). Su filosofía ética y política sobre los animales y la ecología está influenciada por la fenomenología de Emmanuel Levinas, Maurice Merleau-Ponty, Jacques Derrida, Paul Ricoeur y Élisabeth de Fontenay. El libro *Le silence des bêtes. La*

philosophie à l'épreuve de l'animalité (1998) de Élisabeth de Fontenay marca un hito en la filosofía francesa sobre la cuestión animal, pero considerada en la historia de la filosofía occidental; esta extensa obra influyó en el libro *L'animal que donc je suis* (2006) de Jacques Derrida, por ejemplo, la *deconstrucción* del concepto *humanismo racionalista* de Fontenay (Derrida 2006, 145-146), aunque el libro *Le silence des bêtes* está igualmente marcado por la filosofía de Derrida (Fontenay 1998, 989-1004). Ambas obras están enmarcadas en la tradición filosófica occidental.

En el desarrollo de la filosofía fenomenológica, ética y política de Pelluchon, conviene recordar sobre todo el libro *Manifeste Animaliste. Politiser la cause animal* (2017), donde presenta una síntesis de sus ideas sobre la cuestión animal. Para esta filósofa política, los intereses de los seres humanos prevalecen sobre los animales en la política, pero: «Los animales están ahí y ellos tienen el derecho de existir» (Pelluchon 2017, 45). Por su parte, el ser humano altera el ambiente donde habitan los animales y las actividades humanas tienen consecuencias sobre sus vidas, por ejemplo, la cría, la pesca, la caza, la agricultura, la deforestación, entre otras. Por eso, Pelluchon afirma claramente: «En ese sentido, nuestra política es siempre una zoopolítica. Sin embargo, nosotros continuamos actuando como si los animales no tuvieran ningún derecho» (46). El ser humano y los animales forman una comunidad política que de hecho puede ser llamada justamente *zoopolítica* (*zoopolitique*), en la cual los intereses de muchos humanos se oponen a la existencia animal, como sucede con la explotación animal. «La explotación de los animales es un problema de justicia, pues ella supone que los intereses de los animales son subordinados a aquellos de los humanos» (46). Si hay una contraposición de intereses en una comunidad zoopolítica, se trata efectivamente de un problema de justicia. Jacques Derrida había comprendido que los animales no solo son objeto de estudio científico, sino de «la zoología, la etología, la antropología, sino primero la ontología, el dominio por el saber y por la técnica (zoo-biogenética), pero también la ética, la política y el derecho» (Derrida 2006, 125).

Sin embargo, Pelluchon afirma que «los animales son sujetos políticos, no ciudadanos» (Pelluchon 2017, 47). Los animales no se representan a sí mismos ni son representados por los seres humanos pues no se puede explicar sus voluntades como una persona. «Los animales no son conciudadanos porque ellos no se piensan ellos mismos como parte de nuestra comunidad política» (47). La ciudadanía significa además pertenencia a una comunidad, pero los animales no buscan pertenecer a un Estado y no pueden explicar sus voluntades por la deliberación, como los humanos. Los seres humanos tienen la categoría de ciudadanos porque explican su voluntad y toman decisiones colectivas:

Solo los humanos pueden entonces ser ciudadanos completamente, cualesquiera que sean sus capacidades para explicar su voluntad y su participación en las decisiones colectivas. Los animales son sujetos políticos, porque ellos tienen intereses a defender preferencias individuales y ellos tienen la facultad de comunicarlos, aunque la mayor parte del tiempo, sus condiciones de vida no lo permiten. (Pelluchon 2017, 48)

Aunque los animales no sean ciudadanos, ellos son sujetos políticos porque tienen intereses, preferencias y facultades. Los animales tienen una forma de comunicación que, si bien se puede captar entre ellos, el ser humano puede descubrir desde la subjetividad y objetividad. Es el ser humano quien puede dar sentido al sujeto político animal en la comunidad política o en el Estado, incluso por una legislación específica que los proteja ante la explotación o dominio. Los animales tienen derechos básicos, como el derecho a la vida, pero no como ciudadanos, sino por intereses, preferencias y facultades. La filósofa hace notar que los derechos animales no son antropocéntricos, aunque sí son de origen humano: «Los derechos de los animales, como el valor acordado a la naturaleza, no son *antropocéntricos* o relativos a un punto de vista de los humanos, aunque son *antropogénicos*, es decir que son los humanos quienes los descubren y los formulan» (49-50). El término *antropogénico*

(*anthropogénique*) significa para Pelluchon «conferidos por el humano» (100).

El derecho funciona como una herramienta para evitar la discriminación, explotación y dominación de los animales, es decir, en el fondo implica la ética y política en el derecho: la *justicia*. Los animales son agentes, porque actúan y se mueven; son sujetos morales porque sienten; son políticos porque viven en la comunidad y en la ciudad con los humanos. La cuestión es que el humano debe garantizar los derechos de los animales con una justicia que los reconozca como sujetos morales con intereses, preferencias y facultades. «Solo el humano puede ser responsable de todos los vivientes y sentirse perteneciente a una comunidad política con ellos» (52). Pelluchon insiste en que los animales no son ciudadanos, pero sí sujetos morales y políticos, luego explica que el término *zoopolis* no designa una «democracia animal» (53). El valor de los animales no depende de lo otorgado por el humano según las relaciones con ellos, sino de los intereses, preferencias y facultades que se establecen en reglas de cohabitación en la política y el derecho.

La teoría relacional de los derechos de los animales desarrollada por Sue Donaldson y Will Kymlicka en *Zoopolis* es, en este sentido, particularmente pertinente, porque uno pasa de un discurso enunciando las prohibiciones a un discurso explicitando las obligaciones positivas que nosotros tenemos para con ellos. (Pelluchon 2017, 54-55)

La teoría de Donaldson y Kymlicka no es abolicionista ni relacional en sentido moral, sino que da un paso de la relación humano-animal a los derechos y obligaciones. La perspectiva de Pelluchon incluye la importancia de la discusión sobre los derechos de los animales en la democracia, pero no incluye la cuestión ecológica:

Una *zoopolis* requiere el ingreso de la cuestión animal en la democracia: se trata de promover la justicia hacia los animales en el seno de una sociedad de humanos en la que no están todos convencidos por la legitimidad de ese combate y de hacerlo utilizando las reglas y los procedimientos democráticos. (Pelluchon 2017, 58)

La situación de la relación humano-animal en la política presenta dificultades en la sociedad porque no toda la ciudadanía estaría de acuerdo con semejantes derechos animales, como sucede también cuando se rechaza el valor intrínseco de los seres vivos en la naturaleza y la crisis ecológica.

Pelluchon desarrolla en *Réparons le monde. Humains, animaux, nature* (2020), la cuestión animal y la ética ecológica. En la actualidad se puede constatar una convergencia entre ambas tendencias de la ética en clave política. «La realidad del calentamiento climático y la consciencia de las consecuencias que la producción industrial de carne tiene sobre el ambiente, sobre la repartición de recursos alimentarios y sobre la salud de las personas, explica esta convergencia» (Pelluchon 2020, 148). Se trata de la crisis climática que ha llevado a los ecologistas y animalistas a tomar en cuenta de que el medioambiente y los animales forman parte de una sola realidad natural.

La divergencia entre la ética ecológica y la ética animal quizás provenía de un concepto diferente de naturaleza, uno universal y otro particular. Sin embargo, al inicio del nuevo milenio, algunos filósofos de la ética ecológica y animal se cuestionaron sobre cómo habitar en la Tierra, seres humanos y animales (Zimmerman - Callcott - Sessions - Warren - Clark 2001); mientras que, las ciencias políticas y sociales, como se ha demostrado anteriormente, no incorporaron las éticas ecológicas y animales, y se dedicaron a pensar la democracia medioambiental y ecológica, sin referencia a los animales. Por eso, gracias a la filosofía ética, en la actualidad se piensa y discute cómo introducir la cuestión animal en la política y en la democracia medioambiental y ecológica, siendo estas temáticas tan controversiales entre ellas mismas y, sobre todo, en la política y democracia liberal. Las éticas ecológica y animal será necesario considerarlas en el nuevo concepto de democracia medioambiental según la teoría política sobre la democracia y la ecología desarrollada por Corine Pelluchon en *Les lumières à l'âge du vivant* (2021).

Las éticas ecológica y animal se pueden renovar y enriquecer mutuamente al tomar consciencia de las causas que producen la crisis ecológica y climática, efecto de la actividad humana

contra la naturaleza. Por eso, ambas perspectivas se oponen a un antropocentrismo moderno en la medida en que este signifique libertad absoluta para explotar la naturaleza, sin considerar el valor ontológico. Pero, ambas teorías éticas, tienen ciertos aspectos de divergencia:

Sin embargo, los teóricos del ecocentrismo, como los militantes ecologistas, acuerdan la prioridad a las interacciones entre los vivientes y al conjunto que ellos forman, y no a los individuos. Al contrario, la ética animal es inseparable del reconocimiento del valor intrínseco conferido a todo animal considerado como un ser individual. (Pelluchon 2020, 151)

La ética ecológica puede comprenderse en varias vertientes como holista, ecocentrista y biocentrista; también la ética animal como patocentrista, abolicionista y legalista. Mientras la ética medioambiental tiende a ser universal, la ética animal se preocupa más bien por los intereses particulares de los seres vivos sentientes. En todo caso, tienen un mismo origen que los une a pesar de las divergencias: «La ética ambiental nace, como la ética animal, de una ruptura con las morales tradicionales antropocéntricas» (Pelluchon 2020, 152). Las divergencias no evitan las confrontaciones teóricas entre las perspectivas éticas, sino que las asumen en una sola causa justa, de la humanidad y de la naturaleza.

La discusión entre la ética medioambiental y animal es originaria de la ética anglosajona, pero es necesario salir del *impasse* mediante otras perspectivas. La cuestión del antropocentrismo puede conducir a una aporía porque, cuando el ser humano piensa en la naturaleza, en el medioambiente o en los animales, siempre hay una proyección de sus pensamientos y sentimientos, es decir, el ser humano interviene con su objetividad y subjetividad sobre la naturaleza. Se trata entonces de fundar una ética y política a partir de una visión antropológica acertada, en acuerdo con el medioambiente y los animales, reconociendo que el ser humano forma parte de la naturaleza, y que el medioambiente y los animales forman parte de la vida humana. La cuestión será la búsqueda

de una ética y política para una sana convivencia del ser humano con la naturaleza cuyo paradigma deba ser la justicia. Una justicia que no se reduzca a los criterios de una democracia liberal individualista, sino abierta a los intereses sociales y políticos del ser humano y la naturaleza, el medioambiente y los animales.

Este nuevo concepto de justicia supone una transformación de la economía, la producción y el consumo impulsado por el capitalismo como un falso criterio de desarrollo y que ha causado la crisis ecológica y climática al explotar desmesuradamente los recursos naturales; en este sentido una visión marxista del metabolismo de la naturaleza en los procesos de producción industrial y el trabajo humano pueden aportar a una comprensión crítica de la economía. Frente a problemas concretos, como la crisis climática, es necesario afrontar críticamente la realidad a fin de no poner más en riesgo la vida en la Tierra. La política y la ética no deben seguir desvinculadas, como ha sucedido desde la época moderna, inclusive en la democracia medioambiental y ecológica; por el contrario, deben integrarse en un nuevo concepto de justicia.

En el *Manifiesto per un animalismo democrático* (2021), Simone Pollo intenta forjar un «animalismo democrático» que permita la discusión moral y jurídica en el marco de una democracia liberal participativa, incluyendo la naturaleza, así como la constitución de *requerimientos normativos* que se opongan a todo tipo de violencia contra los animales. Para el autor, la discusión sobre el *animalismo* constituye una parte fundamental de las *democracias florecientes*. La democracia animalista surge de tomar consciencia de la relación del ser humano con los animales no-humanos en los diversos ámbitos de la vida política que están impregnados de pluralidad:

El animalismo democrático, por el contrario, debe trabajar de manera distinta, reconociendo la necesidad de operar dentro de ese pluralismo con ánimo reformista y, por encima de todo, teniendo clara la idea de que, en una democracia liberal, con relación a ciertos temas la pluralidad de las convicciones y las conductas es un hecho constitutivo (...). El propósito del

animalismo democrático es tomarse en serio la pluralidad de los contextos de las interacciones entre humanos y animales y su articulación, concibiendo la igualdad como una aspiración que debe confrontarse con la variedad de formas de vida de los animales y de las relaciones humanas con ellos. (Pollo 2022, 49-50)

La perspectiva que propone el autor italiano es introducir el animalismo dentro de la discusión democrática pluralista porque los animales forman parte de la vida humana y, por tanto, de la política. Se trata de hacer una *reforma* de la manera como el ser humano se relaciona con los animales en la pluralidad de formas de vida humana. A pesar de que los animales forman parte de la democracia, Pollo presenta fugazmente, en la conclusión del *Manifiesto*, el animalismo en relación con la crisis ecológica y climática. Esto muestra que la ética animal y el animalismo como movimiento social y político deben trabajar aún más en incorporar la crisis ecológica y climática en sus propuestas y en sus formas de vida política. La democracia no solo debe ser animalista, sino ante todo una democracia medioambiental, requiere de una articulación ética y política desde la perspectiva animal.

4. Conclusión

Como la ética ecológica, la ética animal se desarrolló de manera especializada durante varias décadas, pero adoleció de una sensibilidad por la cuestión ecológica al discutir la relación del ser humano con los animales, así como su estatuto moral y legal. El aspecto crítico que comparten ambas teorías éticas consiste en que el ser humano se posicionó al centro de la naturaleza y los animales: el antropocentrismo aparece como el origen y causa de los daños que se cometen contra la naturaleza y los animales, pues se utilizan para el bienestar humano sin consideraciones éticas. En medio de la crisis ecológica y climática que afecta la humanidad, es necesario integrar ambas éticas de manera coherente en la discusión política y democrática para contribuir

no solo con el bienestar humano y animal, sino de la naturaleza.

Los esfuerzos de diálogo entre las perspectivas éticas parten de una visión holista de la naturaleza inspirada en la «ética de la tierra» de Aldo Leopold. Los ecosistemas no funcionan de manera abstracta como puede entenderse en la ética ecológica, sino en relación con los seres vivos, incluyendo, evidentemente, la actividad metabólica de los animales. Desde la perspectiva holista de la tierra, los intereses no girarían solo alrededor del ser humano o los animales, sino de la naturaleza. La teoría del valor intrínseco propuesta por la ética ecológica puede extenderse a los animales como paso previo a la teoría de los derechos, así como la teoría de los derechos de los animales también puede ayudar a comprender los derechos de la naturaleza. Algunas explicaciones del valor de los animales en el ecosistema pueden dejarlos fuera de discusión social y política (Elliot, Rolston). Sin embargo, hay un paso de la relación de las teorías éticas ecológicas y animales al plano político al considerar la *comunidad mixta* (Midgley) y *comunidad humana-animal mixta* (J.B. Callicot); ambas están inspiradas en la *comunidad biótica* (Leopold). En términos de teoría política verde, la «teoría verde del valor» (Goodin) incluye el cuidado de los animales en el marco de los ecosistemas, pero no se preocupa solo de defender derechos exclusivos para animales. En cualquier caso, hay diferencias entre los animales y no se puede establecer un valor intrínseco igualitario para todos los seres sentientes (Dobson, Midgley); esta perspectiva puede dejar de lado la cuestión del sufrimiento animal.

Ahora bien, entre la ética ecológica y la ética animal, no se puede olvidar al ser humano como animal político. La democracia supone la participación ciudadana tanto de quienes abogan por el medioambiente como de quienes defienden los intereses de los animales no-humanos. Ambas perspectivas éticas, al tener poca relevancia en la política, dificulta no solo una posición armónica entre sus teorías, sino una participación ciudadana coherente en la democrática. Los derechos humanos de las personas se imponen sobre cualquier consideración de derechos de la naturaleza o de los animales no-humanos, pero la teoría política animal creó un vínculo entre humanos y no-humanos en perspectiva medioambiental

considerando la relación entre el ser humano y los animales, no solo en la naturaleza, sino en la ciudad. La teoría de los derechos debe ampliar su rango de comprensión de la vida, no solo para el ser humano como persona al centro, sino también tomar en cuenta que el derecho a la vida y la salud pasa por el medioambiente y la relación con los animales y las plantas.

La teoría política que propone la ciudadanía animal, como evolución de las teorías bienestarristas y abolicionistas, tiene la ventaja de reconocer que la utilización desmesurada de los animales en la industria afecta el medioambiente y el ser humano. Por eso, hay que precisar un principio de justicia ética para la naturaleza, los animales y el ser humano. La zoopolítica considera que la relación entre el ser humano y los animales en el medioambiente debe estar mediada por la justicia porque se da explotación o subordinación. Para Pelluchon, los «animales son sujetos políticos», pero no ciudadanos, como expone la teoría zoopolítica, porque no pertenecen al Estado y no explican sus voluntades para deliberar como personas en la democracia. Sin embargo, hay que reconocer justamente los derechos a los animales como sujetos políticos que viven con los seres humanos en el medioambiente.

Aunque sea difícil armonizar las éticas ecológicas y animales debido a su pluralidad y divergencia, las relaciones del ser humano con la naturaleza y los animales deben estar mediadas por una nueva teoría ética, política y jurídica de la justicia, aplicada en la democracia, de manera que garantice el valor de los seres vivientes en la naturaleza y reconozca que la vida y la salud humanas dependen de un medioambiente sano. El ser humano debe reconocer que la dignidad de su vida también depende del estado de la relación con los animales y de la ecología. Después del exhaustivo desarrollo de teorías ecológicas y animalistas durante varias décadas, hay que reconocer sus aportes a la ética y la política, pero ante el estado actual de crisis ecológica y climática urge atender prioritariamente este desafío en el seno de la democracia a partir de una nueva teoría que integre la causa animal y la cuestión ecológica, cuyos principios apenas se han esbozado en esta investigación.

Referencias bibliográficas

- Bentham, Jeremy. 1907. *An introduction to the principles of morals and legislation*. London: Oxford at the Clarendon Press.
- Burgess-Jackson, Keith. 1988. «Doing right by our animal companions». *Journal of Ethics* 2: 159-185.
- Callicot, John Baird. 1980. «Animal liberation: A triangular affair». *Environmental Ethics* 2: 311-328.
- _____. 1989. *In defense of land ethic: essays in environmental philosophy*. New York: State University of New York Press.
- _____. 2001. «Animal liberation and environmental ethics: Back together again». En *Environmental philosophy. from animal rights to radical ecology*, editado por Michael E. Zimmerman, John Baird Callicot, George Sessions, Karen J. Warren y John Clark. 147-156. Tercera edición. New Jersey: Prentice Hall.
- De Fontenay, Élizabéth. 1998. *Le silence des bêtes: La philosophie à l'épreuve de l'animalité*. Paris: Fayard.
- Derrida, Jacques. 2006. *L'animal que donc je suis*. Editado por Marie-Louise Mallet. Paris: Éditions Gallilée.
- Dobson, Andrew. 2007. *Green political thought*. Cuarta edición. London and New York: Routledge.
- Donaldson, Sue y Kymlicka, Will. 2011. *Zoopolis: A political theory of animal Rights*. Oxford: Oxford University Press.
- _____. 2018. *Zoópolis. Una revolución animalista*. Traducido por Silvia Moreno Parrado. Madrid: Errata Naturae.
- Elliot, Robert. 1995. «La ética ambiental». En *Compendio de ética*. Editado por Peter Singer, Madrid: Alianza.
- _____. 2000. «Environmental ethics». En *A companion to ethics*, editado por Peter Singer, 284-293. Oxford: Blackwell Publishing.
- Ellis, Elizabeth. 2016. «Democracy as Constraint and Possibility for Environmental Action». En *The Oxford handbook of environmental political theory*, editado por Cheryl Hall, John Meyer, David Schlosberg y Teena Gabrielson, 505-519. Oxford: Oxford University Press.
- Goodin, Robert. 1992. *Green political theory*. Oxford y Cambridge: Polity Press.
- Jahr, Fritz. 2013. *Aufsätze zur Bioethik (1924-1948)*. *Werkausgabe*. Editado por Arnd T. May y Hans-Martin Saas. Münster: LIT Verlag.

- Jeangène Vilmer, Jean-Baptiste. 2015. *L'éthique animal. Que sais-je?* Segunda edición actualizada. Paris: PUF.
- Leopold, Aldo. 1949. *A sand county Almanac, and sketches here and there*. Oxford: Oxford University Press.
- Linsey, Andrew. 1976. *Animal rights: a Christian assessment of man's treatment of animals*. London: SCM Press.
- Midgley, Mary. 1983/1998. *Animals and why they matters*. Athens: The University of Georgia Press.
- Næss, Arne. 1973. «The shallow and the deep, long–Rrnge ecology movement. A summary». *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy* 16, no. 1: 95-100.
- Palmer, Clare. 2010. *Animal ethics in context*. New York: Columbia University Press.
- Passmore, John. 1974. *Man's responsibility for nature: Ecological problems and Western traditions*. New York: Scribner.
- _____. 1978. *La responsabilidad del hombre frente a la naturaleza: Ecología y tradiciones en Occidente*. Madrid: Alianza.
- Pelluchon, Corine. 2011a. *Éléments pour une éthique de la vulnérabilité: Les hommes, les animaux, la nature*. Paris: Cerf.
- _____. 2011b. *L'autonomie brisée: Bioéthique et philosophie*. Paris: PUF.
- _____. 2015. *Les nourritures: Philosophie du corps politique*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. 2017. *Manifeste Animaliste: Politiser la cause animale*. Paris: Alma Édituer.
- _____. 2018. *Éthique de la considération*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. 2020. *Réparons le monde: Humains, animaux, nature*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- _____. 2021. *Les Lumières à l'âge du vivant*. Paris: Éditions du Seuil.
- _____. 2022. *Paul Ricoeur, philosophe de la reconstruction: Soins, attestation, justice*. Paris: PUF.
- _____. 2023. *L'espérance, ou la traversée de l'impossible*. Paris: Payot et Rivages.
- _____. 2024. *L'être et la mer: Pour un existentialisme écologique*. Paris: PUF.
- Pollo, Simone. 2021. *Manifesto per un animalismo democratico*. Roma: Carocci editore.
- _____. 2022. *Manifiesto por un animalismo democrático*. Traducido por Francisco Amella Vella. Madrid: Ned Ediciones.
- Regan, Tom. 1983/2004. *The Case of Animal Rights: Updated with a New Preface*. California: University of California Press.
- _____. 2016. *En defensa de los derechos de los animales*. Traducido por Ana Tamarit, revisión técnica de Gustavo Ortiz Millán. México: Fondo de Cultura Económica – UNAM.
- Rolston, Holmes III. 1988. *Environmental Ethics: Duties to and values in the natural world*. Philadelphia: Temple University Press.
- Singer, Peter, ed. 1995. *Compendio de ética*. Madrid: Alianza.
- _____. 2000. *A companion to ethics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- _____. 2011. *The expanding circle: Ethics, evolution, and moral progress*. Princeton y Oxford: Princeton University Press.
- Warren, Anne Marie. 1983. «The rights of the nonhuman world». En *Environmental philosophy: A collection of readings*, editado por Robert Eliot y – Arran Gare, 109-131. Pennsylvania: The Pennsylvania University Press.
- Wustmans, Clemens. 2015. *Tierethik als ethik des artenschutzes: Chancen und grenzen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Youatt, Raffi. 2016. «Interspecies». En *The Oxford handbook of environmental political theory*, editado por Cheryl Hall, John Meyer, David Schlosberg y Teena Gabrielson, 211-225. Oxford: Oxford University Press.
- Zimmerman, Michael, John Baird Callicot, George Sessions, Karen J. Warren y John Clark. 2001. *Environmental philosophy: From animal rights to radical ecology*. Tercera edición. New Jersey: Prentice Hall.

Francisco Quesada es profesor de filosofía, ética y bioética en la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica, donde se ha dedicado también a la investigación académica sobre la ética ecológica y la democracia medioambiental, así como la ética de la IA. El autor posee un Doctorado Académico en Teología por la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica) y otro Doctorado Académico en Filosofía por la Universidad de Costa Rica. Él es autor de los libros: *La antropología filosófica de Hans Jonas. Ontología y ética de la responsabilidad* (Madrid, 2015); *La bioética de la responsabilidad según Hans Jonas* (Madrid, 2018) y *L'herméneutique de la démythologisation chez Hans Jonas* (Louvain, 2022).

Esta investigación es un resultado del Proyecto No. 743-C3-707 inscrito en la Vicerrectoría de Investigación y el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la Universidad de Costa Rica.

Recibido: 14 de octubre, 2025.
Aceptado: 06 de enero, 2026.
DOI: 10.15517/revfil.2026.2566

Héctor Ferlini Cartín

Cómo superar una depresión según Spinoza

Resumen: Este trabajo tiene como objeto analizar el problema de cómo superar una depresión según la filosofía de Spinoza. Su problema central pasa por construir un concepto de la depresión de acuerdo a la teoría afectiva de este filósofo. Para ello, el método utilizado será el de análisis conceptual, el cual se combinará con análisis comparativo de dos textos distintos del autor. A raíz de esto, el trabajo pasará por cinco momentos argumentativos, dirigidos a discutir las relaciones de la depresión con el conocimiento, con las ideas del cuerpo que expone Spinoza, con el conatus, con la definición genética y con las posibles respuestas a la pregunta central del artículo. Finalmente, la conclusión reflexiona acerca de la pertinencia de introducir un concepto nuevo en la obra de un autor.

Palabras clave: Spinoza, afectos, depresión, melancolía, conatus.

Abstract: This work aims to analyze the problem of how to overcome depression according to Spinoza's philosophy. Its central problem involves constructing a concept of depression in accordance with this philosopher's affective theory. To achieve this, the method used will be conceptual analysis, which will be combined with a comparative analysis of two distinct texts by the author. As a result, the work will go through five argumentative stages,

directed at discussing the relationships between depression and knowledge, with the ideas of the body that Spinoza exposes, with the conatus, with the genetic definition, and with the possible answers to the article's central question. Finally, the conclusion reflects on the relevance of introducing a new concept into an author's work.

Key words: Spinoza, affects, depression, melancholy, conatus.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar el problema de cómo superar una depresión según la filosofía de Baruch Spinoza. La hipótesis que guiará el escrito es que el entendimiento de la superación depende de la formulación de una definición genética de este afecto depresivo. No obstante, antes de iniciar la argumentación, es conveniente que nos refiramos brevemente a algunos antecedentes de este trabajo.

En la época contemporánea, abundan los estudios específicos sobre la depresión, aunque no de variado cuño, ya que la mayoría se circunscriben a las áreas de la psicología y la medicina. Esto no quiere decir, desde luego, que fuera de estas y, en especial, en el área de la filosofía, la producción sea inexistente. Por razones de pertinencia, la referencia a las primeras la omitiremos



y, por razones de espacio, la referencia a las segundas se dirige a algunas de importante eco.

Filosóficamente, la depresión ha sido estudiada sobre todo de manera negativa, es decir, como aquello contrario a la felicidad, donde surgen críticas a la moral y a la psicología positiva, como en el caso de Sara Ahmed (2019), Edgar Cabanas (2020) y Eva Illouz (2023). También como perspectiva que permite una crítica al capitalismo, como por ejemplo en la obra de Franco Berardi (2003) o como parte de las críticas al capitalismo y a las sociedades distópicas. Desde un punto de vista más personal, la depresión aparece como objeto de estudio directo en la producción de Mark Fischer (2014).

El problema que nos interesa aquí, y para el cual las personas autoras mencionadas son solamente una muestra representativa, es que la depresión es tratada nada más como fenómeno que aparece, ya sea como evidencia de que los discursos sobre la exigencia de la alegría y la felicidad son banales, ya sea como resultado de formas de organización social muy agresivas, y el interés no está puesto en entender a la depresión según sus causas, esto es, en trabajar su definición genética. La razón de esta omisión es, probablemente, que la explicación causal del fenómeno depresivo se le ha delegado al conocimiento psicológico y médico, delegación que podría considerarse razonable, dado que vivimos en una época en la que la investigación científica es usualmente considerada como la mejor forma de producir conocimiento certero, pero que no debería eliminar la oportunidad de que la filosofía desarrolle discursos al respecto, en tanto estos son diferentes, en cuanto a métodos y objetos, a los de la ciencia.

Por otra parte, sí pueden rastrearse explicaciones genéticas filosóficas de la depresión a través del entendimiento del concepto de melancolía, el cual funciona como su base y categoría fundamental. A este respecto, es justo reconocer que un trabajo de gran importancia para Costa Rica es la tesis *Spinoza y la melancolía*, escrita por Francisco Víctor (2016). Allí se explica cómo Spinoza entiende la melancolía según el comportamiento del cuerpo y, además, se expone la relación entre la melancolía y las ideas de otros afectos, en concreto la *humilitas*,

la *poenitentia*, la *abjectio* y la *invidia*, para terminar estableciendo un vínculo con la política. Subrayamos que la obra de Víctor es un antecedente importante para este artículo, en cuanto la explicación genética del fenómeno es la misma que aquí delinearemos en relación con la depresión, con la diferencia de que la depresión no es exactamente igual que la melancolía dicha en términos generales.

Luego, la melancolía es un tema de mucha recurrencia en la historia de la filosofía, desde la filosofía clásica griega, por ejemplo, Hipócrates y Aristóteles, por mencionar los tratamientos más famosos, hasta la temprana modernidad, con esfuerzos que procuraron ser sistematizadores y que ahora son considerados pintorescos o simplemente piezas de alto valor literario, como *The Anatomy of Melancholy* (2001), de Robert Burton, y la *Nosología* (1771) de François Boissier de Sauvages de Lacroix. De acuerdo con la hipótesis propuesta, las dos últimas no nos interesan, porque no desarrollan una explicación genética. En cuanto a Hipócrates y Aristóteles, volveremos brevemente a ellos cerca del final de este trabajo.

Una vez revisados estos antecedentes, podemos perseguir nuestro objetivo, analizar cómo superar una depresión según la filosofía de Spinoza. Para ello, la argumentación pasará por cinco momentos, hilados todos por la hipótesis de que el entendimiento de la superación depende de la definición genética del afecto.

El primer momento estará dedicado a sentar las bases que permitirán entender el concepto de depresión según la teoría de los afectos que Spinoza ofrece en la *Ética demostrada según el orden geométrico*. Seguidamente, expondremos cómo dicha teoría afectiva considera las variaciones de los individuos y cómo estos fluctúan o son constantes en sus afectos, teniendo en cuenta que existen afectos vinculados con una parte del cuerpo y otros que se extienden a todo el cuerpo. A partir de esta exposición, que distinguirá, a su vez, a la melancolía de la depresión, ofreceremos una primera respuesta a la pregunta central del artículo. En el tercer momento, problematizaremos el concepto de la depresión según lo que puede considerarse su física, es decir, el movimiento y el reposo del individuo que la padece, así como las formas que adquiere. Desde este

punto de vista, consideraremos si la depresión es un estado del individuo o, más bien, una forma de individuo, con un cuerpo característico. Para esto, introduciremos una distinción entre la filosofía expuesta en la *Ética* con aquella que Spinoza esbozó en el *Tratado breve*. En el cuarto, profundizaremos en la distinción entre las obras de Spinoza introducida en el momento anterior, para ver sus consecuencias en el entendimiento de los afectos y, en específico, de la depresión. Así, haremos una indagación acerca del estatuto físico y ontológico de la enfermedad depresiva, punto que permitirá dar una segunda respuesta a la pregunta inicial. Por último, valoraremos cómo el entendimiento de la depresión permite diferenciar a Spinoza de otros filósofos que también han considerado los afectos, lo cual conducirá a la conclusión de este escrito.

