

Universidad Politécnica Salesiana

Sentido **de** vida **la** y **comunidad**

Víctor Iza Villacís (Coordinador)



Sentido de la vida y comunidad

Víctor Iza Villacís (Coordinador)

Sentido de la vida y comunidad



ABYA | UPS
YALA

2021

Sentido de la vida y comunidad

©Victor Iza Villacís (Coordinador)

Ira edición: © Universidad Politécnica Salesiana
Av. Turuhuayco 3-69 y Calle Vieja
Cuenca-Ecuador
Casilla: 2074
P.B.X. (+593 7) 2050000
Fax: (+593 7) 4 088958
e-mail: rpublicas@ups.edu.ec
www.ups.edu.ec

CARRERA DE COMUNICACIÓN
Grupo de Investigación ATARAXIA

Diagramación: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

ISBN UPS: 978-9978-10-611-2

ISBN Digital: 978-9978-10-612-9

Impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala
Quito-Ecuador

Tiraje: 300 ejemplares

Impreso en Quito-Ecuador, octubre de 2021

Publicación arbitrada de la Universidad Politécnica Salesiana

El contenido de este libro es de exclusiva responsabilidad de los autores.



Índice

Prólogo	7
Paula Andrea Pérez Reyes	
Poema dedicado a Don Bosco.....	13
Filosofía y sentido de la vida en el contexto actual.....	15
Frank Bolívar Viteri-Bazante, Jaime Arturo Chela-Chimborazo, Néstor Antonio Castillo-Mantuano, Edward Andrés Posada-Gómez	
Entre el sentido de la vida y la religión: la comunidad	49
Víctor Iza-Villacís	
Dando sentido a la vida y a la comunidad.....	63
María Anaís Leguízamo-Bohórquez	
La fraternidad, una apuesta generadora de sentido de vida, realizable en la existencia comunitaria	79
Jhon Jairo Serna	
Una aproximación al pensamiento de Ignacio Ellacuría.....	103
Ronald Gilberto Carrillo-Salvador	
Tres vitalistas en diálogo con Ellacuría.....	127
Ronald Gilberto Carrillo-Salvador	
<i>Gnothi Seauton</i> como camino a una vida virtuosa	149
Carlos Alberto Gómez-Díaz, Camilo Andrés Gálvez-Lopera	

Una reflexión foucaultiana del por qué el <i>Epimeleia Heautou</i> no es para las multitudes.....	165
Carlos Alberto Gómez-Díaz, Camilo Andrés Gálvez-Loper	
A origem neoplatônica da concepção de cultura como sistema simbólico	181
Bruno Bertolossi de Carvalho, Camilo Andrés Gálvez-Lopera	
La potencia educadora del arte: una aproximación desde <i>Arte y filosofía</i> de Estanislao Zuleta	199
Nicolás Duque-Naranjo	
Reflexiones desde el Sistema Preventivo de Don Bosco, espiritualidad y pedagogía del amor.....	223
Johan Méndez-Reyes	
Existencia, situaciones límite y suicidio.....	239
Diego Patricio Vera	
Modelo de formación humanista-martiana para la licenciatura en Cultura Física.....	259
Reynier Rodríguez González	
Estrategia de formación humanista-martiana para la Licenciatura en Cultura Física.....	291
Reynier Rodríguez González	

Prólogo

Paula Andrea Pérez Reyes¹

El hombre cuenta su historia, examina su presente y proyecta su futuro (Zambrano, 1955, p. 13).

En medio del mar de preguntas que hacen parte de la cotidianidad de la vida de aquel que decide hacer de la filosofía un estilo de vida, una forma de interactuar en el mundo dado e incluso de confrontarlo; cabe resaltar que “el sentido de la vida” es una inquietud que en cualquier momento romperá con su horizonte de expectativas acercándolo a un abismo cuyo vacío no encuentra satisfacción. Quizás el encuentro con esta cuestión surja como producto de una crisis a nivel global o dicha aparición se dé más allá de todo el caos social, y tal vez se trate inicialmente de una experiencia personal, del sufrimiento producto de una enfermedad, del nacimiento de un vínculo afectivo con alguien o la ruptura de este. Sea cual sea el caso, la vida como narración se teje de frágiles hilos que componen el todo, de una conexión con los personajes que se encuentran en el tiempo en medio de un hoyo negro que nunca se sacia ante las inquietudes de la vida.

1 Abogada, filósofa y poeta. Magíster en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, candidata a doctora en Filosofía, docente investigadora del grupo GITS de la misma universidad y docente de la Universidad de Antioquia.

Frente a esta experiencia, afirma Joan Carles Mèlich (2021), “habitar en el mundo es no saber habitarlo, es existir sintiendo el vértigo, entre la atracción y la repulsión, de un abismo abierto sobre un mar de nubes. El caminante desea volver a su atalaya, pero es demasiado tarde” (p. 217).

La pregunta por el sentido de la vida es una experiencia de tipo fenomenológica, en donde este caminante desde la lente de su ojo podría advertir, interpretar e intentar responder la interrogante. El encuentro con esta pregunta ha acompañado la historia de la filosofía comenzando con los antiguos al pensar en el *αρχή* (el principio de todas las cosas) a partir de la mirada antropológica de aquella idea del hombre que se transforma con el paso de los siglos, de los vínculos que lo conectan con la totalidad, de su misión, de su visión de la vida, de su choque con el mundo en el que habita y finalmente cuando muere. Tal como lo menciona Plotino en sus últimas palabras antes de morir: “Estoy tratando de conducir lo divino que hay en mí a lo divino que hay en el universo” (en Zambrano, 1955, p. 7), y es ese paso hacia la trascendencia el que acompañará al caminante que transita por los caminos de la historia de la filosofía, al hacer genealogía de la pregunta por el sentido, la cual, finalmente, queda sin respuesta, siendo esta la piedra en el zapato del caminante, cuya grieta irá incomodándolo a él y a otros.

El lector encontrará en cada página de esta obra una pluralidad de voces, las cuales se pronuncian para presentar el resultado de sus investigaciones, de sus reflexiones filosóficas, vivenciales y confrontadoras, acerca de una cuestión en la que habita una constante dialéctica sin respuesta: la pregunta por el sentido de la vida.

En la lectura de los artículos presentes en la obra es posible identificar entre de sus líneas la posibilidad de dialogar con los grandes pensadores que, desde su tiempo, hicieron considerables aportes a la historia de la filosofía, cuyos movimientos y variaciones cuestionan al pensador por medio de las realidades a las que en su cotidianidad debe enfrentarse: la incertidumbre, la enfermedad, su

relación como individuo y miembro de una comunidad, la religión y la fraternidad, la cultura y su racionalidad, la relación entre arte y filosofía como experiencia formativa, la pedagogía humanista como portadora de sentido y, finalmente, la muerte y el suicidio desde el sinsentido y la finitud de la vida.

En algunos capítulos se puede hallar el papel de la filosofía en aras del reconocimiento de la fragilidad como acontecimiento, lo que ha llevado a recuperar la conciencia de la vida, al cuestionarse por la idea de hombre íntegro desde la antropología social en la búsqueda de la verdad como subjetividad, que se transforma con el paso del tiempo, y que evidencia la necesidad de la idea de fraternidad como esa fuente generadora de sentido; lo cual establece, fortalece y consolida el tejido que conecta al individuo con el otro y que define eso que se denomina tejido social.

Este reconocimiento de la trascendencia en el otro permite consolidar un nosotros a partir de una praxis en donde es posible considerar una relación con Dios y con el otro desde la acción, lo que permite la transformación de un mundo en crisis. Aquí cobra gran relevancia el papel de la Iglesia frente a la pregunta por el sentido de la vida, de su misión en el mundo y en la cotidianidad de cada hombre y de cada mujer, de su postura política y transformadora en aras del reconocimiento de sus derechos, de sus necesidades y en beneficio del bien común.

Frente a la vida y su relación con el sentido, aparece el tiempo, dibujándose así, como una metáfora del sentir, comparándose con la finitud de los momentos del día: la vida vista comenzando con su esplendor desde el amanecer, cuando se va marchitando con el atardecer y en el momento más oscuro de la noche. Vida y tiempo son elementos de una narrativa que cambia con el punto de giro que rompe con la cotidianidad y con el horizonte de expectativas. Aquí el caminante se asoma desde la ventana del tiempo que se fragmenta en instantes y se va perdiendo toda esperanza, hasta que se acerca el momento más oscuro de la vida, en donde se revela su finitud, la pér-

dida del sentido, hasta considerar el suicidio, cuyo fenómeno tiene dos caras: la consecuencia de una enfermedad mental y la presencia del vacío en el encuentro con los márgenes de la existencia. Quizás allí se pierde todo asomo de sentido, pero en cualquier momento la luz nuevamente aparece.

Allí surge la potencia creadora como elemento central en las reflexiones de los textos finales, en los cuales es necesario volver al concepto de “formación del sujeto” para la comprensión de la relación entre la filosofía y el arte, en aras de redescubrir la identidad del sujeto en sociedad. Un horizonte que permite reconocer la identidad del caminante e interpretar la cotidianidad, para la resignificación de su arraigo cultural y de la lectura crítica de sus realidades. En este escenario, hay una estrecha relación a partir de la pedagogía transformadora del amor y un despertar del sujeto desde la espiritualidad, en un tránsito del sistema represivo al Sistema Preventivo de la pedagogía humanista y el ejercicio de sus prácticas pedagógicas.

En este contexto, la educación se constituye como una respuesta ante los problemas sociales, el mensaje de Jesús como una fuente portadora de un sentido para el servicio y de acontecimiento ético frente a las necesidades de los más vulnerables, cuya acción educativa va dirigida a formar con valores cristianos que transformen el porvenir de las juventudes. En estas reflexiones, los objetivos de la formación humanista tienen su sustento epistemológico en estrategias curriculares, en la concepción formativa integradora y en sus aportes a la labor investigativa, cuyo impacto se centra en el papel del sujeto en el mundo.

Antes de que caiga el telón en esta obertura a la obra, cabe resaltar que el tejido que constituye la presente compilación nace de las reflexiones en torno a la pregunta por el sentido de la vida como inquietud propia del ser humano, abordada desde las realidades sociales, la trascendencia, las relaciones con el otro, el arte, la cultura y la razón, pasando por las tensiones que vive el individuo en una sociedad de consumo que lo arrojan a un sinsentido e incluso al suicidio.

Cada ser humano se enfrenta a las tensiones de las gramáticas de un mundo dado, a los anhelos de un éxito inalcanzable, y de aquellas distancias entre lo que ha sido heredado y a lo que se aspira o lo que se quiere ser, lo que se quiere tener (Pérez-Reyes, 2021, p. 259).

Por tal razón, las ideas que transitan en el mundo hacen más complejo comprender la manera en cómo se aborda esta problemática, para resignificar el papel de la filosofía en medio de la incertidumbre de tener una pregunta de tal magnitud sin una única respuesta. Situación que hace más vulnerables a los seres humanos ante un infinito de posibilidades que constituyen el relato del movimiento dialéctico en busca de razones que llenen el vacío ante esta interrogante.

Por esta razón, frente al vacío, como plumas al viento, los seres humanos siguen narrando la historia de una “relación de sentido como aquella que conmueve, que resuena, que provoca vida. En esa relación, la existencia vibra con fuerza, se entusiasma” (Mèlich, 2021, p. 51), un relato contado con puntos suspensivos.

Para cerrar este prólogo, quisiera plasmar un poema inédito que nació en medio de la perplejidad de la crisis social que ha sufrido Colombia desde el pasado 28 de abril de 2021. Con el corazón en la mano agradezco a todos los hermanos latinoamericanos que han expresado su solidaridad con un país que siempre tiene las puertas abiertas para todos, y frente a esta incertidumbre sin respuesta:

Somos tan frágiles

la apertura de nuestras palabras

desnuda la transparencia de un mundo en colisión.

Ya no somos tan fuertes.

el tiempo nos eleva como hojas al viento.

Nuestros ojos y su borrosa visión no alcanzan

a comprender aquel espejo que llamamos realidad.

Intento escribir un poco lo que apenas alcanzo a percibir de todo este caos que se nos presenta y nos sorprende.

Sin embargo,

hay eso otro que no logro describir porque se nos secó la garganta y nadie nos escucha

mientras tanto

otros que son muchos,

juzgan lo que se alcanza a ver a través de una pantalla que ellos llaman vida.

Referencias bibliográficas

- Mèlich, J. (2021). *La fragilidad del mundo, ensayo sobre un tiempo precario*. Tusquets.
- Pérez-Reyes, P. (2021). La cara del mundo y el rostro de la vida, una conversación literaria con la fenomenología del sufrimiento. En *Dinámicas sociales e intervención social*. Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.
- Zambrano, M. (1973). *El hombre y lo divino*. FCE.

Poema dedicado a Don Bosco

Aún¹

En el suplicio ardiente y árido que es el corazón del doliente,
en el paraíso perdido que es el mundo en que vivimos,
en la resignación que es a la vez fría y elocuente.
En el abismo que es la desesperanza.
Brillo un alma solidaria.

“Loco” le llamaron en su momento,
“entregado” pregonamos con el tiempo.
Devoto y santo son tus títulos,
aquellos que nunca pierden brillo.

Ante el pecado, el rencor y el inicuo destino,
te presentaste enemigo.
Soldado virtuoso y amigo.
Padre generoso que recordamos con cariño.

Aquel día en Turín,
perdimos el templo de tu alma,
pero no tu espíritu.
Porque tus valores y enseñanzas,
aún pueblan la tierra y dan esperanza.

¹ Autora del poema: Emily Arlee Quezada Estacio, primer lugar, concurso “Creando poesía con Don Bosco: padre, maestro y amigo” fecha: enero del 2021. Fiestas en Honor a Don Bosco, Universidad Politécnica Salesiana.

Filosofía y sentido de la vida en el contexto actual

Frank Bolívar Viteri-Bazante¹
Jaime Arturo Chela-Chimborazo²
Néstor Antonio Castillo-Mantuano³
Edward Andrés Posada-Gómez⁴

Introducción

El nuevo escenario en el que nos ha colocado la pandemia mundial causada por COVID-19 está conmoviendo a las familias, instituciones y a la vida misma de cada ser humano. Esta crisis imprevista ha puesto en grave riesgo la vida humana con un impacto que está afectando todos los ámbitos de la existencia y al mundo entero, generando dolor y sufrimiento.

La crisis sanitaria ha conducido al colapso de lo que se conocía como “normal”. Las costumbres personales, familiares, instituciona-

-
- 1 Doctor en Filosofía, docente en la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 2 Máster en Gestión del Desarrollo Local Comunitario, máster universitario en Atención a Necesidades Educativas Especiales en Educación Infantil y Primaria, docente en la Universidad Politécnica Salesiana.
 - 3 Máster universitario en Neuropsicología Educativa, docente en Universidad Nacional de Educación Studium Theologicum Franciscanum “Cardenal Echeverría”-Pontificia Università Antonianum.
 - 4 Doctor en Filosofía, docente en la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín.

les, etc., han tenido que modificarse. La crisis ha significado aislamiento, paralización, incertidumbre, ruptura, miedo, restricción de la propia libertad de movimiento, de comunicación, de relacionamiento, imposibilidad de celebrar la fe en comunidad. Las formas de comunicarnos, las modalidades de trabajo, los afectos, la interrelación familiar y hasta los ritos funerales han tenido que tomar otros matices. No solo eso, miles de personas han debido morir en la más absoluta soledad y sin despedirse de sus familias, y esta experiencia ha provocado angustia, amargura y temor en miles de personas.

La pandemia ha generado una caída de la economía a nivel mundial, afectando de sobremanera a los países en vías de desarrollo. En Ecuador se evidencia el retorno a la pobreza de numerosas familias que en la última década habían pasado a la clase media. Según los datos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), en septiembre de 2020 la tasa de desempleo alcanzó el 6,6% a nivel nacional, teniendo como efectos (especialmente entre los jóvenes) la pérdida de fe en Dios, en las instituciones, la pérdida del sentido de la vida, de los sueños y los deseos de superación. El virus ha demolido las seguridades ideológicas, económicas y de poder, y ha traído de vuelta a la muerte.

Como ha manifestado el papa Francisco respecto a la pandemia: la crisis es una señal de alarma, que nos hace considerar con detenimiento dónde se hallan las raíces más hondas que nos sostienen en medio de la tormenta. Nos recuerda que hemos olvidado y postergado algunas cosas importantes de la vida y hace que nos preguntemos qué es realmente importante y necesario y qué tiene solo importancia menor o incluso meramente superficial (Farfán, 2020).

En el ámbito juvenil, el impacto de esta crisis se visibiliza en la falta de certezas, temor, desempleo y la desconfianza en el futuro que ya era una condición presente antes de la pandemia. Según el INEC, alrededor de un millón de jóvenes, entre 21 y 30 años, no cuenta con un empleo adecuado. Encontramos jóvenes con posgrados de alto nivel y sin trabajo, dependiendo de sus padres. Esta realidad amena-

za la esperanza de las nuevas generaciones. En definitiva, los datos muestran que la crisis sanitaria ha incrementado los procesos de exclusión y marginación (Farfán 2020).

Poco antes de la pandemia, Cremades (2020), citando a Gilles Lipovetsky, señalaba que nos enfrentamos a una de las terribles consecuencias de la hiper-modernidad, generada por la sociedad de consumo, la globalización y el capitalismo, que ha hecho del hombre un ser individualista. Sin embargo, en el escenario de la pandemia no todo ha sido negativo, esta crisis ha despertado los corazones de las personas, ha hecho renacer la grandeza humana-espiritual y los grandes valores humanos como la solidaridad, compasión, el trabajo desinteresado a favor de los otros, la capacidad de resistencia, la reciprocidad, la creatividad, la innovación, etc.

En este contexto, el punto de partida del presente ensayo es la comprensión de la vida desde una actitud filosófica, es decir, dejando de lado concepciones puramente teóricas para dar paso a una reflexión de la vida como un “irse haciendo”, “irse forjando”, al que el hombre apela a lo largo de su existencia para después fundamentar, desde distintas posiciones filosóficas, la comprensión del sentido de la vida con la presencia de la muerte como realidad innegable del ser humano, donde la angustia, la agonía y el ansia, se constituyen en fundamento de la vida ante el sentimiento de la muerte.

Crisis y problemática actual

Al intentar contextualizar el sentido de la presencia del hombre en el mundo, Cremades (2020), citando a Lipovetsky, manifiesta que, “el ser humano se ve arrastrado por una sociedad que ha perdido sus valores ante una prepotencia del individuo que llega al extremo del narcisismo, identificándola como la segunda revolución individualista”, misma que se presenta bajo el signo del exceso, tanto en la economía como en la cultura, en el arte o el deporte, un problema universal que ha cambiado la vida de las personas. El autor señala

que esta transformación de la sociedad actual se debe al culto que ha dado el hombre ante las situaciones presentes:

- Culto al hedonismo, que no es otro que el deseo de sentir placer a través de la sociedad de consumo.
- Culto al cuerpo, que se manifiesta tanto a través de la comida como del deporte, y en la preocupación por la salud que nos conduce a adelantarnos a las enfermedades.
- Culto de lo psicológico, que considera una supervaloración del pensamiento individual (aparición de innumerables terapias que pretender ser una solución a todos los problemas del hombre).
- Culto a la conexión, no podemos vivir sin la mirada del otro, no existe confianza en sus líderes políticos, peor aún creer en sus promesas.
- Culto a la autonomía individual que tiene su origen en el siglo XVIII, con las ideas de libertad e igualdad, aunque sin llegar a ponerse realmente en práctica.
- Y la grave situación del cambio climático y de sostenibilidad de la Tierra.

Frente a la caracterización del ser humano actual, el mencionado autor manifiesta que, “aunque lo intentemos, es poco probable que el ser humano actúe de forma moral, pero, solo la inteligencia humana traerá las soluciones, no la moral” (Cremades, 2020).

Bauman (2003), en este intento por encontrar el sentido de la presencia del hombre en el mundo, en su análisis en torno a la sociedad, este la denomina, como “la sociedad líquida”, otros la llaman “sociedad del conocimiento” o “sociedad de la información”; misma que se encuentra caracterizada por los continuos avances científicos y la globalización de los mercados, cuenta con una vasta información a través del auge tecnológico, generándose cambios continuos en las condiciones sociales y económicas a nivel mundial.

En este horizonte, el mercado impone nuevos esquemas de competitividad y desempeño, tanto individual como empresarial. El desarrollo del conocimiento favorece la creación de nuevas empresas y formas de trabajo, que a su vez involucran formas diferentes de enseñanza-aprendizaje en el campo educativo (Gallego, 1999).

En el plano antropológico, esta crisis ante todo ha significado una bofetada al engrandecimiento y a la soberbia del hombre heredero de esa híper-modernidad confiada en el progreso, en la ciencia y la tecnología que ha hecho creer que habíamos dominado a la naturaleza y que asumíamos tener todo bajo control.

La experiencia de la pandemia nos ha hecho tomar consciencia de que tanto el desarrollo científico como tecnológico posee límites, que no puede solucionar ni controlar todo, que siempre queda un espacio para la duda y la sorpresa. Pero esta vivencia también nos ha permitido ser más conscientes de los límites de nuestra vida, de la vulnerabilidad de la propia especie humana y de que no somos la cumbre de la evolución como afirmamos con cierta vanagloria.

De alguna manera, esta experiencia de fragilidad nos ha llevado a recuperar la conciencia de que la vida es un don que necesita ser cuidado y valorado frente a las amenazas de todo tipo, pues nos hemos dado cuenta que no existe una póliza de seguro válida y que nadie tiene el dominio sobre la muerte.

Byung-Chul-Han, (2020) afirma que “la pandemia ha acelerado el camino hacia el establecimiento de una sociedad disciplinaria digital que permite una vigilancia y control biopolíticos con fines no solo comerciales, sino también de control de conductas sociales y políticas” (p. 1). Ciertamente, en muchas naciones la pandemia ha sido utilizada para aumentar los controles sobre la población por parte de los Gobiernos, poniendo entre paréntesis las libertades individuales. Asimismo, los discursos discriminatorios, racistas, nacionalistas y xenofóbicos se han posicionado para justificar prácticas

anti-migrantes, lo cual podemos constatar especialmente en el contexto europeo con los movimientos soberanistas o nacionalistas.

La filosofía práctica como comprensión de la vida

La filosofía se constituye en un conocimiento de la vida práctica cuando deja de lado las concepciones teóricas y conceptuales reducidas a espacios académicos y se compromete a transformar el concepto de filosofía, como un acto racional que busca restablecer el entendimiento del hombre que se desenvuelve en el mundo de la vida con un sentimiento que engendra una actitud íntima y una acción (Unamuno, 2009). Una vida que lucha por comprenderse como disputa por sobrevivir ante la condición mortal, es decir, una vida que surge y emprende la reflexión filosófica como soporte de su realidad. Se habla de un ejercicio de coherencia vital donde la filosofía se constituye como base de la vida práctica; no solo del concepto o del juego racional de las ideas al modo helénico, sino más bien del mundo de la realidad contextual, de la reflexión del sí mismo:

La idea de una filosofía práctica y compasiva —es decir, una filosofía al servicio de los seres humanos, destinada a satisfacer sus necesidades más profundas, hacer frente a sus perplejidades más urgentes y llevarlos de la infelicidad a un cierto estado de florecimiento— es una idea que hace de la ética helenística un objeto de estudio cautivador para un filósofo que se pregunta qué tiene que ver la filosofía con el mundo real (Nussbaum, 2003).

No se trata de contraponer a la filosofía práctica con la filosofía teórica o de establecer un rango entre cuál es mejor o superior, sino de establecer un sentido de complementariedad en donde el hombre se ubique en el mundo y genere una actitud vital coherente. Un lugar donde la razón y la acción se complementen para encaminarse a la generación de sentidos y lucha por los proyectos.

Martha Nussbaum (2003) retoma el pensamiento filosófico griego, convertido en un mecanismo que invita al reconocimiento del ser humano capaz de encaminar la construcción de una vida con

sentido, de esta manera, es posible vislumbrar a la filosofía como disciplina que contribuye con este fin y forjar, como lo indica Jaspers (1958): “Un filosofar desde la posible existencia, que se quiere llevar a la realidad mediante una vida filosófica” (p. 29), que sigue siendo búsqueda; por tanto, es muy difícil aterrizar esta actitud a la vida cotidiana, al quehacer diario que debe ser comprendido y proyectado.

El arte de reflexionar no solo debe enmarcarse en la producción de ideas para discutir las o argumentarlas en los espacios académicos universitarios, sino también en la comprensión de la praxis humana donde el acto racional se empodera de la cotidianidad, con el fin de establecer un sentido desde cada una de las acciones que se encaminan a la concreción de un proyecto y unas metas en la realidad vital. En efecto, las posturas filosóficas, escuelas de pensamiento y actitudes vitales de muchos de los filósofos, exigen una comprensión filosófica de la realidad para ser transformada en aras de establecer un estado hacia la concreción de la felicidad, por lo tanto: el filósofo filosofa para algo más que para filosofar. *Primum vivere, deinde philosophari*, dice el antiguo adagio latino, y como el filósofo, antes que filósofo es hombre, necesita vivir para poder filosofar, y de hecho filosofa para vivir. Y suele filosofar, o para resignarse a la vida, o para buscarle alguna finalidad, o para divertirse y olvidar penas, o por deporte y juego (Unamuno, 2009).

La realidad vital racional del hombre es anterior a esta conciencia filosófica sobre la vida misma, ya que es el hombre (este ser natural que se cuestiona desde su conciencia en torno a sí mismo) quien fragua su propia reflexión. Además, esta autorreflexión diferencia al hombre de los demás seres de la naturaleza, por ello conviene revisar que: “La filosofía es una justificación vital, necesaria, porque el hombre necesita justificarse a sí mismo, saber a qué atenerse, que ha de ser de él, consolarse o desesperarse de haber nacido” (Marías, 1971, p. 29). Se excluyen aquellas concepciones particulares en las que el hombre es objeto de estudio de la filosofía, como lo es la psique en la psicología. Así, el comienzo se sitúa en una búsqueda

de sentido para actuar en la condición vital de cada sujeto, su vida, que se manifiesta en la realidad. Esta es la realidad por la propia existencia, las preguntas, respuestas, dudas y lamentos se constituyen en fundamento de la realidad vital que lucha por permanecer.

El hombre, al comprenderse en este sentido, como ser racional que se cuestiona de su modo propio de vivir, se da cuenta que camina hacia esa comprensión filosófica como ese quehacer práctico en la realidad vital naciente desde las interrogantes y las posibles respuestas hacia la comprensión del sentido de su vida y de la muerte, siendo este quehacer:

Una reacción al misterio de la realidad, concretamente al de la vida humana misma y su destino, y por eso busca las afinidades de la filosofía con todas aquellas actitudes humanas en que se manifiesta un sentido total de la existencia, vivido en cualquiera de sus formas (Marías, 1971, p. 165).

Estas formas se constituyen en dimensiones que surgen de la realidad vital del hombre que se mira como sujeto existente, que se pregunta y cuestiona dentro de la comprensión de sus actos, en su contexto, en su verdad:

El enfoque filosófico tiene efectos de apaciguamiento y de consolución, ya que ayuda a reflexionar sobre la actitud frente a la vida y la muerte, sobre la desgracia y las condiciones de la felicidad: con el aprendizaje del filosofar estamos, ante todo, en una situación de formación y no de cuidados, aunque ese aprendizaje también tiene una dimensión terapéutica (UNESCO, 2011, p. 6).

Con gran acierto, Cicerón afirmaba que fue Sócrates el primero en bajar la filosofía de los cielos para circunscribirla en la cotidianidad del mundo griego, donde la preocupación por el problema del hombre y su condición pasa a ser central en el mundo de la filosofía, y la percepción del ser humano que poseen las personas se halla en constante búsqueda de la felicidad; aquello a lo que los griegos llamaban eudaimonia:

Como nos lo recuerda el filósofo Pierre Hadot, en aquel entonces no se consideraba que el pensamiento fuese suficiente para esclarecer nuestra comprensión del mundo. Apuntaba a un cierto tipo de «buena vida» conforme a la razón y hacia la felicidad, ya fuera mediante el placer medido (el epicureísmo) o mediante el ejercicio de la virtud (el estoicismo). En este paradigma, el filósofo no es, por lo tanto, un simple maestro del pensamiento para el discípulo, sino también es un maestro de la acción (UNESCO, 2011, p. 86).

Conviene citar a Marco Aurelio (1997) para presentar este llamado a la filosofía, desde la antigüedad hasta el día de hoy, como herramienta para la comprensión de la vida humana, donde se cuestiona: “¿Cómo puede hallar el ser humano una manera sensata de vivir? Hay una sola respuesta: en la filosofía” (p. 17). Cuando el hombre logra hacerse las preguntas adecuadas y reflexiona por encontrar las respuestas también se encamina a la concreción de actos que surgen de estas ideas. El problema no son las respuestas que se encontrará, sino aquella capacidad consciente de hacerse preguntas, de interrogar a la realidad, todo lo que le rodea: “El sentido mismo del verbo vivir depende de la respuesta que se dé a estas preguntas” (Marías, 1971, p. 168).

Epicuro (2012) claramente presenta en este mundo a la filosofía como aquella actividad que, mediante discursos y razonamientos, procura al hombre una vida feliz. Conviene prestar atención al verbo de la frase: “procurar” claramente alude al intento real del ser humano que hace filosofía, se ve que al final de la frase el procurar se centra en la vida feliz como tal, una vida que merece ser vivida e incluso como un intento en la constante contradicción humana.

En este punto, Marinoff (2000), menciona que Sócrates presenta a la vida examinada como la única vida que merece ser vivida, entonces el hombre se observa como ser viviente que no solo produce actos racionales, sino que, desde el acto vital en el que vive se configura como ser real con posibilidad de sentido, no se queda solo en pensar sobre sus propios pensamientos, sino que actúa de tal

manera para establecer, desde su realidad limitada una comprensión del ser humano vital.

En las dicotomías internas del ser humano se entiende la lucha agonizante de esta realidad por no morir. Entonces se comprende que el sentimiento, aunque muchas veces disminuido o tratado despectivamente en los ámbitos académicos, se constituye en un elemento fundamental al establecer un punto de comprensión de la vida. No se trata solo de negarlo o ensalzarlo, sino que debe dar paso a una comprensión total del hombre en la que no solo confluyen estas dos realidades, sino que el hombre sea cada una de esas dos. De ahí la clara y trágica dicotomía del yo.

Se puede hablar y enumerar una serie de autores que trabajaron esta posición en torno a la filosofía como práctica, mucho se puede presentar desde todas las condiciones de vida del ser humano: la vida misma, el sufrimiento, la trascendencia, libertad, valores y la muerte, cada una de ellas convirtiéndose en un problema de la filosofía que debe ser trabajado no solo desde la razón, sino que debe pasar también al acto de vida como tal, de aquellas situaciones límites tan huidas pero a la vez cuestionadoras que develan la soledad del ser humano, la contingencia y limitación de esta condición.

En el mundo actual, el hombre camina entre lo transitorio e inmediato hacia un final que lo interpela, pero no da oportunidad para poder remediar los increpes de la vida. Deja de lado cuestiones existenciales de vital importancia en la estructuración de un sentido y él mismo se constituye en un engranaje más del aparataje de su sociedad: se niega y huye de reflexionar sobre sí mismo. El desgastante consumismo posmoderno, el vacío existencial, la ausencia de identidad, la relativización, el individualismo, la caída de los meta-relatos y demás males de nuestra época, alientan a pensar más en el sentido y en la vida que en muchas otras inquisiciones académicas:

Así, nuestra civilización occidental contemporánea está comprometida con una carrera hacia una felicidad de tipo “perverso” dionisíaca.

co, se suscitan numerosas necesidades que el individuo se esfuerza vanamente en satisfacer, pero trata a menudo de aplacar su malestar reencontrando los valores apolíneos: vida simple y tranquila, búsqueda de un equilibrio interior (Margot, 2007).

La civilización a la que se apela hoy, este estado de superioridad de la condición humana y sus posibles incidencias en el mundo, han logrado establecer un hombre que no vive desde las visiones dionisíacas y apolíneas mencionadas, sino que sin saberlo o sin quererlo el hombre es empujado hacia una impavidez en torno a su vida misma. Ya no es el hombre que se interroga sino más bien el autómatas que cumple con la función impuesta en la sociedad. En este punto las interrogantes, o los increpes, carecen de sentido pues no se constituyen en un mecanismo para sobrevivir en la sociedad actual, por donde escapa la capacidad filosófica increpante.