Momento 1: bases para la comprensión de la depresión según la teoría afectiva de Spinoza

Para iniciar, Spinoza entiende por afecto «las afecciones del cuerpo por las cuales aumenta o disminuye, es favorecida o coercida, la potencia de obrar de ese mismo cuerpo. Y, simultáneamente, las ideas de esas afecciones» (E3def3). Asimismo, es importante tener en cuenta que este filósofo no menciona en ninguno de sus textos a la depresión, pero esto no impide entender este afecto según su teoría, pues, como él mismo dice, en E3p59s, su intención es solamente mostrar «los principales [afectos] que pueden darse, pero no todos los conflictos del ánimo». Aun así, los afectos que él no menciona, que, por supuesto, son en número más que aquellos a los que sí se refiere, son igualmente «fluctuaciones del ánimo que surgen de la composición de los tres afectos primitivos, a saber, el deseo, la alegría y la tristeza» (E3p59s/G II 189).

Empero, introducir un concepto nuevo, en este caso, un afecto, en el sistema terminado de un filósofo, requiere una justificación. Aquí, esta es que la depresión existe y que de ella no se hablaba en la época de Spinoza con la palabra

que le conocemos hoy. ¿Pero qué significa que la depresión exista? En primer término, que los individuos tienen una idea de ella en conformidad con algo que le ocurre al cuerpo (E2p11, 12 y 13). Si bien es cierto que esta idea puede no ser adecuada (E2p27), en el sentido de que no describa lo que efectivamente le ocurre al cuerpo, existe como idea, como sensación. De aquí se deriva otro apunte importante: si la idea es inadecuada, la afirmación de la existencia de la depresión que se sigue de una experiencia común de muchos individuos forma parte del primer género de conocimiento, el de la imaginación, que se origina en la experiencia vaga, es decir, «a partir de cosas singulares que nos son representadas por los sentidos de manera mutilada, confusa y sin orden para el entendimiento», y el del uso de signos, «por ejemplo, a partir de que al oír o leer ciertas palabras recordamos cosas y formamos ciertas ideas similares a aquellas por cuyo medio imaginamos esas cosas» (E2p40s2/G II 122). De tal manera, es posible que un individuo asigne la palabra depresión a lo que le ocurre a su cuerpo, porque ha visto que otros individuos, con comportamientos similares, dicen estar deprimidos.

Sin embargo, que la depresión, en tanto idea de una afección del cuerpo, sea una idea de la imaginación, no implica que su objeto, es decir, un cuerpo, no haya surgido de la modificación de un objeto previo, esto es, del cuerpo en otro estado o forma, puesto que la imaginación, por sí misma, no es el origen del error (E2p17s/G II 106). Dicho de otro modo, la idea imaginaria de la depresión, con la cual comúnmente se hace alusión a un cambio del cuerpo, no debería llevar, por su carácter imaginario, a la conclusión de que al cuerpo no le ha ocurrido algo, sino, más bien, solo a la sospecha, sujeta a confirmación, de que la explicación y descripción de las modificaciones del cuerpo, que podemos llamar fenómeno depresivo, son inadecuadas, igual como sucede con todos los afectos tristes. Entonces, cabe la posibilidad de que por depresión se designe algo que le ocurre al cuerpo, cuya explicación, en la teoría de los afectos de Spinoza, no haya encontrado su denominación precisa y que sea oportuno ahora dilucidarla. Sin duda, esto no tiene que ver con sustentar una discusión basada en la mera definición de las palabras, sino en el

entendimiento de las causas de las cosas. Así, la tarea es tomar una idea que proviene de la imaginación, examinarla y ofrecer una explicación racional de su significado y funcionamiento, o sea, reformar su adecuación, pues el oficio filosófico se fundamenta en esto último.

Quizás podría objetarse que bastaría con afirmar la existencia de la depresión como axioma, sobre todo con la abundancia de literatura científica o pseudo científica que habla de ella, pero dicha afirmación axiomática pasaría por alto el problema de interés mayúsculo recién aludido.

Aun así, lo que parece estar lejos de toda duda es que, cuando se habla de la depresión, se hace referencia a un modo de la tristeza. Por lo tanto, para formar su concepto hay que entender qué es la tristeza y de qué maneras esta pueda variar, ya que, sin variaciones, la depresión sería tristeza sin más y su definición habría que calcarla de lo que Spinoza dice en E3p11s (G II 149) y que luego reescribe en la definición de los afectos, esto es, que «la tristeza es la transición del hombre de una mayor a una menor perfección» (E3daf3), lo cual implica una disminución de la potencia de obrar del individuo.

En el ya citado escolio de la proposición 11 de la tercera parte de la *Ética*, Spinoza hace dos distinciones fundamentales: después de definir la alegría y la tristeza como el paso *de la mente* a una mayor o menor perfección, dice que el

afecto de la alegría, referido simultáneamente a la mente y al cuerpo, lo llamo placer o regocijo; al de la tristeza, en cambio, dolor o melancolía. Pero se ha de notar que el placer y el dolor se refieren al hombre cuando una parte suya es afectada más que el resto; el regocijo y la melancolía, en cambio, cuando todas son afectadas por igual. (E3p11s/G II 149)

Es decir, por un lado, a la tristeza se le considera meramente como idea, por eso su definición en esta proposición se refiere al paso de la mente a una menor perfección, a diferencia de lo dicho en la sección *Definiciones de los afectos*, donde se indica que la «tristeza es la transición del hombre de una mayor a una menor perfección» (E3daf3). Pero, en seguida, en la misma

proposición 11, Spinoza reconoce la existencia de la tristeza referida simultáneamente a la mente y al cuerpo, a la cual llama dolor o melancolía; y aquí viene la segunda distinción fundamental: el dolor es la tristeza cuando una parte del cuerpo es afectada más que otras, mientras que la melancolía es la tristeza cuando el cuerpo, todo de conjunto, es afectado por igual.

En consecuencia, la tristeza, al igual que todos los afectos, tiene un estatuto eidético, que es justamente aquel que enuncia el individuo cuando padece un mal, que no sabe exactamente a qué se debe y qué le está haciendo a su cuerpo, pero que reconoce como presente. En efecto, se trata de aquello que antes sosteníamos sobre el carácter inadecuado de las ideas que definen los afectos tristes. Es por esto por lo que, en la *Definición general de los afectos*, al final de la tercera parte de la *Ética*, Spinoza sostiene que

un afecto, que es llamado *pasión del ánimo*, es una idea confusa con la que la mente afirma de su cuerpo, o de alguna de las partes de este, una fuerza de existir mayor o menor que antes, y también con la que, una vez dada, la mente es determinada a pensar esto más que aquello. (E3daf/G II 203)

Un individuo cualquiera dice *estoy triste*, se sabe así, pero desconoce la fisiología de su afecto, con lo que hay una distancia en la experiencia de la tristeza entre lo que padece el cuerpo y lo que la mente conoce acerca de su pasión.

Momento 2: variación y fluctuación afectiva

Ahora bien, hay muchas maneras de enunciar *estoy triste*. Son los modos de la tristeza: el desprecio, el odio, la aversión, el miedo, la desesperación, el remordimiento, la conmisericordia, la indignación, el menosprecio, la envidia, la humildad, el arrepentimiento, la abyección, la vergüenza, la frustración, la ira, los deseos de venganza, el temor, la pusilanimidad y muchos otros. La variación entre ellos se da, ciertamente, porque algo le ocurre al cuerpo a causa de objetos exteriores, pero, a su vez, que haya variación

significa que el individuo no está pertinazmente aferrado a uno y el mismo afecto (E4p6 y 44s),¹ condición que permite asimismo la fluctuación, «que es la constitución de la mente que se origina de dos afectos contrarios» (E3p17s/G II 153), la cual faculta, luego, superar un afecto de tristeza. El *quid* aquí es que la variación y la fluctuación de la tristeza son posibles porque la causa de esta es que una parte del cuerpo está afectada por un objeto exterior, que disminuye su potencia, con lo cual se requiere solamente eliminar dicha causa, o bien, ser afectado por otro objeto contrario, que produzca un afecto más fuerte que el que se quiere eliminar, tal y como se dice en E4p7.

Como se ve, aquí es relevante la segunda distinción fundamental que mencionamos en relación con el escolio de E3p11: hay tristezas que afectan a una parte del cuerpo y hay otras que afectan a todo el cuerpo por igual. A estas últimas Spinoza les llama *melancolía*. Del hecho que afecten a todo el cuerpo por igual no se sigue que no puedan ser superadas. Para esto, la operación es la misma que antes, o sea, la relación con uno o un grupo de objetos que produzcan un afecto más fuerte que el que se quiere eliminar. El obstáculo, sin duda, es que es más difícil encontrar objetos que afecten a todo el cuerpo por igual, con la inevitable consecuencia de que la lista de posibilidades de relaciones y de salidas del afecto triste pertinazmente arraigado al cuerpo se reduce mucho.

No sigamos avanzando sin detenernos antes en la melancolía. Su definición es, como ya se dijo, la de un afecto de tristeza que está pertinazmente aferrado a todo el cuerpo por igual y, simultáneamente, a la mente. Su particular arraigo obstaculiza o, incluso, impide, en la mayoría de los casos, la fluctuación, es decir, el paso hacia afectos alegres y contrarios, pero permite la variación, en otras palabras, la experiencia sincrónica de otros afectos de tristeza, localizados en ciertas partes del cuerpo, que alimentan todos juntos un padecimiento global. Su superación se da cuando todo el cuerpo afectado por la tristeza es sometido a algo interior o exterior que, al afectarlo totalmente en sentido contrario, le permite sentir alegría.

Análogamente, la idea de la depresión, proveniente de la experiencia vaga y común, tiene

que ver con un individuo sumido en la tristeza. Esta invade su vida, disminuyendo toda su actividad y cualquier búsqueda de sentido, donde el deseo *parece* desintegrarse y astillarse en partículas cada vez más pequeñas. La depresión no es una tristeza que se va rápido, sino que es persistente. Por supuesto, la depresión es melancolía o un modo de ella, por ende, su superación funciona de la misma manera como opera la superación de esta, afectando a todo el cuerpo por igual con un afecto contrario a la tristeza. Se dice fácil y la respuesta no parece ser satisfactoria. Es menester, entonces, un abordaje adicional que considere qué significa que el cuerpo esté afectado en partes o por completo y que aclare el estatuto físico de la enfermedad depresiva.

Antes, sin embargo, nos gustaría discernir la melancolía de la depresión, puesto que, si fueran completamente iguales, la pregunta que da origen a este escrito sería un pseudo problema. La diferencia es de grado. El funcionamiento de la melancolía y la depresión es el mismo, pero la depresión es una acentuación de la tristeza global que padece el individuo melancólico, que lo lleva, si no la supera, a lo que desde afuera parece su autodestrucción indirecta o su suicidio. La melancolía, en cambio, en sus grados menores, si bien es una tristeza de todo el cuerpo, permite hasta cierto punto que el individuo siga siendo funcional, que realice algunas tareas. En realidad, la enunciación correcta es que la depresión es el grado más severo de melancolía, el peor nivel de potencia.

Pero ¿realmente puede diferenciarse el grado? ¿Cómo se da esta diferencia de grado y cómo se mide? Este problema ha sido abordado por Deleuze en sus lecciones, quien recuerda que los modos, a los que para efectos didácticos llama «existentes, pueden ser considerados sobre una especie de escala cuantitativa según la cual son más o menos. ¿Más o menos qué?» (2008, 38). Al seguir su argumentación, responde:

si las cosas se individuán cuantitativamente, comprendemos vagamente de qué cantidad se trata. Se trata de definir a las personas, las cosas, los animales, lo que sea, por lo que cada uno puede. Las personas, las cosas, los animales se distinguen por lo que pueden. Es decir, que no pueden lo mismo. (39)

Finalmente, el derrotero del razonamiento de Deleuze, con respecto a este asunto, es que «desde el punto de vista de una ética todos los existentes, todos los entes son vinculados a una escala cuantitativa que es la de la potencia. Tienen más o menos potencia. Esta cantidad diferenciable es la potencia» (2008, 40).

De acuerdo con Deleuze, entonces, esta diferencia cuantitativa, a la que llamamos aquí *de grado*, no se mide en una escala que va de un número a otro, más bien tiene realidad en la potencia, en lo que puede un cuerpo. Sin embargo, dado que en este artículo estamos considerando modos de la tristeza, que son un desmejoramiento de la capacidad de obrar, sería más adecuado hablar del sentido contrario, de lo que no puede un cuerpo. En conclusión, la depresión se diferencia de la melancolía en tanto aquella es el nivel más bajo de potencia, mientras que esta tiene márgenes de cuantificación más amplios.

Es un tema de intensidad, si se quiere «Una teoría de intensidades tiene por función en Spinoza cuantificar el afecto en la medida en que dicha cuantificación responde a la variación de la potencia, a la relación con la exterioridad y con la presencia» (Rojas 2010, 101). Aun así, la cantidad y la intensidad, referidos a la calidad de la potencia, no escapan absolutamente al número, ya que este puede asignarse por la duración, es decir, por el tiempo. Spinoza en ningún momento señala que la melancolía, para que sea efectiva, deba existir por una cantidad mínima de tiempo. Ciertamente, hacer que el afecto melancólico fluctúe hacia otro alegre es difícil, porque se requiere afectar a todo el cuerpo de conjunto, como ya lo apuntamos antes, pero esto no es una imposibilidad. La efectividad de la depresión, en cambio, depende de su persistencia en el tiempo, que dure, para reducir al máximo las cantidades de potencia del individuo. Por otro lado, si la reducción de potencia fuera absoluta y abrupta, no se hablaría de depresión, sino de agotamiento y muerte.

Asimismo, entre más tiempo dura la depresión, más se habitúa el individuo que la padece a su nueva cantidad de potencia, situación que inaugura la pregunta de si el cuerpo deprimido, habituado a su nueva potencia, es el cuerpo anterior a la depresión en otro estado o un cuerpo

nuevo y diferente. A esta pregunta se suma otra: cómo es posible que dos afectos tristes referidos por igual a todo el conjunto del mismo cuerpo sean diferentes en cantidad. Las respuestas van de la mano y deben iniciar con exponer qué es un cuerpo y cómo funciona.

Momento 3: física de la depresión

En la proposición 13 de la segunda parte de la *Ética*, Spinoza dice que un cuerpo es «cierto modo de la extensión que existe en acto» (E2p13) y luego, en el Lema I del pequeño tratado de mecánica que sigue después del escolio de esta proposición, afirma que «los cuerpos se distinguen unos de otros en razón del movimiento y del reposo, de la rapidez y de la lentitud, y no en razón de la sustancia» (E2I1). Ahora bien, también hay cuerpos compuestos y estos se distinguen entre sí por los cuerpos que los componen. Hasta aquí, entonces, hay dos formas en que los cuerpos se distinguen entre sí. No obstante, es importante hacer una tercera consideración, que es la que Spinoza aborda en los lemas que van del 4 hasta el 8 y en los postulados siguientes, a saber, un cuerpo compuesto puede conservar su forma, aun cuando los cuerpos que lo componen sean sustituidos por otros, siempre y cuando estos sean de la misma naturaleza; asimismo, un cuerpo compuesto puede conservar su naturaleza, a pesar de que las partes que lo componen se vuelvan mayores o menores, si estas mantienen, como antes, la misma relación de movimiento y reposo. Desde luego, si se conoce la mecánica que conserva la forma y la naturaleza del cuerpo, por negación, se sabe también aquella que lo transfigura o lo destruye. En corto, un cuerpo cambia de forma, de naturaleza, que son maneras de destruirse, si es incapaz de conservar las relaciones de movimiento y reposo entre sus partes, una vez que estas cambian, crecen o decrecen o son sustituidas por otras.

Para volver a nuestro tema, el interrogante es si un cuerpo en depresión, que ha disminuido su potencia al máximo, ha cambiado de naturaleza, con la consecuencia de que el individuo

deprimido pasa a ser otro totalmente distinto del que era antes de padecer este afecto. La resolución no es tan simple y conviene examinar el razonamiento en orden: si cambian las relaciones de movimiento y reposo, cambia la naturaleza, ergo, cambia el cuerpo o el individuo. En depresión, con todo el cuerpo afectado, ¿han cambiado las relaciones de movimiento y reposo? Más aún, ¿de qué trata esta pregunta?

Algunos célebres comentaristas como Alexandre Matheron (1988) y François Zourabichvili (2014) se han referido a este asunto, diferenciando lo que argumenta Spinoza en el *Tratado breve* de lo que razona en la *Ética*. Como explica el segundo, «esquemáticamente, en el *Tratado breve* se trata de una relación entre el movimiento y el reposo, mientras que la *Ética* considera una relación de reposo y movimiento entre las partes» (2014, 47).² Según esta distinción, toda modificación de la relación de movimiento y reposo, en el *Tratado breve* (KV 1.pref. notas 12 y 14), es considerada globalmente como una sola potencia, con la consecuencia que más o menos cantidad de potencia implica, a su vez, un individuo distinto. En cambio, la maduración del pensamiento de Spinoza, en la *Ética*, apunta a la posibilidad de que un individuo persista con variaciones de potencia, si el conjunto de sus partes mantiene una misma relación de movimiento y reposo. Nótese, por supuesto, que el mantenimiento de la relación es referente de una proporción, no de una fijación de velocidades.

Curiosamente, con esta forma de entender la permanencia de la individualidad en la *Ética*, un individuo puede dejar de ser lo que era cuando una de sus partes quiebra la relación, por ejemplo, cuando existe un afecto de tristeza vinculado al dolor de una de las partes del cuerpo, como vimos al revisar E2p11, que impide que esta sea compatible con la relación establecida con las otras partes antes de la aparición del dolor. Mientras que, cuando surge una tristeza que afecta a todo el cuerpo al mismo tiempo, o sea, la melancolía, de la cual la depresión es un grado, todas las partes mantienen entre sí su relación, aunque no la velocidad de movimiento. El individuo sigue siendo el mismo, porque la oscilación de la proporción entre sus partes lo permite.

Entonces, para responder las dos preguntas con las que cerramos la sección anterior, hay que decir, primero, a propósito de *si el cuerpo deprimido, habituado a su nueva potencia, es el cuerpo anterior a la depresión en otro estado o un cuerpo nuevo y diferente*, que, de acuerdo a la interpretación que hace Zourabichvili del *Tratado breve*, se trata de un cuerpo nuevo, un individuo diferente; pero, en la *Ética*, sigue siendo el mismo, solo que en otro estado, si la relación de movimiento y reposo entre las partes se mantiene, y pasa a ser otro diferente, si no se mantiene.

En cuanto a la segunda pregunta, *cómo es posible que dos afectos tristes referidos por igual a todo el conjunto del mismo cuerpo sean diferentes en cantidad*, la respuesta proveniente del *Tratado breve* simplifica significativamente el problema, puesto que son cantidades de potencia distintas de individuos diferentes. El grado de menor potencia que representa la depresión frente a otros niveles de la melancolía destruye a un individuo y forma a otro. En el caso de la *Ética*, la variación se inscribe en lo que permite la preservación de la relación y proporción de movimiento y reposo. Como para la conservación del individuo lo que importa es la preservación de la relación y no la velocidad, esta puede disminuir hasta ser muy baja, sin sobrepasar el límite después del cual llegar a ser parálisis, donde ya la relación y proporción es otra completamente y el individuo se destruye. En efecto, desde el exterior, la foto del estado de depresión es muy similar, por no decir igual, al del extremo agotamiento o cansancio, en el que el cuerpo está por completo afectado y su potencia disminuida, pero no ha muerto. Lo que ocurre, como ya dijimos, es que la depresión persiste en la duración, mientras el agotamiento rápidamente desaparece con el descanso.

Tenemos, pues, una segunda definición de la depresión, que es justamente la atrofia de todo el cuerpo compuesto a causa de la disminución significativa, casi total, de la velocidad en las relaciones de movimiento de los cuerpos componentes, sin implicar ello la disolución del individuo, sino conservando, en la mínima potencia, su relación, su ser. La distancia entre esta definición y la anterior, enunciada como grado de melancolía, no es sólo de palabras, sino de calidad, en la

medida que la segunda lleva consigo la genética del fenómeno en cuestión.

Sin duda, es útil acompañar ahora a la depresión del calificativo de enfermedad, *a fuer* de la atrofia del cuerpo. Dada la definición genética, se entiende que el individuo deprimido está en la crítica situación de un callejón sin salida y deambula en la dirección de un círculo vicioso. El escenario es el siguiente: ya que su potencia está en el límite más bajo, su capacidad de pensar racionalmente la situación es casi nula. Así, le es imposible conocer las causas de sus males y activar los mecanismos necesarios para salir de su lamentable estado. Cuanto más dura su depresión, más se enferma, más se atrofia y paralizan sus facultades. La depresión produce más depresión, la creciente pérdida del deseo. Es el camino conducente a la muerte.

Momento 4: segunda respuesta

¿Dónde está la salida? Del párrafo anterior se colige que ella reside en la restauración del deseo, en el incremento de la potencia. La respuesta spinozana más directa se encuentra en su teoría del *conatus* y su formulación en la *Ética* (E3p6, 7 y 9s) es la expresión de un planteamiento filosófico que ha evolucionado desde su aparición en el *Tratado breve*, donde está ciertamente vinculado a la noción de lo que es bueno para el individuo (KV 2.3, n. 9 y 2.16, n. 2), igual que en el escolio de E3p9, pero no como el eje sobre el que gira la permanencia individual. Esto se ve de una manera más clara cuando se presta atención a las palabras en las que hace énfasis Spinoza en un caso y en otro: en la *Ética*, el deseo es expresado como *conatus* en E3p9s solamente después de que se ha declarado el papel central de este como esencia (E3p7); en el *Tratado breve* la alusión al deseo es directa como búsqueda de lo que se considera bueno, pero lo que es el bien hay que rastrearlo en otro lugar de la argumentación, en el párrafo 6 del capítulo 4, donde Spinoza dice «que todo aquello que nos hace avanzar hacia esa perfección, lo llamaremos bien» (KV 2.4, n. 6). La distancia en el texto del *Tratado breve* entre

los lugares donde aparecen estas ideas es quizás patente de la falta de claridad sobre la íntima relación entre estas. Por supuesto, en una exposición geométrica el orden con que se presentan las ideas no obedece solamente a una necesidad didáctica, sino que tiene que ver con la necesidad deductiva de la verdad.

Sea como sea, el lugar en el orden deductivo y la maduración de la idea del *conatus* –deseo es tan significativa que su sentido en la *Ética* produciría un problema sorprendente si se le trasladara tal cual al *Tratado breve*– en el caso de que la interpretación de Zourabichvili sobre las notas 12 y 14 del prefacio de la segunda parte de este texto fuera acertada. En dichas notas, Spinoza sostiene que un cuerpo sigue siendo el mismo si mantiene una proporción de movimiento y reposo tal que los cambios que sufra no se salgan de los límites de esta proporción, por ejemplo, de 1 a 3. Si se sale de la proporción a causa de la violencia de cuerpos exteriores que actúan sobre él, muere. De esto, Zourabichvili interpreta que a un cuerpo le corresponde solamente una cantidad de potencia, con la consecuencia de que, si la potencia cambia, el cuerpo ha cambiado, por lo tanto, la proporción de movimiento y reposo es otra (2014, 47-59), no ya de 1 a 3, como en el ejemplo de Spinoza, sino, digamos, de 1 a 4. Sin duda, la depresión es una disminución radical de la cantidad de potencia, por lo que hay que concluir, en este contexto interpretativo, que el cuerpo deprimido es otro distinto del que fue antes de su depresión.

De aquí deviene el problema sorprendente del que hicimos mención: si trasladamos la idea del *conatus*, según aparece en la *Ética*, «toda cosa se esfuerza, en cuanto está en ella, por perseverar en su ser» (E3p6), al *Tratado breve*, tendríamos que decir que, un cuerpo deprimido se esfuerza por seguir estando en depresión, puesto que qué cosa es perseverar en el ser si no mantener una relación de movimiento y reposo. Un cuerpo deprimido es una única cantidad de potencia, en la lectura de Zourabichvili del *Tratado breve*, una sola proporción de movimiento y reposo. Si aumenta su potencia, deja de ser lo que es, por lo que no persevera en su ser. Este tipo de problema es, quizá, el que llevó a Spinoza a reelaborar en la *Ética* su teoría de la relación y

proporción del movimiento y el reposo, para que no se leyera como una relación absoluta y total, única para un cuerpo, sino como una relación entre las partes, que permite variación, aumento y disminución de la cantidad de potencia sin perder la identidad individual. En la *Ética*, en efecto, salir de la depresión indica esforzarse por perseverar en el ser, porque un mismo cuerpo puede tener diversos niveles de potencia sin perder su naturaleza.

En los dos textos de Spinoza, la variación de potencia, en una dirección u otra, proviene del influjo de los objetos exteriores sobre el propio cuerpo y de la afirmación interior. Dejemos de lado el problema anterior y centrémonos en la *Ética*. Ya vimos, con E4p7, que «un afecto no puede ser coercido ni suprimido sino por un afecto contrario y más fuerte que el que ha de ser coercido». ¿Cómo y de dónde viene este afecto contrario y más fuerte para quien está en depresión? Este individuo no puede, únicamente por su propia potencia, por su afirmación interior, superar su enfermedad, de manera análoga como un cuerpo con cáncer no se cura solo y requiere tratamiento médico. Por esta razón, Spinoza muestra aprecio por la exposición a elementos que mejoren el ánimo diciendo que

es propio de un hombre sabio reponerse y recrearse con alimentos y bebidas agradables y moderados, así como con los perfumes, la amenidad de las plantas verdeantes, el ornato, la música, los juegos gimnásticos, el teatro y otras cosas semejantes de las que cada cual puede servirse sin daño alguno para los demás. (E4p45s/G II 244)

Empero, es muy probable que estas reposiciones y recreaciones no tengan ningún efecto sobre la depresión, porque afectan, en su mayoría, solamente a una parte del cuerpo, o bien, si lo afectan todo, es con una duración muy corta, como en el caso de la música o las bebidas.

No queda otra alternativa que la presencia de un objeto que afecte a todo el cuerpo deprimido en dirección contraria y con la misma o mayor fuerza que su tristeza, pero además que goce de consistencia, es decir, que perdure y no sea efímero. Puede ser cualquier cosa, no hay

una respuesta única, porque «los individuos que componen el cuerpo humano y, en consecuencia, el cuerpo humano mismo, son afectados de muchísimos modos por los cuerpos externos» (E2post3). Podría ser incluso, la presencia continuada de una serie de objetos exteriores que afecten distintas partes del cuerpo, pero que todos juntos produzcan un efecto global. Una cadena de alegrías en sintonía con la recuperación del deseo.

Podría decirse, aun así, que, entre tanta finitud, lo que dura más es el conocimiento racional y que el comportamiento corporal, del cual la razón es una serie de ideas, ensamblaría al cuerpo deprimido de un modo diferente, con otra disposición y otras relaciones de movimiento y reposo, que le harían superar la depresión. Pero aquí el obstáculo es que la complejidad del cuerpo deprimido no es susceptible a tales efectos: sería como tratar de introducir un clavo en una roca sin antes haberla debilitado o hablarle a una persona en un idioma que no conoce. La superación de la depresión se consume en el conocimiento racional, pero inicia en la simple experiencia de alegrías potentes y continuas.

El individuo deprimido conoce inadecuadamente su afecto, por lo que, con respecto a él, piensa ideas imaginarias. Aquí está la clave, que inclusive podría parecer paradójica: si la depresión ha durado mucho, esto es, si el individuo ha resistido a lo que le conduce a la muerte, ya sea porque ha encontrado alivio momentáneo en alimentos, bebidas o música, ya sea por cualquier otro motivo, el objeto causante de su depresión pierde intensidad, esto es, hay una mayor dificultad para imaginarlo como presente, sobre todo porque «la mente se esfuerza cuanto puede por imaginar las cosas que aumentan o favorecen la potencia de obrar del cuerpo» (E3p12). La distancia temporal conduce, en la mayoría de las ocasiones, a una dificultad para imaginar un objeto pasado como presente. Entonces, existe la posibilidad de que el individuo deprimido no pueda recordar con claridad la causa de su depresión. Por supuesto, suprimida la causa, se elimina el efecto. De tal modo, surge el olvido como mecanismo de defensa y, para el lenguaje desarrollado en el spinozismo, como vehículo para el aumento

de la potencia, que, en el escenario general del individuo, significa su recuperación.

Concomitantemente, el olvido también tiene grados e intensidades: hay un olvido total, en el que la cosa se imagina como nunca ocurrida o no se le imagina del todo; pero también hay un olvido parcial, que se da cuando ha pasado tanto tiempo que a la cosa no se le imagina con claridad. Spinoza lo define diciendo que

no podemos imaginar distintamente, sino hasta un cierto límite, tanto la distancia temporal como la espacial. Esto es, que de la misma manera que a todos los objetos que distan de nosotros más de doscientos pies, o cuya distancia del lugar en que estamos supera aquella que imaginamos distintamente, los solemos imaginar a igual distancia de nosotros, como si estuviesen en el mismo plano, así también a los objetos cuyo tiempo de existencia imaginamos separado del presente por un intervalo más largo que el que solemos imaginar distintamente, a todos ellos los imaginamos a igual distancia respecto del presente y los referimos como a un solo momento del tiempo. (E4def6)

En el cuadro del olvido total, la depresión no tiene manera de seguir existiendo, por supuesto. Los ejemplos que lo ilustran son múltiples, como el caso de quien sufre una enfermedad mental que afecta su memoria, del borracho que toma para olvidar o de quien consume alguna otra droga o, inclusive, de quien aspira voluntariamente a suprimir sus recuerdos, como el personaje de Joel Barrish en la película *Eternal sunshine of the spotless mind*, de Michel Gondry (2004).

En el caso del olvido parcial, el individuo puede mantenerse en un estado de melancolía menos severo que el depresivo, porque no ha olvidado del todo la causa de su tristeza, sino que la imagina menos distintamente. Esto nos conduce a la idea de que, si bien, para existir, la depresión requiere una duración mínima, de lo contrario podría ser confundida con el simple agotamiento, como ya lo vimos, esta no puede ser permanente, porque, si el individuo resiste y continúa viviendo, entre más tiempo viva, más se va a alejar temporalmente de la causa de su

depresión, perdiendo esta intensidad. En efecto, la línea que separa a la depresión de otros afectos melancólicos menos intensos es la misma línea que marca la incapacidad de recordar distintamente la causa de la tristeza. Desde luego, en consideración de que la memoria y el tiempo son formas propias de la imaginación (E2p44c y s), si un individuo tiene una imaginación muy robusta, puede tender más fácilmente a imaginar distintamente la causa de su depresión, con lo que la línea se corre hacia atrás, hacia el pasado, haciendo que una mayor cantidad de cosas pasadas se puedan considerar presentes y, con ello, que la depresión dure más (E4p10).

Resulta llamativo cómo iniciamos la problematización de todo este asunto señalando la procedencia imaginaria de la depresión y ahora hemos encontrado la salida y el derrotero en este género de conocimiento. No es gratuito que, en muchas disciplinas, desde la psicología hasta la historia, el olvido haya sido estudiado en su vínculo con el trauma. Sin embargo, no podemos ingresar a este terreno ahora, porque nos queda examinar, rápidamente, algunas de las cosas que diferencian a Spinoza de otras posturas filosóficas desde las cuales se puede decir algo sobre la melancolía y la depresión.

Momento 5: en qué es diferente Spinoza de otras propuestas filosóficas

Ya que hemos llegado aquí, es conveniente admitir que la clave de la segunda respuesta —centrada en el aumento de la potencia, ya sea a través de la experiencia de alegrías continuas, ya sea producida por el olvido—, a la pregunta inicial de este trabajo se deriva de la misma idea que lo hace la primera, la presencia de otro afecto que incida sobre todo el cuerpo de conjunto. Esta es la proposición 7 de la cuarta parte de la *Ética*, «un afecto no puede ser coercido ni suprimido sino por un afecto contrario más fuerte que el afecto que ha de ser coercido». ¿Por qué se dice entonces que son dos respuestas? Básicamente, porque la primera se da en un contexto nominal y la segunda es el resultado de una definición

genética, que conoce las causas del fenómeno. «El conocimiento del efecto depende del conocimiento de la causa y lo implica» (E1a4). Es una diferencia cualitativa. La posibilidad de producir esta definición genética de los afectos es una de las principales diferencias entre Spinoza y otros muchos filósofos. No queremos decir que es la única, por supuesto, porque también podrían incluirse muchas otras, desde la construcción epistémica hasta la operación y la exposición lógica de los problemas.