De ahí la necesidad de imbuir al sujeto en su capacidad increpante, producto de su razón en el mundo. Es la facultad de raciocinio del hombre la que genera pregunta sobre sí mismo, que no surgen de la nada, de hecho, no logran aparecer de un momento a otro, sino que están ahí como constante desde que el ser humano adquiere conciencia de sí mismo a lo largo del ciclo vital. Pareciera que muchos viven sin estas interrogantes o que no se las han formulado alguna vez en su vida, pero la realidad es muy diferente, el problema de la pregunta es latente a la condición del hombre, por eso “los problemas antropológicos irrumpen en la existencia, intervienen casi sin darse uno cuenta y se imponen por su propio peso” (Gevaert, 2013, p. 13).

Conviene ver a la filosofía actual como aquella que se constituye básicamente en dos posturas claramente definidas: la una, un racionalismo de la razón explicativa y abstracta que renuncia a comprender la vida humana desde su condición histórica y se delimita de cierto modo a pre-describir la realidad para darle herramientas a las ciencias particulares; la otra, una forma de pensamiento que no logra trascender de lo descriptivo para llegar a ser teoría, constituyéndose en des-

cripciones fenomenológicas que, de cierto modo, permiten caer en el existencialismo como término equívoco (Marías, 1949).

El tema de la re-comprensión de la filosofía como práctica de la vida cotidiana es actual, donde todos los seres humanos están llamados a concentrar su reflexión en torno a su propia vida partiendo de cuestiones concretas del presente, es decir, actualizar constantemente esta reflexión filosófica en la vida del “yo” actual, para lo cual se exige una comprensión de los sistemas filosóficos, pero sobre todo, de experiencias previas de autores que se dedicaron a reflexionar las realidades propias del hombre concreto, visto que:

Hay que preguntarse si es posible atenerse a la mera descripción. Para el hombre, en efecto, vivir es actuar en vista de las realidades de su mundo; dicho con otras palabras, el hombre, a quien es dada su vida, tiene que hacerla con las cosas, poseyendo ya en cierto modo la realidad que todavía no es —a esto he llamado el apriorismo de la vida humana— (Marías, 1949, p. 938).

La racionalidad permite comprender y proyectarse en la realidad humana y no dejarse movilizar solo por su condición emocional, sino que da paso a un análisis de la vida, que permite proyectarse en los actos cotidianos comprendiendo que: “No solo se trata de un saber científico acerca de la vida, sino de que esta, para existir, requiere ese saber de distinta índole y más complejo que es saber a qué atenerse” (p. 939), en los que realmente ya confluye la racionalidad proyectiva y comprensiva junto con el sentimiento que espera este elemento que permite, en la medida de sus posibilidades, saber los efectos de los actos y proyectarse tentativamente.

Situaciones límites y la muerte

Las situaciones límites permiten el desarrollo del cuestionamiento sobre la vida misma, momentos vitales que no exigen preparación ni postura previa ante su acontecimiento, simplemente están ahí para cuestionar, para increpar la propia realidad, aunque dolorosamente se reconozca en estas situaciones el recuerdo de la limita-

ción humana que posee el hombre y que tarde o temprano, también, se convierte en motivo de reflexión.

Estas situaciones aparecen, aunque parezca fruto del azar, para recordarle al hombre que no puede quedarse solo en el ámbito de la razón o la metafísica, lo direccionan hacia la comprensión del sujeto integral para proyectarse a un examen exhaustivo del modo de vida; de manera que muchas veces estas situaciones le permiten identificar de lo que carece o cimentan un sentido a su vida. Jaspers (1949) menciona que:

Situaciones límites. Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar. La conciencia de estas situaciones límites es, después del asombro y de la duda, el origen, más profundo aún, de la filosofía. En la vida corriente huimos frecuentemente ante ellas cerrando los ojos y haciendo como si no existieran. Olvidamos que tenemos que morir, olvidamos nuestro ser culpable y nuestro estar entregados al destino (p. 17).

Son estas situaciones de la vida, los límites, las que interpe-lan duramente el sentido del ser sujeto y despiertan a la esfinge. El hombre se asombra de tal manera, por ejemplo, ante la muerte y el sufrimiento, que se ve obligado, así no lo desee, a cuestionarse sobre el sentido de la vida como un acto de respuesta a la misma. La enfermedad, el dolor, la decrepitud, la ancianidad, una discapacidad, un sufrimiento, la muerte de un ser querido, el nacimiento de un hijo, la soledad, la guerra y entre otros (que por ser muchos no se logran enumerar), serán los desencadenantes de una travesía del hombre por comprenderse a sí mismo. Aunque en la cotidianidad sean huidas o escurridizamente evitadas, siempre habrá un momento en que se encuentre sin saber hacia dónde tomar o cómo definirse en su realidad vital. La situación límite en esta reflexión se constituye en una ruptura total de la cotidianidad, para rememorar la realidad humana más sensible y dolorosa que interpelará el modo de vida, entonces, la propia vida voltea su inquisidora mirada para replantearse en torno a su pregunta.

Esta proyección tentativa permite argüir, por ejemplo, a la muerte como proximidad, bajo este punto es importante tomar en cuenta que no se puede caer en el error de definir a la vida o el sentido de la misma con base a la muerte, sino más bien tomar a la muerte como un aspecto fundamental al momento de establecer un sentido de la vida, en el cual la misma muerte adquiere sentido:

El hombre que parte de un cierto sentimiento frente a la vida, de una cierta actitud primaria ante ella, necesita hacer comprensible esa realidad que encuentra, para poder vivir, para saber a qué atenerse y qué hacer; por eso requiere que su concepción sea unitaria y total (Marías, 1949, p. 165).

La agonía permite establecer una relación entre vida y muerte para direccionarse hacia un sentido de lo humano. Ahora bien, el trabajo se centra primero en definir aquello que se llama “sentido” para luego realizar una proyección totalizadora de un intento de definición del “sentido humano” en su condición real.

Es la realidad humana carente de sentido la que mueve esta postura. La presencia innegable de la nada en la realidad individual hace que se vea la vida desde una actitud negativa. Muchas veces las situaciones límites no logran ser superadas y están ahí latentes en el desencanto del mundo. Ya no hay teleología positiva ni un origen divino, sino que es la mera condición humana que, desde su limitación, se interroga y no logra responderse, ni siquiera le encuentra sentido al acto de interrogarse; es un movimiento movido, valga la redundancia, por la fatalidad de la existencia.

El problema del sentido se ha constituido en una interrogante de toda la tradición humana, es en una de las preguntas primordiales del ser humano que muchas veces surge desde la cotidianidad o desde la situación límite. Por lo que muchos pensadores pretenden encontrar una respuesta a esta pregunta, es más bien conveniente concluir que “más allá de si cabe abrigar esperanzas de obtener alguna vez respuestas concluyentes, lo cierto es que la pregunta por el sentido ha representado para muchos el primer paso a la filoso-

fía” (Fermendois, 2015, p. 516), y que, aunque se pretenda presentar olvidar, es un tema de constante actualidad en el que el hombre se interroga y se pregunta.

Fundamentación y perspectivas sobre el sentido de la vida

El sentido de la vida se ha constituido en un dilema fundamental de la filosofía y de la condición humana. Desde sus primeros momentos históricos, el hombre adquiere conciencia de su realidad y de su yo, y se encamina a hacerse preguntas que le permitirán definir, o al menos acercarse, a un intento por definir la vida:

Muchas de las principales figuras históricas de la filosofía han proporcionado una respuesta a la pregunta de qué es, en todo caso, lo que hace que la vida tenga sentido, aunque por lo general no la han expresado en estos términos. Considérese, por ejemplo, Aristóteles en la función humana, Tomás de Aquino en la visión beatífica y Kant en el bien supremo (Metz, 2013).

En el hombre común y las grandes figuras de la tradición histórica surgirá la pregunta de extensa tradición metafísica: ¿Quién soy yo?, para enfocarse en una identificación real de mi ser y luego pasar a preguntarse: ¿Qué sentido tiene mi vida en este mundo?, es así cuando el hombre se encauza a direccionar sus actos por aquello que respondió en esta pregunta.

¿Qué es el hombre?, ¿quién soy yo?, ¿cuál es el sentido de la existencia humana? Estas y otras interrogantes similares se imponen en el campo de la antropología filosófica.

En todas las épocas y niveles culturales, bajo formas y desde perspectivas distintas, han acompañado al hombre en su caminar. Hoy se plantean más urgentemente a todo el que quiere vivir su existencia de un modo auténticamente humano. Dichos interrogantes tienden a ocupar el lugar más importante en el conjunto de la reflexión filosófica (Gevaert, 2013, p. 11).

La capacidad humana de cuestionarse ya no se queda en la exterioridad u objetividad del mundo, es decir, no es un acto de representación externa en la que cada uno presenta su capacidad de preguntarse y responderse. El interés por el mundo exterior existe, pero ahora el hombre interioriza y el ¿quién soy yo?, se constituye en un problema íntimo y subjetivo, de modo que el único responsable ante la posible respuesta es el sujeto que emite la pregunta. Ya no hay objeto exterior que espera ser respondido desde la racionalidad, sino que a sí mismo se interpela y espera responderse, el hombre establece un diálogo interno consigo mismo, es decir, se abandona desnudo ante el espejo de su subjetividad para interrogarse y responderse, el acto del silencio y de la soledad permiten que cada hombre se interpele; por ende, el primer paso para reconocer las preguntas es recogerse en sí mismo. “El silencio por su parte puede ser un elemento adecuado para acercarnos a lo ignoto, al misterio, al ‘despertar” (López, 2012, p. 53).

La importancia en esta idea no radica en la respuesta, sino en la capacidad de preguntarse y la implicación vital que esta tiene. El hombre, al momento que se pregunta, establece un punto de partida racional, ya no cae en repeticiones teóricas ni en imitaciones existenciales, sino que es el primero que piensa y siente curiosidad por responderse, es el primer ansioso que anhela responderse a sí mismo:

Solo desde la posible “existencia” llega el anhelo de preguntar por el Ser en sí al trascender sobre toda existencia y sobre todo ser-objeto. Pero la respuesta definitiva no llega por virtud de un saber concreto. Lo que está ahí es fenómeno, no el ser, pero tampoco nada (Jaspers, 1958, p. 20).

Entonces, la capacidad de preguntarse surge de esta realidad vital. La vida propia que se cuestiona a sí misma para encontrar un fundamento en la realidad donde la afección, es decir, la ruptura con lo normal, se constituye en la primera consecuencia personal, quien se pregunta acontece en sí mismo la respuesta fundante del yo cuestionador. Aquí se pueden presentar diversas situaciones que

se encaminan hacia la comprensión de estas interrogantes: la admiración del mundo, las situaciones límites, el sentido de la nada y las situaciones extremadamente felices, la cotidianidad abrumadora, la rutina, etc., que están presentes en todos los seres humanos: “Estoy en situaciones, veo lo que existe y lo que viene, y solo entonces puedo saber lo que quiero, y, por virtud de mi hacer, llegar a ser manifestación ‘histórica’ de mi posibilidad” (p. 543).

La esfinge cuestionadora no radica en la exterioridad, es decir, no existe alguien que se detiene frente a ella. La esfinge es el mismo ser humano, que debe equivocarse en la respuesta a la pregunta planteada. Entonces, el punto de partida es la voluntad humana por encontrar respuestas la que genera ese estado de inquietud en el ser humano, que a su vez plantea preguntas que lo envuelven en un elemento de replanteamiento de sus cosas, de su vida misma.

Quién soy yo, el viviente, el yo que se afana en una circunstancia, inseparable de ella, el que hace su vida con las cosas sin confundirse con ellas, sin ser una de ellas, sino algo absolutamente irreductible, con un modo de realidad que difiere del que les pertenece (Marías, 2012, p. 127).

Esta es una realidad ontológica que surge ante la pregunta por el hombre mismo. No se puede reducir solo a una pregunta ni a una sola respuesta, sino más bien a una existencia, a una humanidad que se interroga constantemente por su realidad óptica de constituirse en ser viviente que existe y que se cuestiona a sí mismo, que sufre, que se alegra, que ama y siente, que ríe y llora, que vive y muere.

El sentido de la vida no surge de un momento a otro, como las preguntas que llevan hacia este, sino que exige una comprensión y reconocimiento del ser humano por sí mismo, en un primer momento de carácter volitivo, en donde no se pregunta simplemente porque quiere, más bien lo hace porque lo necesita, pues su existencia clama preguntarse y anhela responderse, de manera sensorial y real para luego pasar a una comprensión racional del sentido que le otorga a cada uno de estos actos, definiciones pueden ser muchas y

pueden equivaler a posturas teóricas y vitales de muchos autores y actores, pero la pregunta trasciende los límites de lo histórico para actualizarse en un problema vital; como máxima de la existencia humana y como motor del acto de filosofar se predispuso entender el “Conócete a ti mismo” socrático:

Quando aparece el tema del significado de la vida, las personas a menudo plantean una de dos preguntas: “Entonces, ¿cuál es el significado de la vida?” Y “¿De qué estás hablando?” La literatura se puede dividir en términos de cuál es la pregunta que busca responder. Esta discusión comienza con trabajos que abordan esta última, la pregunta abstracta sobre el sentido de la conversación sobre el “significado de la vida”, es decir, que apunta a aclarar lo que estamos preguntando cuando planteamos la pregunta de qué es lo que hace la vida significativa (Metz, 2013).

Como se ha visto, cabe reconocerse como ser humano con facultades volitivas, emotivas y racionales para preguntarse y luego comprender que varias son las posturas en torno al problema de la vida, desde el lenguaje hasta la concretización de la palabra que da sentido a la existencia vital misma, es decir, no pretender quedarse en el mero razonamiento del sentido de la vida como fruto del discurso y la razón, sino dar paso a la comprensión de aquello que se llama “sentido”, que surge de la pregunta más no de la respuesta que se dé a la misma; de ahí que fundamentalmente se dará primacía al acto de preguntarse, la esfinge interna necesita examinarse, pues ese es el fundamento de su existencia pero tampoco pretende quedarse en las dimensiones volitivas y emotivas del ser humano, es decir, ontológicamente es el hombre que se cuestiona para vivir, caso contrario negaría su propia existencia como ser humano, como cruel esfinge interrogadora, de hecho la pregunta es la que mueve y la respuesta es la que anhela: ¿Cómo debemos vivir? Vale decir que el interés de esta pregunta no es únicamente teórico o abstracto. Nos concierne directamente y de una manera muy personal. Nuestra respuesta a ella se basa directa y exclusivamente en cómo vivimos o, cuando menos, en

cómo nos proponemos vivir. Y, lo que quizá sea aún más importante, afecta a cómo experimentamos nuestras vidas (Frankfurt, 2004).

Independientemente de la importancia que le demos a cada una de las dimensiones humanas para responder a tal interrogante o, a su vez, yuxtaponga o soberanamente se presente a una por sobre otra, conviene recalcar en este punto que serán las situaciones límites las que desbordadamente cuestionen la realidad vital, como se trabajó en el punto anterior.

La pregunta lógica y adecuadamente estructurada en torno al sentido de la vida puede ser definida desde la racionalidad, pero esto no basta para encontrar una respuesta existencial que satisfaga el hambre de sentido que el hombre tiene, atreviéndose a decir que: el hombre siente. En la razón puede surgir el problema, pero es en la realidad vital, en lo concreto de la existencia y en la cotidianidad de la vida que surgen estas interrogantes clamando respuestas. Es la esfinge misma la que se aniquila o vive ante una posible respuesta, el yo no sale ileso de tal travesía y las cuestiones se constituyen en desencadenantes de vidas.

Aunque el hombre se encuentre con posturas en las que jamás halle un sentido, estará frente a otras desde diversas condiciones para establecer un punto de encuentro con el sentido definido, unas pesimistas y otras optimistas, pero al final el hambre por definir un sentido será el punto de partida de cada una de estas posturas:

La pregunta por el sentido de la vida mantiene su vigencia si supone tener en cuenta cuáles son nuestras razones para vivir, y preguntarnos si estamos satisfechos con nuestra vida o si queremos o está en nuestras manos la posibilidad de cambiar de dirección. Saber si vivimos o sobrevivimos parece el más urgente de los asuntos, una cuestión —sin duda— de vida o muerte (Kreimer, 2012, p. 83).

Ahora bien, no conviene quedarse solo en el punto de partida del sentido como tal, sino encaminarse hacia una comprensión de este como dimensión de la condición humana: “sentido es un térmi-

no que se utiliza en múltiples acepciones. Muchas de ellas no parecen tener que ver entre sí, salvo una vaga analogía” (Bueno, 1996, p. 377). Se entiende la palabra “sentido” como aquel nombre absoluto de los órganos sensoriales que permiten relacionarse con el mundo externo e interno: órganos que permiten ejecutar un acto de conocimiento.

Es fundamental comprender los usos en contextos sincategoremáticos en los cuales el término sentido va siempre unido a una determinación especial, a un nombre en el cual la palabra sentido engloba el acto de la palabra que le acompaña enseguida, la palabra “sentido” en este punto no es individual sino que va siempre junto a una palabra que le permitirá en cierto modo definirse a sí misma, es decir, le vincula totalmente al nombre contiguo con el fin de definirlo, pero no se queda solo allí, sino que da paso a la realidad comprensiva de la acción sobre el otro término, es este uso sincategoremático el que se acoge:

Al término sentido en su uso sincategoremático, es decir, como término que solo significa vinculado al ‘de...’ (sentido de un gesto, pero también sentido de un vector) puesto que la fórmula, a la que se acoge la expresión sentido de la vida, tiene esta estructura, cuando la analizamos en una perspectiva ontológica (p. 378).

El primer término en este punto es sentido, que está vinculado a la palabra vida, que no puede ser definido en la de los otros, sino que se encamina hacia una reflexión fundamental del yo, en sí mismo; desde ahí surge la reflexión, donde la vida se puede comprender desde la realidad biológica y natural en la que encuentran su punto de inflexión las realidades anatómicas, químicas, biológicas (Murray, 2009), sociales y simbólicas que hacen posible una categorización como seres de la naturaleza en la cual los seres humanos se desenvuelven y una realidad racional-espiritual donde el hombre, desde su condición de ser racional, adquiere la conciencia de que existe y este existir no solo se circunscribe a la realidad biológica, sino que va hacia una búsqueda de algo más allá, sea este inmanente o trascendente a la realidad humana:

Los dos sustantivos (“sentido” y “vida”) que definen el ámbito del tema propuesto son de difícil delimitación significativa, pues se trata de lexemas de múltiples y complejas referencias. El segundo de ellos, la palabra “vida”, será tomado aquí en la acepción restringida de “vida humana”, y se refiere a la existencia del individuo humano tanto en el estrato biológico como en el psíquico (consciente e inconsciente), considerada diacrónicamente en el proceso que va de la concepción a la muerte, y sincrónicamente en sus relaciones esenciales con los demás hombres y con el mundo no humano (Benzo, 1971, p. 3).

La realidad humana es abarcada en este momento de la comprensión de la vida, pues sentido y vida encuentra en sí mismo una concretización entrelazada en lo que en realidad es el hombre, un ser humano con consciencia que puede identificarse como ser viviente con interrogaciones y anhelos.

Antes de seguir este análisis es pertinente estructurar una distinción entre: “sentido de mi vida” y “sentido de la vida”, los dos son diferentes no solo en su constitución sintáctica, sino que la primera acepción se proyecta hacia una definición en la primera persona, que solo incumbe al yo; solo el yo se cuestiona desde su mismidad por el sentido de su vida y a nadie más le importa la respuesta que encuentre en esa travesía, aunque a veces pueda afectar a los otros, no es posible que los demás le permitan responder al “sentido de mi vida”. Es esta la que surge del retiro y del silencio personal en la que el diálogo mutuo del hombre consigo mismo busca establecer una respuesta.

El segundo conjunto de palabras es “el sentido de la vida”, aunque no se lo pretenda entender así, es un proyecto colectivo que busca establecer un análisis desde mi persona hacia los demás, es decir, un trabajo en conjunto donde, aunque no surja solo de la persona individual, de cierto modo se trabaja para que haya un sistema establecido de sentidos: lo que hace la cultura, la religión, la sociedad, etc., es el hombre inmerso en la relación con los otros el que se pregunta por todo esto. Se puede notar que, al decir de mi vida, me inmiscuyo y me arriesgo, solo en primera persona, no hay nadie más

afectado por la respuesta, mientras que, en la segunda acepción, es la finalidad humana la que se somete a tal travesía, realidad humana que tiene en común las interrogantes individuales, los actos personales de entrega a su yo para cuestionarse.

Entonces, de acuerdo con Horacio Bernardo (2004), queda revisar la concepción de vida desde Aristóteles, donde él plantea a “la vida como aquello por lo cual un ser se nutre, crece y perece por sí mismo. Por otra parte, el DRAE define la vida como fuerza o actividad interna sustancial en la que obra el ser que la posee” (p. 4). El ser que la posee no es solo el hombre sino los demás seres de la naturaleza, pero la realidad humana es racionalizada y consciente en donde el acto de vivir no se reduce solo a un mero movimiento de fuerzas biológicas sino a aquellas que son interiorizadas en el hombre y se encaminan a la acción: “el ser es primeramente la pregunta por la perplejidad de la “existencia” en la existencia empírica, la cual, por el filosofar, impulsa hacia el ser por el camino del pensar” (Jaspers, 1958, p. 28). El ser consciente de sí mismo y de su realidad que se hace preguntas, ¿acaso no es esta la caracterización de lo humano?, ¿acaso no es este el lamento de lo humano y la súplica de nuestra condición?

La vida humana, en lo que tiene de propio y distintivo, no es un signo, no remite a nada diferente de ella misma. Pues tiene riqueza ontológica y axiológica más que suficiente para interesar por sí, y no como cifra de otra realidad. No parece, por tanto, que el concepto de “sentido” en cuanto significado pueda referirse a la vida humana. La vida no significa nada, simplemente, es (Benzo, 1971, p. 6).

Bien puede explicarse en torno al problema de la vida y surgirían muchos tomos en torno a la reflexión de la vida misma como esta realidad que muchas veces escapa a la definición racional de la individualidad o a la emoción para poder definir la vida, muchas veces ni siquiera el mismo término logra ser definido como tal, de ahí que se aceptan diversas posturas en torno al problema de la vida, pues es imposible generar una definición universal para esto; así, es posible adoptar dos posturas en torno al problema de la vida como

también del sentido, las cuales son optimistas y pesimistas, que se constituyen desde las posturas más extremas del hombre, de este modo se presenta la visión optimista de la vida humana:

El optimismo clásico procede de un cruce entre la Biblia y la filosofía griega. El Dios bíblico vio que su creación era buena, y tanto Platón como Aristóteles confirman la bondad primigenia del ser, solo maleada accidentalmente en este mundo. La sustancia de lo real es racional, lo irracional es accidental. El bien triunfa en consecuencia sobre el mal, como el héroe clásico triunfa tradicionalmente sobre el dragón maligno (Ortiz-Osés, 2015, p. 1).

Esta es una definición muy aceptada en la tradición occidental, en la que por influencia de la filosofía griega y posteriormente por el catolicismo, se pretende establecer un sentido optimista del tener que vivir como fruto de un acto de bondad de un ser superior o del ser como tal. La vida es fruto de una dádiva que el ser humano debe cuidar porque en sí misma es bella, independientemente de la realidad que le toque vivir, el imperativo es que la vida es buena por sí misma, desligada de cómo el hombre se posicione ante ella, males, dolores, penas y situaciones límites pueden aquejarlo en estas situaciones, pero al final el sentido teleológico de la vida se constituye en el fundamento de su bondad, el inicio tiene fundamento en un Ser Bueno por excelencia y el fin tiene lo mismo en este Ser, de ahí que en estas posturas siempre triunfará el héroe clásico, tal y como lo presenta el autor.

La otra postura es la del mundo pesimista, que tiene una larga tradición en el mundo occidental, pero al adjetivarlos como fatalistas, pesimistas o realistas, no logran establecerse en el mundo de los comunes, es decir, esta visión tiene un margen teórico más estrecho que el anterior y en la práctica algunas veces no logran establecerse como fundamentos teóricos del vivir. No solo por la forma en que la sociedad lo califica, sino también por la serie de problemas que aquejan al individuo cuando se aferra a una de estas posiciones, sobre todo por el desencantamiento ante sí mismo, que en los últimos

años se han convertido en temas incitadores debido a la novedad propuesta para entender el mundo:

Si el optimismo es un extremo, el pesimismo es el otro extremo que piensa el mundo negativamente como malo. Aquí se junta la gnosis oriental y el pensamiento trágico griego, el pesimismo de Schopenhauer y el existencialismo del absurdo de Sartre, así como el nihilismo que arriba a Cioran. Nos las tenemos con una revisión draconiana de la realidad, según la cual no vence decisivamente el héroe sino el dragón encarnado por la muerte. El héroe vence batallas, pero la guerra es ganada por el dragón. En su insensatez el hombre piensa que se va a tragar el mundo, pero finalmente es tragado por el dragón/tragón (Ortiz-Osés, 2015, p. 474).

En los últimos años existe una corriente muy fuerte que busca comprender a la vida como esta realidad carente de sentido, es decir, una visión pesimista que no encuentra ningún fundamento en la realidad vital y que busca encaminar al ser humano hacia un sentido desde estas visiones volviéndose algo absurdo e innecesario, lo que influye en el modo de vivir:

Las razones [...] para el nihilismo en estos días no apelan al sobrenaturalismo. La idea compartida entre muchos nihilistas contemporáneos es que hay algo inherente a la condición humana que impide que surja el significado, incluso reconociendo que Dios existe (Metz, 2013).

La realidad humana queda sometida a esta comprensión inherente a sí misma como carente de sentido independiente de diversas realidades, el hombre está solo y condenado a vivir una vida carente de sentido, negando toda posibilidad de definir un sentido como tal, entonces los actos de preguntarse carecen de sentido como toda la realidad humana.

Hay intentos por tratar de conciliar estas posiciones, para lograr un equilibrio en la comprensión de la vida como tal, pero el problema es que al surgir de los extremos no lograrán acercarse a este cometido, la una desde lo positivo y la otra desde lo negativo son mundos irreconciliables, en los que la vida desde la subjetividad

queda comprendida y sentida en el hombre mismo. Alejado de posturas, y como dice Unamuno (2009): en el hombre concreto, desde su realidad que vive y se cuestiona, que siente, pero sobre todo es consciente de su vida desde la que lucha para no desaparecer, independientemente de posturas abstractas, sino desde vidas que, comprendiéndose como tales, logran vivir.

Este apartado exige analizar el contexto de la vida humana que se hace preguntas y que responde de manera teleológica a cada una de sus dimensiones, el ser humano es aquí el que vive en constante movimiento; acción y vida van tomadas de la mano para comprender al ser humano que se construye en su cotidianidad, ahora el sentido que se le vincula a esta acción es la que deberá definirse, de ahí la necesidad de un germen filosófico que:

Responde a la necesidad de formarnos una concepción unitaria y total del mundo y de la vida, y como consecuencia de esa concepción, un sentimiento que engendre una actitud íntima y hasta una acción. Pero resulta que ese sentimiento, en vez de ser consecuencia de aquella concepción, es causa de ella. Nuestra filosofía, esto es, nuestro modo de comprender o de no comprender el mundo y la vida, brota de nuestro sentimiento respecto a la vida misma. Y esta, como todo lo afectivo, tiene raíces subconscientes, inconscientes tal vez (Unamuno, 2009, p. 276).

El mundo de la vida que debe encontrar motivo en la realidad existencial concreta del hombre que, cuestionándose desde su conciencia y de la filosofía, se presenta como un ser completo en el que las dimensiones confluyen en una realidad de un hombre unitario, no se trata solo de definir la vida y la filosofía en su acción sino más bien establecer un análisis desde la cotidianidad y la realidad del hombre que se configura en su ser haciéndose en el día a día, la vida como acción cotidiana en las que las posturas teóricas: optimistas y pesimistas pueden influir, pero la cotidianidad es el asidero de las oportunidades de crecer:

La vida cotidiana, la de todos los días, la del ciudadano común y corriente, está dotada del suficiente peso ontológico para ser estudiada como un marco de referencia legítimo para el crecimiento personal y social de cualquier ser humano, ya que por él discurre —de una o de otra manera— la vida de casi todos los hombres. Por sus virtualidades y riqueza, responde al tipo de vida que merece ser vivida en plenitud, porque constituye el ámbito propio en el que fluye nuestra propia vida, la vida diaria, la familiar, la del trabajo cotidiano, la de las relaciones sociales, amistades y lazos solidarios, en donde descubrimos —generalmente— las oportunidades de crecimiento, plenificación, reconocimiento, apertura y ayuda a otros, que todo ser humano en algún sentido desea (Cuéllar, 2009, p. 13).

La condición humana es esta realidad de movimiento individual y social que se construye en la cotidianidad, donde todo ser humano no solo se desenvuelve, sino que se estructura desde su realidad interna y externa, donde caminar hacia un sentido permite establecer que cada una de sus acciones sea fundamentada. El vivir sin un acto racional de lo que está haciendo, avocará al hombre a una vida meramente biológica, en donde ser desde la realidad ontológica solo puede brotar desde la posición de un ser humano con sentido. “La vida cotidiana es el mejor camino donde podemos encontrar nuestra ruta y elegir nuestro destino para realizarnos plenamente y ser felices” (Cuéllar, 2009, p. 14), aquí es cuando el término sentido vinculado a la noción de vida adquiere significado, sentido de la vida como esa realidad real en la que se desenvuelve toda la condición humana, espacio donde las dicotomías del ser humano encuentran asidero, sin negar la una a la otra, sino dándose sentido de ser en la realidad humana.

Escribir sobre el sentido de la vida se constituye en una travesía atrevida en la que el lector pretende recibir una especie de receta o serie de pasos para obtener un producto final, lo cual ningún pensador va a proponer en la abundante literatura en torno al tema propuesto, pues hablar del sentido de la vida, en un primer momento, es un problema del ser humano, por lo que conviene partir, ante todo, de la pregunta a la que tal vez nunca se encuentre una respuesta. Una

pregunta que atormenta a la filosofía y al hombre de carne y hueso, ya que “hay un motivo bastante típico por el que algunos pensadores consideran que, si de algo carece la pregunta sobre el sentido de la vida, es de sentido alguno” (Eagleton, 2007, p. 14). Esto significa que las preguntas que el hombre muchas veces se plantea, quedan en el plano de lo lingüístico-verbal, convirtiéndose más bien en una inquisición del lenguaje “en la que esta pregunta es una de esas preguntas en las que casi todas las palabras resultan problemáticas” (Eagleton, 2007, p. 74), donde resulta mucho más fácil mantener una postura al estilo de Wittgenstein (2003): “La solución del problema de la vida se nota en la desaparición de ese problema” (p. 8), es decir, en las mismas palabras de Wittgenstein, la vida feliz es hacer desaparecer de ella lo problemático, podría ser tan fácil como se lo presenta en el texto pero al momento de la comprensión de la vida, ya que “en otras palabras, de ser posible responder a la pregunta por el sentido, se trataría de una respuesta eminentemente práctica, no teórica. Más apropiado, empero, resulta hablar de disolución” (Fermandois, 2015), lo que en este trabajo no encuentra una fácil disolución del problema planteado al inicio del mismo.

Es permisible pasar de las diversas dimensiones del ser humano a la condición real del hombre desde su comprensión ante esta pregunta que le permite definir el sentido de la vida. Es aquí donde aparece el primer problema, ya que la definición por el sentido evoca un ejercicio racional en el que se pretende encasillar a la vida en una definición, lo que no es posible, pues se estaría dando un salto de la razón a la realidad humana.

Existe una imposición en la manera que se pretende hallar una definición a la vida, donde el pensamiento da un salto desde el plano de la realidad racional a la realidad objetiva sin comprender las diversas dimensiones de lo humano.

Es posible que el enfoque en cualquier tipo de propósito sea demasiado estrecho para descartar la posibilidad lógica de que el significado

no sea inherente a ciertas acciones, experiencias, estados o relaciones que no se hayan adoptado como fines y voluntad (Metz, 2013).

En la historia de la filosofía aparecen diversas posturas para tratar de comprender el sentido de la vida como una definición meramente racional o puramente emocional. Ahora bien, comprender esto en un primer momento puede ser apetecible a la filosofía del lenguaje, pero dista mucho de lo que se postula en este trabajo, ya que la visión de que la filosofía se presenta como forma de vida que pretende convertirse en la acción del hombre concreto que vive, es decir, aquel hombre real, con su condición vital y total, parte de la realidad de la vida misma que condiciona su postura (Groethuysen, 1951).