La definición genética es la explicación de la naturaleza de las cosas, no una definición que se preocupa por el significado de las palabras, según dice Spinoza en la explicación de la definición de la indignación (E3daf20).³ Indubitablemente, la naturaleza de las cosas define una ontología, por lo que podría decirse que la diferencia en el tratamiento de los afectos es el abordaje ontológico. Dado que para entender de manera cabal esta ontología hay que repetir toda la *Ética*, cosa que no tendría sentido, puesto que para ello ya está el libro, nos basta ahora con señalar que entender la naturaleza de las cosas, dicho en otra palabra, sus causas, en cuanto a los afectos se refiere y, en específico a la depresión, está muy lejos de lidiar solamente con el fenómeno de acuerdo con sus aparentes efectos, como hicieron otros filósofos, pensemos en los estoicos o en Epicuro, a través de la prevención o el remedio que representa la racionalidad y la virtud, sino que es entender su origen, desenvolvimiento y estructura, como un derivado del entendimiento de cómo son verdaderamente los individuos y no cómo queremos que sean.

Si bien la doctrina estoica no es homogénea, es poco riesgoso tomar a Séneca como representante de cómo el estoicismo, en general, se posicionaría frente al problema de superar la depresión. De manera resumida: en los distintos textos (2022), por ejemplo, *Sobre la providencia*, *Sobre la ira*, *Sobre la vida feliz*, en que Séneca aborda las dificultades pasionales que se le pueden presentar a un individuo, el remedio, valga la palabra, tiene que ver con la cualidad del ánimo virtuoso, que no es otra cosa que el ejercicio de la razón, conducente a conocer el orden de la naturaleza. De esta manera, la virtud es profiláctica y, por tanto, la razón no resuelve los problemas

del ánimo deprimido, antes bien, los evita. Pero a quien está deprimido le es muy difícil pensar racionalmente mientras su mal dura, como hemos venido diciendo, entonces, es improbable que se comporte virtuosamente.⁴ Si se planteara la pregunta de cómo superar una depresión en el seno del estoicismo, no habría una respuesta certera, puesto que los filósofos estoicos estarían interesados en construir un ánimo incorruptible, allende a la melancolía e *indeprimible*.

En el caso de Aristóteles (2007), el examen de la melancolía desarrollado en el *Problema XXX* tiene como objetivo demostrar por qué los melancólicos son excepcionales. La demostración pasa por una suscripción a la teoría de los humores hipocrática, a la que Aristóteles añade como explicación los efectos del frío y el calor, así como del viento, en el cuerpo humano. Aun cuando haya aquí y en Hipócrates un esfuerzo significativo por ofrecer lo que podríamos considerar una definición genética de la melancolía y sus múltiples estados, explicación sin duda importante para el conocimiento médico de la época, esta, al tratar de ser precisa en la elucidación de cómo funciona la naturaleza del cuerpo, es fácil presa de la falsación y de ser despachada como conocimiento inadecuado. Así, la diferencia con Spinoza consiste menos en la explicación del mecanismo de la melancolía y en cuánto este es acertado y más en cómo la definición genética dice lo suficiente para producir una explicación coherente y resistente a las comprobaciones y demostraciones científicas técnicamente más avanzadas. Lo fascinante de la tesis de Spinoza es que dice lo necesario para ser cierto, pero solamente lo suficiente para no traspasar el umbral después del cual inicia el error. Porque ¿quién podría negar, en el contexto de una explicación precisa del cambio de un estado alegre a otro depresivo, desde el punto de vista fisiológico y anatómico, que el cuerpo efectivamente ha cambiado?

La teoría del cuerpo de Spinoza es, por tanto, permeable para asignársele una cantidad de potencia y una intensidad variable que depende de la precisión buscada y deseada o de la generalidad que requiere la inserción en una ontología más amplia. Esta modulación de la potencia de la propia teoría es verdaderamente

una anomalía, para usar la expresión de Negri (1993), en la historia de la filosofía.

Si se quiere comparar la característica de la teoría recién descrita con la obra de Descartes y con la posibilidad que esta ofrece para formular una definición genética, baste con decir que el problema principal del cartesianismo, del cual derivan todas sus demás dificultades y su imposibilidad de situar adecuadamente una cosa como causa de otra, es, precisamente, su deficiente ontología, expresada en la afirmación de dos substancias. Spinoza fue meticuloso en no crearse a sí mismo este problema, afirmando que solo existe una substancia y que los atributos del pensamiento y la extensión son lo mismo entendido diferente. Así, por ejemplo, los recursos de los espíritus animales como transmisores de «información» entre el cuerpo y la mente, que usa Descartes (1997) a lo largo de *Las pasiones del alma* para explicar la idea de una sensación producida por un movimiento del cuerpo, y que hoy parecen solamente un divertimento, no son necesarios para Spinoza gracias a su concepto de identidad interatributiva (E1p10s).

No se trata, por supuesto, de menospreciar a Descartes y de desechar su filosofía completamente, sino de comprender cómo los desaciertos de su ontología se convirtieron en la oportunidad para que Spinoza produjera un sistema más robusto y coherente, del cual, inevitablemente, florece la definición genética como acompañante sustantivo de cualquier acto del conocimiento adecuado. Como lo argumenta André Tosel (2008), en la primera parte de su libro *Spinoza ou l'autre (in)finitude*, el cartesianismo es una valiosa seguidilla de filosofemas que fundó la modernidad filosófica, cargada también de inexactitudes, donde Spinoza, junto a algunos otros como Vico, es la corrección y la maduración del pensamiento.

Conclusión

En el afán de delinear la depresión basándonos en la filosofía de Spinoza, nos ha sido necesario pasar por muchos otros conceptos. Una recapitulación es necesaria en orden a no dispersar la atención y sintetizar lo que ahora nos

interesa: hemos iniciado el abordaje del problema señalando a la depresión como un afecto que se asocia de manera directa con algo que le ocurre al cuerpo, sin saber muy bien qué. Esta ignorancia asociada a la imaginación, en el registro de los afectos, es una característica de la tristeza, aunque no de forma exclusiva. Los afectos tristes, a su vez, pueden remitirse a una parte del cuerpo o a todo el cuerpo. Los que se remiten a todo el cuerpo se conocen como melancolía. En tanto la depresión afecta a todo el cuerpo que la padece, es una forma de melancolía.

Con todo, la melancolía no es un afecto monolítico, cerrado a una sola cantidad de potencia, sino que permite variación y grados de intensidad. La melancolía es una razón necesaria, pero no suficiente, para la depresión, puesto que la depresión se refiere a la menor cantidad de potencia del individuo melancólico, con lo cual, este podría salir de su estado depresivo, y seguir siendo afectado por la melancolía.

Según este último punto de vista, para comprender la diferencia entre la melancolía y la depresión según la potencia, nos ha sido necesario considerar elementalmente cómo funciona el cuerpo, asunto que nos ha llevado a diferenciar dos posturas de Spinoza, una presente en el *Tratado breve*, para la cual nos hemos servido de los comentarios de Zourabichvili, y otra, la más famosa, que se encuentra en la *Ética*.

Por su parte, la atención al funcionamiento del cuerpo lleva consigo la importancia primordial de la definición genética, que es la explicación de las cosas según sus verdaderas causas y que solamente tiene sentido en el seno de una ontología atinente a la explicación de la naturaleza. Debido a que la naturaleza se dice de muchos modos, pero la definición genética siempre apunta a su estructura fundamental, la teoría de Spinoza tiene, ella misma, también, una modulación de intensidad y potencia, aspecto que diferencia a este filósofo de muchos otros que también han abordado la melancolía, los afectos o, incluso, la felicidad y la virtud.

Al tener todo esto en consideración, la afirmación de que la depresión se supera cuando hay una exposición a objetos exteriores que pueden producir afectos más fuertes y contrarios a aquellos a los que está sometido el individuo en

cualquier momento (E4p7), no constituye una receta o un fármaco, sino simplemente una comprensión de la fragilidad de lo que puede considerarse un individuo en el conjunto de la naturaleza.

Aun así, a pesar de todo, alguien podría seguir objetando, como advertimos al inicio, que cuál es la necesidad o pertinencia de introducir un concepto nuevo en el sistema terminado de un filósofo. La respuesta es, justamente, que el sistema deja de estar terminado cuando los comentarios a la obra se convierten en potencia filosófica. Dicho de otro modo, el sistema está abierto porque sus objetos de pensamiento siguen existiendo y, por tanto, se les puede pensar. Seguir filosofando con Spinoza es el spinozismo.

Notas

1. Por lo que dice Spinoza en estas proposiciones, cabe preguntarse si la adhesión pertinaz de un afecto al cuerpo implica que este es afectado de conjunto o solo en una de sus partes. Ciertamente, Spinoza habla en E4p44s de la avaricia, la ambición y la lujuria en relación con objetos específicos, como el dinero, pero de esto no se sigue que dichos objetos no puedan afectar al cuerpo de conjunto, antes bien, hay que suponer que sí lo hacen, puesto ¿cómo va a estar una parte del cuerpo pertinazmente afectada por un objeto sin tener un efecto sobre el resto del conjunto corporal, que se une a la parte afectada pertinazmente por una relación de movimiento y reposo? En este sentido, la tesis de que la pertinencia conduce a la melancolía o, del otro lado, al regocijo (*hilaritas*) no es tan arriesgada. Alguien podría llegar a ser melancólico por avaro, por ejemplo.
2. El subrayado es del original.
3. A pesar de que Spinoza aborda la definición genética de manera más profunda en el TIE, específicamente en § 95, 96 y 97 (G 35 y 36), hemos preferido aquí citar a la *Ética*, en tanto este texto ha sido nuestro referente principal en este trabajo.
4. Esta diferencia entre la teoría de Spinoza y la de los estoicos no anula algunas otras similitudes. Cfr. «Libertad, ¿necesidad? Sobre los estoicos antiguos y Spinoza», de Elizabeth Muñoz Barquero (1991) y «La influencia de Séneca en la filosofía de Spinoza: una aproximación», de Alberto Luis López (2020).

Referencias

- Ahmed, Sara. 2019. *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Traducido por Hugo Salas. Buenos Aires: Caja Negra Editora.
- Aristóteles. 2007. *El hombre de genio y la melancolía (problema XXX)*. Traducido por Cristina Serna. Barcelona: Acanalado.
- Berardi, Franco. 2003. *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento Global*. Traducido por Manuel Aguilar Hendrickson y Patricia Amigot Leatxe. Madrid: Traficantes de sueños.
- Burton, Robert. 2001. *The anatomy of melancholy*. Nueva York: New York Review Books.
- Cabanas, Edgar y Eva Illouz. 2023. *Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Traducido por Núria Petit. Barcelona: Paidós.
- De Sauvages de Lacroix, François Boissier. 1771. *Nosologie méthodique, dans laquelle les maladies sont rangées par classes, suivant le système de Sydenham, en l'ordre des Botanistes*. Traducido por Pierre François Nicolas. Paris: Hérisant le fils.
- Deleuze, Guilles. 2008. *En medio de Spinoza*. Traducido por equipo editorial Cactus. Buenos Aires: Cactus.
- Descartes, René. 1997. *Las pasiones del alma*. Traducido por José Antonio Martínez Martínez y Pilar Andrade Boué. Madrid: Tecnos.
- Fischer, Mark. 2009. *Capitalist realism: is there no alternative*. Winchester y Washington: Zero Books.
- Gondry, Michel, dir. 2004. *Eternal sunshine of the spotless mind*. Estados Unidos: Anonymous Content; This is That Production.
- Illouz, Eva. 2020. *El fin del amor. Una sociología de las relaciones negativas*. Traducido por Lilia Mosconi. Buenos Aires: Katz Editores.
- López, Alberto Luis. 2020. «La influencia de Séneca en la filosofía de Spinoza: una aproximación». *Signos filosóficos* 22, no. 43: 34-57.
- Matheron, Alexandre. 1988. *Individu et communauté chez Spinoza*. Paris: Minuit.
- Muñoz, Elizabeth. 1991. *Libertad, ¿necesidad? Sobre los estoicos antiguos y Spinoza*. Tesis de maestría, Universidad de Costa Rica.
- Negri, Antonio. 1993. *La anomalía salvaje: ensayo sobre poder y potencia en Baruch Spinoza*. Traducido por Gerardo de Pablo. Barcelona: Anthropos.

- Rojas, Sergio. 2010. «Afectos, tiempos e intensidades en la Ética en Spinoza». *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* 48, no. 123-124: 97-105.
- Séneca. 2022. *Sobre la providencia, Sobre la ira, Sobre la vida feliz, Sobre la clemencia*. Traducido por Fernando Navarro Antolín. Madrid: Alianza editorial.
- Spinoza, Baruch. 1988. *Tratado de la reforma del entendimiento. Principios de la filosofía de Descartes. Pensamientos metafísicos*. Traducido por Atilano Domínguez. Madrid: Alianza editorial.
- _____. 1990. *Tratado breve*. Traducido por Atilano Domínguez. Madrid: Alianza Editorial.
- _____. 2023. *Ética demostrada según el orden geométrico*. Traducido por Pedro Lomba. Madrid: Trotta.
- Tosel, André. 2008. *Spinoza ou l'autre (in)finitude*. Paris: L'Harmattan.
- Víctor, Francisco. 2016. *Spinoza y la melancolía*. Tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica.
- Zourabichvili, François. 2014. *Spinoza, una física del pensamiento*. Traducido por Sebastián Puente. Buenos Aires: Cactus.

Héctor Ferlini Cartín (hector.ferlini@ucr.ac.cr) es Máster en Historia y Licenciado en Filosofía, ambos títulos por la Universidad de Costa Rica. Se desempeña como profesor de Filosofía en la Escuela de Filosofía y en la Sede del Pacífico de esta misma universidad y como tutor en la cátedra de Filosofía de la Sección de Humanidades de la UNED, San José, Costa Rica. Sus publicaciones incluyen los textos «Rememorar y explicar: la imaginación del tiempo en el discurso histórico. Una lectura spinoziana» y «Racionalidad y Estado en el *Político* de Platón y el *TP* de Spinoza». ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-1863-9164>.

Recibido: 18 de diciembre, 2025.

Acceptado: 17 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.3565

Hilda Santos Padrón

Enfoques filosóficos y éticos en el Modelo de atención MAS-Bienestar. México 2024.

Resumen: *En este artículo se examina el significado y la utilización de los enfoques filosóficos y éticos en la Salud Pública en general y, en particular, en el nuevo modelo MAS-Bienestar, que se encuentra en etapa de implementación en el estado de Tabasco, México, como respuesta a los reducidos análisis que desde la visión de las ciencias sociales se realizan en las actividades propias de la gerencia de salud. La metodología se sustenta en una crítica discursiva sobre los enfoques filosóficos y éticos del mencionado modelo de atención de salud, con la intención de alertar sobre la inclusión de esos enfoques sin una fundamentación explícita, algo que resulta imprescindible. En ese sentido, se ofrecieron argumentos para contribuir a la reflexión sobre el tema, y para estimular la realización de investigaciones acerca del marco conceptual que sostiene a los modelos de atención de salud, más allá del plano discursivo.*

Palabras clave: *enfoque filosófico, enfoque ético, salud pública, modelo de atención de salud, atención primaria de salud*

Abstract: *This article explores the meaning and use of philosophical and ethical approaches in Public Health in general and, in particular, in the new MAS-Bienestar model, currently being implemented in the state of Tabasco, Mexico. This approach is presented as a response to the limited analysis carried out on health*

management activities from a social science perspective. The methodology is based on a discursive criticism about the philosophical and ethical approaches of the mentioned before health care model, with interest of alert about the inclusion of these approaches without an explicit justification, which is essential. In this regard, arguments were offered to contribute to reflection on the topic under discussion and to stimulate research on the conceptual framework that supports health care models, beyond the discursive level. discourse

Keywords: *philosophical approach, ethical approach, public health, health care model, primary health care*

Introducción

La explicación que genera el ser humano sobre su existencia y el mundo que lo rodea, siempre se ha considerado como el fundamento de la filosofía, en su más reconocida y sintética interpretación. En la actualidad, la filosofía tiene a la ciencia como objeto, y según Lorenzano (2002, 132-133) «las expresiones más habituales para definirla sean *epistemología* o *filosofía de la Ciencia*, o sea, una *parte de la filosofía*, que precisamente se encarga de *analizar a la ciencia*». Ante tales aseveraciones, tal vez llame la



atención que surjan enfoques filosóficos en el campo de la Salud Pública –casi siempre relacionados con la atención médica– ya que son escasos los estudios donde se analiza su nivel de científicidad, como sí ocurre con otras disciplinas. Aún más, asombra que cuando se diseñan políticas, estrategias y modelos de atención de salud –que son acciones totalmente vinculadas a la práctica de los servicios– se incluyan términos como *filosofía* y no así el término *ética*, más relacionado con la esfera investigativa en ese mismo campo disciplinar. No obstante, ese sustrato *filosófico*, tanto de la disciplina Salud Pública como de los modelos de atención, no ha sido muy bien precisado, ni cuestionada su inclusión.

Metodología

Se presenta una crítica discursiva sobre las bases filosóficas y éticas de la salud pública y del nuevo modelo MAS-Bienestar, sustentada en un análisis documental y en la experiencia personal como gerente de salud durante varios años, en el mismo territorio. El contenido se estructura en varios apartados que transitan desde los fundamentos filosóficos de la salud pública, hasta un breve análisis acerca de su inclusión en el nuevo modelo de atención denominado MAS-Bienestar, que se implementa en el estado de Tabasco en México.

Desarrollo: Fundamentos filosóficos de la salud pública

Es frecuente cuando se menciona la palabra *salud*, aludir inmediatamente a la medicina y a la atención médico-clínica, tanto por otros profesionales como por la población en general y, nada más erróneo y reduccionista que ese enfoque, porque es obvia la diferencia entre la atención médica clínica individual y la atención a la salud de grupos y poblaciones como objetos de estudio de ambas disciplinas (Medicina y Salud Pública) (Santos 2011, 526). Es oportuno aclarar que más que el término *salud*, la expresión correcta se relaciona con el binomio salud-enfermedad,

y si se utiliza con un enfoque más dialéctico, entonces la expresión se acepta como el *proceso salud-enfermedad*. En ese sentido, se reconoce que el estado de salud individual y de grupos y poblaciones, deriva de la conjunción de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, ambientales, económicos y políticos y con esa mirada integradora, entramos al terreno filosófico, cuando predomina la interrelación de fenómenos universales pues «la filosofía busca no tomarlo todo de una manera aforística, es decir, por separado, sino buscar la interrelación» (Savater 2008, 11).

¿Existe entonces un pensamiento filosófico relacionado con la salud y la salud pública?

La evidente confusión o falsa interpretación, entre el objeto de la medicina y de la salud pública, al parecer se fundamenta en las denominadas *corrientes filosóficas* que han acompañado al proceso salud-enfermedad y, por ende, a la salud pública a lo largo del tiempo. La intención en este texto no es realizar una descripción exhaustiva de esas corrientes, solo referir las más descollantes, que se inician con el pensamiento mágico primitivo; el pensamiento religioso de los siglos XX; la teoría mecanicista Descartes (siglos XV y XVI); el predominio de las ciencias exactas (siglo XVII); el aporte de los estudios en la enfermedad ocupacional (siglo XVIII); los enfoques filosóficos del materialismo histórico y la medicina como ciencia social, y la explosión científica de la teoría de los gérmenes en el siglo XIX) (Hernández et al 2012, 730-732).

Sin dudas, casi todas esas corrientes provocaron refutaciones, contradicciones y debates enjundiosos, que aportaron significativamente al desarrollo del conocimiento, no solamente del propio proceso salud-enfermedad, si no a descubrir la influencia de los determinantes sociales en la salud, esos que originan las respuestas de los grupos y poblaciones humanas ante las amenazas, riesgos y problemas de salud que los afectan, y que confirman la necesidad de establecer el vínculo ineludible del pensamiento social con la salud pública.

Estas corrientes de pensamiento filosófico muestran que han existido paradigmas científicos en cada período histórico, por ello, al indagar o investigar sobre el objeto de la salud pública, es obligada la adscripción a paradigmas y escuelas de pensamiento reconocidos, hoy enraizados en los métodos positivistas, hermenéuticos y complejos, es decir, en la integración de esos métodos (González Posada 2013). De estos paradigmas de la ciencia, tres responden al modelo de la clasificación de las ciencias que Habermas había denominado como ciencias *empírico-analíticas* y uno pertenece, principalmente, al paradigma de las ciencias de la cultura: el *crítico-hermenéutico*, que reivindica al sujeto humano como protagonista de sus propias acciones y de su historia (Marín 2007, 73-88).

Por supuesto, ese posicionamiento metodológico, ha permitido describir con mucho tino de los rasgos que, tal como aseveró uno de los pocos expertos del enfoque filosófico de la salud pública, el profesor Edmundo Granda (2009a, 188), caracterizan epistemológicamente a la salud pública: «el presupuesto filosófico-teórico de la enfermedad y la muerte como punto de partida para la explicación de la salud; el método positivista para explicar el riesgo de enfermar en la población y el estructural-funcionalismo para comprender la realidad social». En contraposición a estos rasgos, surgen las no siempre aceptadas corrientes de pensamiento enfocadas a la salud colectiva (Laurell 1989, 1183–1191) (De Almeida 2010, 251-265), la epidemiología social (Krieger 2001, 268-277) (Mujica 2015, 433-441) y la epidemiología crítica (Breihl 2013, 106) (Feo 2024, 161-179) con la propuesta de paradigmas contrarios al positivismo desde posiciones histórico-socio-culturales y nuevos procedimientos metodológicos, aunque también cuestionados (Granda 2009b, 76-77) De otro lado, y como un hecho novedoso, se ha intentado develar con un fundamento epistemológico, lo oculto en el discurso de los distintos problemas de la Salud Pública, ahora desde las perspectivas de género y racialidad (Meza et al 2017, 64).

En el paradigma moderno se reconoce una visión del universo como si fuera un sistema mecánico compuesto de bloques elementales; la visión del cuerpo humano como si fuera una

máquina; la visión de la vida social como si tuviera que ser forzosamente una lucha competitiva por la existencia; la creencia en el progreso material ilimitado, que se debe alcanzar mediante el crecimiento económico y tecnológico (Santos 2019, 56). No obstante, aunque estos paradigmas mantengan su vigencia, en la actualidad, la filosofía sigue abriendo los ojos para observar una cosmovisión complicada, derivada de la sociedad del conocimiento, de la información y el afán de dominio de la tecnología, con una mirada más crítica y reflexiva acerca de la conservación de la vida humana (Díaz Bernal 2018, 341-359). Desde la salud pública, la mirada se detiene en las consecuencias que para la salud en general y la salud mental en particular tendrá ese mundo casi mágico de los avatares, la dependencia tecnológica y la inteligencia artificial.

¿Cuál sería el enfoque ético de la salud pública?

Un segundo aspecto de esta crítica discursiva se refiere al enfoque ético de la salud pública y del modelo MAS-Bienestar. La pregunta dirigida a una buena parte del personal de salud demoraría en responderse si se necesitara hacerlo con rapidez. Se acepta sin cuestionamientos que la salud pública es una disciplina abarcadora, es decir, incorpora conocimientos de otras varias disciplinas científicas para lograr su propósito básico que es el bienestar de la población, pero con mucha frecuencia, cuando se menciona la palabra *ética* en el campo de la salud, se alude a la ética médica, la ética del investigador y la ética de los directivos y funcionarios de los sistemas de salud, más que a la disciplina como un todo. Casi siempre esa ética se relaciona con el comportamiento asumido por cada individuo, ya sea hombre o mujer, cuando desarrollan actividades en su respectivo espacio.

La ética se enfoca en función del comportamiento, o sea, en el accionar, el actuar y en las actitudes de las personas en cada una de esas posibles *éticas*, o sea, permanece en el terreno individual, por tanto, si el objeto de estudio de la salud pública son los conjuntos humanos y

no los individuos, los problemas, conflictos y dilemas éticos, serán algo más complejos que cuando surgen entre dos personas, porque casi siempre quedan imprecisos dada la cuantía del objeto de estudio. Por ejemplo, en relación con los valores éticos, aparentemente en las investigaciones biomédicas y clínicas, estos valores mayoritariamente se inclinan a la esfera del sujeto-investigador y permanece un objeto-sujeto-persona aséptico, intocable. En el caso del objeto-sujeto-comunidad, el conglomerado de valores constituye una tremenda barrera, pues tanto el investigador-interventor como el conjunto de personas que constituyen la comunidad, poseen sus valores propios para enfrentarlos sin objeciones en el momento de la acción conjunta y prevalecen entonces los del *más fuerte* (Santos y Martínez 2023). Es entonces, que se hace visible la ética de la salud pública.

Esa *ética comunitaria*, casi siempre se hace presente cuando se indagan las consecuencias del proceso salud-enfermedad en la población, es decir, siempre privilegiando los problemas de salud y por ello, es obligado retomar y suscribir los criterios del maestro Granda cuando expresa:

...uno de los cometidos éticos más importantes en el campo específico de la salud radica en el retorno a una filosofía y a una práctica que entregue mayor importancia y peso a la salud y la vida, sin olvidar los inmensos desarrollos científicos y tecnológicos alrededor de una enfermedad. (2009c, 106)

El tema es controversial, polémico y merece otro estudio, para no entorpecer el desarrollo del trabajo que se presenta, pero es por ese camino que transita la ética de la salud pública

Fundamentos filosóficos de los modelos de atención

El brazo administrativo ejecutor de la salud pública, dentro del campo de la salud, es el sistema de salud, a su vez sustentado en las políticas públicas y las estrategias orientadas por los organismos internacionales y nacionales que atienden la salud humana, y desarrollado mediante los

modelos de atención. De los componentes de un sistema de salud se derivan los diferentes modelos en los cuales el sistema está basado. Como todas las definiciones y conceptos en Salud Pública, se han emitido diversos criterios para explicar qué se reconoce como un modelo de atención, pero en afán de síntesis, se suscribe la propuesta conceptual del organismo sanitario regional: «es un modelo de organización de los servicios de salud que corresponde a la forma en que los componentes del sistema de servicios de salud son organizados, con el objeto de contribuir a su función colectiva» (OPS 2006). En la actualidad y como respuesta a las recomendaciones y orientaciones de los mencionados organismos internacionales, por supuesto, basadas en evidencias científicas, desde hace años se ejecuta la estrategia de Atención Primaria de Salud (APS) como base de los modelos de atención. Es oportuno, dedicar unos párrafos a resumir la base filosófica de esa estrategia.

La filosofía de la Atención Primaria de Salud

La Atención Primaria en Salud (APS), descrita en otro apartado anterior, no puede ser comprendida exclusivamente desde una perspectiva tecnocrática o administrativa. Más allá de su función operativa dentro de los sistemas de salud, la APS constituye una praxis profundamente ética y humanística, cuyo núcleo es el encuentro entre seres humanos mediados por la vulnerabilidad, el sufrimiento y el cuidado. La APS humanizada concibe al ser humano en su totalidad: biológica, emocional, cultural y espiritual, articulando el cuidado con el reconocimiento mutuo y la compasión activa (Tronto 2013).

Ese reconocimiento de *humanización* de la estrategia permite aceptar la inclusión del término filosofía dentro de los enfoques múltiples que ha recibido la APS desde su clásica definición. Como *filosofía*, se establece la necesidad de una nueva visión de la salud, o sea, reconocer la salud como parte integrante del desarrollo, abandonar el enfoque de *la salud enfrentada a la enfermedad* y realizar un ejercicio permanente de

identificación de sus determinantes, sobre todo lograr cambios actitudinales en la población, más que persistir en su recuperación, siempre que su salud se afecte (Martínez 2018, 157).

No obstante, no resulta fácil hallar explicaciones esclarecedoras sobre el enfoque filosófico de la APS, por ejemplo, en una publicación de una institución oficial (Ministerio de Salud de Panamá 2004), se considera a la APS como una filosofía, pero el argumento no es convincente, al construirse teniendo como base un fragmento de otra publicación de carácter mundial (WHO 1981) que tampoco estaba reconocida como definición filosófica y en otras ocasiones se mal usa el término filosofía. Sin dudas, si la razón de ser de la filosofía es ampliar el conocimiento sobre los fenómenos universales tanto generales como específicos desde diferentes dimensiones, en el campo de la salud ese conocimiento estará centrado prioritariamente en la comprensión clara del concepto salud, por ello, con la estrategia de APS, se contribuye a la necesaria reconceptualización, cuando, además, se incorporan términos como *valores y principios* que refuerzan su enfoque filosófico (OPS/OMS 2007).

De otro lado, el actual impulso renovador del enfoque de la Determinación Social de la Salud (DSS) también contribuye a esas miradas un tanto filosóficas de búsqueda de *causas de las causas* de los problemas de salud, con una cosmovisión contemporánea, en un mundo complejo donde la salud, que es parte de ese enfoque, no solamente deriva de la prestación de servicios médicos, sino también de la educación, la vivienda, el empleo, la cultura, la alimentación y las condiciones del medio ambiente. Son incuestionable las ventajas de la APS para lograr eficacia y efectividad en el control de los problemas de salud que afectan a las personas en todo el mundo, sean hombres o mujeres, por eso, resultaban insoslayables estas valoraciones, para una mejor comprensión de las bases filosóficas y éticas del nuevo modelo de atención de salud en México.

La evidencia sobre los beneficios de los sistemas de salud basados en la Atención Primaria ha sido avalada por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por tanto, el llamado a que esta estrategia se transforme en la base de los

modelos de atención, ha sido escuchado en una buena parte de los países y en el caso de la región de las Américas, en su totalidad, por ello, en el nuevo modelo MAS-Bienestar, no podía implementarse sin esa premisa básica y la transversalización de la Atención Primaria en Salud es un aspecto fundamental.

El modelo MAS-Bienestar

En México siempre se ha reconocido el derecho constitucional a la salud como uno de los más importantes derechos sociales, refrendado en las reformas del Sistema Nacional de Salud —de las cuales derivaron diferentes modelos de atención, aunque su desarrollo no ha estado exento de insuficiencias (Gurria 2016). Al iniciarse el sexenio 2018-2024, se propusieron modificaciones del sistema de salud —consecuentes con la denominada políticamente 4ta Transformación de México (Secretaría de Salud 2019), totalmente inclusiva, para evitar o reducir las diferencias por género o por discapacidad.

Las actuales políticas y estrategias fundamentan el nuevo modelo MAS-Bienestar cuya base es la APS, diferenciado de la política pública (IMMS-Bienestar) y reconocido como el «modelo técnico-operativo que orienta la organización de la atención dentro de esta estructura» (Lozano 2025, 1). Constituye una apuesta política, técnica y ética por renovar el primer nivel de atención bajo una lógica de territorialización, interculturalidad, gratuidad y enfoque de derechos (DOF 2022). En cuanto a sus *fundamentos políticos*, con el modelo se asume una postura activa frente a las desigualdades en salud y la segmentación del sistema de salud, posición necesaria ante la situación nacional y en particular en el estado de Tabasco.

El estado de Tabasco se ubica en el sureste de México y presenta una compleja realidad sanitaria determinada por múltiples factores sociales, económicos, ambientales y culturales y enfrenta múltiples desafíos en materia de salud pública que lo posicionan como una de las entidades más complejas del país en cuanto a cobertura, calidad y equidad sanitaria. De acuerdo con datos recientes del Consejo Nacional de Evaluación de

la Política de Desarrollo Social más del 60% de la población tabasqueña vive en condiciones de pobreza o vulnerabilidad social, lo cual repercute directamente en el acceso efectivo a servicios de salud, educación y vivienda digna (CONEVAL 2022).