Definir o comprender el sentido de la vida no puede ser un acto meramente racional en el que el hombre se sienta a pensar en torno a cómo es su vida y qué va a hacer de ella, respuestas que en un acto de coherencia exigen que se viva como tal en la comprensión real, en la acción, en la cotidianidad, ser persona que vive y actúa de acuerdo con un principio vital, una coherencia existencial, de hacer lo que piensa (respuesta) y lo que vive (acción) de ahí que exige una postura para comprender la vida individual y real desde dos perspectivas fundamentales que cita Thomas Nagel (1998):

La misma persona que subjetivamente se compromete en una vida personal con toda la riqueza de sus detalles se encuentra simultáneamente distanciada en otro aspecto; este alejamiento mina su compromiso sin destruirlo, y escinde a la persona. Y el yo objetivo, al advertir que como persona es idéntica al objeto del que se distancia, llega a sentirse atrapado en esta vida particular, lejana pero incapaz de desligarse y arrastrado por una seriedad subjetiva de la cual ni siquiera puede intentar librarse (p. 300).

Entonces, la respuesta como fruto de la razón, como proposición que responde al acto racional de la pregunta, no puede quedarse en ese plano sino que debe encaminarse al acto como tal, la volición y acción van a dar asidero no solo a las relaciones con los otros sino al trato individual y solitario del hombre por sí mismo, este proceso

de definirnos como tal tienen riesgos que deben ser corridos en pro de una existencia auténtica, es decir, el sentido, aunque surge de la individualidad, debe encaminarse a la comprensión de un mundo inter-subjetivo que tiene el mismo fin del mundo individual, el establecer sentido, sin olvidar el uno del otro, simplemente dando paso a un sentido que permita la construcción individual y social.

Como dice Nagel (1998), la vida se presenta como este aspecto objetivo de la condición humana en la que la realidad de mi vida es vista desde un sujeto exterior, es decir, yo que me imagino mirarme desde fuera. Mirando mi condición humana como un objeto al que me acerco desde la realidad objetiva tratando de liberarme en la medida de lo posible de mi subjetividad, para ver al sujeto en análisis, como lo que es; un objeto de comprensión. Entender que soy un ser biológico de una contingencia infinita, en la que mi nacimiento es un accidente, mi existencia también lo es y la muerte en el futuro me permite tener una visión más clara de la vida, caso contrario caeríamos en el sentirnos centro de un mundo que no existe más que en mi subjetividad.

Es una proeza muy difícil de la condición humana insertada en una cultura en la que se propende a la superioridad del ser humano por sobre el mundo, donde la persona asimila esta concepción definiéndose a sí misma como este centro o ser superior al que toda la naturaleza le está a su servicio y uso. La realidad actual no contradice tales afirmaciones pues se ha llegado a un punto de exacerbación de este sentido de superioridad del hombre ante el mundo que ha llevado al caos y la destrucción, naturalizado como normal, de este reino sometido a la potestad del hombre llamado naturaleza.

El reclamo que hace esta concepción objetiva a la vida humana es el imaginarse en la medida de lo posible desde su propia exterioridad como un sujeto inserto en la realidad individual con sus condicionamientos posibles:

La ilusión natural de mi propia inevitabilidad choca con el hecho objetivo de que quien existe y ha existido es radicalmente contingente y que mi propia existencia en particular es una de las cosas más superfluas que hay en el mundo (Nagel, 1998, p. 302).

Entonces se deja de caer en subjetivismos de la propia condición para pasar a una visión más real de mi yo en relación con el mundo. El hombre que se pregunta por su vida, la trata de imaginar desde fuera en esta condición para ver, no solo qué sucede, sino para verse a sí mismo como ha sucedido en medio de este todo. Luego, el hombre ya no es centro, ya no es amo y señor, sino que está inserto en su realidad vital con todas las dimensiones de la misma.

El meollo de la reflexión no es quedarse en esta visión objetiva de la vida, sino también partir de la comprensión de un sentido desde la realidad subjetiva e interna del ser humano, en la que cada una de las comprensiones que se genere le permite al hombre vislumbrarse como lo que es; una realidad única para sí mismo, pues sería imposible alejarse de su subjetividad, es decir, dejar de ser su realidad misma que se pregunta. Esta visión surge desde la relación y la convivencia consigo mismo de la realidad humana en la que me pregunto desde adentro qué sentido tiene mi vida, aquí ya se habla en primera persona mientras que en aquella visión objetiva siempre la tercera persona será la persona verbal que se utiliza. Empatando con el pensamiento unamuniano, aquí se enmarca claramente el yo que no quiere, ni quiere querer morirse, solo quiere esta realidad unitaria.

Interesa comprender que la vida misma se constituye en una interioridad que reclama por un sentido, caso contrario podría quedar en la exacerbación de una de las dimensiones del ser humano y caer en absolutismos sean objetivos o subjetivos, es decir, conviene entender que, aunque estos son ciertos métodos propuestos para comprenderse, no intentan ser una realidad de la vida como tal.

La interrogante por el sentido es un misterio al igual que el hombre mismo, este al que Unamuno (2009) apela, “el hombre, di-

cen, es un animal racional. No sé por qué no se haya dicho que es un animal afectivo o sentimental” (p. 276). Un hombre que, en todas sus dimensiones, en la racionalidad, la afectividad, la unidad pretende establecer un sentido a la individualidad, aunque muchas sean las interpretaciones desde la razón o el afecto, la interrogante real está ahí a la que el hombre buscará responder, no como un sentido recetado, ni uno predeterminado sino más bien uno construido a lo largo de la vida y la realidad. Donde la vida fuera de definiciones reclama acciones para direccionarla hacia la condición del ser humano que se pregunta, pero no como un ejercicio racional, sino más bien como un acto de vida en la que el punto es direccionar los actos desde la realidad concreta, desde aquel hombre que constantemente lucha por mantenerse en su realidad de ser humano de carne y hueso.

A modo de reflexión final

La interrogante sobre el sentido de la vida es lo que ha direccionado este trabajo investigativo: la contradicción. El hombre es la sede fundamental de las contradicciones, las luchas y las dicotomías. El sentido de la vida también se constituye como tal al fundamentar a esta como una contradicción entre razón y emoción, el hombre que anhela racionalmente responderse pero que sufre emotivamente con la respuesta dada. La objetividad y subjetividad también encuentran su punto de choque en la definición del sentido de la vida, pues cada una de estas dimensiones no logran responder ante el anhelo vital. De hecho, la misma palabra sentido es contradictoria pues se presenta como un nombre lleno de objetividad sensorial pero también de intimidad personal. El optimismo y el pesimismo logran fundarse como dicotomías estructurales de la comprensión de la vida, constituyéndose en realidades del acto humano.

El sentido de la vida y la vida misma se constituyen en fundamentos contradictorios que tienen sede en el hombre. La pregunta que surge aquí es: ¿Logra satisfacer la necesidad vital del hombre?, la respuesta estará en el posicionamiento vital entre cada uno de es-

tos contrarios, las vías están propuestas, pero el posicionamiento del hombre no logra encontrar una postura teórica o práctica, sino que la individualidad en si misma se cuestiona y se ubica ante el sentido de la vida, antes que proponerse un sentido como tal. A lo largo de estas reflexiones, más que soluciones, se han visto contradicciones marcadas no solo en el ser humano, sino también en las perspectivas del mismo sentido como una analogía con la agonía y la lucha.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Z. (2003.). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Benzo, M. (1971). *Sobre el sentido de la vida*. BAC.
- Bernardo, H. (2004). ¿Qué es la vida?: un problema epistemológico. *A Parte Rei, Revista de Filosofía*, 33, 2.
- Bueno, G. (1996). *El sentido de la vida*. Pentalfa.
- Cremades, J. (6 de febrero de 2020). Lipovetsky G. Las soluciones vendrán de la inteligencia, no de la moral. *El Cultural*. <https://bit.ly/39dGom6/>
- Cuéllar, H. (2009). Hacia un nuevo humanismo: filosofía de la vida cotidiana. *En-claves del Pensamiento*, 3(5). <https://bit.ly/3wXIW18/>
- Eagleton, T. (2007). *El sentido de la vida*. Paidós.
- Epicuro (2012). *Máximas capitales*. Letras Universales.
- Farfán, M. (2020). *Los desafíos de la educación superior salesiana en el actual contexto de crisis por el COVID-19: Animar, acompañar, recrear*. Dicasterio Pastoral Juvenil.
- Fernandois, E. (2015). Ambigüedad, disolución y latencia: sobre el sentido de la vida. *ISEGORÍA, Revista de Filosofía Moral y Política*, 53, 515-536. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2015.053.04/>
- Frankfurt, H. (2004). *Las razones del amor: el sentido en nuestras vidas*. Paidós.
- Gallego, R. (1999). *Competencias cognoscitivas: un enfoque epistemológico, pedagógico y didáctico*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gevaert, J. (2013). *El problema del hombre*. Sígueme.
- Groethuysen, B. (1951). *Antropología filosófica*. Losada.
- Jaspers, K. (1949). *La filosofía desde el punto de vista de la existencia*. FCE.
- Jaspers, K. (1958). *Filosofía I*. Ediciones de la Universidad de Puerto Rico.
- Kreimer, R. (2012). *El sentido de la vida*. Anarres.

- Marco Aurelio. (1997). *Meditaciones*. Alianza.
- Margot, J. P. (2007). La felicidad. *Praxis Filosófica*, 25. <https://bit.ly/3iE3qXG/>
- Marías, J. (1949). *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía* (tomo II). Universidad Nacional de Cuyo.
- Marías, J. (1971). *Miguel de Unamuno*. Espasa Calpe.
- Marías, J. (2012). *La persona*. Alianza.
- Marinoff, L. (2000). *Más Platón y menos Prozac*. Ediciones B.
- Metz, T. (2013). The Meaning of Life. En Edward N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://stanford.io/3zpwCIK/>
- Murray, R. K. (2009). *Bioquímica ilustrada*. McGraw-Hill.
- Nagel, T. (1998). *Una visión de ningún lugar*. FCE.
- Nussbaum, M. (2003). *La terapia del deseo*. Paidós.
- Ortiz-Osés, A. (2015). Actitudes ante la vida. *THÉMATA, Revista de Filosofía*, 51, 473-480. <https://bit.ly/2TyNtcQ/>
- Román-López, M. T. (2012). Reflexiones sobre el silencio y el lenguaje a la luz de oriente y occidente. *Daimon, Revista Internacional de Filosofía*, (56), 53-65. <https://bit.ly/2UBqcY9/>
- Unamuno, M. (2009). *Del sentimiento trágico de la vida*. Fundación Antonio de Castro.
- UNESCO. (2011). *La filosofía: una escuela de libertad*. Universidad Autónoma Metropolitana de Iztapalapa.
- Wittgenstein, L. (2003). *Tractatus lógico-philosophicus*. Alianza.

Entre el sentido de la vida y la religión: la comunidad

Víctor Iza-Villacís¹

Hay hombres que disputan sobre Dios,
sin conocimiento ninguno, y siguen a todo
demonio rebelde (nº 3 Sura XXII, el *Corán*).

Introducción

Ocasionalmente las preguntas más necesarias y oportunas cuando se estudia espiritualidad son las más obvias, pero también las más temibles. ¿Qué es el alma? ¿Es igual que el espíritu? ¿Están separadas o son lo mismo? Tratemos de comprender brevemente de dónde vienen estas concepciones de alma, espíritu y cuerpo.

Para los griegos el *alma* y el *espíritu* eran concepciones totalmente distintas a las que nosotros manejamos y es importante comprender que dentro de los griegos existían varias escuelas y maneras de comprender esta realidad o la realidad metafísica (es decir, fuera de la realidad).

Los griegos llevaron a cabo un interesante proceso de pensamiento: pasaron del mito a explicar la realidad, de lo natural a comprender el *areté*, desde los dioses y toda la narración bellísima de sus

1 Doctor en Filosofía y catedrático de la Universidad Politécnica Salesiana.

mitos compilados por Homero a descubrir a través de la razón los acontecimientos de la vida y la experiencia. Así, en un lugar llamado Mileto, aparecieron Tales, Anaximandro y Anaxímenes, quienes fueron los primeros en atreverse a decir que la realidad viene de cosas reales y naturales como el agua, el aire, el fuego o la tierra. De la misma forma, apareció Leucipo y su discípulo Demócrito, quienes se referían a la idea del universo rodeado de átomos y vacío. Igualmente, apareció Protágoras para descubrir que también existía el escepticismo sobre realidades distintas a las naturales o existentes. Este recorrido del mito a las ideas de *physis* (físico o lo real) llevó a los griegos a pensar desde el mundo material para ir comprendiendo la realidad. Luego, también se empieza a pensar en el *onto* (ser), pero ya no desde una perspectiva religiosa o mítica y a eso llamaron ontología: el estudio del ser.

En Sócrates, la idea de alma está presente en ese estado del ser cuando alcanza el conocimiento por sí mismo. Una de las cosas más agradables de Sócrates no es tanto lo que dice, sino el método que utiliza y cómo enseña a pensar. Pensar de manera lógica y estableciendo preguntas para llegar a la verdad o a un mayor grado de conocimiento, sin embargo, siempre que uno sabe se queda con la sensación de que sabe solo aquello que puede saber.

Para Platón, por ejemplo, la noción de lo perfecto estaba justamente en la idea, pero la idea no se puede ver ni se puede tocar, es algo que existe en otro plano, en otra dimensión, por así decirlo. Estas ideas darán paso a lo que el mundo conoce como el idealismo. La idea de lo perfecto es así mismo perfecta, inmaculada, totalmente distinta a la realidad. Entonces se va perfilando la idea de alma. Por eso el cuerpo y el alma en Platón son distintos y esto se conoce como dualismo: dos realidades (el alma y el cuerpo) que cohabitan, pero que son distintos y hasta contradictorios.

En Aristóteles la situación fue distinta, dio todo un giro con respecto a lo que pensaba Platón. Aristóteles piensa en una sola realidad donde todo está unido, integrado, pero que responde a algo

mayor que el mismo hombre, que hay dentro del humano la voluntad y la fuerza para ser racional. El alma racional será la propia del ser humano.

Desde esta perspectiva, el alma y el espíritu, como conceptos, son muy occidentales, es decir, buscamos conceptualizar o definir las palabras para que tengan sentido, porque realmente en estas otras culturas el concepto y su relación con la palabra no necesariamente estaba ligado a la comprensión, sino a veces a la ignorancia (como en Sócrates) o a descubrir la esencia de la realidad (como en Pitágoras).

Si bien la tradición griega es una de las perspectivas para comprender conceptos como alma o espíritu, en la Antigüedad existieron (al mismo tiempo que los griegos e incluso antes que ellos) otras tradiciones como las de los pueblos semitas, especialmente la del pueblo hebreo, que estaba ligado a una idea que luego se materializará en la religión judía: la idea de que el alma estaba en la sangre. Para los hebreos, derramar sangre era un acto profundamente significativo, con características enormes de maldad o de bondad. Incluso la sangre de algunos animales podía tener valoraciones similares a la humana, especialmente a efectos de limpiar los pecados y desechar las culpas.

La espiritualidad

Ser espiritual o tener una espiritualidad es otra forma de entender esta realidad. ¿Qué quiere decir espiritualidad y trascendencia? Cuando estas palabras se asocian desde la religión tendrán un carácter conceptual ligado a una creencia o una comprensión establecida de la realidad. Por eso siempre causa un poco de problemas diferenciarlas, porque se relacionan palabras como alma y espíritu, a veces haciéndolas sinónimos, cuando en realidad son palabras que en su tradición etimológica difieren.

Espiritualidad no significa lo mismo en China, África, la India o Roma. Así mismo, existen tradiciones fuertes de donde viene la idea actual de espiritualidad. Las dos más fuertes para el estudio aca-

démico son la griega y la judía, pero en estos tiempos el orientalismo ha influido notablemente en la vida humana.

Tampoco se puede dar por sentado que la realidad espiritual pueda estar ligada a una sola creencia y a una sola mirada o que una institución sea la encargada de establecer los criterios de relación con respecto al manejo espiritual. Si bien es cierto que hay muchas religiones en el mundo y hay algunas especialmente muy arraigadas y que tienen mayor cantidad de fieles, dentro ellas se desprenden distintas formas de comprender el universo de la espiritualidad, ya que esta también se halla ligada a lo que el ser humano quiere y desea, por eso hay caminos de iluminación como la salvación o la búsqueda de la felicidad.

Antes de iniciar el recorrido de la importancia de la espiritualidad en algunas tradiciones religiosas, se ha considerado el tiempo de permanencia en el mundo y su influencia, sin embargo, sabemos y estamos conscientes que en Latinoamérica la realidad es distinta, conflictiva en algunos casos y dividida dentro de la misma concepción religiosa, por ello otro sería el estudio de esta realidad.

Algunos aspectos a tomar en cuenta

Carácter antropológico

El ser humano es un ser integral. Esta manera de comprenderlo nos permite establecer la concepción del ser humano como persona. No solo como individuo o como sujeto. Pues considerarlo solo como individuo o solo como sujeto podría acarrear que al ser humano se lo considere de forma reduccionista o sesgada. Por ejemplo, puede volverse un medio de producción como ya refirió Marx en su libro *El capital*; puede ser un medio de consumo como sucede en la actualidad; puede ser un ente que se auto-explota para alcanzar los estándares de la belleza y el estatus social que le presenta el sistema actual de mercado, como lo analiza Chung-Han.

Hablar de que el humano es un ser integral también acarrea algunos aspectos que deben ser aclarados. ¿Qué se quiere expresar cuando se habla de integralidad? Podría confundirse con un ser íntegro, pero la integridad está ligada a los aspectos valorativos y de la conducta, mientras que cuando se habla de integralidad se trata de considerar al hombre como un ser que no puede separarse en distinciones dualistas de pensamiento. Es decir, al ser humano no se puede verlo como alma y cuerpo separados. Sin embargo, esto también tiene un problema, porque la idea de estar totalmente unificados implicaría que al final de sus días, con la muerte, todo se termina, por lo tanto, la idea religiosa de alma inmortal quedaría pendiente. He aquí una cuestión teológica que debe ser reflexionada en su respectivo apartado teológico.

Carácter filosófico

¿Ser integral qué significa? ¿Cuál es el tratamiento de la psiquis, la conciencia, el alma, el espíritu? Estas son preguntas claves que deben ser consideradas en nuestro estudio y que no pueden ser respondidas desde una mirada antropológica única, incluso me parece que la antropología que se presenta aquí es totalmente diferente a la antropología social o cultural, a la cual estamos acostumbrados desde perspectivas existencialistas. Aquí hablamos desde una perspectiva fenomenológica del ser, pues se podría pensar desde la antropología científica que el ser humano es un ente que construye (a base del pensamiento abstracto y del lenguaje) creencias que se vuelven culturales, rituales y tradicionales, pero que carecen de veracidad. Por tanto, según lo que el ser humano de manera colectiva pueda imaginar, podría construir ideas como cambiar los géneros o roles sociales establecidos desde la naturaleza biológica o desde el mismo constructo cultural. A lo que vamos es que los estudios del ser humano en la actualidad dan más importancia a pensar que la verdad no es universal, sino subjetiva, y que el contenido del ser depende exclusivamente de lo que la sociedad dictamine como verdad. Esto está ligado a un pensamiento científico, empirista y pragmático, por tan-

to, es necesario entrar en relación con otra mirada antropológica que busque una sintonía con la trascendencia y la verdad como esencia.

Aquí surge el problema sobre la esencia y la existencia, ya que para pensadores como Hume, la existencia precede a la esencia y esto da una idea profundamente diferente a la que presenta la religión, en especial el cristianismo con base netamente judía. Si seguimos la idea de David Hume, la libertad humana puede estructurar sus propias concepciones y realismos, pues quien construye el mundo es la persona. Desde ahí, las perspectivas sobre la conciencia, el alma o el espíritu se vuelven individuales y profundamente intimistas. ¿De dónde bebe David Hume este pensamiento? Desde los presupuestos budistas y el budismo hindú, lo que nos lleva a considerar los escritos de Baggini, que nos indican la necesidad de comprender cómo piensa el mundo, especialmente Occidente.

Ahora el pensamiento de esencia desde el punto de vista antropológico se une de manera profunda a otra tradición, la hebrea-judía y a la fenomenología del ser y esto a escala de pensamiento nos invita a mirar las cosas con aristas, conociendo de antemano algunos aspectos básicos de lo que significa comprender los universales, como ideas preestablecidas desde antes de nuestro propio ser y la lucha del mismo ser humano por alejarse de esta perspectiva, por eso mencionamos a Hume que hace posible este cambio. Sin embargo, entrando a la lógica de nuestra consideración la esencia está ligada a pensar al ser humano más allá de la existencia y del existente (Lévinas, 1980 en Solé, 2015), es decir, la vida está ligada a un propósito que por esencia es dado ¿Quién lo dio? ¿Será Dios o será la misma vida, alguien escribió ya algo establecido para nosotros, es posible hablar de predestinación? Estos interrogantes son importantes cuando queremos hablar de la esencia del ser. ¿Qué es la esencia o quién es la esencia? Estos elementos son profundamente filosóficos, relacionados con maneras de pensar muy antiguas, en este caso nos tenemos que iluminar desde un ejemplo clarísimo que se encuentra en el libro de Jeremías: “Antes que yo te formara en el seno materno, te conocí, y

antes que nacieras, te consagré, te puse por profeta a las naciones” (Jer 1, 5). Este “Yo”, ¿quién es? ¿Por qué dictamina a Jeremías lo que debe realizar o es fruto de su propia concepción o imaginación?, ¿hay algún ser universal que dictamina un propósito para el ser humano?

Desde nuestra perspectiva fenomenológica sí lo hay, sí se puede determinar una acción que provoque que nuestro ser pueda responder frente a la vida. ¿Cuál es? Depende mucho de cómo pensamos y lo que creemos.

Carácter teológico

Para comprender al ser humano con un sentido de la vida y ligado a un proyecto, hay que comprender también el carácter espiritual de la persona en el grado teológico. Si bien es cierto, la teología cristiana se ligó en sus inicios al dualismo platónico y con San Agustín se imaginó una ciudad perfecta a donde iba el alma para procurar vivir los premios o los castigos ganados en la Tierra. Esta manera de comprender la vida espiritual establece una realidad en dos planos (incluso en la vida cotidiana), pero esto es algo que la figura de Cristo cambia por completo y que muchos teólogos como Rahner, Khum y en especial Fulton Sheen, nos permiten comprender desde otra perspectiva. Cambia por completo la idea de Dios, la idea de salvación y la idea de resurrección, y es con esta última con la que quiero detallar el carácter integral de la persona desde la espiritualidad.

Cuando se piensa en la muerte, generalmente pensamos en el alma como un ente que sale del cuerpo y sigue viviendo (no sabemos en dónde), pero cuando se piensa en la resurrección se debe pensar desde la fuerza del espíritu. ¿Qué quiero decir?, que Jesús habló de resucitar a los tres días y estaba seguro de que eso iba a suceder, sus apóstoles no estaban seguros, incluso cuando lo vieron morir huyeron, ya que el hombre siempre espera la muerte; en cambio, Cristo espera la resurrección y esta es una diferencia profunda con la estructura integral del ser humano. Así, no se puede esperar la muerte,

no se podría (desde el plano teológico) estar de acuerdo con Heidegger diciendo que “somos seres para la muerte”; por el contrario, somos seres para la resurrección. El plano espiritual humano desde esta noción no espera no morir o vivir eternamente, sino resucitar.

Cuando se habla de “proyecto de vida” no se puede ligar el sentido de la vida a un accionar político, profesional o religioso. Se debe proyectar la vida a un sentido de plenitud de la propia existencia, donde la “resurrección” no es algo que va a llegar, sino que ya está y se presenta en cada instante, porque la plenitud es ahora. Por eso en este plano no se puede hablar solo de búsqueda de felicidad, sino de la plenitud del ser en el instante presente, en el ahora, en el tiempo Kairós. He aquí la diferencia entre vivir en un tiempo Cronos (dios que devora a sus hijos) o vivir en el tiempo Kairós (momento oportuno) del amor de Dios en nuestras vidas en cada instante. No es una espera, no es una búsqueda, es una re-velación que se deja ver a través del amor. Esta espiritualidad nos arrebató del intimismo y nos arroja a la integralidad, donde somos con los otros, y con ellos y desde ellos construimos comunidad. Aquí nace un compromiso social que aporta con los dones de cada uno a la construcción de un mundo mejor o por lo menos a un mundo con menos dolor.

Otra consideración importante para este proceso del sentido de vida es la manera cómo percibimos la realidad y cómo la damos a conocer. En este mismo esquema de pensamiento debemos comprender, por ejemplo, que lo que llamamos Occidente y Oriente piensan y sienten de distinta forma, porque sus esquemas mentales y sociales se basan en aspectos diferentes.

Occidente es más racionalista, busca respuestas verificadas. Por este motivo el asunto de la verdad es algo que debe comprobarse, verificarse, experimentarse. Algo existe en la medida en que puede ser experimentado, sentido, visto, oído, palpado. Este pensamiento está ligado a la evidencia. Y esta evidencia debe ser auditada, por eso hay una cantidad de procesos para llegar a decir que algo es cierto, verdadero o real. La opinión es una simple opinión y para que sea

generalizada debe pasar por filtros académicos. Una idea debe ser validada, puesta en escena, verificada e investigada con datos precisos sobre lo que se quiere demostrar.

Ahora, apuntando hacia la religión, es necesario comprender lo religioso como pensamiento abstracto, imaginario y metafísico. Se puede estudiar lo religioso desde estas miradas y no solo desde un campo de fe. El hecho de contar historias, imaginar y crear estos lenguajes no reales, da la pauta para pensar e imaginar a seres especiales, fuertes y poderosos a los cuales se les da el nombre de dioses. Entonces, el hecho religioso no se da fuera del hombre, sino dentro de él, en su cerebro. Esa manera de proyectar imágenes, de recrear historias, de creerse esas historias, de darle vida, de fantasear con ellas, de darles sentido, es propia del humano no es impuesta, no llega de fuera, es parte de un proceso de hominización que llega a la actualidad. Le damos vida a lo que imaginamos, por ejemplo, el dinero, las marcas, la moda y el estilo de vida. Somos seres creadores de imágenes que nos cambian la manera de ver la vida y a eso le damos sentido religioso, con una gala de ritualismo que da paso a lo divino. Recuerde aquí el lector que esta mirada es antropológica y que el estudio de la revelación se hace a través de la teología, y que existen varias teologías según el tipo de religión: hay una teología hinduista, budista, judía, islámica y otras más, que buscan explicar el fenómeno religioso muchas veces como un hecho aislado o fuera del hombre. Como si fuera un aspecto metafísico (fuera de la realidad) que le da sentido a la existencia humana.

Sentido de la vida

De acuerdo con el libro *Cómo piensa el mundo* (Baggini, 2019) y otros estudios importantes sobre Oriente y su forma de pensar, sabemos que allí no hace falta la evidencia como en Occidente. Por ejemplo, en la India existen millones de dioses y no necesitan verificarse, se cree y punto, no hay una academia que indique cuál sí y cuál no, “ni esto ni aquello (*neti neti*) el lenguaje es incapaz de mostrar la

naturaleza del Brahman” (p. 81). Son válidos todos y en ese pluralismo que depende de la sensación y opinión se construye todo un acontecer. Cuando alguien presenta una ponencia o ideas sobre un asunto no es necesaria la verificación, basta saber que quien habla es autoridad y para ellos eso es certero. Importa mucho el estilo de vida, las características de quien habla, en sí, su espiritualidad y no tanto los datos que evidencian que tiene razón o no.

El sentido de la vida en Occidente está ligado al conocimiento, a la verdad verificada, expresada en una realización personal y existencialista, muchas veces más individualista que comunitaria. El que triunfa es porque ha hecho un buen proceso en su vida y que ha alcanzado un alto sentido de la existencia, es decir, ha llegado a ser lo que quería ser y a tener lo que en cierta manera está establecido para los que triunfan: la gloria. Este acontecer viene desde los griegos, los romanos, que a los luchadores se les premiaba y a los grandes conquistadores también, fruto de ello son los monumentos que llevan sobre la cabeza la corona de laurel o en las entradas a las grandes ciudades sobre el caballo y el jinete con alas laureadas, llamadas victorias.

El sistema ontológico establecido en Occidente es individualista, ligado a la construcción personal del sí mismo. Y el sistema establecido bajo estos criterios obliga a la persona a estructurarse para ese fin. Las sociedades enteras entran en ese juego. La familia, la escuela, las universidades son parte de ese proceso en el que, de cierta manera, se obliga al individuo a superarse, a hacerse un “súper-hombre” (por utilizar la noción de Nietzsche). Es un fracasado quien no logra cumplir sus metas, es rechazado o debe someterse a retos más bajos, más ínfimos que lo lleven a descubrir que su vida tiene sentido. Un sentido que está relacionado con el hacer, con el tener y con el ser en base a algo que se debe lograr. Incluso la relación del tiempo es lineal, la misma palabra objetivo o meta produce en la mente del sujeto un espectro que lo impulsa a combatir con el tiempo para llegar a ser lo que debe ser, sin saber muchas veces por qué debe ser lo que

“quiere” ser. Este sentido de la vida se basa en una tradición fuerte que se ha apoderado de Occidente.

Sería necesario ver si la tradición oriental aporta de manera contundente a que el sentido de la vida no esté en llegar a ser, sino en ser lo que se es. Pero para descubrir mejor esta estructura debemos servirnos de la tradición hebrea, que nos anima descubrir que el ser es valioso por sí mismo y no tanto por lo que llega a ser. Esta tradición busca comprender la realidad desde una ontología diferente, que no se somete al sistema, pero que se somete a los designios. Posiblemente acá hay también una dificultad para las épocas actuales, porque es más complicado concebir que Dios nos tiene un camino preparado o que estamos predestinados, situación que en algunas religiones estaba claramente definida, como las tradiciones nórdicas o las mismas tradiciones orientales. Por eso hay que comprender que el cristianismo, desde sus inicios, rompe con la idea de predestinación judía, nórdica, hinduista o budista y trata de darle un sentido a la vida desde la libertad del hombre y de la mujer, que son capaces de reconocer al Dios de la vida, que los llama a construir una nueva humanidad y que ellos pueden ser capaces (por su libre albedrío) de decidir unirse o no a esa causa.

El existencialismo y el ateísmo cuando reflexionan sobre el sentido lo dejan en manos de la libertad del hombre, quien es capaz por sí mismo de definir el sentido y de proveer sentido a su existencia, ya sea a sus actos, a su historia o a los acontecimientos; incluso puede no darle ningún sentido porque simplemente no lo tiene, como sostiene Camus al afirmar el absurdo de la existencia. Hay que leer muy bien estos aspectos que a veces son vistos con sospecha por el otro lado de la moneda, donde el sentido es dado por Dios o en sintonía con Dios. Muchas veces la idea religiosa quiere estar por encima de la idea connatural del hombre y a veces también es viceversa. Es importante destacar que el hombre busca su sentido sea o no sea religioso, es decir, la pregunta por el sentido se vuelve fundamental. Sin embargo, como es el caso de Nietzsche, hay quienes alientan a

comprender que el sentido no necesariamente es importante y que el hombre puede vivir sin un sentido en su vida, que puede vivir desde la incertidumbre, la crisis, el nihilismo, la desestructura. La nada es posible para el hombre.

Es aquí donde la tradición judeo-cristiana toma una nueva forma y la comunidad sale de la singularidad de la predestinación o de la individualidad atroz, y se presenta como un desafío para el mundo. Una comunidad es capaz de sobrevivir por sí misma, pero en relación *ad intra* y *ad extra*. Entonces, la comunidad no es una, sino varias a la vez, y se construye en red, abarca una identidad y unos ritos, abarca una capacidad de resiliencia y una capacidad de martirio, donde alguien es capaz de dar la vida por sus amigos y sus amigos por él. La comunidad se vuelve la base de una nueva religión y no el individuo. Es la comunidad donde reside la capacidad de amar, de personar, de construir. Se nos ha quitado esa comunidad de nuestro quehacer vivencial. Cada vez se somete al hombre para que abandone a los que ama para, supuestamente, construirse y amarse a sí mismo. Es un ataque atroz a la comunidad y no solo a la familia, sino a todo lo que significa relación, compromiso y apertura. El miedo a sufrir hace que el ser humano se repliegue en su propio yo. El miedo al otro que le ha infundido la sociedad actual, somete al yo al individualismo.