Los determinantes sociales de la salud en Tabasco están profundamente ligados a factores como la baja escolaridad, el desempleo, la inseguridad alimentaria, la contaminación hídrica, y la vulnerabilidad ante fenómenos naturales como inundaciones y huracanes. Asimismo, se ha documentado una insuficiente infraestructura sanitaria en comunidades rurales, unido a una distribución inequitativa de los recursos humanos en salud, concentrados mayoritariamente en zonas urbanas (SST 2023). Esta situación genera barreras de acceso, discontinuidad en la atención, y escasa pertinencia cultural en los servicios, como ocurre, por ejemplo, en la población indígena, mayoritariamente yokot'an (chontal). Esta representa un grupo históricamente excluido del acceso a servicios de salud culturalmente pertinentes, en el cual destaca la situación de las mujeres. En localidades como Nacajuca, Centla y Jalpa de Méndez, aún persisten barreras lingüísticas y cosmovisiones no comprendidas (CDI 2022).

En este panorama social, económico, cultural y sanitario, es que debe implementarse el nuevo Modelo MAS-Bienestar en el estado de Tabasco, que pretende no solo mejorar la cobertura y calidad del primer nivel de atención, sino reconfigurar las relaciones entre el Estado, los territorios y las comunidades en el acceso al derecho humano a la salud (DOF 2022).

La dimensión filosófica y ética del Modelo MAS-Bienestar

Desde una perspectiva *filosófica*, con el modelo MAS-Bienestar se pretende lograr la salud y el bienestar de los mexicanos desde una óptica *humanista* promovida por la mencionada 4ta Transformación en Salud, al mismo tiempo que la equidad ocupa un lugar importante, como un elemento rector de la aspiración de bienestar,

a través de una ética del cuidado profundamente enraizada en el respeto por la dignidad humana, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural (SSF 2019). Como modelo de atención de salud, debe fomentar la reflexión crítica permanente sobre el rol del personal de salud para garantizar la dignidad y la equidad, tanto en la atención individual como en poblacional, principio inherente al sistema de salud.

Como sucede con frecuencia en los diseños de los modelos de atención, las consideraciones filosóficas –sin determinar las razones en las que se sustenta– derivan en propuestas de base política y en ese sentido, tal como expresa Viesca (1990, 357), el bienestar amplía sus fronteras, convirtiéndose en una vía y una meta al mismo tiempo. En cuanto a sus fundamentos políticos, con el modelo MAS-Bienestar se debe asumir una postura activa e inclusiva frente a las desigualdades en salud y la segmentación del sistema de salud mexicano, alineándose con los principios de la Reforma del Sistema de Salud Mexicano, y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 (ONU-CEPAL, 2016), particularmente en lo que respecta a la cobertura universal de salud, la equidad territorial y el fortalecimiento del primer nivel de atención.

Ética, interculturalidad y dignidad

Uno de los cinco principios del modelo MAS-BIENESTAR es la interculturalidad, que articula una *ética del cuidado* profundamente enraizada en el respeto por la dignidad humana, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural (SSF 2020). Con esta ética del cuidado con un enfoque intercultural, se reconoce que la salud no puede comprenderse ni abordarse desde una única racionalidad. En un estado como Tabasco, con una rica diversidad cultural, lingüística y una cosmovisión, donde conviven culturas indígenas y afrodescendientes con una fuerte identidad territorial (Comisión Indígena 2022), este nuevo modelo no debe limitarse a un conocimiento anecdótico de las culturas originarias, sino transversalizarse en todos los sectores sociales, con total inclusión para reconocer a las personas como sujetos de derechos,

con autonomía, historia, emociones, vínculos y saberes. Autores como Catherine Walsh (2022) y Xavier Albó (2010), han destacado la necesidad de una *interculturalidad crítica*, que no sea mera coexistencia, sino una transformación epistémica de las relaciones entre saberes.

La *ética del cuidado* no se limita a una ética de la responsabilidad individual, sino que implica una ética relacional, empática y contextual (Tronto 2013; Gilligan 2017). En ese sentido, el cuidado se entiende como un acto profundamente humano, que involucra no solo habilidades técnicas, sino también presencia, escucha, sensibilidad y compromiso moral. Desde este enfoque, la práctica de los profesionales de la salud, componente imprescindible del modelo, no puede ser reducida a un conjunto de decisiones técnicas, sino que deberá ser comprendida como un *acto ético y político*, cargado de sentido y responsabilidad social. Se debe reconocer que muchas veces el sufrimiento no proviene solo de la enfermedad, sino de la exclusión, el racismo, el clasismo, el machismo institucionalizado, o la indiferencia burocrática, que contribuyen a la presencia de las inequidades que se pretenden reducir o eliminar.

Desde la visión ética, la existencia humana, como bien señala Potter (1971) en su clásico libro, no está garantizada, más bien está amenazada por las alteraciones del equilibrio de los ecosistemas y por los avances de la tecnología y se puede agregar que, también la amenazan en el campo de la salud los problemas, conflictos y dilemas éticos que surgen en el proceso de la atención, no solamente individual, sino comunitaria, objeto reconocido de la salud pública, los sistemas de salud y los modelos de atención.

La salud es una percepción humana, definitivamente influida por los juicios de valor del conjunto social donde se insertan las personas. La salud no se percibe hasta que se pierde, pero su presencia se traduce en libertad, plenitud y equilibrio con el entorno. Su reconocimiento como valor, se relaciona con las consecuencias éticas de las relaciones contractuales establecidas al respecto entre el individuo, el grupo, la comunidad y la sociedad. En ese sentido, al implementarse el modelo MAS-Bienestar era ineludible ofrecer una mirada a sus bases filosóficas y

éticas, tema un tanto relegado en los análisis y valoraciones que se publican sobre la gerencia de salud. Quedaría por mencionar un punto clave, si cuando se evalúe el nuevo modelo, se tendrá en cuenta el cumplimiento que discursivamente se relaciona con sus principios filosóficos y éticos, esos que tanto se vinculan con el ser humano.

Conclusiones

En los modelos de atención de salud no deben obviarse ni los enfoques filosóficos ni los enfoques éticos que los sustentan, y si reconocerlos por encima del andamiaje administrativo-técnico que los distingue. En ese sentido, resultaba obligada esta crítica discursiva, para dejar a un lado esos pensares que con cierta reticencia provocan asombro, cuando se abordan términos tomados de las ciencias sociales y que muchos consideran muy poco o nada relacionados con el campo de la salud. El modelo MAS-Bienestar, cuya base humanística tanto se promueve, resultó un excelente material para resumir esos enfoques filosóficos y éticos, tal vez subsumidos o escasamente explicitados y en menor medida, analizados con mirada crítica por las autoridades, directivos y funcionarios del sistema de salud. En conclusión, se ofrecieron argumentos para contribuir a la reflexión sobre el tema, y para estimular la realización de investigaciones acerca del marco filosófico-epistemológico que sostiene a los modelos de atención de salud, más allá del plano discursivo.

Referencias

- Abad, Héctor. 2007. «Filosofía de la salud pública». *Revista Facultad Nacional de Salud Pública* 25, no. 2: 8–12. <https://doi.org/10.17533/udea.rfnsp.94>
- Albó, Ximena. 2010. *Interculturalidad y salud en América Latina*. La Paz: CIPCA.
- Breilh, Jaime. 2013. *La epidemiología crítica: Una nueva forma de mirar la salud en el espacio social*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Bingham, N.E.. 1972. «Potter, Van Rensselaer. Bioethics: Bridge to the future. Englewood Cliffs,

- N. J. Prentice-Hall, 1971 (196 pages)». *Science Education* 56: 440-441. <https://doi.org/10.1002/sce.3730560329>
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). 2022. *Atlas de los pueblos indígenas de México*. CDMX: Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. <https://atlas.inpi.gob.mx/>
- De Almeida-Filho, Naomar. 2010. «Transformaciones recientes en el pensamiento latinoamericano sobre la salud colectiva». *Salud Colectiva* 6, no. 3: 251–265.
- Díaz Bernal, Juan G. 2018. «Aproximaciones teóricas y prácticas sobre la filosofía en la Sociedad de la Información». En *Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica*, coordinado por Óscar Pulido Cortés, Óscar Orlando Espinel Bernal y Miguel Ángel Gómez Mendoza. Tunja: Editorial UPTC.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). 2022. *Programa Estratégico de Salud para el Bienestar*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5663700&fecha=07/09/2022#gsc.tab=0
- Escobar-Picasso, Emilio, y Escobar-Come, Ana Laura. 2010. «Principales corrientes filosóficas en bioética». *Boletín Médico del Hospital Infantil de México* 67: 196–203. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=24453>
- Feo, Óscar. 2024. «Epidemiología crítica latinoamericana: hacia una ruptura epistémica y metodológica con la epidemiología funcionalista». En *México en el pensamiento crítico latinoamericano en salud desde el Sur*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). http://appweb.cndh.org.mx/biblioteca/archivos/pdfs/L_CLACSO_2JornadasSalud.pdf
- Freire, Paulo. 1996. *Pedagogía de la autonomía*. CDMX: Siglo XXI Editores.
- Gilligan, Carol. 2017. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gobierno de México. Secretaría de Salud; Instituto de Salud para el Bienestar. 2023. *Guía de Estudio: Introducción a la Atención Primaria de Salud (APS)*. Coordinación de Formación y Capacitación del Personal de Salud. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/828977/Gu_a_de_Estudio_APS.pdf
- González Posada, Carlos. 2013. «La salud pública: de objeto a método». Mesa de Salud Mental, Facultad Nacional de Salud Pública. Medellín, Colombia. <https://www.udea.edu.co/wps/wcm/connect/udea/17467294-ac6e-439f-8967-368caaddaf8c/De+objeto+a+m%C3%A9todo.pdf?MOD=AJPERES>
- Granda Ugalde, Edmundo. 2009a. «El saber en salud pública en un ámbito de pérdida de antropocentrismo y ante una visión de equilibrio ecológico». En Edmundo Granda: La salud y la vida, vol. 1: 187–224. Quito: Organización Panamericana de la Salud. <https://elagoraasociacioncivil.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/saludyvidav1.pdf>
- _____. 2009b. «Perspectivas de la salud pública para el siglo XXI». En Edmundo Granda: *La salud y la vida*, vol. 1: 69–82. Quito: Organización Panamericana de la Salud. <https://elagoraasociacioncivil.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/saludyvidav1.pdf>
- _____. 2009c. «El sujeto, la ética y la salud». En Edmundo Granda: *La salud y la vida*, vol. 1: 97–110. Quito: Organización Panamericana de la Salud. <https://elagoraasociacioncivil.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/saludyvidav1.pdf>
- Gurría, Ángel. 2016. «Presentación del estudio sobre el sistema mexicano de salud». *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)*. http://www.sidss.salud.gob.mx/contenidos/Slide/Estudios_OCDE_2016.html
- Hanlon, John J. 2014. «La filosofía de la salud pública». *Revista Cubana de Salud Pública* 40, no. 1: 144–158. <https://revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/35>
- Hernández, Marilys; Hernández, Maricelys; Mauri, José Luis; y García, Vilma. 2012. «La filosofía, el proceso salud-enfermedad y el medio ambiente». *Revista Habanera de Ciencias Médicas* 11, no. 5: 727–735. <https://www.redalyc.org/pdf/1804/180425059019.pdf>
- Krieger, Nancy. 2001. «Theories for Social Epidemiology in the 21st Century: An Ecosocial Perspective». *International Journal of Epidemiology* 30, no. 4: 668–677. <https://doi.org/10.1093/ije/30.4.668>
- Laurell, Asa Cristina. 1989. «Social Analysis of Collective Health in Latin America». *Social Science & Medicine* 28, no. 11: 1183–1191. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(89\)90011-7](https://doi.org/10.1016/0277-9536(89)90011-7)
- Lorenzano, Pablo. 2001. «La teorización filosófica sobre la ciencia en el siglo XX (y lo que va del XXI)». *Discusiones Filosóficas* 12, no. 19: 131–154. <https://revistasoj.s.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas/article/view/620>

- Lozano, Rafael. 2025. «MAS-Bienestar y Atención Primaria de Salud: ¿matrimonio por conveniencia?». *El Economista*. Consultado el 15 de mayo de 2025. <https://www.eleconomista.com.mx/opinion/bienestar-atencion-primaria-salud-matrimonio-conveniencia-20250515-759205.html>
- Marín, J. D. 2007. «Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la Cultura». *Revista Magistro 1*, no. 1: 73–88. <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2007.0001.06>
- Martínez, Silvia. 2018. «Logros y retos de la Atención Primaria de Salud en Cuba». *Revista Habanera de Ciencias Médicas 17*, no. 2: 157–160. <https://www.redalyc.org/journal/1804/180459978001/html/>
- Meza, Daisy; et al. 2017. «Epistemologías ocultas en el discurso de la salud pública. Una mirada para su resignificación transcompleja desde las disciplinas colaborativas y emergentes». *Comunidad y Salud 15*, no. 1: 63–72. <https://servicio.bc.uc.edu.ve/fcs/cysv15n1/vol15n12017.pdf>
- Ministerio de Salud de Panamá; Representación de OPS/OMS en Panamá. 2004. *Atención Primaria de Salud: Una revisión de prácticas y tendencias*. Washington, DC: Organización Panamericana de la Salud. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/49438?show=full>
- Mújica, Oscar J. 2015. «Cuatro cuestiones axiológicas de la epidemiología social para el monitoreo de la desigualdad en salud». *Revista Panamericana de Salud Pública 38*, no. 6: 433–441. <https://iris.paho.org/items/a2f0cfe5-f88d-457c-ace0-71942d513e8e>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). 2016. *Estudios de la OCDE sobre los sistemas de salud: México 2016*. París: OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264265523-es>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 2008. *La Atención Primaria de Salud, más necesaria que nunca. Informe sobre la salud en el mundo 2008*. Ginebra: OMS.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). 1987. «La atención primaria de salud en la práctica». *Foro Mundial de la Salud 8*, no. 1: 55–65. <https://iris.who.int/handle/10665/50648>
- Organización de las Naciones Unidas. CEPAL. 2016. «Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Una oportunidad para América Latina y el Caribe». CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40155-la-agenda-2030-objetivos-desarrollo-sostenible-oportunidad-america-latina-caribe>
- Organización Panamericana de la Salud / Organización Mundial de la Salud (OPS/OMS). 2007. «La renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas». OPS. <https://www.paho.org/es/documentos/renovacion-atencion-primaria-salud-americas-documento-posicion-organizacion-0>
- Primary Health Care Performance Initiative (PHCPI). 2018. «Primary Health Care Performance Initiative». *Results for Development*. <https://r4d.org/projects/primary-health-care-performance-initiative-phcpi-strong-health-s>
- Santos Padrón, Hilda. 2011. «La filosofía de la ciencia y su aplicación en el área de la salud». *Revista Habanera de Ciencias Médicas 10*, no. 4: 521–531. <https://revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/1868>
- Santos Padrón, Hilda. 2019. «La formación científica de los investigadores en salud pública». *Biociencias 14*, no. 2: 53–67. <https://doi.org/10.18041/2390-0512/biociencias.2.6020>
- Santos, Hilda, y Silvia Martínez. 2023. «La bioética y la investigación en la salud de la comunidad». Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano Interdisciplinario de Ética y Bioética en la Investigación, Tabasco, México, julio de 2023.
- Savater, Fernando. 2008. *La aventura de pensar*. Barcelona: Random House Mondadori.
- Secretaría de Salud de México (SSF). 2019. «Conoce el Proyecto de salud en la Cuarta Transformación». Gobierno de México. Consultado el 15 de febrero de 2025. <https://www.gob.mx/salud/articulos/conoce-el-proyecto-de-salud-en-la-cuarta-transformacion>
- Oyoyola, Luis Ramón; Castillo, Katia; y Sánchez, Baldómero. 2022. «Diagnóstico situacional de las personas con vulnerabilidad (comorbilidades) ante COVID-19 en Tabasco, México». *Salud en Tabasco 28*, no. 3: 97–104. https://tabasco.gob.mx/sites/default/files/users/ssaludtabasco/97_1.pdf
- Viesca, Carlos T. 1990. «Filosofía del bienestar y la atención primaria de la salud». *Revista de la Facultad de Medicina (UNAM) 33*, no. 6: 355–357. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rfm/article/view/74527>
- Walsh, Catherine. 2022. *Interculturalidad, descolonización del saber y salud*. Quito: FLACSO Ecuador.
- World Health Organization (WHO). 1981. «National Decision-Making for Primary Health Care: A

Study by the UNICEF/WHO Joint Committee on Health Policy». Geneva: WHO/UNICEF. <https://iris.who.int/handle/10665/39737>

Tronto, Joan. 2013. *Caring Democracy: Markets, Equality, and Justice*. New York: New York University Press.

Hilda Santos Padrón (hildasanp@gmail.com). Es Doctora en Ciencias de la Salud (Escuela Nacional de Salud Pública de Cuba, 2007). Doctora en Gerencia Pública y Política Social. (Universidad de Baja California Campus Tepic, México (2016). Maestra de Salud Pública (Instituto Nacional de Salud, México, 1994). Licenciada en Médico Cirujano (Universidad de Yucatán, México, 1987). Profesora investigadora (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México). (Profesora invitada. Escuela Nacional de Salud Pública, Cuba). Integrante del Grupo de Investigación Determinantes sociales y Políticas Públicas en las Enfermedades transmisibles y No transmisibles. (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México, 2023) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4612-2965>

Recibido: 22 de julio, 2025.

Aceptado: 5 de marzo, 2026

DOI: 10.15517/revfil.2026.1581

Ariel Jaslin

¿Dios juega a los dados? Argumentos en favor y en contra del ajuste fino

Resumen: *El argumento del ajuste fino sugiere que el universo es obra de una inteligencia, comúnmente identificada como Dios, no comprometiéndose a demostrar todos sus atributos. Este artículo analiza su papel en el teísmo, el deísmo y el ateísmo, enfocándose en dos versiones clave: los argumentos del diseño inteligente y de las constantes cosmológicas (ajuste fino). Este argumento supuso para Rowe una especie de contrapeso en la evaluación de la evidencia del mal, de modo que se cuestiona si dichos argumentos logran sostener válidamente la existencia de una inteligencia creadora. Se rastrean sus orígenes históricos, se examinan los argumentos a favor y en contra de cada una y se aplica un análisis lógico y probabilístico. A lo largo del examen, se demuestra la invalidez de ambas versiones mediante dicho análisis. Finalmente, se expone una alternativa atea basada en la evidencia del mal como razón positiva para rechazar explicaciones teístas y deístas.*

Palabras clave: *ajuste fino, diseño inteligente, problema del mal, teísmo, deísmo.*

Abstract: *The fine-tuning argument suggests that the universe is the work of an intelligence, commonly identified as God, not committed to proving all of its attributes. This article analyzes its role in theism, deism, and atheism, focusing on two key versions: the intelligent design argument and the cosmological*

constants (fine-tuning) argument. This argument represented for Rowe a kind of counterbalance in the evaluation of the evidence of evil, so that it is questioned whether these arguments can validly sustain the existence of a creative intelligence. Its historical origins are traced, the arguments for and against each are examined, and a logical and probabilistic analysis is applied. Throughout the examination, the invalidity of both versions is demonstrated through this analysis. Finally, an atheistic alternative based on the evidence of evil is presented as a positive reason for rejecting theistic and deistic explanations.

Keywords: *fine-tuning, intelligent design, problem of evil, theism, deism.*

1. Introducción

El título de este artículo viene de la famosa frase *Dios no juega a los dados con el universo* atribuida a Einstein.¹ Aún sin ser el tema de su discusión, la frase de Einstein expresa de modo emblemático una postura filosófica: el deísmo. Definir *deísmo* es realmente menos complicado que definir *teísmo*, por no involucrar la polémica que implican las actitudes religiosas. Ciertamente, si hemos de concebir cada postura como un conjunto de creencias, entonces el teísmo y el deísmo se intersecan, y en esa intersección



está la proposición según la cual el creador del universo es una inteligencia. Consideramos este el elemento que da cuenta del contenido propio del deísmo, pues, aun cuando se da lo inverso, tener inteligencia no implica por sí tener una disposición moral ni providencial, cualidades demandadas por el teísmo. Es cierto que el deísmo ha estado presente en la historia de la filosofía occidental, apareciendo en cuanto postura reflexivamente asumida en la temprana modernidad con Pierre Viret, quien definió al deísta como *aquel que profesa que Dios es el creador del cielo y la tierra, pero que rechaza a Jesucristo y sus doctrinas*,² aunque es más discutido en la mediana modernidad y en la Ilustración, con Hume, Rousseau, Voltaire, Locke, Tindal, etc. Todos tenían creencias similares en cuanto al papel de la religión en la esfera pública, en la nula autoridad de las escrituras respecto al contenido propio de la religión, entendida como *religión natural*, y, sobre todo, en que mediante la razón *puede apreciarse el carácter del Divino Arquitecto en sus obras*.

Crear que hay diseño providencial en el universo también corresponde al teísmo, pero hay diferencias fundamentales entre las dos posturas. En primer lugar, el teísta atiende a la autoridad de la Biblia y el contenido de la fe que ella vehicula, de modo que le es fundamental saber cuál es la interacción entre fe y razón, entendidas como dos fuentes que informan y fundamentan las actitudes religiosas y el conocimiento del mundo; para el deísta, en cambio, esto no es un problema, pues la razón es la única autoridad sobre el conocimiento de lo divino. En segundo lugar, y dado el papel fundamental de los contenidos revelados, para el teísta la religión tiene el papel público que se colija de la hermenéutica bíblica. En tercer lugar, el teísta atribuye a la deidad un conjunto de cualidades morales, como la perfección moral y el amor por sus criaturas, cualidades presentes o ausentes variando de un deísmo a otro. En este punto hay mucha vaguedad y ciertamente permitió definir como propia del teísmo la creencia de que *existe un ser que es digno de ser adorado*, siendo la adoración lo que está presente a todas las actitudes religiosas basadas en la fe. Algunos, como Mackie (1973), han caracterizado al teísmo como la conjunción de dos predicados

atribuidos a Dios: la omnipotencia, entendida como la capacidad de llevar a cabo todo lo posible, y la perfección moral, entendida como la incapacidad del carácter de hacer o permitir el mal en cualquier situación relevante.

Para mostrar de qué modo el teísmo y deísmo concuerdan o difieren, se presenta una serie de hipótesis³ sobre las características del artífice/origen del universo:

1. Δ es una inteligencia moralmente perfecta y omnipotente;
2. Δ es una inteligencia inmortal buena y bastante hábil, aunque imperfecta, en cuanto a la disposición de medios afines;
3. Δ es el nombre de muchas inteligencias inmortales, igualmente hábiles, aunque imperfectas, que trabajan en conjunto en cuanto a la disposición, etc.;
4. Δ es una inteligencia mortal, buena y bastante hábil, aunque imperfecta, etc.;
5. Δ es una inteligencia amoral y omnipotente;
6. Δ es una inteligencia inmortal amoral y bastante hábil, aunque no omnipotente, etc.;
7. Δ es un motor instintivo sin inteligencia.

De todas las enumeradas, solo la primera es compatible con la caracterización de Mackie, aunque Roth (2001), con el fin de determinar qué significa *ser digno de adoración*, dice que requiere «afirmar que Dios es bueno, pero no de modo perfecto, y que tanto él como la humanidad pueden ser mejores» (Roth 2001, 31). Tal decisión sobre el significado de *digno de adoración* no sobreviviría ni siquiera el embate que supone cuestionar qué tipo de adoración merecería un ser que, ante el más flagrante y gratuito mal, puede y de hecho omite la acción. Hay quienes niegan que, para *ser digno de adoración*, Dios necesita ser omnipotente. Sin embargo,

Las limitaciones que habría que imponer al poder divino para resolver el problema del mal son mucho más significativas. De hecho, el poder de Dios tendría que reducirse hasta tal punto que no pudiera hacer nada que fuera empíricamente imposible: si Dios permite la aparición y propagación de algo como el SIDA, no porque desee

alcanzar algún bien superior, sino simplemente porque carece del poder para librar al mundo del SIDA, entonces su poder estaría limitado por las leyes de la naturaleza (no sólo por las leyes de la lógica). Pero entonces Dios no puede hacer nada más allá de lo que puede hacer un simple ser humano. Nosotros no podemos eliminar el virus del SIDA simplemente mediante un decreto o un acto de voluntad, y Dios tampoco. *Pero un Dios cuyo poder no es mayor que el de un ser humano es un objeto de culto improbable.* (Trakakis 2007, 341)

Por esto atribuyo (1) al teísmo. Considero que (1) también puede corresponder con el deísmo *en cuanto que se cree que el origen del universo es una inteligencia*, no en cuanto que el carácter moral de esa inteligencia influye en las actitudes religiosas. (2) y (3) permiten dar cuenta, *prima facie*, de la disposición y orden del universo, y con ello indican el trabajo de un artífice. (4) constituye una variedad de deísmo, aunque uno filosóficamente muy débil, pues no responde satisfactoriamente cómo de algo mortal y con habilidades limitadas, aunque sobresalientes, pudo haber surgido el universo. (5) y (6) son problemáticas para el deísmo si tiene al orden y la disposición de la naturaleza como expresión del bien, entonces, ¿cómo explicamos racionalmente el universo? Comúnmente, el deísmo supone cierta disposición moral para acudir a la hipótesis de una inteligencia que explique el origen del universo; de cualquier manera, no consideraremos las posturas que suscriben (5) o (6) (ver Apéndice A para un argumento elaborado para no considerarlas). Por último, (7) es consistente con el ateísmo.

Los argumentos evaluados en este artículo pretenden defender y apoyar tanto (1), en su versión deísta, como (2) y (3). En la sección II me ocupé de dos argumentos que, aun similares en espíritu, son demostrativamente distintos: el argumento del ajuste fino y el argumento del diseño inteligente. El primero pretende inferir que la causa del universo es una inteligencia porque parece estar *finamente ajustado* para que aparezca la vida. El segundo pretende inferir lo mismo, pero a partir de la disposición de órganos como el ojo, que muestra suma complejidad y

admite analogía con *el diseño de un artífice*. Como es obvio, si estos argumentos fallan en apoyar (2) o (3) *a fortiori* fallarán en apoyar (1).

En la sección III, se esgrimen razones positivas por las que ni el deísmo ni el teísmo son buenos en términos explicativos, apoyadas en *la evidencia del mal*. En particular, se considera la apabullante cantidad y calidad de mal que hay en el mundo. Para Rowe (1996), tanto el mal como la apariencia del diseño parecen hacerse contrapeso y justifican un *supuesto de igualdad de condiciones*, según el cual hay que partir de

«un espacio neutral, que no respalda ni el teísmo ni el ateísmo, habitado por agnósticos metodológicos». Sin embargo, la suposición del terreno nivelado no pretende negar la postura del no teísta respecto al posible impacto evidencial negativo que la existencia y la multitud de males horribles podría tener sobre el teísmo, ni pretende negar la postura del teísta acerca del posible impacto evidencial positivo que, por ejemplo, podría tener la existencia de un mundo que exhibe orden. Más bien, se trata de considerar que cada una de estas posturas contrarresta a la otra, de modo que la totalidad de κ deja la probabilidad de la existencia de Dios [o la inteligencia] en 0.5. (Trakakis 2007, 64)

Mostrando que los argumentos del diseño y del ajuste son formalmente inválidos podemos desechar este supuesto y analizar la evidencia del mal, lo cual apoya la tesis principal de este artículo: que el teísmo y el deísmo son alternativas explicativas espurias, argüidas no solo por vía apagógica, demostrando la invalidez de los argumentos que las apoyan (sección II), sino por vía directa, refutándolas con la evidencia del mal (sección III.1). Si bien todo esto parece dejarnos sin explicaciones sobre el origen del universo, podemos proveer una alternativa explicativa, notando que esta es una cuestión deudora del Principio de Razón Suficiente, del cual me serviré para responder a los argumentos de tipo cosmológico, usando como ejemplo el *a contingencia mundi* (sección III.2).

El objetivo del artículo es dar argumentos probabilísticos exitosos en favor del ateísmo *qua explanans*. El enfoque favorecido es el bayesiano.

En particular, adhiero a un análisis de la probabilidad que la asocie con asignaciones hechas por un agente racional ideal. Si $H \subseteq W$ es el conjunto de mundos posibles en que la hipótesis H

es verdadera, entonces $P(H) \in [0,1]$, definiendo una función $P:W_\sigma \rightarrow [0,1]$, donde $W_\sigma \subseteq \mathcal{P}(W)$ es la σ -álgebra más pequeña de W y $H \subseteq W_\sigma$. Esta función obedece los axiomas:

1. A1. $P(W) = 1$.
2. A2. $\forall H_j, H_k \in \{H_i\}_{i=1}^\infty \subseteq W_\sigma [H_j \cap H_k = \emptyset \rightarrow P(\cup_{i=1}^\infty H_i) = \sum_{i=1}^\infty P(H_i)]$.

Y, mediante la definición $P(H|E) := \frac{P(H \wedge E)}{P(E)}$ para $H, E \subseteq W_\sigma$, tenemos el Teorema de Bayes:

$$P(H|E) = \frac{P(E|H)P(H)}{P(E)}$$

Por supuesto, la hipótesis preferida, o la mejor explicación, no es la que tiene mejor poder explicativo (*likelihood*) sino la que recibe confirmación significativa a la luz de los eventos ocurridos conocidos. Una evidencia E confirma significativamente la hipótesis H por encima de $\sim H$ si y solo si $P(H|E) > P(H) \wedge P(\sim H|E) < P(\sim H)$, lo cual quiere decir que E confirma H mientras desconfirma $\sim H$. Esta definición pretende capturar el correlato inductivo de la consecuencia deductiva: q es implicada por p justamente cuando $\sim q$ es inconsistente con p ; de la misma forma, H es confirmada significativamente por E justamente cuando H es más probable en presencia de E y $\sim H$ es menos probable bajo la misma condición (Crupi & Tentori 2016).

El término *mejor explicación*, en el sentido de mayor poder explicativo, se usa para exponer fielmente esquemas como el Argumento de Lotería y se espera que se infiera por el contexto cuál de los dos sentidos se usa.

El Principio de Indiferencia (PI) supone representar cómo deberían asignarse las probabilidades en la partición $\Gamma = \{H_i\}_i$ de W en ausencia de información adicional. Minimizar las asunciones supone elegir la distribución con más *entropía*, definida como

$$S(\Gamma) := - \sum_i P(H_i) \cdot \log P(H_i)$$

El principio que justifica (PI) consiste en minimizar la información, i.e. maximizar la entropía:

Principio de Máxima Entropía: Dada cualquier partición Γ y condiciones sobre ella, debe elegirse la distribución con más entropía.

Cuando consideramos una partición finita cualquiera $\{H_i\}_{i=1}^n$, podemos encontrar su punto máximo con multiplicadores de Lagrange:

$$\mathcal{L}(\Gamma, \lambda) = S(\Gamma) + \lambda \left(1 - \sum_{i=1}^n P(H_i) \right)$$

Donde la única restricción que tenemos es $\sum_{i=1}^n P(H_i) = 1$, que se sigue de A2 y de que $\{H_i\}_{i=1}^n$ es una partición, de modo que el segundo sumando es 0, dando simplemente $S(\Gamma)$. Tomemos la primera derivada de cada $\mathcal{L}(\Gamma, \lambda)$ con respecto a $p_i = P(H_i)$ e iguálase a 0 para encontrar el máximo (\mathcal{L} es cóncava)

$$\frac{\partial \mathcal{L}}{\partial p_i} = -\log p_i - 1 - \lambda = 0 \Rightarrow \log p_i = -(1 + \lambda) \Rightarrow p_i = e^{-(1+\lambda)} = p$$

Luego,

$$\sum_{i=1}^n p = 1 \Rightarrow np = 1 \Rightarrow p = \frac{1}{n}$$

Por lo tanto,

$$S(\Gamma) = -\sum_{i=1}^n p \cdot (-\log n) = \log n \sum_{i=1}^n p = \log n$$

Si la partición es $\Gamma_0 = \{H, \sim H\}$, entonces,

$$S(\Gamma_0) = -\sum_{i=1}^2 p_i \log p_i = -\log \frac{1}{2} = \log 2$$

Diferentes particiones darán diferente entropía, por lo cual necesitamos un criterio para la elección de particiones. Una partición debe representar las hipótesis relevantes que han de competir por la confirmación con respecto a cualquier evento. A la hora de evaluar cuáles hipótesis competidoras se enfrentan a la hora de explicar la existencia del universo, la vida, etc., las hipótesis competidoras son Δ , i.e. que existe un diseñador, y su negación.

Una objeción habitual es que, dado que $\sim\Delta$ abarca más *opciones* que Δ (v.gr. $\sim\Delta$ se da cuando la explicación correcta es el azar, o la evolución, o procesos naturales desconocidos, etc.), no sería legítimo asignar $P(\Delta) = P(\sim\Delta) = 1/2$. Pero esta objeción solo estaría justificada si fuese verdadero que la diferencia de opciones implica diferencia en probabilidad, mas no lo es. Por ejemplo, si $P(n = k) = P(\{w \mid n_w = k \in \{1, \dots, 6\}\})$ es la probabilidad de que salga una cara del dado (el subíndice omitido indica que es el valor actual), podríamos definir un experimento en que el dado está sesgado a $n = 1$, con $P(n = 1) = 1/2$, asignando luego $P(n \neq 1) = 1/10$ cada una. La hipótesis sobre $n = 1$ involucra un solo resultado, mientras que $n \neq 1$ involucra cinco resultados, pero ambas reciben $1/2$ sin seguirse ninguna contradicción.

II. Los argumentos y sus alcances

Dos argumentos se suelen confundirse: (i) el argumento según el cual, a partir de la existencia de organismos cuyas operaciones parecen estar dispuestas a ciertos fines, se infiere que una inteligencia interfirió para su diseño, y (ii) el argumento según el cual, a partir de las condiciones físicas del universo, perfectamente ajustadas para funcionar como una gran máquina, se infiere que una inteligencia creó el universo. No son iguales, aunque ambos infieran la existencia de una inteligencia artificiosa. El primer argumento no demuestra que esta inteligencia creó el universo, aun cuando se quiera aducir como un corolario, porque la interferencia de la inteligencia en el diseño de los organismos no implica que dio origen al universo. El segundo argumento es más ambicioso, por tomar la evidencia del orden cósmico para inferir inductivamente que la inteligencia confeccionó las leyes de la naturaleza para disponer todo con orden.

En la literatura más reciente, aun cuando entendidos así de diferentes, se les recoge bajo el nombre de *argumento del diseño inteligente*. Postulemos una distinción en cuanto a la denominación de cada uno: (i) debería preservar el

nombre de *argumento del diseño inteligente* y que a (ii) le llamemos *argumento del ajuste fino*, habida cuenta de que *ajuste fino* es el término usado en algunas discusiones de la filosofía de la física en relación con el orden cósmico, y que *diseño inteligente* evoca mejor una analogía entre la inteligencia intercesora que *diseñó* los organismos para ciertos fines y un artista que diseña y compone una obra, mientras que *ajuste fino*, en cuanto que refiere a que una inteligencia *ajustó* las leyes naturales y las condiciones iniciales del universo, admite mejor analogar los fenómenos de la naturaleza con el trabajo de un *Δημιουργός*. Tratemos cada uno por separado.

II. 1. Diseño inteligente

Paley, después de un esmerado examen de los órganos animales, v.gr. el ojo, afirmó que «los signos de diseño son demasiado significativos para ser obviados. El diseño ha de tener un diseñador, y este ha de ser una persona. Esa persona es Dios.» (Paley 1803, 473). Creyó haber recogido evidencia en favor de la existencia de Dios, y cualquiera que haya vivido en su época pudo haber creído exitoso su argumento, sobre todo considerando que es anterior a la que hoy es la mejor teoría para explicar estas *apariencias de diseño*: la teoría de la evolución. Podría defenderse que Paley tuvo un buen argumento entre manos, pues carecía de otra hipótesis mejor hasta ese momento, pero esto es falso, como mostraré en breve.

Si queremos explicar que haya organismos complejos, $O_N = \{w | O_w \neq \emptyset\}$, O_w es el dominio de organismos naturales en w , tenemos que evaluar si es más probable que O_N sea el caso si suponemos que si suponemos $\sim\Delta$. Para Paley, lo que se debe demostrar es $P(O_N | \Delta) > P(O_N | \sim\Delta)$. No obstante, esto para nada implica la confirmación de la hipótesis, como queda constado en el apéndice A. Ahora bien, tomando en cuenta la teoría de la evolución E_T , la diferencia entre las hipótesis es inmensa en términos de confirmación dada la apabullante evidencia con la que cuenta E_T .

Hay quienes, como van Inwagen, defienden la integración de la hipótesis de «un ser inteligente que guíe la evolución mediante una serie

de acciones que afectan directamente a los genes de los organismos en evolución» (van Inwagen 1995, 151), toda vez que es difícil de explicar (i) la macroevolución, por la ausencia de evidencia de fósiles de etapas intermedias, y (ii) la evolución de capacidades cognitivas tan sobresalientes como las de Gödel, por ejemplo. Se podría pensar en una teoría de la evolución que integre Δ , consistente en $E_T \wedge \Delta$ y los procesos constantes por medio de los cuales el diseñador, si existe, puede intervenir en el curso natural (E_Δ). Llamemos a esta teoría $E_T + \Delta$, y es necesario aclarar que $E_T + \Delta \rightarrow E_T \wedge \Delta$, pero no viceversa: nada en la conjunción del diseño y la evolución implica que hay procesos por medio de los cuales el diseñador interfiere de modo constante, pues la interferencia pudo haber sido una vez y de modo excepcional, v.gr. el caso de los milagros. Por principios de la probabilidad, $P(E_T + \Delta) \leq P(E_T)$, pues $E_T + \Delta$ implica E_T . Mas, como nada en la teoría de la evolución sugiere o implica la existencia de un diseñador, la inversa es falsa. Por esto, no hay nada en $E_T + D$ o E_T que nos permita inferir más que $P(E_T + D) \leq P(E_T)$. Por supuesto, si aun en el mejor de los casos una hipótesis no puede superar a su contraria, no se debería preferir. Pasemos ahora al ajuste fino.

Claro que existen muchas versiones del argumento del ajuste fino, pero es innecesario analizar cada una de ellas. La versión de la que me ocuparé parte del siguiente hecho: las constantes universales de las leyes naturales tienen los valores justos, o están dentro del intervalo de valores justos, para que sea posible la vida en el universo. El argumento concluye, por supuesto, que esto es demasiada casualidad para ser producto del azar.

El argumento tiene dos versiones⁴ y evalúa $V \stackrel{\text{def}}{=} \text{hay vida en el universo}$ a partir de dos hipótesis, $H_I \stackrel{\text{def}}{=} \text{el universo es producto de una inteligencia}$ y $H_A \stackrel{\text{def}}{=} \text{el universo es producto del azar}$. La primera versión concluye que $P(V | H_I) > P(V | H_A)$, i.e. que la hipótesis de la inteligencia *explica mejor* (tiene más poder explicativo) el hecho de que haya vida. La segunda versión concluye que $P(H_I | V) > P(H_I) \wedge P(H_A | V) < P(H_A)$, i.e. que el hecho de que haya vida *confirma de modo significativo* la hipótesis de la inteligencia. Veámoslas en orden.

Sea $u_w: F \rightarrow X$ el valor de una constante universal en w (5), donde $X \subseteq \mathbb{R}^+$ y F es el conjunto de constantes universales. Sea $L \subset X$ el intervalo de valores que permiten la vida⁵. Entonces, el argumento parte de dos premisas:

1. $V := \{w | u_w \in L\}$.
2. $P(V | H_I)$ es bastante grande.

Y pretende inferir:

3. $P(V | H_A)$ es bastante pequeña (de 2).
4. $P(V | H_I) > P(V | H_A)$ (de 2 y 3).

Pretendiéndose con esta conclusión mostrar que el hecho de que hay vida favorece mejor a la hipótesis de la inteligencia por sobre la del azar. ¿Es esto válido?

Supongamos que H_I dice que se selecciona de L , y *solo de L* , el posible valor de u : la inteligencia prefirió fijar de modo definitivo el valor de u para que permitiera la vida, y cualquier valor en L satisface esta preferencia. Por otra parte, supongamos que H_A dice simplemente que el valor de u se elige de entre todos los posibles. De modo que,

$$P(V | H_I) > P(V | H_A)$$

Prueba: Sea $|L| = k$, $|X| = n$. Entonces, por PI,

$$P(V | H_I) = \frac{1}{k}$$

$$P(V | H_A) = \frac{1}{n}$$

$L \subset X$ implica $k < n$, que a su vez nos da $\frac{1}{k} > \frac{1}{n}$.

Hay dos objeciones, una matemática y una filosófica.

La matemática se denomina *la objeción de normalización*: queremos decidir cuál entre $X \subset \mathbb{R}^+$ o $X = \mathbb{R}^+$ es el rango de u . Si es $X = \mathbb{R}^+$, $P(V | H_A)$ no tiene sentido por no existir una distribución uniforme en \mathbb{R}^+ , viz, dado que $\mathbb{R}^+ = \bigcup_{n=0}^{\infty} (n, n + 1]$ con $(i, i + 1] \cap (j, j + 1] = \emptyset$

para $i \neq j$, si hubiera una distribución uniforme entonces $\forall n. P((n, n + 1]) = c$

$$P(\{w | u_w \in \mathbb{R}^+\}) = \sum_{n=0}^{\infty} P((n, n + 1]) = \begin{cases} 0, & c = 0 \\ \infty, & c > 0 \end{cases}$$

Pero $P(\{w | u_w \in \mathbb{R}^+\}) = 1$, lo cual contradice cualesquiera de los dos casos. Luego, no existe distribución uniforme en \mathbb{R}^+ . Por otra parte, si $X \subset \mathbb{R}^+$, habría que decidirse hasta dónde llega X , y «no parece haber una forma no arbitraria de imponer ese límite» (Bartha 2016, 749).

La objeción filosófica se basa en el *efecto de selección del observador*: nuestra evaluación de la evidencia se ve afectada por los procesos por medio de los cuales esta se observa o se obtiene. El ejemplo relevante para este caso es el

Principio Antrópico Débil (PAD): Aquello que observamos se ve probabilísticamente afectado por nuestra existencia si ello es una condición necesaria para ella.

Que implica que $S_{\exists} \stackrel{\text{def}}{=} \text{existimos}$ de incluirse como evidencia relevante, pero

$$P(V | S_{\exists} \wedge H_I) = P(V | S_{\exists} \wedge H_A)$$

Pues S_{\exists} implica V , por lo que

$$P(V | S_{\exists} \wedge H_I) = P(V | S_{\exists} \wedge H_A) = 1$$

De cualquier modo, el argumento del ajuste es lógicamente inválido, toda vez que $P(V | H_I) > P(H_I)$ pero $P(V | H_A) = P(H_A)$. Para demostrar esto, se define el rango de u_w como $X \subset \mathbb{R}^+$, por la razón ya vista. Sea $\mathbb{H} = \{H_S : S \subseteq X\}$ el conjunto de hipótesis de la forma

$$H_S = \{w | u_w \in S\}$$

Tal que $H_I = H_L$, y $H_A = H_X$. Sea $S \subseteq X$ tal que $|S| = j < n = |X|$. Por PI,

$$P(u = i | H_S) = \begin{cases} 1/j, & i \in S \\ 0, & i \notin S \end{cases}$$

Sea $\mathbb{H}_j = \{H_S : |S| = j\}$ con $\binom{n}{j}$ hipótesis, $1 \leq j \leq n$. Por supuesto, $\mathbb{H}_n = \{H_A\}$. Las probabilidades

a priori deben ser uniformemente asignadas para cada miembro de \mathbb{H}_j , i.e.

$$P(H_j) = \sum_j \zeta_j = 1$$

Donde $\zeta_j = P(H_S)$. Para cualesquiera $S, S' \subseteq X$ tales que $|S| = |S'| = j$

$$P(S) = P(S') = \zeta_j / \binom{n}{j}$$

Sea u^* valor arbitrario de L . A partir de este modelo se pretende inferir que

$$P(u = u^* | H_j) > P(H_j)$$

Y

$$P(u = u^* | H_A) < P(H_A)$$

Para $P(u = u^* | H_l) > P(H_l)$: dado que u^* es cualquier valor de L ,

$$P(u = u^* | H_l) = 1$$

Por lo cual, $H_l = H_{\{u^*\}}$. Entonces, puesto que $|\{u^*\}| = 1$

$$P(H_l) = \zeta_1 / \binom{n}{1} = \frac{\zeta_1}{n}$$

También

$$P(u = u^*) = \sum_{i=1}^n P(u = u^* | H_S) P(H_S) = \sum_{i=1}^n \frac{1}{n} P(H_S) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n P(H_S) = \frac{1}{n}$$

Pues $\forall H_S [P(u = u^* | H_S) = \frac{1}{n}]$, como demostraré a continuación. Tenemos que

$$P(H_l | u = u^*) = \frac{P(u = u^* | H_l) P(H_l)}{P(u = u^*)} = \frac{\zeta_1/n}{1/n} = \zeta_1 > \frac{\zeta_1}{n} = P(H_l)$$

Mas, es sencillo demostrar que $\forall H_S \in H_j [P(H_S | u = u^*) = P(H_S)]$. También,

$$P(u = u^* | H_S) = \begin{cases} 1/j, & u^* \in S \\ 0, & u^* \notin S \end{cases}$$

Como $|\{H_S \in H_j : u^* \in H_S \wedge H_S \neq H_l\}| = \binom{n-1}{j-1}$,

$$P(u = u^* | H_S) = \sum_{H_S \in \mathbb{H}_j} P(u = u^* | H_S) P(H_S | \mathbb{H}_j) = \left(\frac{1}{j}\right) \binom{n-1}{j-1} 1 / \binom{n}{j} = 1/n$$

Luego,

$$P(H_S | u = u^*) = \frac{P(u = u^* | H_S) P(H_S)}{P(u = u^*)} = \frac{(1/n) P(H_S)}{1/n} = P(H_S)$$

Este modelo se denomina *modelo de lotería*. Existe una analogía entre la lotería y la vida: ganar la lotería y el hecho de que haya vida parecen ambas improbables partiendo de condiciones al azar. Por esto, negar que se dieron al azar en uno y otro caso admite la misma relación analógica. No obstante, que haya vida «no aporta más confirmación a la hipótesis de [la inteligencia] que un boleto de lotería premiado a la hipótesis de que la lotería estaba amañada» (Bartha 2016, 743).

Hasta ahora hemos considerado dos argumentos muy similares, y esta similaridad se funda en el hecho de que son análogas al argumento de la lotería, expuesto en el Apéndice A, en tal grado que, si rechazamos este, rechazamos aquellos, pues todos son instancias de un mismo esquema inválido de argumento.

III. El problema del mal y el ateísmo

Hay un hecho que se interpone en la empresa del teísmo y del deísmo: el mundo se encuentra plétórico de mal. Existen diversos tipos de males, algunos son relativos a una teoría moral, otros no. Cualquier teoría moral concibe un evento como ejemplo de mal si y solo si *sería mejor un mundo en el que ese evento no se dé*, y corresponde a cada teoría hacer las consideraciones acerca de cómo discriminamos lo que es mejor de lo que no. En cambio, no son plausibles ni justificables las teorías morales que conciban como otra cosa los males de los siguientes tipos:

1. *Mal natural*, el cual ocurre cuando un evento de origen natural provoca una gran cantidad de sufrimiento.
2. *Mal horrendo*, que ocurre cuando un evento genera una cantidad abrumadora de sufrimiento, del cual resulta bastante implausible brindar justificación moral alguna.

Evidentemente, algunos males naturales, si no muchos, son males horribles. La plausibilidad de cualquier justificación para ejemplos de (1) y (2), que muchas veces viene en la forma *este mal fue la condición necesaria para que ocurriera un bien por cuya ausencia el mundo sería*

mucho peor, es lo que se evaluará en relación con la existencia divina, o, al menos, con la existencia de cualquier inteligencia que tenga suficiente poder para prevenir el mal.

III. 1. El mal

El argumento *evidencial* del mal pretende mostrar que la presencia de mal en el mundo apoya mejor la hipótesis atea por sobre la teísta. Hay diversas versiones de este argumento, y las más famosas son las de Rowe (1998, 115). La que nos interesa es la última, máxime para completarla con la versión de Tooley (2012), que es la más robusta.

Es evidente que abundan eventos que instancian (1) y/o (2). Nuestro sentido común nos dice que esto es así, y no hace falta reflexionar mucho para notar que en este caso el sentido común está en lo cierto. Otro contenido del sentido común es que también hay eventos que instancian algún tipo de bien y que hay eventos que no lo hacen. Personas que se adhieran al teísmo creen que la existencia del mal está justificada porque Dios lo necesita para que ocurra un bien aún mayor. Personas que adhieren al ateísmo creen que existen males para los cuales no existe ningún bien que los justifique, o cuando menos para los que no existe ningún bien conocido de esta clase. Si el sentido común funge de terreno neutro para la contienda racional de creencias, no contiene información acerca de si Dios existe o no, si existen o no males para los que no hay un bien conocido (o desconocido) que lo justifique, ni que nuestra representación común sobre el bien contiene todo el conocimiento que se pueda tener. Rowe parte de este *supuesto de igualdad de condiciones*. Sea κ el terreno común y neutral en que se asignan las siguientes probabilidades:

1. $P_{\kappa}(\Delta) = P_{\kappa}(\sim\Delta) = 1/2$.
2. $P_{\kappa}(\Theta|\Delta) = P_{\kappa}(\sim\Theta|\Delta) = 1/2$.
3. $P_{\kappa}(\Theta|\sim\Delta) = P_{\kappa}(\Xi|\sim\Delta) = P_{\kappa}(\sim\Delta|\Xi) = 1$.

Entonces,

$$P_{\kappa}(\sim\Delta|\Theta) > P_{\kappa}(\sim\Delta) \wedge P_{\kappa}(\Delta|\Theta) < P_{\kappa}(\Delta)$$

Prueba: Nótese que

$$P_{\kappa}(\Theta) = P_{\kappa}(\Theta|\Delta)P_{\kappa}(\Delta) + P_{\kappa}(\Theta|\sim\Delta)P_{\kappa}(\sim\Delta) = 1/2 \cdot 1/2 + 1/2 = 1/4 + 1/2 = 3/4$$

\Rightarrow

$$P_{\kappa}(\Delta|\Theta) = \frac{P_{\kappa}(\Theta|\Delta)P_{\kappa}(\Delta)}{P_{\kappa}(\Theta)} = \frac{1/2 \cdot 1/2}{3/4} = \frac{1/4}{3/4} = 1/3 < 1/2 = P_{\kappa}(\Delta)$$

$$P_{\kappa}(\sim\Delta|\Theta) = \frac{P_{\kappa}(\Theta|\sim\Delta)P_{\kappa}(\sim\Delta)}{P_{\kappa}(\Theta)} = \frac{1 \cdot 1/2}{3/4} = 2/3 > 1/2 = P_{\kappa}(\sim\Delta)$$

\Rightarrow

$$P_{\kappa}(\sim\Delta|\Theta) > P_{\kappa}(\sim\Delta) \wedge P_{\kappa}(\Delta|\Theta) < P_{\kappa}(\Delta)$$

$\Delta \stackrel{\text{def}}{=} \text{ existe una inteligencia lo suficientemente buena y poderosa como para prevenir cualquier mal en caso de ser necesario.}$

$\Theta \stackrel{\text{def}}{=} \text{ hay males para los cuales no existen bienes conocidos que los justifique.}$

$\Xi \stackrel{\text{def}}{=} \text{ hay males para los cuales no existen bienes que los justifique.}$

$\sim\Delta$ implica Θ , pues Ξ implica Θ y Ξ equivale a $\sim\Delta$. La probabilidad de Ξ se tratará más adelante.

Este argumento a partir de Θ generó escepticismo desde el teísmo por un lado, pues nuestro conocimiento podría ser muy limitado, como arguyen las teodiceas, y del agnosticismo por otro, pues 1/3 no parece estar lo suficientemente lejos de 1/2 como para justificar el cambio del agnosticismo al ateísmo⁶. Esta última objeción realmente es sencilla de responder: no existe forma no arbitraria de establecer un número a partir del cual el ateísmo sea más plausible que el agnosticismo, otra de las razones por las que el agnosticismo no es un genuino *tertium quid*. La primera objeción es el foco de la crítica hacia esta versión del problema del mal: ¿de qué manera avalamos la inferencia de la no existencia de Dios a partir de nuestro conocimiento del mundo? El mismo Rowe tiene una versión del argumento que infiere Ξ a partir de Θ , y de ahí se infiere que $\sim\Delta$. Tal inferencia suscitó escepticismo:

Hay más cosas en el cielo y en la tierra, Horacio, que las que sueña tu filosofía...

El desarrollo de la ciencia física nos ha dado a conocer una miríada de cosas hasta ahora inimaginables, y ha desarrollado conceptos con los que comprenderlas... Es una

inducción irresistible de esto que no hemos llegado al término final, y que quedan más realidades, aspectos, propiedades, estructuras por discernir, y conceptualizar. (Alston 1996, 109)

No obstante,

...existe una gran desanalogía entre las ciencias morales y las físicas. No ha habido en las ciencias morales de la axiología y la deontología nada parecido al desarrollo exponencial de la física que hace *una inducción irresistible...* de que, relativamente hablando, ‘aún no hemos visto nada’ de lo bueno y lo malo, y de lo correcto y lo incorrecto, de lo que un ser perfecto lo vería todo. *Si hay una inducción aquí, va en sentido contrario.* (Sobel 2003, 413)

El sentido contrario consiste en establecer la probabilidad de Ξ e inferir que $\sim\Delta$: a saber, el argumento de Tooley *en contra del escepticismo teísta*. La abrumadora ventaja que tiene este argumento es que permite acumular como evidencia eventos que consideremos como instancias del mal para los cuales no encontremos justificación

posible; el mismo impone un tope superior cada vez más bajo a la probabilidad de cuando crece el número de eventos en consideración *sin importar qué posibles justificaciones morales puedan tener*. Habiendo mostrado la invalidez del argumento del ajuste fino y aquellos que caen bajo el mismo esquema de razonamiento, podemos apoyar un argumento que no ceda tanto al teísmo. El argumento es como sigue.

Sea $\{M_i\}_{i=1}^n$ un conjunto de n eventos que, a la luz de todas las proposiciones conocidas moralmente relevantes, no debieron haber ocurrido. Llamémosles males a estos, y bienes a los eventos que no son males. El evento M_i ocurre si el mundo actual está en ese conjunto de mundos posibles. Sea $D \subseteq W_\sigma$ el conjunto de descripciones posibles a partir de estos eventos. Una descripción es positiva si, aun tomando en cuenta todas las proposiciones *desconocidas* moralmente relevantes, ninguna M_i es moralmente neutral o un mal. Una descripción es favorable si, a la luz de todas las proposiciones conocidas moralmente relevantes, ninguna M_i sería un mal. Toda descripción favorable es positiva, mas no viceversa: un bien desconocido implicado por las acciones podría no ser justificación dado un mal conocido implicado por esas acciones. V.gr., imaginemos que en el mundo w_1 y tiempo t se incendia un bosque, provocando la muerte de una gran cantidad de vida silvestre. Llamemos a este evento E_1 , e imaginemos que permite en algún $t' > t$ que haya una nueva especie que solo pudo haber evolucionado en el terreno árido producto del incendio, llamemos a este bien b_1 y no supongamos nada más acerca de E_1 . Claramente, b_1 es desconocido para los agentes racionales en t , en cuyo poder está permitir o no E_1 , tal que una descripción del acto de permitir E_1 es positiva, pues b_1 *por sí mismo* no hace ni moralmente neutral ni moralmente malo este acto. No obstante, es bastante difícil pensar que b_1 pueda justificar la permisión de E_1 , dada toda la muerte que implicó E_1 en t , que llamaremos m_1 . Si agentes racionales conocen m_1 en t , la descripción del acto de permitir E_1 no es favorable. Ahora imaginemos un mundo w_2 igual a w_1 excepto en que, en vez de b_1 , surge en algún $t' > t$ una especie bajo las mismas condiciones, con la diferencia de que su sangre puede facilitar a los agentes racionales la

cura de todos los tipos posibles de cáncer; llamemos a este bien b_2 . En este caso, la descripción de permitir E_1 es favorable, además de positiva.

Hay que determinar la probabilidad de que una descripción en D sea positiva. Esto es requerido para imponer un tope superior a la probabilidad de que una descripción en D sea favorable, dado que

$$A \text{ implica } B \Rightarrow P(A) \leq P(B)$$

Con n acciones y $r + 1$ eventos moralmente relevantes, donde $r = b + m$ y $r + 1$ toma en cuenta \emptyset , siendo b y m los bienes y males *desconocidos*, el número de descripciones es $\binom{n+r}{r}$, y es $\binom{n+r-1}{r-1}$ si no se toma en cuenta la ausencia de todas las propiedades r . El número de descripciones positivas es $\binom{n+r-1-m}{r-1-m} = \binom{n+b-1}{b-1}$, pues una descripción positiva jamás podría ser la ausencia de todas las propiedades, y $b = r - m$. Si $b = 0$, el número de descripciones positivas es 0. Si es el conjunto de las descripciones positivas,

$$P(\emptyset) = \frac{\binom{n+b-1}{b-1}}{\binom{n+r}{r}} = \frac{C_{b-1}^{n+b-1}}{C_r^{n+r}}$$

¿Cuál es la probabilidad de que b sea algún número entre 0 y r , i.e. de que b constituya algunas, o la mitad, o todas las propiedades r ? Como $b \neq i \vee b \neq j, i, j \in \{0, \dots, r\}$,

$$\begin{aligned} P(\{w \in D' | 0 \leq b_w \leq r, D' \in D\}) &= \sum_{i=0}^r \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}} \\ &= \frac{0 + \mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}} \end{aligned}$$

Llamemos $P(r, n)$ a esta probabilidad pues podemos asumir que hay distribución uniforme dadas $r + 1$ propiedades, viz

$$P(r, n) = \left(\frac{1}{r+1}\right) \sum_{i=0}^r \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}}$$

Tenemos que

$$\forall r \left[P(r, n) = \binom{r}{r+1} \binom{1}{n+1} \right]$$

Prueba: Caso base: Si $r = 1$,

$$P(1, n) = \left(\frac{1}{1+1}\right) \sum_{i=0}^1 \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_1^{n+1}} = \left(\frac{1}{2}\right) \frac{\mathcal{C}_0^n}{\mathcal{C}_1^{n+1}} = \left(\frac{1}{2}\right) \frac{\binom{n}{0}}{\binom{n+1}{1}} = \left(\frac{1}{2}\right) \frac{1}{n+1}$$

Lo cual es igual a $\binom{r}{r+1} \binom{1}{n+1}$.

Caso inductivo: Asíumase para un r cualquiera que

$$P(r, n) = \left(\frac{1}{r+1}\right) \sum_{i=0}^r \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}} = \binom{r}{r+1} \binom{1}{n+1}$$

Lo que necesita derivarse de esta asunción es que, para $r + 1$

$$P(r+1, n) = \left(\frac{1}{r+2}\right) \sum_{i=0}^{r+1} \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_{r+1}^{n+r+1}} = \binom{r+1}{r+2} \binom{1}{n+1}$$

Tenemos

$$\begin{aligned}
 \mathcal{C}_r^{n+r} &= \binom{n+r}{r} = \frac{(n+r)!}{(n+r-r)!r!} = \frac{(n+r)!}{n!r!} \\
 &\Rightarrow \\
 \mathcal{C}_{r+1}^{n+r+1} &= \binom{n+r+1}{r+1} = \frac{(n+r+1)!}{n!(r+1)!} = \frac{(n+r)!(n+r+1)}{n!r!(r+1)} = \binom{n+r}{r} \frac{n+r+1}{r+1} \\
 &= \mathcal{C}_r^{n+r} \frac{n+r+1}{r+1} \\
 &\Rightarrow \\
 \left(\frac{1}{r+2}\right) \sum_{i=0}^{r+1} \frac{\mathcal{C}_{i-1}^{n+i-1}}{\mathcal{C}_{r+1}^{n+r+1}} &= \left(\frac{1}{r+2}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1} + \mathcal{C}_r^{n+r}}{\mathcal{C}_{r+1}^{n+r+1}}\right) \\
 &= \left(\frac{1}{r+2}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1} + \mathcal{C}_r^{n+r}}{\mathcal{C}_r^{n+r} \frac{n+r+1}{r+1}}\right) \\
 &= \left(\frac{1}{r+2}\right) \left(\frac{n+r+1}{r+1}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1} + \mathcal{C}_r^{n+r}}{\mathcal{C}_r^{n+r}}\right) \\
 &= \left(\frac{r+1}{(r+2)(n+r+1)}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1} + \mathcal{C}_r^{n+r}}{\mathcal{C}_r^{n+r}} + \frac{\mathcal{C}_r^{n+r}}{\mathcal{C}_r^{n+r}}\right) \\
 &\Rightarrow \\
 \left(\frac{1}{r+1}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}}\right) &= \left(\frac{r}{r+1}\right) \left(\frac{1}{n+1}\right) \\
 &\Rightarrow \\
 \frac{\left(\frac{1}{r+1}\right) \left(\frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}}\right)}{\left(\frac{1}{r+1}\right)} &= \frac{\left(\frac{r}{r+1}\right) \left(\frac{1}{n+1}\right)}{\left(\frac{1}{r+1}\right)} = \frac{r}{n+1} \\
 &= \frac{\mathcal{C}_0^n + \mathcal{C}_1^{n+1} + \mathcal{C}_2^{n+2} + \dots + \mathcal{C}_{r-2}^{n+r-2} + \mathcal{C}_{r-1}^{n+r-1}}{\mathcal{C}_r^{n+r}} \\
 &\Rightarrow \\
 P(r+1, n) &= \left(\frac{r+1}{(r+2)(n+r+1)}\right) \left(\frac{r}{n+1} + 1\right) \\
 &= \left(\frac{r+1}{(r+2)(n+r+1)}\right) \left(\frac{r}{n+1} + \frac{n+1}{n+1}\right) \\
 &= \left(\frac{r+1}{(r+2)(n+r+1)}\right) \left(\frac{n+r+1}{n+1}\right) = \left(\frac{r+1}{r+2}\right) \left(\frac{1}{n+1}\right)
 \end{aligned}$$

Es bastante sencillo notar que una descripción positiva lo es *incluso cuando algunas, la mitad, o todas las propiedades desconocidas moralmente relevantes son bienes implicados por la acción de permitir un mal*, pues la ecuación excluye desde el principio los males. De hecho, este es el caso en el ejemplo que ofrecimos más arriba. Es decir, *no es necesario* tomar en consideración el peso moral de cada b y m : no importa saber si, v.gr. b_1 justifica m_1 o no, pues, en ausencia de males desconocidos, una descripción siempre será positiva. El rango de b en esta ecuación de 0 hasta r es igual a la probabilidad de las descripciones positivas dadas n acciones y r propiedades porque la ecuación *excluye los males desde un principio*. Entonces, puesto que $\mathcal{f} \subseteq \wp$, si \mathcal{f} es el conjunto de *descripciones favorables*,

$$P(\mathcal{f}) \leq P(r, n)$$

Para r arbitrariamente grande,

$$P(r, n) = \lim_{r \rightarrow \infty} \left(\binom{r}{r+1} \binom{1}{n+1} \right) = \frac{1}{n+1}$$

Entonces, sin importar cuántos males y bienes desconocidos sean implicados, la probabilidad de que las M_i funden una descripción favorable del mundo no es mayor que $\frac{1}{n+1}$. Podemos notar ahora que $\sim \Xi$ es equivalente a que una descripción sobre los males en el mundo sea favorable, si los males que Ξ toma en cuenta son n . Si $P(\mathcal{f} | D)$ toma su máximo valor,

$$P(\Xi) = 1 - \frac{1}{n+1}$$

Ahora bien, sin tomar ningún terreno neutral⁷, sino a la luz de males, se infiere que, entre más males haya en el mundo, menos es probable que exista una inteligencia lo suficientemente buena y poderosa como para prevenir cualquier mal en caso de ser necesario, i.e. cuando tiende a infinito, tenemos que

$$P(\Delta) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n+1} = 0$$

Prueba: La proposición Ξ es equivalente a \wp y a $\sim \Delta$, de modo que

$$P(\sim \Xi) = 1 - \left(1 - \frac{1}{n+1} \right) = P(\Delta) = \frac{1}{n+1}$$

Como esta fórmula se sostiene cuando hay males, si dejamos que n , entonces $n \rightarrow \infty$,

$$P(\sim \Xi) = P(\Delta) = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{1}{n+1} = 0$$

III. 2. *Universus qua explanandum*

En *Principios de la Naturaleza y la Gracia fundados en la Razón*, Leibniz enuncia de modo explícito el *Principio de Razón Suficiente* (PRS): «nada ocurre sin que le sea posible al que conozca suficientemente las cosas dar una razón que baste para determinar por qué es así y no de otro modo» (Leibniz 1982, 601), a fuer de lo cual

...no se podría encontrar esta razón suficiente de la existencia del universo en la serie de las cosas contingentes... Así es preciso que la razón suficiente, que no necesita de otra razón, esté fuera de esta serie de cosas contingentes y se encuentre en una substancia que sea su causa y que sea un ser necesario que lleve consigo la razón de su existencia. De otro modo no tendríamos todavía una razón suficiente en que poder terminar. Y esta última razón de las cosas se llama Dios. (Leibniz 1982, 601-602)

Reconstruyamos esto: tomemos la secuencia ordenada por σ , $(a_n)_{n \in \mathbb{N}}$, tal que:

1. $\forall i \exists i + 1 \sigma(a_{i+1}, a_i) \quad \sigma(y, x) \stackrel{\text{def}}{=} \ll \text{explica } x \gg$
2. $\forall i \forall j (\sigma(a_j, a_i) \rightarrow \sim \sigma(a_i, a_j))$
3. $\forall i \sim \sigma(a_i, a_i)$
4. $\forall i \forall j \forall k ((\sigma(a_j, a_k) \wedge \sigma(a_i, a_j)) \rightarrow \sigma(a_i, a_k))$

La última premisa pretende describir el papel explicativo del primer eslabón en la cadena explicativa, a saber, explicar todo lo demás. Estas premisas implican trivialmente que la cadena de explicaciones no puede ser finita, de modo que

no existe nada *perteneciente a esa cadena* que explique todo lo demás.