Comunidad desde la alteridad

El sentido de la vida debe estar conjuntamente comprometido con la sociedad. No es sentido de la vida ser simplemente más de lo que soy sometiendo a los otros. Eso no es sentido de la vida. Eso es simplemente convertirse en un instrumento de la sociedad, un número más que no ha podido racionalizar de manera correcta el desafío de la existencia y la alteridad.

Es justamente esta racionalidad crítica y reflexiva la que nos impulsa a servirnos unos a otros, la que posibilita que la comunidad actúe dentro de la sociedad para incomodarla. Porque una comuni-

dad que aprende a vivir desde la alteridad siempre tiene respuestas éticas, porque la primera respuesta del ser, como dice Lévinas (1980 en Solé, 2015), es el amor, no el conocimiento, no la estructura, no la evidencia... sino el amor y el amor no necesita evaluadores. El amor es una respuesta y siempre busca el bien, la bondad y la belleza, como lo diría León Hebreo. Un acto de amor es una respuesta de alteridad, porque se relaciona con el otro sin someterlo a mis caprichos, sino desde el respeto profundo de comprender que no soy yo sin el otro. Porque el otro me revela que de verdad existo. Por eso el sentido de la vida se produce y se provoca desde un estado comprometido con el valor del servicio en el encuentro con el otro.

Ser comunidad no es desprenderse de la individualidad ni de la ontología propia del ser. Ser comunidad es un aspecto integral de la persona. Posiblemente el sentido de la existencia o de la vida puede variar, pero ser comunitario es un aspecto que no puede ser desencarnado de la persona. ¿Cómo se expresa esta comunidad? ¿Es necesario también aportar con la investigación? ¿Cuáles son las formas contemporáneas de comunitariedad en la época actual? ¿Cuáles son los elementos de esta?

Las redes sociales han roto las comunidades tradicionales y a la vez se vuelven comunidades que arropan sensibilidades y emociones ligadas a la necesidad del protagonismo, la imagen, el reconocimiento, la voz, los emprendimientos, las temáticas especiales. Ellas se manejan con alteridades propias, con reglas de participación, pero sin construcciones históricas. En algunos casos como con la Primavera Árabe, en Francia, en Reino Unido o en Venezuela, estas redes han servido para auto-convocarse para enfrentar a Gobiernos y sus leyes autoritarias, que provocan un estado social que emerge frente al resto de los otros estados. Las comunidades-redes hoy trabajan en proyectos sustentables. No todo es moda, melancolía o necesidad de protagonismo, también hay redes ecológicas, de medicina, ligadas al cuidado personal y un largo etcétera como largas son las realidades humanas.

Las comunidades eclesial, barrial o de los partidos de fútbol están siendo superadas por comunidades en línea, de juegos planetarios en red. Internet mueve y convoca a miles de jugadores y seguidores, que aparecen en el mundo con ideales superfluos o con ideales altamente sociales o científicos. No es necesario tener datos numéricos pues se desvanecen tal y como llegaron, como estrellas fugaces. Alrededor de estos personajes, grandes comunidades de jóvenes llenan espacios virtuales gigantes, pero con poca humanidad.

La religión está rota o al menos es diferente a cómo la hemos concebido en el siglo XX. Hay rituales, simbologías y estados de vida que se siguen construyendo alrededor de nuevos ídolos. No son adorados, pero son admirados; no son rezados, pero son “seguidos”. El “me gusta” está presente para dar un voto favorable a la acción de estos “nuevos dioses”, que se encarnan en la red para proclamar su evangelio.

Referencias bibliográficas

- Baggini, J. (2019). *Cómo piensa el mundo, una historia global de la filosofía*. Nomos.
- Hebreo, L. (1535). *Los diálogos de amor*. <https://bit.ly/3Bvhz1y/>
- Onfray, M. (2008). *La fuerza del existir: manifiesto hedonista*. Anagrama.
- Onfray, M. (2013). *Antimanual de filosofía*. EDAF.
- Solé, J. (2015). *Lévinas, la ética del otro*. Ibérica.
- Watson, P. (2014). *Historia intelectual del siglo XX*. Crítica.
- Watson, P. (2015). *La edad de la nada*. Crítica.
- Watson, P. (2017). *Ideas historia intelectual de la humanidad*. Crítica.

Dando sentido a la vida y a la comunidad

María Anaís Leguízamo-Bohórquez¹

Introducción

La vida y su sentido son dos elementos totalmente íntimos. La primera es la oportunidad que requiere el sentido y este a su vez necesita de la vida para manifestarse. En esta relación, el protagonista de los dos es la persona que recibe el llamado a construirse de tal manera que su camino sea una conquista permanente de realización personal y desarrollo, en función de sí y de aquellos que forman sus diferentes comunidades.

De ahí la importancia de este artículo, que pretende hacer una reflexión sobre los tópicos mencionados para revalorizar la vida y su sentido como expresiones humanas. Para esto se hace un recorrido sobre el valor de la vida, de la persona, la dimensión social y comunitaria, el papel de los diferentes entornos sociales y cómo la interrelación con los diferentes contextos le invita a la persona a encaminar su existencia con un sentido de desarrollo comunitario.

¹ Docente de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, candidata a doctora en Teología Civil por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, Colombia.

La vida y su sentido: don y responsabilidad

Hablar del sentido de la vida es hacer un paréntesis existencial. Implica encontrarse con uno mismo, recorrerse y darse cuenta hacia dónde está encaminada la propia existencia. Ese pedazo de eternidad que el Trascendente nos encarga de manera personal para potenciarla, es la Vida: el milagro de un inicio, permanencia, desarrollo y terminación de días cuyo número es incierto, pero que en sí mismo, cada uno implica una bella y gran responsabilidad de apropiación y dirección personal, determinada por el tipo de decisiones tomadas a cada paso.

La vida y su sentido necesariamente conducen a una pregunta filosófica ineludible: ¿Quién soy yo?, cuestionamiento que, al tratar de buscar una respuesta concreta, se vuelve escurridiza por su versatilidad y misterio. Mutti (2017) menciona al respecto:

Hay algo en nosotros que nos interroga continuamente, que no nos da tregua, hasta que estemos dispuestos a buscar seriamente en esta dirección. Es una pregunta que exige una respuesta, más que cualquier otra. ¡Se podría decir que es la pregunta por excelencia! La respuesta no es una palabra o una frase hecha, es sencillamente la Verdadera Paz; y es una respuesta que no viene de nosotros, ni del mundo, sino de nuestro Origen. Aquel Origen del que nos hemos olvidado, que demasiadas veces hemos preferido no escuchar (p. 21).

Encontrar el origen existencial de la persona contribuye a proporcionarle una base firme frente a sí misma. Reconocer el origen en el Origen, es percibirse como una creatura hecha de materia divina y humana a la vez, lo que le permite recrearse y contemplar su naturaleza apropiándose del reto y la oportunidad de hacer de sus días experiencias memorables, constructivas y encaminadas a la conformación de una vida sólida, con propósitos y metas positivas que van generando una cadena de acontecimientos con un fin: la construcción de la felicidad, de la alegría y la satisfacción de vivir, de sentir, de trabajar, de hacer realidad los sueños, ilusiones y esperanzas como elementos de dinámica y empuje vital.

El autorreconocimiento personal del cual brotan la imagen propia y el tipo de autoestima, es imprescindible a la hora de definir quién es la persona; a la vez, se constituye en la oportunidad para descubrir y agradecer por el bondadoso y generoso bagaje de características personales innatas que son la materia prima para la construcción de una historia sólida y con sentido de trascendencia no solo temporal, sino de eternidad. En este sentido, también es importante el tipo de reconocimiento social que la persona se ha ganado en el transcurso de su vida. Panesso y Arango (2017) mencionan:

Como la autoestima es una característica humana que se constituye a través de las relaciones afectivas que tenemos, y los cuidadores son los principales proveedores del afecto y reconocimiento, es importante que cada apreciación que ellos hagan sea positiva, pues esto favorecerá en la constitución de una autoestima alta. Además, cuando una persona se percibe positivamente, aporta al desempeño que tenga en las actividades que realice, en la aceptación y relación consigo misma y las demás personas en los diferentes contextos; por lo tanto, es importante enseñar y promover este aspecto en los ámbitos educativos, familiares y sociales, para mejorar la calidad de vida y las relaciones sociales (p. 8).

De esta manera la vida se construye con el encuentro de múltiples presencias que van desde la compañía de Dios hasta la interrelación con una cantidad infinita de personas que a lo largo del tiempo van dando y recibiendo, de una manera recíproca, los aportes existenciales que a lo largo del tiempo y la historia son como verdaderos engranajes o piezas de un gran todo: la Vida.

Se diría, por tanto, que la vida es aquella porción de tiempo que dentro de la eternidad le corresponde a cada uno. Ese tiempo formado por varios segmentos llamados días, meses y años tiene un paso irrepetible, único y singular, camina hacia delante y le da a la persona la oportunidad de hacerlo también. El tiempo que dura la vida es un ir y venir de vivencias que contribuyen a la construcción de la experiencia personal y con ella se da paso a la sabiduría y a la

fortaleza. Todo ello en una experiencia de proyección que, partiendo del presente, se encamina hacia el futuro. Ruiz (2014) menciona:

¿Quién está dispuesto a regresar al pasado? ¿A cambiar su etapa de vida? La respuesta parece sencilla y obvia. A los 20 años no das marcha atrás, a los 70 es más sencillo engendrar el deseo del regreso, pero no es tan sencillo aceptarlo. A lo largo de la vida, a veces sin darnos cuenta, vamos cerrando etapas y dando entrada a otras nuevas. Si nos quedamos anclados mentalmente y profesionalmente en una etapa, acabamos desperdiciando el excitante momento de la expectación (p. 59).

Esta experiencia personal, don y regalo, finita en tiempo cuantificable, puede ser infinita al trascender precisamente las barreras físicas del tiempo y el espacio por medio de la utilización, las decisiones personales y el sentido adecuado de la misma. Una vida puede ser asimilada a partir de diferentes percepciones, desde una existencia poco consciente basada en las funciones biológicas y el cumplimiento de requerimientos básicos, hasta una vida abrazada desde la sabiduría y la gratitud con ímpetu de grandeza y desarrollo de las diferentes dimensiones del ser. Evidentemente, en ello juegan un papel determinante la libertad y la voluntad de la persona, el autoconocimiento y la integración de las diferentes etapas vividas. El vivir es un arte que desarrolla mayor esplendor según la mirada con la que se lo aprecie. Jiménez Cadena (2015) reflexiona sobre lo dicho de la siguiente manera:

El Yo, con su identidad, no es un producto final, sino algo que nosotros creamos continuamente. Depende de cada individuo. La autoestima que hoy tienes es producto de tu propia responsabilidad y puede mejorarse. La que tengas mañana será el resultado de tus decisiones del presente. Conocerse a sí mismo, según el consejo de Sócrates, supone tres miradas: una hacia el pasado, para ver de dónde venimos; otra al presente, para ver en dónde estamos y la tercera hacia el futuro, para ver qué clase de persona queremos y podemos llegar a ser (p. 178).

De esta manera, poder contemplar la vida propia como una maravillosa oportunidad anclada en una serie de antepasados cuya existencia fue precisa en tiempos y espacios definidos, es decir, como concordancias exactas de encuentros y de historias comunes hasta desembocar en la vida propia como culmen de aquellas existencias, eso es motivo de reflexión y asombro. La persona es única, su presencia en el mundo podría ser definida como un milagro en el que lo humano se siente cobijado por lo divino y lo divino se objetiviza en lo humano, lo sencillo, lo cotidiano. Es entonces cuando el ser empieza a despertar a un sentido de la vida, empieza a reconocerse como una identidad de grandeza, hecha de sueños, que al concretarse en realidades se auto-descubre como el arquitecto y el constructor de su propia existencia. Recibe, por ende, la invitación a la auto-aceptación y valoración de lo que es, de sus características propias que involucran aciertos y desaciertos, vicios y virtudes, alegrías y lágrimas. Bevione (2014) reflexiona:

Acceptar es tener una actitud amorosa. Y el amor clarifica, sana, abre, nos fortalece. Este es un paso de la mente al corazón, renunciando a tener razón y aceptando lo que somos, lo que nos pasa, los que compartimos la vida con nosotros. Al hacerlo, todo volverá a ocupar su lugar y crearemos las condiciones para experimentar paz, aunque estemos en medio de un conflicto (p. 8).

Cuando la persona se abre al amor, al merecimiento, a la alegría de vivir, al optimismo... siente en su interior el ímpetu de dirigir su vida sobre un camino sin tener certezas, porque el mismo puede cambiar de un momento a otro, pero sabe y saborea que el presente es lo que tiene en un contexto y circunstancia reales. Mira al mundo como el sitio que le recibió y le prodiga lo que necesita para vivir diariamente. Se integra a lo existente con confianza y apertura. Se siente uno solo con el universo y todo lo que él tiene. Se sabe co-creador y cuidador respetuoso y responsable de cuanto existe, desde las más pequeñas expresiones vitales hasta los sistemas más complejos de existencias organizadas. Se recrea en todo cuanto existe y se reserva la expresión de su contemplación y sorpresa ante lo nuevo y lo antiguo. Descubre la

profundidad en lo sencillo y la ligereza en lo inmenso. Mira con ojos nuevos lo conocido y se atreve a dar vida a lo que aparentemente ya no lo tiene. Se conmueve frente a su nueva actitud de presencia y saluda con gratitud a todo compañero de vida y del mundo. Simón (2011) habla sobre la presencia de la siguiente manera:

La presencia es un estado que puede experimentarse en cualquier situación vital. En realidad, la presencia no es algo que dependa del objeto observado, sino de la manera en que el sujeto se relaciona con el mundo que le rodea. Podemos estar siempre “presentes”, siempre “en presencia”, aunque no sea ése, desde luego, el estado habitual del ser humano que vive en la conciencia egoica (p. 86).

Estar presente en uno mismo, posesionarse de la vida, saborear todo tipo de momento, acariciar la existencia, ser el mejor amigo de uno mismo y mirarse a los ojos con cariño, alentándose con esperanza... eso es encontrar el significado de las circunstancias, resignificar lo doloroso, encontrar al maestro de sabiduría que cada declinación existencial presenta; eso es acoger con comprensión todo, asimilando cada aprendizaje con apertura hacia la luz y hacia la libertad, en una experiencia de liberación y crecimiento personal. Este resignificar la vida es desarrollar la capacidad de resiliencia frente a las aparentes derrotas y embelesarse con los triunfos y alegrías en una dinámica de composición existencial, en la que los colores de los contrastes construyen una obra de arte caracterizada por diversos y muy variados aportes. Kopans (2019) habla sobre la resiliencia como expresión de la positividad:

Desarrolla tu propia “moneda de la positividad”. No podemos imprimir la resiliencia igual que se imprime el dinero en cada país. Pero resulta sumamente útil trabajar el concepto al que yo denomino “moneda de la positividad”, basado en las interacciones cotidianas, en los acontecimientos y en los recuerdos positivos; factores que, como es bien sabido, potencian la resiliencia. Esta moneda solo “se imprime” y se guarda como un activo cuando nos centramos en lo positivo y expresamos gratitud. ¿Por qué? Porque mantener una perspectiva positiva y expresar gratitud de forma habitual son

los auténticos y valiosos lingotes de oro que te permiten alcanzar y desarrollar la resiliencia (p. 56).

La persona, al reconocer su gran valía, al resignificar su pasado y al abrazar su existencia, está capacitada para encontrar el sentido existencial, es decir, el “para qué” de su existencia. Puede ir descifrando, de acuerdo con sus aptitudes y actitudes, la misión que debe cumplir, el camino a recorrer para dar y recibir aportes existenciales que le permitan cumplir una vocación o un llamado para un determinado camino hacia su realización y felicidad. La identificación de la vocación es una de las mayores responsabilidades personales, pues implica reconocimiento de las cualidades propias, deseos profundos del ser, intuiciones existenciales y razonamientos claros sobre uno mismo y su proyección de vida. García (2019) reflexiona sobre la misión de la persona de la siguiente manera:

La misión puede definirse como el objetivo principal de la existencia; es decir, aquello que le da sentido y significado a la vida de cada persona. Es poder dar respuesta a las preguntas: ¿quién soy?, y ¿por qué estoy aquí?, pero desde un punto de vista filosófico profundo. No se trata de decir: “Soy Juan Pérez y estoy aquí porque me mandó mi mamá”. Se trata de entender que Juan Pérez es un ser humano que nació en este mundo porque tenía algo que hacer y quiere definir qué es eso que debe lograr en el transcurso de su vida. Es importante que la persona (en el ejemplo, Juan Pérez) sea capaz de describir con claridad y en un solo enunciado cuáles son los objetivos más importantes de su vida; es decir, qué quiere hacer, pero considerando también cómo quiere hacerlo y qué clase de persona desea ser para que su vida tenga significado y, de ser posible, que pueda dejar un legado a la humanidad o, al menos, a su familia. Entendamos como legado no un conjunto de bienes materiales, sino bienes espirituales, sociales, morales, nuevas ideas, beneficios, etcétera (p. 74).