Esto no necesariamente habla en contra del argumento de Leibniz si tomamos en serio el siguiente pasaje:

Pero la razón suficiente debe encontrarse también en las verdades contingentes o de hecho, es decir en la serie de las cosas difundidas por el universo de las criaturas; donde la resolución en razones particulares podría llegar a un detalle ilimitado debido a la variedad inmensa de las cosas de la naturaleza y a la división de los cuerpos hasta el infinito. Hay una infinidad de figuras y de movimientos presentes y pasados que pertenecen a la causa eficiente de este acto mío de escribir y hay una infinidad de pequeñas inclinaciones y disposiciones de mi alma, presentes y pasadas, que pertenecen a la causa final... Y como todo este detalle no encierra sino otros contingentes anteriores o más detallados, cada uno de los cuales todavía necesita de un análisis similar para dar razón de él, no se ha logrado avanzar: la razón suficiente o última tiene que estar fuera de la secuencia o series de este detalle de las contingencias, *por infinito que pudiera ser...* (Leibniz 1982, 614)

Aunque en este pasaje Leibniz habla de causas temporales y explicaciones como si fueran lo mismo, lo cual es un gran obstáculo para su argumento, pues aquello que es causa no es necesariamente explicación, y una explicación última puede ocurrir posterior en el tiempo, creo que lo que quiere enunciar este pasaje es que, *sin importar lo grande que sea la cadena de explicaciones, siempre existirá un último elemento explicativo posterior a esa cadena que explique todo lo que hay en ella*. Tomaré en serio este pasaje partiendo de las siguientes premisas:

1. $\forall \zeta, \eta (\sigma(a_\zeta, a_\eta) \leftrightarrow \eta < \zeta)$
2. $\forall \eta \exists \zeta \sigma(a_\zeta, a_\eta)$

Donde ζ y η son ordinales arbitrarios. Lamentablemente para Leibniz, se sigue que no existe un último elemento explicativo después de cualquier cadena transfinita de explicaciones.

Caso base: Sea $(a_n)_{n \in \mathbb{N}}$ la secuencia infinita generada a partir de a_1 . Sea ω el límite de esta secuencia. No hay nada en esta secuencia que no sea explicado por a_ω , dado que $<$ es una relación transitiva y

$$\omega = \sup\{n : n < \omega\}$$

*Caso inductivo*⁸: Habida cuenta de la premisa 2, existe algún a_η , $\omega < \eta$ tal que a_ω es explicado por a_η . Es más, es fácil observar que, si a_ω tiene una explicación entonces a_η tiene una explicación, a saber, a_ζ , dado que $\eta < \zeta$. Por esto, la explicación de a_η es a_ζ , y por la premisa 2 existe algún $\xi > \zeta$ tal que la explicación de a_ζ es a_ξ . Tanto a_η como a_ζ tienen explicación, lo que implica que, si a_η tiene una explicación entonces a_ζ tiene una explicación.

Hemos demostrado que todo a_ζ tiene una explicación, puesto que ζ era arbitrario. Ahora bien, tomemos la secuencia generada como

$$(a_\eta)_{\eta < \zeta} = \{a_\eta : \eta < \zeta \wedge \exists \xi \sigma(a_\xi, a_\eta)\}$$

Como esta secuencia es para todo ζ y η , no tiene último elemento. Ahora, supóngase que existe algún δ tal que

$$\delta = \sup\{\zeta : \zeta < \delta\}$$

δ no pertenece a la secuencia y por lo tanto no tiene explicación. No obstante, esto contradice lo demostrado acerca de todo a_ζ , i.e. que a_ζ tiene una explicación. Luego, δ no existe. La teoría de conjuntos implica que no existe tal cosa como un elemento explicativo fuera de la cadena si esta ha de tener las propiedades lógicas mínimas.

Los argumentos que Hume llama *a posteriori* parten de la necesidad de explicar la existencia del universo. Leibniz concibió lo contingente como aquello que solo puede ser explicado por algo más, y a partir de ahí quiso demostrar la existencia de un ente necesario. De entre las formas de mostrar que su argumento falla, la que se presentó es bastante simple. No existe nada necesario que explique el universo, o bien podríamos negar la premisa 3 y decir que algunas cosas se

explican a sí mismas. Mas esto nos deja abiertos a la posibilidad de que el universo se explique a sí mismo. Se podría tomar esa vía, pero no es necesario discutir las premisas: bastan para sostener que *el universo es una secuencia contingente de cosas contingentes*. No se requiere un *explanans qua causa necesaria* del universo, porque la contingencia de una secuencia de cosas contingentes *no implica ninguna contradicción*. Más bien, lo que implica una contradicción es suponer que esta secuencia es finita y/o que existe un último elemento que explica todo lo demás. De esta forma, podemos decir que *el universo no admite ninguna explicación*.

Así, podemos mostrar que los argumentos cosmológicos en favor de la finitud temporal del universo, incluso una subclase infinitista de ellos. No sorprende que hayan aparecido argumentos que concluyan la existencia de Dios o alguna inteligencia, pues todas las cosas demandan explicaciones y pareció bastante intuitivo llevar estas a término. Los argumentos de la sección II son un ejemplo de esta intuición, pero la historia del pensamiento nos enseña que las intuiciones no son confiables. Mas, si el universo no fue creado por alguna inteligencia, sigue demandando explicación que el estado de cosas sea tal cual es. Filón responde muy bien a esta pregunta:

En lugar de suponer que la materia es infinita -como hace Epicuro- supongamos que es finita. Un número finito de partículas sólo es susceptible de transposiciones finitas; y a lo largo de una duración eterna debe suceder que cada posible orden o posición tenga lugar un número infinito de veces. Este mundo, por lo tanto, con todos sus sucesos,

hasta el más pequeño de ellos, ha sido antes producido y destruido y será otra vez producido y destruido sin restricción ni limitación algunas. Nadie que tenga una idea de los poderes de lo infinito, en comparación con lo finito, podrá tener escrúpulos ante esta conclusión. (Hume 1999, 103)

Suponer que existe una cantidad finita de materia es muy plausible: sabemos que la cantidad de partículas que hay en el universo observable es $1.5 \cdot 10^{79}$,⁹ y a partir de esto es más probable que el número existente de partículas sea finito más bien que infinito, porque de que observemos que el universo tiene un número finito de partículas no podemos inferir con plausibilidad que es infinito.

La tesis epicúrea admite una formulación precisa: Si hay infinitud temporal *a parte ante*, entonces, si no hay *ningún orden ni preferencia* en las configuraciones, establecido por una inteligencia, entonces la probabilidad de que la configuración actual del universo haya ocurrido es .

Prueba: Sea $s_w: T \rightarrow S$, $T \subseteq \mathbb{R}$, donde $S = \{(p_1, \dots, p_n) | p_i \text{ es una partícula}\}$. Tomando $P(s(t) = s) = P(\{w | s_w(t) = s\})$, enunciamos las suposiciones formalmente:

1. El proceso $\{s(t)\}_{t \in T}$ es markoviano: $P(s(t_i) = s_i | s(t_{i-1}) = s_{i-1}) = P(s(t_i) = s_i | \bigcap_{j=0}^{i-1} s(t_j) = s_j)$.
2. Las transiciones son igual de probables: $\forall t (P(s(t+1) = s | s(t) = s') = p_s)$.

Dando cuenta de la ausencia de preferencia. Procedemos por inducción para mostrar que $P(\bigcap_{k=1}^i S(t_k) = s_k) = \prod_{k=1}^i p_{s_k}$ y luego tomaremos el límite $\lim_{t \rightarrow \infty} P(S(t) = s_0)$. Dado que cuando $i = 2$

$$\begin{aligned} P(s(t+1) = s) &= \sum_{s' \in S} P(s(t+1) = s | s(t) = s') \cdot P(s(t) = s') \\ &= \sum_{s' \in S} p_s \cdot P(S(t) = s') = p_s \sum_{s' \in S} P(S(t) = s') = p_s \cdot 1 = p_s \end{aligned}$$

Si $P(\bigcap_{k=1}^{i-1} s(t_k) = s_k) = \prod_{k=1}^{i-1} P(S(t_k) = s_k)$, entonces

$$\begin{aligned}
 P\left(\bigcap_{k=1}^i S(t_k) = s_k\right) &= P(S(t_i) = s_i \mid \bigcap_{k=1}^{i-1} S(t_k) = s_k) \cdot \prod_{k=1}^{i-1} p_{s_k} \\
 &= p_{s_i} \cdot \prod_{k=1}^{i-1} p_{s_k} = \prod_{k=1}^i p_{s_k}
 \end{aligned}$$

Como $p_t = P(S(t) = s_0) > 0$, pues es una proposición contingente. Entonces, $\sum_{t \in T} p_t = \infty$, y toda vez que $\{p_t\}_{t \in T}$ independiente con $\sum_{t \in T} p_t = \infty$ da $\lim_{t \rightarrow \infty} p_t = 1$, tenemos que

$$\lim_{t \rightarrow \infty} p_t = 1$$

Por esto, toda configuración ocurre al menos una vez, incluida la presente. Aun cuando las cosas pudieron haber sido de otra manera, cada configuración de cosas ha ocurrido infinitas veces. No existe más misterio. No hay una inteligencia que disponga el orden de todas las cosas. Lo que ocurre, ocurre a fuer de la naturaleza azarosa de las cosas, patente a largo plazo. Desprovistos del recurso a Dios, el ateísmo puede satisfacer nuestras necesidades explicativas. Simplemente hemos de invertir el esquema, y cuestionar si los presupuestos y demandas del teísmo/deísmo han de ser satisfechas o siquiera si pueden serlo.

Conclusión

El ateísmo no es una elección explicativa arbitraria, pues cualquiera con un buen carácter intelectual elegiría la explicación más fuerte: Dios podría elegirse, pero ni siquiera es una buena explicación, y en muchas ocasiones resulta ser una mala explicación. Todavía más habla en contra del teísmo/deísmo el hecho de que el mundo esté plagado de mal. Bien hizo Voltaire al denunciar la ingenuidad de Leibniz, porque un mal tan grande como el terremoto de Lisboa no podía admitir una teodicea. En Lisboa, 1755, murieron 100000 personas, y sabemos que, sin importar los males o bienes implicados, conocidos o desconocidos, cada una de esas muertes es un evento que instancia algún tipo de mal, en particular el mal natural. Según lo demostrado, y

solo tomando en cuenta este evento, la probabilidad de que Dios, o el ente postulado por la hipótesis Δ (ver sección III), exista es 0.0000099999, lo cual es bastante menos que la probabilidad de morir por un rayo. Un agente racional no daría crédito a que le ocurra un evento como este, mucho menos a que Dios exista. El aspecto interesante del ateísmo, al menos el del tipo que se defiende en este artículo, es que da genuina importancia al Principio de Razón Suficiente. En efecto, todo tiene una explicación, mas ello no implica que haya algo que explique todo lo demás. La verdadera tarea de la búsqueda del conocimiento es prescindir de estos atajos, no buscarlos.

Apéndice A

Un detalle que cabe comentar es que es espurio ocuparnos del deísmo según el cual la existencia de una inteligencia diseñadora no tiene carácter moral. El argumento es muy sencillo, y es delineado a continuación.

Si se sostiene el ajuste/diseño, entonces es la inteligencia postulada es o bien moralmente virtuosa en algún grado, amoral o moralmente viciosa. No puede ser ninguna de las dos últimas, pues consideremos el esquema de argumento evaluado en la sección II:

Argumento A

En el universo ocurre un conjunto de fenómenos F (orden, que haya vida, la aparición de organismos complejos, etc.) que merecen sorpresa de parte nuestra. Este estado de cosas requiere como explicación preferida la segunda de las siguientes:

- a. El curso natural y sus leyes, con todas sus relaciones inmanentes, producen F y simplemente que nos parezca sorprendente solo obedece a cómo funciona nuestra percepción.
- b. Una inteligencia (muy hábil u omnipotente) creó y ajustó el universo (o intervino en la evolución) para que se dé F .

Luego, que el universo aparente ajuste/diseño confirma (b) por encima de (a).

Notemos que este esquema, junto con la presencia apabullante del mal (presentado en la sección III), puede usarse para formular un argumento análogo al anterior:

Argumento B

En el universo ocurre un conjunto de fenómenos F que instancian un mal de tal magnitud que merecen sorpresa de parte nuestra. Este estado de cosas requiere como explicación preferida la segunda de las siguientes:

- a. El curso natural y sus leyes...
- b. Una inteligencia (muy hábil u omnipotente) pero moralmente viciosa en grado sumo creó y ajustó el universo para que se dé F .

Luego, que el mal exista confirma (b) por encima de (a).

Por los argumentos de la sección II y el presentado en breve, cualquiera de estos esquemas es inválido, pero el punto es que quien sostenga el Argumento A también debe, a la luz de todo el mal en el mundo, aceptar el Argumento B o negar que hay mal, toda vez que las premisas son lo suficientemente análogas; no obstante, no se puede negar que hay mal si se asiente al desarrollo de la sección III. Una objeción: la inteligencia pudo haber creado el universo con su ajuste/diseño de preferencia pero que haya tanto mal en el mundo es contingente a la luz de ese ajuste/diseño. Respuesta: consideremos el hecho de que estos dos argumentos son una instancia del esquema de Argumento de Lotería, que se puede enunciar como sigue:

Argumento de Lotería

Ocurren eventos sorprendentes en algún respecto. La *mejor explicación* consiste en que no fueron coincidencia. Luego, esos eventos confirman que existe algún agente responsable de que se hayan dado.

A la luz de esto, el Argumento A compromete al esquema de Argumento de Lotería, el cual compromete al Argumento B, de modo que postular la existencia de una inteligencia *amoral* a la luz del Argumento A es incoherente. Pero ¿postular una inteligencia malvada en grado sumo es entonces viable? No, puesto que el esquema sobre el que se apoyaría esta hipótesis es inválido, pues formalizado es

Lotería-1

Ocurre E y merece explicación por parecer improbable. Sea $H_I \stackrel{\text{def}}{=} \text{que } E \text{ sea al caso fue causado intencionalmente por un agente}$. Esta hipótesis es la mejor desde el punto de vista explicativo, i.e. $P(E|H_I) \approx 1$. Luego, E confirma H_I .

La persona lectora puede comprobar que este esquema corresponde a la falacia de la tasa base. La razón de por qué esto es una falacia es que *el poder explicativo de una hipótesis no es suficiente para que sea confirmada*. Por todo esto, no consideramos ni la hipótesis de la inteligencia malvada ni la de la inteligencia amoral.¹⁰

Notas

1. La frase apareció en el contexto de una correspondencia con Born (1971).
2. Aquí sigo la exposición de Piland (2011).
3. Tomadas de Sobel (2003), quien a su vez las recupera de Hume (1999).
4. Sigo aquí la exposición de Bartha (2016).
5. «Por ejemplo, para que elementos tan complejos como el carbono sean estables, la relación de masas electrón-protón ($m_e \cong 5,44617013 \cdot 10^{-4}$) y la constante de estructura fina ($\alpha \cong 7,29735308 \cdot 10^{-3}$) no podrían haberse alejado más que unos pocos puntos porcentuales de sus valores reales» (Colyvan et al. 2005, 326). Esta es la razón por la cual es un subconjunto propio de .

6. C.f. Wykstra (1996).
7. Ya se dijo en la sección I que el supuesto de igualdad de condiciones se desecha una vez vemos que la apariencia del diseño es solo apariencia.
8. Aquí estoy utilizando una variedad del Principio de Inducción Transfinita. C.f. (Jech 2006, 21).
9. C.f. Persinger (2013).
10. Todas las citas han sido traducidas por mí, las cursivas son mías y aquello que va entre [...] es un agregado mío.

Referencias

- Alston, William. 1996. «The Inductive Argument from Evil and the Human Cognitive Condition». En *The Evidential Argument from Evil*, editado por Daniel Howard Snyder. Bloomington: Indiana University Press.
- Bartha, Paul. 2016. «Probability and the Philosophy of Religion». En *The Oxford Handbook of Probability and Philosophy*, editado por Alan Hájek y Christopher Hitchcock. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199607617.013.27>
- Born, Max y Albert Einstein. 1971. *The Born–Einstein Letters: Correspondence between Albert Einstein and Max and Hedwig Born from 1916 to 1955 with Commentaries by Max Born*. London: The Macmillan Press.
- Colyvan, Mark; Jay Garfield; Graham Priest. 2005. «Problems with the Argument from Fine tuning». *Synthese* 145, no. 3: 325–38. <https://doi.org/10.1007/s11229-005-6195-0>
- Crupi, Vincenzo y Katya Tentori. 2016. «Confirmation Theory». En *The Oxford Handbook of Probability and Philosophy*, editado por Alan Hájek y Christopher Hitchcock. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199607617.013.26>
- Davies, Brian. 1998. «The Problem of Evil». En *Philosophy of Religion: A Guide to the Subject*, editado por Brian Davies. Georgetown: Georgetown University Press.
- Dennett, Daniel. 2007. «Atheism and Evolution». En *The Cambridge Companion to Atheism*, editado por Michael Martin. New York: Cambridge University Press.
- Hume, David. 1999. *Diálogos sobre la religión natural*. Editado por Carlos Mellizo. Madrid: Alianza Editorial.
- Jech, Thomas. 2013. *Set Theory: The Third Millennium Edition, Revised and Expanded*. New York: Springer. <https://doi.org/10.1007/3-540-44761-X>
- Leibniz, Gottfried Wilhelm. 1982. *Escritos Filosóficos*. Editado por Eduardo de Olaso. Buenos Aires: Editorial Charcas.
- Lewis, David. 2007. «Divine Evil». En *Philosophers Without Gods: Meditations on Atheism and the Secular Life*, editado por Louise Antony. Oxford: Oxford University Press.
- Paley, William. 2009. *Natural Theology or, Evidences of the Existence and Attributes of the Deity, Collected from the Appearances of Nature*. New York: Cambridge University Press.
- Persinger, Michael A. 2013. «Support for Eddington's Number and His Approach to Astronomy: Recent Developments in the Physics and Chemistry of the Human Brain». *International Letters of Chemistry, Physics and Astronomy* 13: 8-19.
- Piland, Thomas. 2011. *The Influence and Legacy of Deism in Eighteenth Century America*. Florida: Rollins College.
- Roth, John. 2001. «A Theodicy of Protest». En *Encountering Evil*. 2.ª ed., editado por Stephen Davis. Kentucky: Westminster John Knox Press.
- Rowe, William L. 1996. «The Evidential Argument from Evil: A Second Look». En *The Evidential Argument from Evil*, editado por Daniel Howard-Snyder, 262–285. Bloomington: Indiana University Press.
- Sobel, Jordan Howard. 2003. *Logic and Theism: Arguments for and Against Beliefs in God*. New York: Cambridge University Press.
- Tooley, Michael. 2012. «Inductive Logic and the Probability that God Exists: Farewell to Sceptical Theism». En *Probability in the Philosophy of Religion*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199604760.003.0007>
- Trakakis, Nick. 2007. *The God Beyond Belief: In Defence of William Rowe's Evidential Argument from Evil*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6380-3>
- van Inwagen, Peter. 1995. «The Problem of Evil, the Problem of Air, and the Problem of Silence». En *God, Knowledge, Mystery: Essays in Philosophical Theology*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wykstra, Stephen. 1996. «Rowe's Noseeum Arguments from Evil». En *The Evidential Argument from Evil*, editado por Daniel Howard Snyder. Bloomington: Indiana University Press.

Ariel Jaslin Jiménez (gorricsfalterman@gmail.com) es estudiante de Maestría en Filosofía de la Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Ha publicado recientemente: «El estatuto modal de los objetos matemáticos» (2024) en la *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*.

Recibido: 15 de noviembre, 2025.

Aceptado: 20 de febrero, 2026.

DOI: 10.15517/revfil.2026.2083

III.
AVANCE DE INVESTIGACIÓN DEL INIF

Luis Diego Cascante

El desprecio por el cuerpo: Mística y antropología en Teresa de Jesús y Juan de la Cruz.

Resumen: *Entre los siglos XVI y XVII, después del Concilio de Trento (1545-1563), los mecanismos de regulación teológica se unen a la política y hacen del cuerpo un espacio ideológicamente censurable, por lo que los conventos son el espacio para que frailes y monjas adquieran saber y, oblicuamente, desarrollen una antropología desde la vida religiosa, pero que deviene en una espiritualidad (mística) que lleva a una androginia parsimoniosa (en Teresa de Jesús y en Juan de la Cruz) respecto del cuerpo humano y respecto de la divinidad, sobre todo al caracterizar las relaciones con la divinidad fuera de las concepciones institucionalizadas del Magisterio Eclesial en relación con papel de la corporeidad, en particular con el desprecio por el cuerpo.*

Palabras clave: *Teresa de Jesús. Juan de la Cruz. Desprecio por el cuerpo. Androginia parsimoniosa. El cuerpo como 'cuerpo místico'. Religión y política.*

Abstract: *Between the 16th and 17th centuries, after the Council of Trent (1545-1563), the theological regulation mechanisms were joined to politics and made the body an ideologically objectionable space, so convents were the space for friars and nuns, acquire knowledge and, obliquely, develop an anthropology from religious life, but which becomes a spirituality (mystical) that leads to*

a parsimonious androgyny (in Teresa of Jesús and Juan de la Cruz) with respect to the human body and with respect to divinity, especially by characterizing relationships with divinity outside of the institutionalized conceptions of the Ecclesial Magisterium in relation to the roles of corporeality, in particular with contempt for the body.

Key Words: *Teresa de Jesús. Juan de la Cruz. Disdain for the body. Parsimonious androgyny. The body as a 'mystical body'. Religion and politics.*

Prólogo

Teresa de Jesús fue dualista (*tenemos cuerpo*) en términos místicos: la mente puede acceder a Dios por medio del cuerpo, pero lo trasciende. En los conventos, ese dualismo leyó *el cuerpo como una máquina* que debe ser controlada (=despreciada/castigada) para que no entorpezca el camino del alma hacia Dios. Pero, filosóficamente, Teresa se miraba a sí mismas como tomista (discípula del espíritu de la Orden Dominicana): alma y cuerpo son un compuesto, aunque, en el caso del arrobamiento, es el alma la que entra en estricta comunicación con la divinidad y, como sucede con Juan de la Cruz, este se indignaba con quienes le fastidiaban cuando



él ponía en palabras una experiencia inenarrable que pretendía no transigir el umbral en el sutil límite entre la doctrina oficial y la herejía.

Dios, fundamento de las cosas en cuanto reales

Para Teresa de Jesús (1515-1582)¹, es esa presencia en que la realidad de cada cosa está constituida *en* Dios. Dios no sería una realidad además de las otras cosas, sino que está en las cosas reales mismas de un modo propio. Por ende, Dios sería la realidad más radicalmente distinta de cada cosa real, pero que está de manera constituyente en esta de manera propia. Cada cosa resulta, por ello, *intrínsecamente ambivalente*: por un lado, está su irreductible realidad y, por otro, el estar constituida en la realidad radical de Dios, como lo afirma Teresa en su verso *sólo Dios basta*. *Sin Dios en la cosa*, esta no sería real, no sería su propia realidad. Y esta unidad es justamente la resolución al enigma de la realidad, Dios no es la causa, sino quien les dona su realidad a las cosas. Las cosas notifican a Dios, relatan su relación con Dios, y está en ellas diciendo algo sobre ellas: sin ser Dios son de Él. Dios no las trasciende sin más, sino que es trascendente en ellas. Metodológicamente, el lugar por excelencia para hallar a Dios, el lugar fundamental, es la realidad misma. Dios no está más allá de las cosas, sino en las cosas. Cualquier revelación de este Dios al ser humano sería en las cosas y, más particularmente, su verdad definitiva y plena, de su persona absoluta en una persona relativa como el ser humano. Así pues, en este relato (narrativa) religioso no hay lugares profanos y sagrados: toda realidad puede ser lugar de revelación de Dios o como Teresa gustaba de decir: «también entre los pucheros anda el Señor» (*Fundaciones* 5,8). No solo lo extraordinario da cuenta de Dios, también lo ordinario, lo cotidiano. [Para curarse en salud de la idolatría, es claro que este Dios estaría en todas las cosas, pero no de igual manera en todas. Habría que afirmar una jerarquía de los seres según el grado de perfección o participación en el ser].

El ser humano encuentra a Dios precisamente en la plenitud de su ser y de su vida. Lo demás es tener un triste concepto de Dios. Es cierto que todos los seres humanos son víctimas de inelegancias cuando apelan a Dios si está tronando. Sí, de esto no estaría exenta ninguna persona, pero no es la forma primaria como el ser humano va a Dios y *está* efectivamente en Dios. No va por la vía de la indigencia sino de la plenitud, de la plenitud de su ser, en la plenitud de su vida y de su muerte, como sostienen los místicos. Va a Dios y debe ir sobre todo en lo que es más pleno, en la plenitud misma de la vida, a saber: en hacerse persona, en un encuentro con la divinidad que entra suavemente en su vida. Por ello, para Teresa Dios es experiencia del ser humano y el ser humano, experiencia de Dios.

Doctrinalmente, Teresa decía de sí misma: «Yo soy la dominica *in passione*» (1752, 99). Poco más o menos, de profesión era carmelita, pero por amor era en verdad dominica, seguidora del pensamiento tomista «salmantino» (Romero 2021). En *Vida* 22, sin embargo, Teresa reconoce que los seres humanos no son ángeles, sino que *tenemos cuerpo*. Este dualismo no superado hizo que, si bien Teresa trató de fundamentar su teología del cuerpo en la humanidad del personaje Jesús, también es cierto que sostenía un dualismo solapado cuando afirma que «tenemos cuerpo», dando al traste con la idea de la teología moderna, especialmente K. Rahner (1962, 54), según el cual Teresa está incardinada totalmente en el espíritu dominico (=unidad del compuesto), no obstante su postura contraria a que *somos cuerpo*, como se desprende de su reputación afincada en sus conventos a base de cilicios y disciplinas muy violentas, y dicha reputación es irrefutable.

Más allá de las muchas y variadas controversias en la España del siglo XVI, la influencia de la mística del Pseudo Dionisio Areopagita (s. I) y de Meister Eckhart (1260-1328) durante la Edad Media es indiscutible e impacta también la Edad Moderna, «hasta el punto de negar la corporeidad y la sensibilidad a la hora de acercarse a ese supuesto acto místico con la *Unidad pura (...)*» (Romero 2021, 381).

La mística

La poesía mística ha encantado a muchos a lo largo de los siglos. Los nombres de muchos varones y mujeres que se aproximaron a este tipo de conocimiento (más emocional y, en consecuencia, más asociado a la voluntad), el cual hoy resulta ajeno porque no se relaciona directamente con muchas de las experiencias que viven los seres humanos, incluido que muchos tengan una religiosidad, pero no una religión.

Fue la oración mental, la cual practicaron muchos místicos y, en particular, Teresa de Jesús, lo que los llevó a un vínculo empático, el amor. Juan de la Cruz (1542-1591) lo decía en uno de sus *Dichos de amor y de luz* (I, 66): «Al atardecer te juzgarán en el amor», esto equivale a indicar que lo que salva es únicamente el amor, lo demás son comentarios a pie de página (interesantes, pero prescindibles). Por esto es cierta la idea de A. Piñero (2007), sobre la mística judía, pero también aplicable a los místicos cristianos y, en particular, a Teresa de Jesús, en cuando los místicos y las místicas suelen demoler la ortodoxia y, además, ingobernables) —y su cercanía a la divinidad debería ser suficiente para que la estructura eclesial asumiera su autoridad teológica—. Esta experiencia llevó a Teresa y a Juan más allá de la estructura oficial católica y particularmente a Teresa a emprender la reforma del Carmelo con no poca oposición y persecución por parte de la jerarquía sacerdotal.

Cerrar los sentidos y deseos

La palabra *mística* viene del griego *myein*, *cerrar* (los ojos o los labios); en general, es un *cerrar* los sentidos y deseos para abrirse a la experiencia del *arrobamiento* (idea teresiana) del alma en su fondo divino con el consecuente contacto interior de unión con la *Beatitud indecible* (Dios) como fundamento de todo. Es una negación de la corporeidad (de los sentidos) y de los deseos asociados a ella, no obstante, todas las metáforas sensuales que acompañan la narrativa extática.

Dado que la mística es voluntarista, pues es una experiencia amorosa, situada en la voluntad, es decir, en el querer (amar), esta experiencia aparece una y otra vez como un *abrasador fuego amoroso*. En ella, se hallarían conciliadas las contradicciones de la existencia humana, las que agitan desgarrándose con exigencias opuestas (dolor/placer, amor/odio, vida/muerte, etc.) y que finalmente lanzan a un exceso delicado de vuelta a sí mismo/a en el Otro (Dios). Fruto de un arrobamiento, en un estado de consuelo divino, Teresa de Jesús escribió el poema *Nada te turbe* (1954), del que a continuación se citan solamente unos cuantos versos:

*Nada te turbe,
nada te espante,
todo se pasa,
Dios no se muda,
la paciencia
todo lo alcanza.*

*Quien a Dios tiene
nada le falta.
¡sólo Dios basta!*

O del mismo Juan de la Cruz en el poema

Llama de amor viva:

*¡Oh llama de amor viva,
que tiernamente hieres
de mi alma en el más profundo centro!*

*Pues yo no eres esquiva,
acaba ya si quieres,
rompe la tela de este dulce encuentro.*

Con la disolución de la escolástica, a partir de Duns Escoto (1266-1308) a finales del siglo XIII, los problemas de la fe fueron puestos en un primer plano. Si las verdades de la fe no tienen ningún fundamento racional, pues no son evidentes ni son demostrables (menos aún justificables), ¿qué podría darle algún valor a la fe? Una posible solución a esta cuestión fue ir a la *voluntad humana*, acentuando su arbitrariedad.

La cuestión era restablecer la posibilidad de una relación directa de la criatura con el Creador y aceptar que en el ser humano hay algo que se identifica con el mismo Dios (medida de todas las cosas), a saber, el alma. Pueden ahora entenderse los versos «Nada te turbe,/ nada te espante: Quien a Dios tiene/ nada le falta./ ¡sólo Dios basta!». La libertad sería la consecuencia inmediata de ese amor a Dios según los místicos y, sin más para Teresa y Juan de la Cruz.

Teresa de Jesús considera que la libertad que da el amor se burla de la idea de posesión, llámese prestigio, riquezas, seguridades, dominio social, político o cultural. Hay una pequeñez que hace a Teresa y a Juan recibirlo todo alegrememente: sin que «Nada le espante» porque, al igual que en la patristica griega y latina, «Dios al crear el mundo lo hizo gratuitamente y como expresión de su fantasía amorosa (...)». Como la fantasía amorosa que dice haber tenido, en *Llama de amor viva* 4, Juan de la Cruz:

*¡Cuán manso y amoroso
recuerdas en mi seno,
donde secretamente solo moras:
y en tu aspirar sabroso
de bien y gloria lleno,
cuán delicadamente me enamoras!*

El amor daría, según Teresa y Juan, la libertad como un tipo de salvación. Porque si ese Dios es Amor, ese Dios en Jesús «es un incendio» que debe hacer que arda el mundo.

Apocalipsis del amor y dialéctica del fuego

Pero ¿solo Dios basta? Para el místico pareciera que sí. Teresa de Jesús indica que el ser humano muere al ser tocado por Dios y, simultáneamente, es reavivado por la mano que le toca. Todo o nada (*Subida* I 13,11). La perfección del alma no está «en pensar mucho, sino en amar mucho, y así, lo que más os despertare a amar, eso haced» (*Las moradas del castillo interior*, IV, 1). Es un amor que se deja lo mismo despojar

que beatificar, ya que su único deseo es hacer la voluntad del Amado, sea infierno o sea paraíso.

¿Y el cuerpo? El hermoso poema de Juan de la Cruz *Llama de amor viva* da cuenta de los excesos del alma en la íntima comunicación de amor. Este poema es un flirteo amoroso sin fin que no renuncia a *metáforas corporales* para mostrar lo que se está sintiendo. Las palabras hablan de la experiencia, pero pueden ser explicitadas visualmente, pensando, por ejemplo, en la escultura de Teresa hecha por Gian Lorenzo Bernini (1598-1680). El *Éxtasis de santa Teresa* (Roma, basílica Santa Maria della Vittoria) o la *Transverberación de Santa Teresa* muestra el éxtasis delicioso de amor y dolor en estado de arrobamiento: el ángel está a punto de *clavar la flecha de amor* en el pecho de Teresa, el cual acaba de ser *desnudado*. La ropa del ángel está cayendo y Teresa *se entrega* toda. Teresa narró lo vivido:

Esta visión quiso el Señor le viese así: no era grande, sino pequeño, hermoso mucho, el rostro tan encendido que parecía de los ángeles muy subidos que parecen todos se abrasan (...); víale en las manos un dardo de oro largo, y al fin de el hierro me parecía tener un poco de fuego; este me parecía meter por el corazón algunas veces y que me llegava a las entrañas; al sacarle, me parecía las llevaba consigo y me dejava toda abrasada en amor grande de Dios. Era tan grande el dolor que me hacía dar aquellos quejidos y tan excesiva la suavidad que me pone este grandísimo dolor, que no hay deseo que se quite, ni se contenta el alma con menos que Dios. No es dolor corporal, sino espiritual, aunque no deja de participar el cuerpo algo, y aun harto. Es un requiebro tan suave que pasa entre el alma y Dios, que súplico yo a su bondad lo dé agustar a quien pensare que miento. (*Libro de la Vida* 29, 13)

Todo el cuerpo –porque el cuerpo es el lugar de la actividad divina– de Teresa enseña la máxima satisfacción fruto del encuentro, aunque «yo sé que esta carne es muy falsa» [*Meditaciones sobre los Cantares* 2, 17 (1954, 586-634), escrito en Ávila entre 1566 y 1567, editado por el Padre Gracián, el confesor de Teresa de Jesús, en

Bruselas en el año 1611, con el título *Conceptos del Amor de Dios*].

Exteriormente, en el arrobamiento se suspende el *hablar y el abrir los ojos*, las manos del orante quedan heladas y endurecidas; si el cuerpo está de pie o de rodillas, mantiene dicho estado. Interiormente, todo lo del mundo es considerado poco ante el sentimiento y la suavidad vividas (*Cuentas de conciencia*, 54a., 7), se vive con mayor ánimo y libertad (CC 2a.,2).

Paréceme que el alma y el espíritu deve ser una cosa; sino que como un fuego que si es grande y ha estado disponiéndose para arder, así el alma de la disposición que tiene con Dios, como el fuego, ya que de presto arde, echa una llama que llega a lo alto (...)

El alma es arrebatada y puesta en *éxtasi*, en gozo. La herida del amor de la divinidad deja *un dolor sin herir* y, sin dolor, deshace el amor de las criaturas (*Cartas* 173, 9). Pero, tras las visiones del alma, no parece que la sensualidad pierda fuerzas. Es un desposorio íntimo o matrimonio. Sin embargo, no está en el desposorio la perfección (*Fundaciones* 4, 8).

¿*Desposorio íntimo o matrimonio espiritual*? El amor del que se viene hablando no recae en palabras primariamente, sino propiamente en obras (MC 1,6), de tal manera que la solicitud de la Esposa del *Cantar* –en este caso, del alma enamorada (!)– por el:

beso de su boca» lleva implícita la paz y la amistad. Esta actitud de entrega solo considera contentar al Esposo. El amor del Amado se torna suavísimo, como una unción, contentando y satisfaciendo. Más que el vino, sus pechos son valiosísimos. (MC 4,2)

Para indicar con ello al alma absorta en esa borrachera divina, *hiriendo sin herir*, es decir, espantada y embobada en un «santo desatino» (MC 4,4 y 6,6), en un amor vivo (MC 6,4). Estos oxímoron, santo desatino o llaga espiritual juegan en la línea de la dialéctica del fuego, pues todo lo espiritual es corporal y, la solución final para no rebasar el límite de lo permitido oficialmente es

una *androginia parsimoniosa*, tanto en Teresa de Jesús como en Juan de la Cruz.

Esta lectura alegorizada (=mística) del *Cantar de los Cantares* permitió el juego parsimonioso de la androginia, so pretexto de interpretar este libro en clave espiritual: una alianza entre la divinidad judeocristiana y el ser humano, la cual mostraría al *Amado* (masc.) como el Cristo y al ser humano como el *Alma* (fem.) enamorada o Esposa de Dios (CC 25), produciendo una «mística nupcial» (García Mateo 2012, 359). La experiencia esponsal de Teresa y Juan coinciden, desde el «solo Dios basta» hasta «(...) habiéndome herido (...)» /el ciervo vulnerado» (*Cántico espiritual*) y «(...) que tiernamente hieres (...)» (*Llama de amor viva*).

Resulta muy interesante que la alegorización de la experiencia esponsal o bien puede ser solamente un florilegio o bien llevar, como sucedió en los conventos de Carmelitas Descalzas, *un proceso que somete a los cuerpos para poder someter las almas*, es decir, las penitencias como violencia religiosa entre los años 1560 y 1580 y convertida en piedad somática fuente hagiográfica en el mundo monjil, pero diluida «dentro de una densa red de metáforas, de referencias textuales o de precauciones retóricas» (Rouillet 2014, 4). Un ejemplo sobresaliente, en tiempos de Teresa, fue el de Ana de la Cruz, en el convento de Arenas de San Pedro en España, con un intento de suicidio como prueba de una tentación vencida. Por un lado, la condena por los peligros de estas prácticas desordenadas y, por otro lado, la huella de un celo ardiente, según otras fuentes. El dominio del cuerpo pasaba por el control entre la práctica y la variedad de sentidos de los gestos respecto de la opinión de los otros. Un juego simbólico desconcertante como la espada de Damócles.

En *Fundaciones* (F 4-6), si bien el Carmelo Descalzo se funda en la *oración y la mortificación*, las monjas debían tener cuidado con los desórdenes a este respecto, aunque el castigo de la carne no servía para nada si las religiosas caían enfermas o no podían cumplir con sus obligaciones. Parece que algunas monjas habían convertido sus celdas en «una perfecta armería» con sogas, cadenillas, rayos, cuerdas de cerdas con grandes nudos, argollas en la garganta,

ortigas, etc., (Lanuza 1657, 165). Las monjas se castigaban a las dos de la mañana, en una celda cerrada o en algún lugar aislado del convento. [En el siglo XVII, la madre Juliana de la Madre de Dios Gracián y Dantisco († 1621), priora del convento de Sevilla, en uno de los manuscritos sobre su vida, dejó salpicadas de sangre las paredes de su celda, cuya sangre mostraba las trazas de sus manos intentando limpiarla (Roullet 2014, 8)].

Parece que, hasta los años 1580, las prácticas de las monjas superaron el *discurso moderado de la reformadora*, debido a la discreción de las prioras. Los motivos profundos de estas conductas nos son desconocidos. Sin embargo, el cuerpo bien cuidado en la vida cotidiana o dentro del texto hagiográfico fue un poderoso instrumento de poder de la propia espiritualidad y en relación con el modo como las otras monjas miraban a aquellas que se flagelaban penitentemente.

En esta línea de dureza física, en *Camino de perfección* (2,21), Teresa les pide a sus monjas que dejen atrás su condición de mujer:

Es muy de mujeres. Y no quería yo, hijas mías, lo fuédeses en nada, ni lo parecísedes, sino varones fuertes; que si ellas lo hacen lo que es en sí, el Señor las hará tan varoniles que espanten a los hombres.

Teresa fue creando con su pluma un espacio discursivo hipermasculinizado, el cual es andrógino, como desprecio y fuga del cuerpo, porque repiensa y recompone el cuerpo. Al decir esto, lo que se está indicando es que la escritura construye un cuerpo que es muy diferente al cuerpo de carne y hueso, un escrito puede ser destruido si se destruye el libro, y un cuerpo que es diferente al de la época y al femenino, un cuerpo andrógino que puede escapar a la oficialidad.

Dada la censura sobre la condición sensual de los cuerpos, el afán oficial por negar el cuerpo fue y es una manera de afirmarlo, esto es, de producirlo y, oblicuamente, de enfatizar su centralidad. La unidad corpórea (el compuesto) está quebrada, no obstante, el principio paulino de que el Cristo y la Iglesia son un solo cuerpo, como lo rezaba el tomismo (*S. Th.* I, q. 79). Parece, entonces, que las regulaciones sociales/eclesiales del cuerpo son asimismo comportamientos

políticos en cuanto regula la convivencia y las relaciones entre los cuerpos.

En las *Meditaciones sobre los Cantares*, Teresa –menos cuidadosa al escribir que Juan de la Cruz– mantiene una idea ambigua del cuerpo desmesurado y deseante en medio de topología oficial, una idea que se torna en disrupción corporal porque muestra la batalla entre el cuerpo y el alma, pero cuyo goce del alma es sexual, mas no genital, porque los secretos del alma solamente los puede desvelar el cuerpo: ¡el Amado tiene «pechos divinos»!, por ejemplo.

El yo experiencial: Descartes y Teresa

Más que brindar antecedentes o elementos cuyo valor veritativo sea verdadero, se trata de cuán sugerente resulta este pensador francés por lo osado de muchas de sus afirmaciones cuando intentó resolver filosóficamente el problema mente-cuerpo y su unión sustancial, pertinente respecto de su ambiente cultural y con el cual se puede establecer un paralelismo con Teresa de Jesús, aunque ciertamente Descartes es posterior a Teresa.

R. Descartes (1596-1650), amado y odiado por muchos, entre otras cosas por su mecanicismo universal que, aplicado al ser humano, lo convierte en un autómatas (máquina). También es cierto que la influencia de Descartes aún pervive cuando se habla de aspectos de la mente, el cerebro y el cuerpo en el lenguaje y modo de abordar dicha relación en algunas disciplinas científicas en pleno siglo XXI.

Tras el ejercicio de la duda, solamente soporta la demolición el *Cogito ergo sum* (*Je pense donc je suis*), como conciencia simultánea del pensamiento propio y de la propia existencia. Se puede dudar de todo, pero no se puede dudar sin pensar y, para pensar, es necesario existir. (Con esto de alguna manera emuló a Agustín de Hipona y su intuición del *Si fallor, sum*.) El *cogito* no es ni un silogismo ni un entimema: es un hecho irrefutable, una experiencia directa, una percepción inmediata, simultánea del pensamiento y de la existencia, el *yo experiencial*.

Esta es una simple inspección del espíritu, el equivalente a *yo soy pensando* o *yo soy una cosa que piensa*. La cuestión es que *pensar* es sinónimo de conocer, entender, afirmar, negar, querer, imaginar, soñar, sentir (Cf. *Meditaciones*, II), esto es, los *modus cogitandi* (modos del pensar). Y el cuerpo no forma parte de ello.

Pero, siendo la sustancia la cosa (*res*) que existe, solamente Dios cabría en dicha definición, aunque Descartes indique que hay tantas sustancias como ideas claras y distintas. Los atributos de una sustancia permiten distinguirla y pensarla en sí misma: Dios, ser perfecto; el alma, ser que piensa; el cuerpo, ser extenso.

A Descartes más que interesarle el *sum*, lo que afirma es el *cogito*, pues «el entendimiento es si piensa; y, si piensa, es» (*Meditaciones*, VI); el pensamiento denota la esencia de mí ser porque hasta cuando dormimos pensamos; las cualidades varias del alma (memoria, entendimiento, sentidos externos, etc.) no destruyen su unidad indisoluble. Dicho de otro modo, el alma y el cuerpo son dos sustancias irreductibles, así como su unión (sustancial) bajo la existencia (cf. *Carta a la princesa Elisabeth*, 28 de junio de 1643). El cuerpo es extensión, regido por las leyes de la mecánica (*el calor*), el reposo y el movimiento. Esta también es la época de la disección de los cuerpos, la cual parió el *De humanis corporis fabrica* en 1543, escrito por Andrés Vesalio (1514-1564), un texto de 700 páginas y 300 grabados hechos por Jean de Calcar, con el cual se remarca la distinción entre *cuerpo* y *persona*.

Para que haya interacción entre el cuerpo y el alma se requiere de espíritus intermedios, los *espíritus animales* (*Tratado del hombre*, I, 682). La vida se reduce a un puro movimiento mecánico. El cuerpo humano y los animales son materia extensa. Tienen vida, pero no alma ni pensamiento. Como autómatas (máquinas), su principio motor es el calor del corazón (cf. *Tratado del hombre*, II, 683), órgano caliente, el cual está lleno de sangre y que se dilata o se contrae en virtud del calor. Con esto se explica la circulación sanguínea a lo largo de todo el organismo. La glándula pineal destila los espíritus animales que se inclinan libremente hacia un orificio u otro para verter en su interior, como se desprende de la figura 33 en el *Tratado del hombre* (V, 721).

A partir de la glándula pineal es posible, según Descartes, el encuentro entre el alma y el cuerpo. Es decir, la unión sustancial ocurre porque la glándula permite hablar de manera hipostasiada de una tercera sustancia, a saber, la que es fruto de la unión de cuerpo y alma (*Carta a la princesa Elisabeth*, 28 de junio de 1643). Así se resolvía, aunque artificiosamente, el problema de la unión del alma y del cuerpo en el cartesianismo.

El *yo experiencial* sustituye en importancia al cuerpo, especialmente en la práctica espiritual, por lo que el cuerpo en Teresa es vivido con desprecio. El *yo* es la esencia del ser humano, inmaterial por naturaleza, en un dualismo que separa la experiencia de la divinidad de lo corporal (espacial), pero que no puede expresarse de otra manera sino por medio de su condición corpórea. En esta materialidad circunscrita al espacio, el alma (*res cogitans*) o sustancia pensante depende de la voluntad, mientras que, por otra parte, las pasiones deben ser *educadas*, como lo pretende Descartes en el *Tratado de las pasiones*, pues las acciones y las pasiones se distinguen en el alma. Las primeras dependen de la voluntad y la voluntad es un poder otorgado por la divinidad para no desviarse por las pasiones y los apetitos; las segundas, involuntarias y constituidas por percepciones, sentimientos o emociones, producidas por los *espíritus vitales*, es decir, las fuerzas mecánicas que actúan en el cuerpo (*Tratado de las pasiones* I, 27). Dicho así, la verdad sobre los cuerpos debe ser demostrada analíticamente, esto es, con la matemática. Descartes no ignora otros juegos del lenguaje en esta teoría de la verdad, por ejemplo, el lenguaje poético y místico, el cual corresponde a este ser humano escindido y, como señaló Teresa décadas antes, con una relación prudente entre el alma y el cuerpo, en una *androginia parsimoniosa* que lleva a integrar lo masculino (Dios) y lo femenino (alma humana), un Dios que se comporta disimuladamente como una madre, pues las operaciones más audaces de la mente, incluido el arrobamiento, se hallan separadas de la estructura y funcionamiento de la totalidad del cuerpo, cartesianamente, de la *res extensa*.

Místicamente, Teresa es dualista: la mente puede acceder a Dios por medio del cuerpo, pero lo trasciende. En los conventos, ese dualismo

leyó el cuerpo como una máquina que debe ser controlada (=despreciada/castigada) para que no entorpezca el camino del alma hacia Dios, con las distancias del caso, pero con coincidencia respecto del trato del cuerpo en el pentecostalismo. No obstante, filosóficamente, Teresa es tomista: alma y cuerpo son un compuesto, aunque, en el caso del arrobamiento, es el alma la que entra en estricta comunicación con la divinidad y, como sucede con Juan de la Cruz, este se indigna con quienes le fastidian cuando él pone en palabras una experiencia inenarrable que pretende sin transgír el umbral, el sutil límite entre la doctrina oficial y la herejía. También el místico, se podría decir hoy, *larvatus prode*, pero respecto del juego y lenguaje sobre los cuerpos.

Sin duda, Teresa y Descartes tienen grandes diferencias en sus narrativas, pero asimismo debe reconocerse que ambos buscaron las verdades fundamentales (el yo y Dios, por ejemplo) sin recurrir a los sentidos porque no son fiables, pueden engañar. Ambos ponen entre paréntesis el saber sobre el mundo que han recibido. Ambos buscan la interioridad en el *yo experiencial* del *Cogito ergo sum* y en el *yo experiencial* que queda tras la vivencia de mirar hacia adentro en el fondo mismo de su ser y en el que el cuerpo solamente puede ser despreciado en Teresa antes de llevar a cabo las obras que le permitirán consolidarse al final de su vida como una autoridad doctrinal en el catolicismo.

El cuerpo como *cuerpo místico*: presencia y ausencia

En el corazón de la experiencia mística se halla la cuestión del cuerpo, por lo menos en la mística cristiana, de la cual Teresa de Jesús y Juan de la Cruz son eximios representantes.

El foco de la mística respecto del cuerpo es que hace del cuerpo en la intimidad *lo otro*, «del interior un exterior» (Causse 2015, 139). Esto se entiende tras el vilipendio de la sociedad tradicional desmoronada de su tiempo como intento de restauración comunicativa espiritual, a manera de subversión de los órdenes y también de salvación en medio de la desolación. Se trata

de un amor de Otro, en el que generalmente lo *femenino* (por ser mujer y/o por ser el Alma enamorada) busca sorprenderse por medio de una narrativa de éxtasis, de bendiciones y de heridas (espirituales y físicas). Así pues, en la mística, el cuerpo no es sin más *un cuerpo*, un objeto, sino *un cuerpo místico* que se transmuta en lo Otro. Como lo señala De Certeau (2006, 17), el cuerpo es una forma de enunciación que, en sí mismo, remite a un lenguaje simbólico y a una verdad (ignorada).

No hay duda de que el tema del cuerpo en la mística tiene implicaciones en lo espiritual o doctrinal, como se ha visto a lo largo de este artículo, pero aquí ha interesado como discurso a fin de asir su *estructura*, en el margen mismo de la España que se laiciza (s. XVI-XVII) y con la marca de la ciencia moderna.

El desprecio del cuerpo es una manera de dar *status* a la pérdida de este. Esto sigue la línea de pérdidas en la tradición judeocristiana: pérdida del *cuerpo de Israel*, en donde el cuerpo es *nación*; pérdida del cuerpo de Jesús, lo que a su vez institucionaliza discursos sustitutos de la ausencia: cuerpos doctrinales, cuerpos eclesiásticos, cuerpo resucitado, etc. El cristianismo se construyó y sigue construyéndose sobre la base de una ausencia inaugural. Bíblicamente, se puede decir que se comienza a escribir sobre Jesús cuando Él ya no está en el sepulcro. El cuerpo de Jesús no debe ser tocado porque da nacimiento a una palabra («no me toques», le dice a Magdalena) y a un cuerpo (el del «resucitado»).

El *cuerpo místico* está ausente y, paradójicamente, pone en escena el despojo de uno mismo como desprecio del cuerpo al que le falta todo creando un exceso en el deseo. Esta relación de todo y nada en la que el deseo del místico se deshace y hace, se oculta y desvela, de presencia y ausencia, es lo más cercano a una *relación erótica*, pues el goce está encarnado en el otro, algo que se escapa y que resulta imposible de alcanzar. Y Teresa de Jesús y Juan de la Cruz estarían de acuerdo en que amar a Dios lleva a que nada mundano (corpóreo) pueda satisfacerle, pues Dios es la *imposible satisfacción*, haciendo de la insatisfacción lo que se busca en sí, como lo muestra la extinción de los sentidos (en Teresa) y la noche oscura del alma (en Juan de la Cruz).

Ningún cuerpo es espiritual, pero los oxímoron en los escritos de los místicos muestran el carácter irreductible de los cuerpos. El lenguaje místico es un «agujero en el lenguaje», lleno de conexiones inesperadas, combinando palabras que tienen una semántica opuesta: «una oscura claridad», «una serena agitación», «un cruel reposo», «una música silenciosa», etc., etc., por citar algunos oxímoron de Juan de la Cruz. La función de los sintagmas en el oxímoron, como lo señala De Certeau en *Fábula mística* (2006, 145), es que «la combinación de los dos términos suple la existencia de un tercero y lo presenta como ausente (...)».

El cuerpo testimonia el deseo de deshacerse de él por medio del desprecio a su posesión. Es un trabajo centrado en el abandono del cuerpo. El cuerpo es a la huida del místico lo que la huida es de amenazante para la institución eclesial, porque el cuerpo siempre habla a espaldas de sí mismo y de la institución eclesial. La mística, entonces, es escritura, pues es un discurso (lenguaje) cuya condición no logrará nunca poseer el objeto, pero, oblicuamente también una despiadada crítica de la fenomenalidad.

Esta desteleogización de los místicos debe situarse en el marco de la crisis cultural (s. XVI y XVII) que vio nacer a Teresa y Juan de la Cruz: el trauma de la Reforma, la modernidad con la razón razonadora (diosa) y el mercantilismo. Este racionalismo invasor de la mano con la razón de Estado cambió radicalmente el modo de ver el mundo.

La metáfora y el oxímoron (Salin 2016, 60) como formas de alegorización, es decir, de ir de lo propio a lo figurado o, mejor aún, pasar del concepto defectuoso (teológico dogmático) a una especie de *coincidentia oppositorum*, violentando con el oxímoron la lógica aristotélica, el principio de no-contradicción.

La mística como lenguaje -que intenta legitimarse a partir de la escritura como *corpus* literario verdadero que origine un cuerpo social (Freijomil 2008, 61 y Bezerra 2012, 253) es la alegorización de la ausencia de la divinidad (como deseo de lograr el diálogo, pero no en el diálogo mismo porque siempre este se colma de ausencia (Freijomil 2008, 63), radicalizada en el uso del oxímoron para fundar una narrativa

(discurso místico) más allá de la teología dogmática (verdades reveladas), pero que debe pasar por lo que se acerca más a la divinidad, a saber su inmaterialidad y, colateralmente, el desprecio por el cuerpo (acontecimientos empíricos legitimadores), para finalmente aproximarse a una *narrativa del fantasma* o lo que De Certeau llama la *fábula mística*, al afirmar que Dios es más de lo que se puede decir de Él con el lenguaje convencional, pero en el contexto determinado (lugar social) por medio de la fundación de conventos o bien en la reforma, por ejemplo, del Carmelo.

Los místicos del siglo XVI y XVII van en la línea de Dionisio Areopagita. De momento lo que importa destacar a este respecto es el carácter platonizante del cristianismo de los místicos, el cual pasa, sin lugar a duda, por el desprecio del cuerpo.

Conclusiones

Dado que, desde el inicio, interesa la relación entre religión (mística) y política, podría afirmarse que históricamente ciertas prácticas ascéticas han sido evocadas contemporáneamente, pero de manera laicizadas, por ejemplo, el pentecostalismo costarricense, en el cual niega (=desprecio) el cuerpo y, aún más, se desprecia el propio cuerpo, «haciendo paradójicamente del cuerpo el lugar por excelencia donde se verifica la voluntad de deshacerse de él» (Causse 2015, 142).

El desprecio por el cuerpo muestra el alto grado de atención que recibe y esta forma de ocuparse de él, tanto en la mística española como en el pentecostalismo costarricense, lleva a buscar nuevas formas o medios para mortificarlo y, hoy más que nunca, el pentecostalismo costarricense quiere influir políticamente institucionalizando legalmente esta concepción negativa del cuerpo con la presencia política de miembros de esta agrupación religiosa aspirando a la presidencia de la república y formando parte de la Asamblea Legislativa desde el año 2008, con la pretensión de convertir el *desprecio por el cuerpo* en una forma de *despojo del yo*, asociado a escoria, en un discurso cuyas formas están deshechas, lleno de penas y sin gloria.

Lo que se desprende de esta narrativa es que la mejor manera de escapar del cuerpo es poner en escena continuamente al cuerpo para despreciarlo y, finalmente, regularlo como un bien del Estado, en donde los cuerpos ya no pertenecen a nadie, sino que los ciudadanos tienen cuerpo –y ya nadie es cuerpo– porque pertenece al Estado. Esto es una forma de totalitarismo asociado a la privación de derechos propios de la extrema derecha política.

El cuerpo *del Cristo* (=cuerpo místico) sigue en la cruz simbólicamente, así que los demás cuerpos están en la cruz y nadie ha podido bajarlos, ni siquiera con la metáfora de la resurrección, pues la vida cristiana costarricense, en síntesis, apretada, sigue las huellas del –cuerpo– crucificado que no *asimila* la divinidad de Jesús que profesa, sino que es *cuerpo* aquí y ahora, un hombre de carne y hueso. Los derroteros simbólicos caminan independientemente de la teología oficial.

Esta tradición dolorista del cristianismo encamina, así parece, a los varones y mujeres de fe –y también a quienes reciben la radiación política de parte de la religión oficial y los grupos conexos (léase, los pentecostales), es decir, a los ciudadanos de a pie– a tener que echarse sobre los hombros la carga de decir/defender los cuerpos, pero despojándolos de todo valor, en un Viernes Santo eterno, en el que el cuerpo azotado del personaje Jesús es la cabeza y cuyo cuerpo es el de todos, a la vez la única manera de seguir siendo es negarlo tras darle toda la atención posible y hasta la imposible. Es decir, para que se respeten los cuerpos hay que renegar de ellos, como en el pentecostalismo.

Llama poderosamente la atención que, al igual que en la obra de Platón, la erotización de la verdad sea la nostalgia del ser amado y el deseo de unión, como en la gnosis (como amor verdadero en el amor/ la amistad en la verdad, entre mortales y el Pleroma) y en la mística española del Siglo de Oro (como amor entre el Amado y el Alma enamorada). El encuentro/liberación pasa por el desprecio del cuerpo y la resemantización del beso (entre Jesús y María Magdalena y entre el Amado y el Alma enamorada) de este arquetipo errante, la *androginia*. Y como en la gnosis, el Dios tiene dos costados: uno masculino y otro

femenino. O de manera semejante en el judaísmo (*Zohar*, cap. 713), de tal modo que la mujer no es la «ayuda idónea» (*Gen* 2, 18), sino fundamentalmente la *hermana gemela*.³

Notas

1. Teresa de Jesús nace el año 1515. Su madre fue doña Beatriz Dávila de Ahumada y su padre don Alonso Sánchez de Cepeda. Tuvo diez hermanos y dos hermanastros, de un matrimonio anterior de su padre. De niña fue aficionada a leer vidas de santos y gestas de caballerías. Con su hermano Rodrigo, jugaban a ser ermitaños en una cabaña hecha por ellos en el huerto de la casa. Pero, a los 13 años, pierde a su madre y se entrega a la Virgen para que la adopte, aunque se sigue sintiendo «enemiguísima de ser monja» (*Vida* 2,8), mientras su padre no ve con buenos ojos su relación con su primo por lo que la interna en 1531 en el Colegio de Gracia, regido por agustinas, no obstante que el mundo le llama poderosamente la atención. Para 1535, sin el permiso de su padre, ingresó en el Monasterio de La Encarnación. Enferma en 1537, su padre la saca de La Encarnación para que sea atendida por los médicos, pero no mejora su condición de salud, inconsciente por 4 días, la dan por muerta. Se recupera y vuelve a La Encarnación en 1539, aunque tullida por las secuelas durante 3 años más. El régimen un poco relajado del monasterio incomoda a Teresa. Pero en la cuaresma del año 1554, llorando ante un Cristo llagado le pide fuerzas para no ofenderle más con su vida. En medio de desiertos y de visiones, es una visión del infierno la que la lleva a asumir la regla de las Carmelitas con mayor rigor y la lleva a la reforma del Carmelo y a su primera fundación. Esta fundación estará plagada de experiencias amargas porque su confesor un día aprueba y otro desapueba, lo mismo que su Obispo, aunque doña Guiomar de Ulloa y el Padre Ibáñez logran la autorización de Roma para la reforma del Carmelo. Fundado en agosto de 1562, el convento de San José de Ávila, pequeño y austero hasta el extremo es asumido hostilmente por la autoridad eclesial, muchas veces solicitan que el convento sea derribado, por lo que doña Teresa se ve en la imperiosa necesidad de devolverse a La Encarnación, la cual abandona un años después, ya

con los ánimos calmados de las partes. Teresa, motivada por la necesidad de las misiones en América, iniciará una intensa actividad (fundó 17 conventos por toda España) que frenará solamente la muerte, pero que la convertirá en gobernadora de su orden y la motivará a redactar muchos de sus libros, no obstante, su interés de retirarse a la cartuja de El Paular. Con Juan de la Cruz (contaba con 24 años y ella con 52), funda un convento del Carmelo masculino en Duruelo (1567), convenciendo a Fray Juan de unirse a la reforma, con las consecuencias inmediatas para él, tales como la persecución y el encarcelamiento.

Enferma y agotada (*Vida* 10, 7), Teresa muere en octubre de 1582, sin haber publicado ninguna de sus obras, escritas por mandato de sus superiores que deseaban que escribiera sus experiencias y enseñanzas, pero la Inquisición miró con recelo sus textos temiendo que incitaran a seguir el cisma iniciado en Europa por Lutero o que fueran doctrinalmente incorrectos... En 1970 fue nombrada doctora de la Iglesia universal.

2. Como se observa, este es un ingreso simbólico en la narrativa del cuerpo y en su desprecio, no una confutación doctrinal, pues el autor prescinde en el desarrollo del artículo de las afirmaciones de la literatura teológica y bíblica sobre el personaje Jesús.
3. Este artículo –el segundo de tres– se elaboró en el marco del proyecto de investigación C3268 (Pry01-1208-2024) «El desprecio por el cuerpo en la gnosis, la mística y el neopentecostalismo. Religión y política», inscrito en el Instituto de Investigaciones Filosóficas (INIF), con el auspicio de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica.

Referencias

- Bezerra, Cicero Cunha. 2012. «Michel de Certeau e Teresa de Ávila: em torno da literalidade da experiência mística». *Mirabilia* 14: 251-263.
- Causee, Jean-Daniel. 2015. «El cuerpo y la experiencia mística. Análisis a la luz de Jacques Lacan y de Michel de Certeau». *La Torre del Virrey. Revista de Estudios Culturales*, no. 17: 139-146. <https://revista.latorredelvirrey.es/LTV/article/view/402>
- Damasio, Antonio. 2007. *El error de Descartes*. Barcelona: Drakontos.
- Davies, Paul. 1986. *Dios y la nueva física*. Barcelona: Salvat Editores.
- De Certeau, Michel. 2006. *La fábula mística*. Madrid: Siruela.
- De la Cruz, Juan. 1994. *Llama de amor vida y poesía espiritual*. Madrid: Edaf.
- _____. 2003. *Poesías completas*. Tomo I. Madrid: BAC.
- Descartes, René. 2002. *Los principios de la filosofía*. España: RBA.
- _____. 2011. *Obras*. Madrid: Gredos.
- Freijomil, Andrés Gabriel. 2008. «La historia como alegoría de la fábula de Michel de Certeau y la construcción de una *fable mystique*». *Thélème, Revista Complutense de Estudios Franceses* 23: 53-66.
- García Mateo, Rogelio. 2012. «Cristología esponsal en Teresa de Ávila». *Gregorianum* 93, no. 2: 349-367.
- Lanuz, Miguel de Bautista de. 1657. *Virtudes de la V. M. Teresa de Jesús, carmelita descalza del convento de Valladolid*. España: J. Lanaja y Lamarca.
- Marín, Paola. 2002. *Cuerpo y saber teológico en los Siglos de Oro: Las Meditaciones de Teresa de Ávila, La carta atenagórica y La respuesta de Sor Juana*. EE.UU.: University of Minnesota.
- Millán, Enrique. 1998. *El pecho de amor tan lastimado. Estudio psicoanalítico sobre San Juan de la Cruz*. Argentina: El Megáfono.
- Pieper, Josef. 1972. *El amor*. Madrid: Rialp.
- Pellé-Douël, Ivonne. 1963. *San Juan de la Cruz y la noche mística*. Argentina: Aguilar.
- Piñero, Antonio. (2007). «La gnosis judía: sus orígenes; Simón Mago; gnosis pretalmúdica; escritos judíos de Nag Hammadi. La Cábala medieval». *Revista Senderos*, no. 87: 141-208.
- Rahner, K. 1962. *Escritos de teología III*. España: Taurus.
- Romero, Javier. 2021. «La influencia de la escolástica tardía en Teresa de Ávila y en su “mística teología”». *Teresianum* 72, no. 2: 367-390.
- Roulet, Antoine. 2014. «Poder y cuerpo en los conventos de carmelitas descalzas». En *Historia Social*, no. 78: 3-16.
- Salin, Dominique. 2016. «Michel de Certeau, historiador de la mística». *Revista Sílex* 6, no. 2: 55-69.
- Strathern, Paul. 1998. *Descartes*. España: Siglo XXI.
- Teresa de Jesús. 1752. *Cartas de Santa Teresa de Jesús*. Tomo I. Madrid: Impresor.
- _____. 1954. *Obras completas*. Madrid: BAC.
- Tomás de Aquino. (1964). *Suma teológica Volumen XVI*. Madrid: BAC.

Zubiri, Xavier. 1986. *Naturaleza. Historia. Dios*. Madrid: Editora Nacional.

Luis Diego Cascante (luis.cascante@ucr.ac.cr). Doctor en Filosofía (Universidad de Costa Rica). Docente en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica y en el Posgrado en Filosofía. Áreas de interés: filosofía de la religión, filosofía patristica, filosofía medieval y la investigación histórica desde la exégesis no confesional del Nuevo Testamento. Autor de cerca de medio centenar de artículos en revistas especializadas. Autor de varios libros, entre ellos, *Voluntad de realidad. El realismo radical* (2003), *Balance y perspectivas de la filosofía de X. Zubiri* (coautor, 2004, Granada, España), *Hacia una ética liberadora* (de nuevas formas de realidad) (2004), *Manifiesto hedonista* (2007), *Breviario amoroso* (2007), *Historia, ética y ciencia. El impulso crítico de la filosofía de Zubiri* (coautor, 2007, Granada, España), *El otro Jesús* (2011), *Un papa latinoamericano, discusiones* (coautor, 2016) y *La lucha armada de Jesús. Historia de un juicio* (2017).

Recibido: 19 de noviembre, 2025.

Aceptado: 15 de diciembre, 2025.

DOI: 10.15517/revfil.2026.1637

IV. CRÓNICA

Jorge Jiménez Hernández

Giovanna Giglioli, In memoriam

Hace cerca de 50 años un amigo me contó que había unos cursos muy interesantes en la Escuela de Filosofía de la Universidad de Costa Rica —casi la única universidad que existía para esa época—. En aquellos tiempos se podía deambular de curso en curso —es decir, había un tiempo amplio y razonable para elegir una carrera luego de experimentar con varias otras—. Igual, se permitía la asistencia libre y se podía entrar a un aula sin ser interrogado por la presencia ni mucho menos ser echado por no estar en la lista de matrícula, como sucedería tiempo después —era el modelo de la asistencia libre que imperaba en algunas universidades del mundo y que poco a poco se fue deteriorando.

De ese modo, llegué a escuchar durante 1976 —aunque ya había sacado mi primer título universitario de Dibujante de Arquitectura en 1973 en la Escuela de Bellas Artes —, algunas clases y disertaciones de varios profesores que confirmaban la recomendación que había recibido.

Al año siguiente ya me había matriculado en una carrera que no había estado en mi radar inmediato y que me costó llegarle tras varios años de exploración académica —entre mis primeras opciones, finalmente desechadas, estuvo arquitectura y artes plásticas, aunque más adelante seguí, erráticamente, alguno que otro curso en alguna de esas carreras—. Por dicha, la Escuela de Filosofía ofrecía sus cursos en la tarde y en la noche, lo que nos permitió a quienes teníamos que trabajar todo el día, poder llevar

adelante nuestros estudios. La sensación fue la de arribar a un mundo fascinante, el mundo de la filosofía universitaria y sus maestros locales, atravesado por múltiples conflictos políticos e ideológicos, culturales también, pero dominado por la auténtica sensación de un verdadero hallazgo intelectual y emocional.

Ingresé oficialmente en 1977 a la Escuela de Filosofía para no salir ya nunca más. Lo hice, salir de ahí, quiero decir, únicamente por la necesidad anímica y etaria de pensionarme y de disfrutar los años que me quedan oyendo la música de las esferas.

Me empecé a compenetrar con el nuevo universo intelectual que se me abrió y creo recordar que, hacia 1978, matriculé un curso titulado *Historia y conciencia de clase*, basado en una obra homónima del filósofo marxista húngaro György Lukács.

La profesora del seminario, Giovanna Giglioli, nos invitó a una indagación filosófica que profundizaba en las corrientes de la izquierda revolucionaria que se habían difundido con ocasión del mayo 68 y las grandes transformaciones culturales que se produjeron en el mundo de la época —aunque la obra fue publicada hacia los años 20. Yo no conocía al filósofo húngaro y mi interés por el marxismo en los últimos años de adolescencia se vio enriquecido, además, por los profesores que estudiaban y enseñaban a profundidad el desarrollo de la filosofía marxista en la Escuela, entre los que hay que mencionar



también a Helio Gallardo, a Fernando Leal (me refiero al primer Fernando Leal) y a Arnoldo Mora (hago referencia al Arnoldo Mora eterno, quien explicaba, con lucidez dramática, la filosofía clásica alemana, entendiéndose a Hegel, Fichte y Schelling, especialmente). En estos cursos se perseguía renovar el estudio del marxismo a partir no solo de la crítica del capitalismo de la guerra fría, sino también de los modelos socialistas de la época que imperaban en la URSS y los países del este europeo, así como en China y en algunos de los países del Tercer Mundo, o sea, América Latina, África y Asia.

En ese sentido, la corriente de izquierda de la Escuela, además, profundizó el estudio de ámbitos del pensamiento marxiano que no se habían desarrollado hasta el momento. De tal modo que las indagaciones se enfocaron en el joven Marx, el de los *Manuscritos económicos y filosóficos* y las *Tesis sobre Feuerbach*, pero, a la vez, en un Marx maduro, el de *El Capital*, pero reinterpretado a la luz de una perspectiva dialéctica y revolucionaria que se apartaba del tratamiento doctrinario y dogmático, puramente economicista, propio de la versión oficial estalinista. Todo lo cual comprendía el estudio de una pléyade de pensadores, entre los cuales se podían encontrar, además de Lukács, Karl Korsch, Rosa Luxemburgo, Antonio Gramsci, Louis Althusser, Karel Kosík...

Todo ese proceso sucedía en una Escuela de Filosofía, la de mediados de los años 70, caracterizada por un fuerte enfoque en temas grecolatinos y medievales, así como los relativos a la llamada filosofía moderna, es decir, la que se desarrolló en el siglo XVII y XVIII europeos, y algunas incursiones en la filosofía contemporánea además de las ya mencionadas corrientes marxistas.

En la Escuela había un cierto ambiente convencional toda vez que varios profesores habían sido curas o lo habían intentado para finalmente dedicarse a la enseñanza filosófica, como había sido común en el gremio. Pero ese ambiente se empezó a transformar por la presencia que tomaron corrientes de pensamiento ligadas a la filosofía y la historia de la ciencia, el pensamiento liberal y secular, y las que emprendieron una relectura del marxismo, como ya lo he indicado.

Y, por supuesto, por la irrupción de nuevas generaciones de estudiantes animados por el amor y la rabia, por el rock y el incienso, marcados por las cicatrices de la revolución social inconclusa y siempre aplazada. Me refiero a la revolución del mayo 68. A esa revolución, a la que quisimos tanto y que en Costa Rica se cristalizó en las jornadas de la lucha contra la Alcoa en 1970, y que se proyectó a lo largo de la década con el triunfo de la izquierda universitaria en el gobierno del movimiento estudiantil y la lucha sindical.

El seminario sobre Lukács fue muy importante en la vida académica y afectiva para quienes lo cursamos. Como era habitual a ese tipo de cursos llegaban escasos estudiantes, de tal modo que se generaba una atmósfera de diálogo, discusión y confrontación filosófica que, a quienes recién nos iniciábamos nos resultaba intelectualmente muy estimulante y formativo, y, en particular, nos permitía profundizar en la filosofía marxista que, a la sazón, se reducía a compendios de fórmulas ideológicas esquematizadas por el denominado *diamat*, a saber, el materialismo dialéctico que la escuela soviética había difundido en textos doctrinarios con tintes fundamentalistas y dogmatizantes.

Giovanna era una joven profesora, cautelante en su decir y con profundidad discursiva —siempre matizada y elusiva—, sin tomarse nunca demasiado en serio las formalidades, pero, por ese mismo motivo, lograba, con su oportuno sentido del humor, calar en una generación como la nuestra, más o menos 15 años menor, y sugerir inteligentemente la capacidad de la filosofía para cambiar el mundo. Su filosofar nos permitió releer una versión del marxismo que rompía con las formulaciones mecanicistas mencionadas, alejada de los catecismos políticos que dominaban en la época a muchas de las corrientes de la izquierda local e internacional.

«Los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, de lo que se trata es de transformarlo», decía Marx en una de sus tesis sobre Feuerbach. Era, en efecto, no solo uno de los apotegmas filosóficos más célebres, sino, además, una de las iluminaciones benjaminianas que recibimos como aprendices del filosofar.

En verdad creímos, parecido a como hoy lo creo, que quienes sean filósofos o no, tienen

relativamente la capacidad de transformar el mundo. Pero ahora le agregó que, con solo «interpretar el mundo», los filósofos, por más inútiles que parezcan, ya han empujado algo en torno a una transformación, una transformación que lejos de una de tipo geológica, es una que involucra al sujeto colectivo, a la imaginación social, a la mente interpretativa, a la voluntad humana, al deseo, el placer y el goce —todo lo cual está muy lejos de un fenómeno natural y se ubica plenamente en el ámbito de la esfera subjetiva y volitiva—.

Simultáneamente, la carrera de filosofía ofrecía cursos muy variados, y que podían antojarse a personalidades con inspiraciones diversas y hasta perversas. Se enseñaban cursos sobre filosofía griega, romana y medieval europea por profesores como Plutarco Bonilla, Eugenio Segura y Oscar Mas. Igual, la filosofía moderna y contemporánea la enseñaban profesores de la talla de Constantino Láscaris, Roberto Murillo y Arnoldo Mora. Nos hizo falta, visto a posteriori, cursos sobre filosofía náhuatl, bribri o inca, sobre el pensamiento ruso, chino, musulmán o indonesio. Pero, bueno, nada es perfecto ni completo, mucho menos tratándose de un país menor como el nuestro.

Cuando cursé el doctorado en Filosofía, Giovanna ofreció un par de seminarios sobre Sigmund Freud. Me atrevería a afirmar que se trató de los pocos cursos que se impartieron sobre el pensador vienés en la Escuela de Filosofía, como en efecto lo fue. Al igual que en mis primeros años de estudio, esos cursos me permitieron profundizar en un pensador que había sido demonizado por el estalinismo soviético —y, al mismo tiempo, banalizado por el capitalismo occidental como una suerte de psicoanálisis de *autoayuda*— y valorarlo en una perspectiva mucho más rica y comprensiva.

A Freud podíamos legitimarlo como un pensador que al igual que Darwin y Marx, había revolucionado el pensamiento de transición entre los siglos XIX y XX y había permitido configurar una concepción de mundo (lo que los germanos llaman *Weltanschauung*, y que, de paso, no le aclara nada a nadie de habla hispana), una que había posibilitado la enorme transformación cultural del siglo XX, transformación

que se produjo no únicamente en el ámbito intelectual sino, en especial, con el gran cambio que experimentaron las sociedades de su tiempo. Quiero decir, sin Darwin, Marx o Freud, los Beatles, Stravinsky, Jim Morrison, Mahler, Picasso, Debussy, Warhol, Silvestre Revueltas, Dalí, Duchamp, Max Jiménez o Francisco Amighetti nunca hubieran podido ser comprendidos e interpretados. De igual manera, la revolución de Octubre, las guerras mundiales, la bomba atómica, el descubrimiento del ADN, las revoluciones anticoloniales en China o Cuba, al igual que el alunizaje, el surgimiento de la computación y de la era digital, sencillamente no se hubieran entendido —proceso cultural complejo que tiene una resonancia inversa igualmente válida: sin esos intrincados procesos sociales los aportes filosóficos de los pensadores mencionados tampoco hubieran sido reconocidos—.

Giovanna tenía la facultad de inspirar la interpretación de los asuntos medulares tratados por los filósofos que estudiábamos, con los temas políticos y culturales más relevantes de la época. De tal modo que su abordaje conducía a pensar las sociedades en las que vivíamos desde una postura filosófica que privilegiaba el desempeño del sujeto interpretativo y sugería la posibilidad y la necesidad de transformar esas sociedades.

De igual modo, en otros cursos difundió el pensamiento de Antonio Gramsci, célebre filósofo marxista italiano, fundador del Partido Comunista, que fue prisionero en las cárceles de Mussolini y que murió poco después de su excarcelación, producto de la brutalidad de las prisiones fascistas, a los 46 años de edad. Para nosotros fue otro aporte de importancia: frente a la reducción del marxismo a un nivel meramente económico, es decir, a una simplificación de las profundas contradicciones productivas y políticas, Gramsci tuvo la lucidez filosófica de entender que la intención marxista, en su origen, fue la de potenciar la sensibilidad política, la tesitura emocional y afectiva de izquierda y su base sociopolítica, a saber, lo que denominó con agudeza *hegemonía*, es decir, no sólo la capacidad para dominar el aparato económico productivo sino, además, toda la superestructura comunicativa, afectiva y subjetiva que aglutinan y movilizan a las sociedades humanas.

Con Gramsci entendimos que lo que denominábamos marxismo vulgar, es decir, el marxismo de la escuela soviética, de carácter economicista y mecánico, era una corriente que no lograba explicar una verdad profunda en la transformación de los sistemas sociales: su filosofía de la praxis planteaba que la hegemonía de los actores políticos eran los que producían, finalmente, transformaciones sustanciales y sostenibles en el tiempo social; eran, de ese modo, los verdaderos *radicales*, porque no se trataba de poner dinamita para volar un poco de gente y, con eso, pretender cambiar el mundo, sino algo mucho más complejo, y que requería de una enorme preparación, de una gran paciencia y confianza en la especie humana, a saber, la capacidad de configurar una imagen sociocultural y política alternativa que pudiera darle la credibilidad para liderar transformaciones verdaderas y de hondo calado.

En su madurez filosófica, Giovanna abordó, de manera fértil y sugerente, un estudio crítico del pensamiento filosófico costarricense, de los conceptos de idiosincrasia y de nacionalidad, durante la segunda parte del siglo XX. Ese estudio filosófico buscó la desmitificación de varios tópicos relacionados con lo que usualmente se pensaba sobre la cultura nacional y tuvo repercusiones importantes en la siguiente generación de investigadores locales. Colegas y amigos entrañables como Mario Salas y Alexander Jiménez acompañamos a Giovanna en una de esas investigaciones durante los años 90.

Una de sus virtudes académicas fue la de inspirar a sus estudiantes de manera que ella siempre mostraba las costuras de su trabajo filosófico. Quiero decir, al igual que en algunas películas de la época —pienso en Godard, Bergman, Pasolini o Buñuel—, Giovanna tenía la particular capacidad para indagar temas humanos y filosóficos complejos, atravesados por una búsqueda provisional de saber filosófico, la duda y la sana especulación, sin establecer verdades últimas y definitivas, rehuyendo a la aparente seguridad que brindan los corpus sistemáticos y definitivos. Ese dudar que buscaba nuevas ideas, muchas veces precarias pero iluminadoras, la caracterizó a lo largo de su prolija carrera académica.

Giovanna estudió filosofía en nuestro país, aunque, naturalmente, las bases de su vasta

cultura las recibió en su Florencia natal. Estudió con aquella vieja guardia, que, para bien y para mal, regía los destinos académicos del filosofar. Se formó ahí, pero logró elaborar un pensamiento auténtico y con una perspectiva que pudo apasionar a un nuevo conjunto de pensadores. Así, posiblemente de manera inconsciente, estableció un puente genuino, una conexión válida y sugerente, para entender el desarrollo del pensamiento marxista europeo; es decir, permitió dar a entender un proceso complejo de pensar el mundo y sus capacidades para transformarlo, estableciendo una vinculación entre la localidad latinoamericana y lo que se desarrollaba en Europa, en el marco geopolítico de la guerra fría. Algo similar había sucedido con la generación anterior: Láscaris fue otro filósofo destacado que logró articular una visión de Costa Rica en el imaginario latinoamericano, unida a la tradición europea.

Sin embargo, siempre sentí que su corazón académico y su inteligencia emocional latían en torno a la Ciudad Universitaria, en los alrededores de La Villa o de Omar Khayyam, viejos y queridos lugares de encuentro, de discusión, de concentración afectiva y despliegue humorístico, verdaderas cátedras de amistad y pensamiento. Ahí pasamos muchas horas después de nuestros cursos: fue una manera de construir la vida universitaria, enriqueciéndola como oposición al trabajo disciplinado que impone el capitalismo, que cercena el afecto y el humor, que achica la convivencia y reglamenta la festividad. De ese modo, lo que más apreciamos quienes crecimos con ella fueron sus características emocionales. Tenía, como ya he mencionado una particular capacidad para el humor. No solo reía generosamente y hacía reír con su belleza y su ingenio, sino que tenía la capacidad de enfocar eventos dramáticos y darles giros semánticos que permitían aliviar y salir adelante con muchos pesares de la vida y del mundo. Pero, igual, tenía una capacidad crítica mordaz y que podía acabar con argumentos simplistas y antojadizos a la primera, claro, siempre y cuando el interlocutor tuviera capacidad para entender sus argumentos, lo cual no siempre era usual. Y esto que menciono es importante porque, en nuestro diálogo más cercano, muchas veces tuvimos discrepancias.

Con ella, el terreno nunca fue fácil para discutir. Nuestro diálogo permanente, a lo largo de muchos años, estuvo animado por las diferencias en la interpretación, por los matices o, bien, por las diferencias abiertas, todo lo cual enriqueció la amistad y la conversación —muy lejos de la autocomplacencia del chat gepeto y similares—. Sus amigos más cercanos apreciamos esas cualidades y, en especial, su don afectivo, la sinceridad de su decir y la claridad de su mirada.

Giovanna murió durante los últimos días de enero de este año. Mi buen amigo Mauricio Molina y yo tuvimos la dicha de compartir unos días con ella en Florencia, hace justo dos años, en compañía de su querida familia. Su vida transcurrió entre guerras: nació en los primeros años de la Segunda Guerra Mundial en la Italia fascista, y nos dejó en un mundo que, lejos de acabar con las guerras, las recrudece y las alimenta de la codicia y la brutalidad. Para ella, un largo pensamiento, un amor interminable, un reconocer que se anida en la memoria y en la palabra de quienes la quisimos tanto.

Jorge Jiménez Hernández (amarillo225@gmail.com). Doctor en Filosofía. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica. Áreas de interés: estética, filosofía del arte y filosofía política. Dirigió la revista *Kasandra* durante los años 90 y obtuvo el Premio Nacional de Novela en 2012 por su obra *Soy el Enano de la mano larga-larga* (novela alter-ego-maníaca). Profesor pensionado.

Recibido: 13 de abril, 2026.
Aceptado: 14 de abril, 2026.
DOI: 10.15517/revfil.2026.6871

Requisitos para la presentación de manuscritos

Los trabajos presentados para ser evaluados deben cumplir todos los requisitos de esta lista. Se devolverán las propuestas de publicación que incumplan cualquiera de estas disposiciones.

1. Envíe la versión electrónica del texto, preferiblemente en MS Word para Windows, a través de la página de envíos.
2. Si su artículo introduce notas, incorpórelas como parte del texto, entre paréntesis, e.g., (1), esto es, **sin usar los comandos específicos del procesador de texto**. Coloque el texto respectivo de las notas al final del documento.
3. Las partes del artículo deben aparecer en el siguiente orden: nombre del autor, título del trabajo, resumen, palabras claves, texto, notas, referencias bibliográficas, datos biográficos e información adicional (ver del punto 10 al 12).
4. Envíe únicamente trabajos originales e inéditos. El Consejo Editorial determinará si acepta o no traducciones de textos previamente publicados en otra lengua.
5. Se aceptarán trabajos escritos en lengua castellana, en inglés o en portugués. En caso especiales, se aceptarán escritos en otros idiomas.
6. Los textos no deberán exceder 55000 caracteres, contando espacios, e incluyendo notas y referencias bibliográficas. Use el contador de caracteres del procesador de texto para determinar la extensión.
7. No utilice subrayados. Si desea dar énfasis o escribir palabras en otra lengua, utilice cursivas (itálicas). El tipo en negrita se reserva para títulos y subtítulos. Si hace citas literales, póngalas entre comillas dobles si las escribe dentro del texto; no utilice comillas si las coloca en párrafo aparte.
8. El texto deberá estar antecedido de un resumen de no más de 150 palabras.
9. Anote, después del resumen del texto y antes del comienzo del mismo, no más de 5 palabras claves, con el fin de que el trabajo sea más fácilmente catalogado.
10. Anote, al final del documento, su afiliación académica o institucional, su grado, y un muy breve listado de sus publicaciones más importantes o recientes.
11. Incluya también, después de este breve currículum, su dirección postal y su correo electrónico.
12. Cite las referencias bibliográficas de acuerdo con las disposiciones descritas a continuación.
13. Las revisiones se trabajan con el modelo de pares ciegos: los pares académicos que evalúan los artículos son anónimos para los autores; asimismo, los autores son anónimos para los pares.
14. Incluya una versión del resumen y las palabras clave en un segundo idioma, preferiblemente lengua inglesa. Los artículos cuyos resúmenes en inglés (abstract) no estén redactados correctamente serán rechazados ad portas.

Referencias bibliográficas

Se usará el modelo basado en las disposiciones de **Chicago 17^a edición modalidad autor-fecha**, esto es, **con citas entre paréntesis**.

Este modelo se caracteriza por ser más breve. Dentro del texto se hará referencia a la obra entre paréntesis, anotando únicamente el apellido del autor, el año de la publicación y la página. En la lista de referencias bibliográficas debe anotar la referencia completa, de acuerdo con las siguientes disposiciones.

Anote el nombre de la persona autora y coloque los apellidos tal y como aparecen en el texto (sea uno o dos apellidos), seguidamente, inserte el año sin encerrarlo en paréntesis. Por ejemplo:



Murillo Zamora, Roberto. 1987. *La forma y la diferencia*. San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Dentro del cuerpo del artículo aparecerá, cada vez que se cite este texto, a modo de cita parentética: (Murillo Zamora 1987, 34)

Si opta por la cita narrativa, entonces no repita los datos que ya están en el texto:

El profesor Murillo Zamora piensa que eso es un error (1987, 34).

Por ejemplo, si menciona el año de la publicación, tampoco debe repetirlo:

En 1987 el profesor Murillo Zamora escribía, con énfasis, que eso era un error (34).

Cuando una cita parentética aparezca al final del párrafo, coloque el punto posterior a la cita:

La luz es el hilo que eleva al hombre desde el terreno de la apariencia hasta el del ente (Murillo Zamora 1987, 27).

Si la misma oración fuera a citarse, incompleta, dentro del texto, la referencia quedaría así:

En su texto de 1987, Roberto Murillo Zamora recordaba cómo se ha considerado, siempre, que la luz nos eleva “desde el terreno de la apariencia hasta el del ente” (27).

Después del título del libro, puede colocar otra información relevante, como los datos de la persona editora o traductora. Recuerde **no** poner abreviaturas, una referencia correcta sería:

Butler, Judith. 2010. Marcos de Guerra: Las vidas lloradas. Traducido por Bernardo Moreno Carrillo. Barcelona: Paidós.

Si, en este modelo, debe anotar referencias del mismo autor con la misma fecha, distíngalas de este modo:

Gadamer, Hans-Georg. 1998a. Arte y verdad en la palabra. Traducido por Arturo Parada. Barcelona: Paidós.

_____. 1998b. El giro hermenéutico. Traducido por José Francisco Zúñiga García & Faustino Oncina. Madrid: Cátedra.

Si decide citar el compilador o editor en lugar del autor, esta información, en las referencias bibliográficas debe ir abreviada y sin paréntesis, como se observa a continuación:

Avanessian, Armen y Reis, Mauro, comps. (2017). *Aceleracionismo: Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Buenos Aires: Caja Negra.

Los títulos de artículos de revista deben ir entre comillas, debiendo poner el nombre la revista en *itálica*; los demás datos se abrevian de la siguiente manera:

Brenes Vargas, Alonso. 2022. “Subjetividad afectiva e infancia queer: Un análisis de la película *Wild Tigers I Have Known*”. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica* 39, no. 161: 11-24.

Solo debe anotarse el nombre de la editorial; de modo que en lugar de escribir, por ejemplo, “Editorial Grijalbo” o “Editorial Gredos”, debe apuntar solamente “Grijalbo” o “Gredos” (a menos de que en su nombre como tal incluya la palabra “editorial”).

En la bibliografía el ordenamiento se hará por orden alfabético del apellido de las personas autoras. Las referencias de un mismo autor se anotarán por año, primero el texto más antiguo y de esa manera sucesivamente; aquellas publicaciones de un mismo año, se siguen por orden alfabético según el título de las obras y aquellas publicaciones que aún no estén publicadas (es decir, en prensa) se colocan de último.

Cuando introduzca citas dentro de las notas, recuerde que deben ir igual que en el cuerpo del texto, por ejemplo:

1. José Carlos Mariátegui ha sostenido que Perú, a pesar de la minería, mantiene el carácter de país agrícola (2007, 20).

Recuerde, que en castellano no se usa capitalizar todas las palabras de los títulos; escriba, por ejemplo, *Teoría de la acción comunicativa*, y no *Teoría de la Acción Comunicativa*. En inglés y otros idiomas sí se debe capitalizar.

Si en el texto hace una traducción propia de una cita de idioma extranjero, entonces debe seguir el lineamiento propio de las paráfrasis: debe colocar la fuente, ya sea a través de una cita narrativa o parentética, y omitir las comillas.

Favor utilice lenguaje no sexista en su(s) artículo(s), para lineamientos al respecto puede consultar la *Guía de uso del lenguaje inclusivo de género en el marco del habla culta costarricense* (2015) de Lillyam Rojas Blanco y Marta Eugenia Rojas Porras: <http://lenguajeinclusivo.ucr.ac.cr/guia-de-uso-del-lenguaje-inclusivo>

Portal DE LA Investigación

Ciencia universitaria a su alcance

Información

- Noticias de ciencia y tecnología
- Proyectos de investigación
- Agenda de investigación
- Nuevas publicaciones

Opinión

- Vox populi
- Opinión
- Foro

Plataforma de medios

- Programa En la Academia
- Serie televisiva Girasol
- Revista Girasol digital
- Cápsula Girasol



Esta revista se terminó de imprimir en la Sección
de Impresión del SIEDIN, en mayo 2026.

Universidad de Costa Rica
Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

Volumen LXV

Número 172 / Mayo - Agosto 2026

Motivo de portada: Lola Fernández. Segunda etapa sexta escalera.
(óleo sobre tela, 130 x 97 cm, 1977). Serie Arquetipos. Fotografía del Archivo Lola Fernández.....07-08

I. Dossier: La formación como cuestión filosófica

1. *Guillermo Bustamante Zamudio*. "La formación posible: las escuelas Edipo, Narciso y Telémaco" 12-20
2. *Santiago Andrés Duque Cano*. "La conversión como giro de la caverna-laberinto a la visión de la totalidad: Educación y formación en Patočka a partir de la lectura de Platón y Comenio" 21-29
3. *Maximiliano Prada Dussán*. "Sobre las relaciones entre estudio y formación en la Edad Media: Agustín, Dhuoda y Hugo de San Víctor" 31-42
4. *Leonardo Tovar González*. "Cuál es el genuino significado de la sentencia de Kant «No se puede aprender filosofía... sólo se puede aprender a filosofar?»" 43-52
5. *Miguel Ángel Espitia Raba*. "La formación: entre la pasividad y el inconsciente fenomenológico" 53-66
6. *Germán Vargas Guillén y Víctor Eligio Espinosa Galán*. "La formación frente al mal: violencia y pasividad como límites—Lectura fenomenológica del mal radical, la banalidad del mal y la doble pasividad en la experiencia formativa—" 67-79
7. *Rubén Sánchez Muñoz y Liz Katherine Cañón Parra*. "Persona, formación y valores: una reflexión fenomenológica desde Edith Stein" 81-93
8. *Bayron Hernán Giral Ospina*. "Formación de lo político: una mirada patočkiana" 94-104
9. *Esther Juliana Vargas Arbeláez*. "*Bildungsroman*: formación entre lo indeterminado y la institución" 105-114

II. Artículos:

1. *Francisco Quesada Rodríguez*. "Ética medioambiental y ética animal en la democracia" 117-133
2. *Héctor Ferlini Cartín*. "Cómo superar una depresión según Spinoza" 135-148
3. *Hilda Santos Padrón*. "Enfoques filosóficos y éticos en el Modelo de atención MAS-Bienestar. México 2024" 149-158
4. *Ariel Jaslin*. "¿Dios juega a los dados? Argumentos en favor y en contra del ajuste fino" 159-178

III. Avance de Investigación del INIF:

1. *Luis Diego Cascante*. "El desprecio por el cuerpo: Mística y antropología en Teresa de Jesús y Juan de la Cruz" 181-192

V. Crónica:

1. *Jorge Jiménez Hernández*. "Giovanna Giglioli, In memoriam" 195-199