Se evidencia, por tanto, que en el contexto de la construcción de la vida, de la misión de la persona, los objetivos, metas o retos a cumplir son los hitos históricos que, al hacerse realidad, van escribiendo la historia personal. Lo ideal es que la persona esté consciente de la dirección que le va dando a su vida a través de sus sueños y decisiones.

Saber hacia dónde se camina es marcarse una ruta, es tener una visión de lo que se desea realizar, comprendiendo que en el trayecto podrán presentarse situaciones inesperadas o contrarias a lo deseado, frente a lo cual la inteligencia, el razonamiento y la reflexión serán las herramientas idóneas para seguir manteniendo el sentido de vida.

De ahí la importancia de la inteligencia emocional o manejo adecuado de las emociones a través del pensamiento positivo, así como el reconocer el campo de la afectividad marcada por emociones, pasiones y sentimientos que forman parte de la subjetividad y que es determinante en la postura existencial y en el tipo de decisiones a tomarse. En la obra de Goleman *et al.* (2018) se menciona sobre la inteligencia emocional:

Este tipo de inteligencia no es un rasgo innato: se puede aprender. Estar más sintonizado con tus emociones te permite decidir cómo usar esos sentimientos de forma más productiva para tomar decisiones más sólidas, dejar atrás los sentimientos negativos, controlarte en situaciones inestables o entender a los demás cuando actúan de formas que te sorprenden o te irritan. Obtener la opinión (el *feedback*) de compañeros de confianza y amigos puede ayudarte a mantener una actitud honesta y a ser consciente de esas facetas que puedes mejorar; en especial, en la esfera social (p. 5).

Por lo tanto, pensamientos y sentimientos están íntimamente relacionados. La persona que se ama y valora su vida está invitada a ser quien dirige su subjetividad, quien tome las riendas de su interioridad para proyectarla hacia el exterior de una manera adecuada y positiva. Trabajar sobre el cúmulo de pensamientos diarios y su influencia en la subjetividad es una tarea de responsabilidad propia que afecta no solo a la persona misma, sino también a quienes forman parte de su entorno social. Por lo tanto, en el transcurso de la vida se requiere la evolución y desarrollo integral que permitan a la persona sentirse madura y sólida, provista de herramientas para vivir de manera humana y feliz. Vial (2016) corrobora lo anterior:

Entre los rasgos de madurez emotiva, sin ninguna pretensión de exhaustividad, cabría señalar: el saber reaccionar proporcionalmente ante los sucesos de la vida, sin dejarse abatir por el fracaso ni perder el realismo en el éxito; la capacidad de control flexible y constructivo de sí mismo; el saber amar, ser generosos y donarse a los demás; la seguridad y firmeza en las decisiones y compromisos; la serenidad y la capacidad de superación ante los retos y las dificultades; el optimismo, la alegría, la simpatía y el buen humor (s/n).

La influencia de los demás en la construcción de la vida es determinante desde sus inicios y a lo largo de ella. En este aspecto, las experiencias en la familia marcan a la persona, proporcionándole una impronta derivada del tipo de vivencias que ha tenido. La convivencia marcada por valores como el amor, el respeto y la responsabilidad siembran semillas de bien en los miembros familiares, proporcionándoles herramientas para una convivencia social y comunitaria adecuada. La persona se forma inclusive antes de su concepción por el tipo de expectativa y amor que inspira en los suyos, y aprende a desarrollar su humanismo por el ejemplo que asimila cada día de su vida. La influencia de la calidad conyugal afecta directamente al desarrollo de los hijos y esto a su vez constituye fuente de motivación permanente para sus progenitores. Así tenemos que:

La familia es el primer espacio de convivencia humana que ofrece seguridad y permanencia y en donde se articula la relación entre el hombre y la mujer que se han unido en matrimonio y que tienen la disposición de la procreación, de la crianza y de la educación de sus hijos con amor y responsabilidad. De tal manera que se constituye una convivencia íntima y una transmisión de valores entre todos sus miembros frente a los cambios que se deben enfrentar en la vida moderna (Bogdanski *et al.*, 2017, p. 6).

De esta manera se evidencia la gran importancia que tiene la familia para todos sus miembros. El desarrollo de la vida personal está directamente influenciado por el tipo de relaciones y afectos que se generan en ella. El tiempo, los detalles, las reglas de convivencia, las decisiones, la estabilidad y sobre todo la expresión de una afecti-

vidad sana y efectiva hacen de sus miembros personas sólidas, capaces de amar y ser amadas, de servir y congeniar con las necesidades de los demás, de generar aportes adecuados a los diferentes contextos que rodean a la persona.

En este contexto, el papel de la motivación en la familia es estrategia y camino de desarrollo y evolución personal. El sentimiento de confianza, las palabras proactivas, las miradas de aprobación, las actitudes serenas, empáticas y de acompañamiento permanente son empujes existenciales encaminados a colaborar a la construcción de personas seguras de sí mismas, con grandes ideales de desarrollo personal, con capacidad para enfrentar las adversidades, con creatividad y disponibilidad para abrirse camino en las diferentes fronteras de la vida y para levantarse con resiliencia de los acontecimientos difíciles. Así se forjan hombres y mujeres aguerridos y apropiados de su vida y el sentido que dan a la misma. Perret (2016) relaciona la motivación con la felicidad de la siguiente manera:

El gran secreto de la motivación está alineado a un gran secreto de la felicidad: ser capaces de encontrar algo que hace al otro único y extraordinario y celebrarlo. Para hacerlo, tenemos que aceptar que todos tenemos un gran reflector de luz en nuestro corazón, que es capaz de proyectarle luz a los demás para encontrar en él detalles que lo hacen único y extraordinario (p. 29).

De la misma manera, en el ámbito social, la interrelación con todo tipo de personas que forman parte de la vida es determinante. Todos llegan a hacer un aporte. En distintos grados, todos son maestros que enseñan, que entregan, que cumplen una misión en los diferentes momentos históricos. Con sus palabras, actitudes, testimonios se presentan como acompañantes de camino: unos de manera más permanente y otros cumpliendo un cometido momentáneo. De todas maneras, la influencia social es fundamental en la construcción de la vida, el ser humano necesita formar parte de varios grupos sociales, el sentimiento de pertenencia fortalece su autoestima y el de merecimiento le ayuda a darse cuenta de la importancia de aspirar lo

mejor para sí y para los demás. Trabajar por una construcción social positiva es dar un sentido proactivo a la existencia. Comprometerse con uno mismo y con los demás es poner en juego todo el potencial personal para un desarrollo que, pasando por la propia persona, permea a sus diferentes entornos. Se puede percibir, entonces, que la persona tiene rasgos propios, pero también adquiridos: en la construcción de su personalidad confluyen sus propiedades determinadas por la herencia, sus decisiones personales fomentadas por sus valores, aspiraciones, intereses, deseos y el ambiente, que lo hacen singular y a la vez similar a quienes lo rodean. Andrés (2008) se refiere a lo anterior como el decálogo sobre la personalidad:

1. Una persona, aunque sea única, en alguna cosa se parece a las demás.
2. La mejor manera de comprender las personalidades de los individuos es comparándolas entre sí.
3. No se pueden comparar las personalidades enteras, ya que la comparación tiene que ser analítica.
4. Las personas, como las cosas o como cualquier otro fenómeno natural, se conocen y se describen por sus propiedades. Estas propiedades son siempre abstracciones derivadas de la observación.
5. Las comparaciones entre individuos se tienen que hacer en términos de una determinada propiedad en un momento dado.
6. Las comparaciones también se pueden hacer entre una persona y la media de un grupo o muestra de personas de la población a la cual pertenece.
7. Las propiedades de la personalidad son rasgos.
8. Estos rasgos pueden ser muy generales o específicos.
9. La personalidad se puede caracterizar por un patrón único de rasgos.
10. Tenemos que construir modelos conceptuales de los rasgos a partir de sus indicadores observables para poder describir la personalidad de los individuos, para predecir y explicar el comportamiento (p. 11).

Dentro de esta interrelación social, la importancia de la educación es incuestionable. La Escuela, en todos sus niveles, proporciona no solo información, sino también formación, capacitando a la persona para adquirir herramientas de aprendizaje y su aplicación en diferentes experiencias personales, comunitarias y sociales. El mundo de la educación es amplio y apasionante; la relación estudiante-docente es tan importante como la relación entre pares; el cultivo del intelecto es tan beneficioso como el desarrollo de la axiología; la compañía e interacción entre los diferentes protagonistas de la experiencia educativa les permite crecer en una vivencia de reciprocidad permanente. El campo de la educación es terreno fértil para potencializarse y acompañarse en un proceso progresivo y evolutivo del ser en el que todas sus dimensiones se ponen en camino y se dirigen a metas personales y comunes, las cuales generan identificación, sentido de pertenencia y desarrollo individual y social. La educación forja personas libres, críticas, empoderadas de su vida, que miran con esperanza su futuro y sienten una constante inquietud por abrir nuevos caminos de desarrollo común. Jover (2013) menciona:

Creo en el poder transformador de la educación. En su contribución decisiva para formar personas para que aprendan a pensar por sí mismas pensando en los demás. A ser creativas y no resignadas. A tener espíritu crítico y capacidad de imaginar y soñar. La educación revalida su importancia ayudándonos a ser ciudadanos/as libres y responsables. Creo en la fuerza de la educación para que todas las personas puedan desarrollar su potencial de inteligencia y bondad. El don de la libertad lo expresamos no solo en nuestra capacidad de dialogar y deliberar, sino también de decidir y actuar. Educar es ayudar a las personas en su proceso de desarrollo integral según un proceso dinámico, ya que el ser vivo es siempre una conciliación entre lo que está siendo y lo que quiere ser. Por eso podemos contribuir con la educación a que hombres y mujeres, en la infancia o la vejez —a lo largo de toda la vida— puedan ser felices recreando el mundo (p. 85).

En esta interrelación social, que al mismo tiempo es una construcción comunitaria, la vivencia de los valores personales adquiri-

dos en los contextos cercanos de las personas (como son la familia, la Escuela, la Iglesia o la sociedad) son determinantes no solo para la persona, sino también para su entorno, que al mismo tiempo se amplía a la sociedad y al mundo. Se menciona, entonces, que las decisiones personales alimentadas por el tipo de formación de las personas son aportes que, como piezas de un entramado, van generando una comunidad con características definidas por el tipo de comportamiento de sus miembros. En este punto es necesario recordar la relación directa entre la persona, su sentido de vida y su empoderamiento comunitario. Así, surgen preguntas existenciales importantes como: ¿Hacia dónde encamino mi vida? ¿Por cuál camino debo continuar? ¿Qué puedo aportar a los demás? ¿Cuáles pueden ser mis aportes para la construcción de una comunidad humana?

Para responder estos cuestionamientos es necesario evaluar los movimientos o la dirección que ha tomado las diferentes etapas de la vida, incorporar positivamente lo vivido y proyectarse al futuro con esperanza. Hay que tomar conciencia de la importancia de los roles personales y su desempeño, así como la importancia del sentido comunitario, sin olvidar que la persona forma parte de diferentes comunidades a lo largo de su vida, las cuales le proporcionan los elementos necesarios para su evolución y para desarrollar el sentido de pertenencia que le da seguridad y le garantiza su inserción en una cultura determinada, lo que a su vez fomenta su identidad personal. Musitu Ochoa *et al.* (2015) mencionan al respecto:

En todos los casos, el concepto de comunidad hace alusión a agrupaciones de personas que comparten ciertas características en común y que desarrollan diferentes tipos de prácticas conjuntamente. Se crea, a partir de estas agrupaciones, un nosotros que se conforma en contraste con un otros definido en función de las personas que no forman parte de esa comunidad (p. 46).

Para vivir ese “nosotros” es necesario desentrañar, desde el interior de la persona, el sentido de la existencia, la búsqueda de la trascendencia, de la realización personal, de la construcción de un

proyecto de vida paso a paso, en el transcurso de las diferentes etapas de la vida, y así auto-descubrirse como el protagonista y constructor de una historia personal que a la vez es elemento constitutivo de un gran entramado social y comunitario. Para esto es necesario la vivencia de los valores, los cuales cumplen el papel de conectores sociales, por ejemplo: la ética, el optimismo, la responsabilidad, la esperanza, la fortaleza, la creatividad, la justicia, la libertad, la alteridad, el respeto, la empatía, la solidaridad, la espiritualidad, el buen humor, el optimismo, la fe, el liderazgo... todos ellos abrazados por la gran palabra Amor, como una decisión, como una construcción y un estilo de vida. Sánchez Vidal (2015) habla sobre los valores individuales y comunitarios:

En la práctica podemos concebir los valores morales como cualidades deseables de las personas (autonomía, veracidad) o la sociedad y sus instituciones (justicia social, solidaridad, reciprocidad) cuyo conjunto limitado forma el ideal concreto de persona, comunidad o sociedad, el “perfil moral” personal que deseáramos para nosotros mismos (o nuestros hijos), o social, deseable para la comunidad en que querríamos vivir. Al ser los valores los que dibujan cualidades personales (valores morales personales) o sociales (valores morales sociales) deseables, el practicante debe promoverlos explícitamente, pero también implícitamente en sus actitudes, relaciones y actuación profesional [...]. Los valores éticos iluminan, en resumen, los análisis, y guían la conducta del practicante comunitario al identificar las características de la sociedad en que queremos vivir y de las personas con las que merece la pena convivir (p. 1237).

De una manera holística se aprecia la interrelación entre persona, sentido de vida y comunidad. El cuidado, la apropiación y el desarrollo de los tres hacen de la vida una experiencia de plenitud, de trascendencia, de aprendizaje continuo, de dinámica proactiva, de enseñanza y aprendizaje, de evolución. Los límites los pone la propia persona. Quien se ama y ama a los demás, da lo mejor de sí mismo, recibe con gratitud los aportes de los compañeros de camino, vuela por los cielos del éxito y considera que los aciertos de los demás forman parte también de los suyos; mira las derrotas y errores como

aprendizajes y desarrolla un sentido de pertenencia a la gran comunidad humana a la que está invitado a precautelarse, aportar, sostener y promover dando así el sentido a la existencia.

Conclusiones

La vida es el período de tiempo proporcionado a cada persona para generar una experiencia existencial de plenitud. Su construcción es responsabilidad propia y está determinada por los componentes propios derivados de la herencia, de las experiencias adquiridas, del ambiente y de la interrelación con los demás.

El sentido de la vida es la dirección, el ¿para qué?, el camino a recorrer, siendo de vital importancia tenerlo presente para saber hacia dónde se encaminan, tanto las aptitudes como las actitudes personales, los esfuerzos, los sueños, las energías y los afanes permanentes. El sentido de la vida orienta a la persona en la toma de decisiones y la mantiene despierta frente a su postura existencial y a la responsabilidad sobre sí misma y los demás.

Para un adecuado desarrollo personal y con sentido de vida es imprescindible el autorreconocimiento como persona dotada de herramientas individuales: fortalezas que como apoyos le ayudan a cumplir sus sueños, defectos que al ser mirados con serenidad y responsabilidad hacia uno mismo pueden ser catalizadores de cambio y progreso personal, todo ello encaminado al desarrollo y fortalecimiento de una estima propia, necesaria para el autocuidado y el cuidado de los demás.

Persona y sentido de vida son términos que confluyen en el desarrollo de la vocación como el cumplimiento del llamado: la invitación a cumplir una misión específica de acuerdo con las características personales, las fortalezas, las cualidades, los sueños e inclinaciones como manifestaciones totalmente íntimas y personales, que cumplen un papel de inspiración y empuje para el servicio a los demás y el consiguiente desarrollo social y comunitario.

La comunidad es el grupo de personas que comparten la vida, los intereses, la cultura, la historia y los objetivos de sus miembros. Acoge a la persona en su seno y le proporciona elementos para su desarrollo. Al mismo tiempo, la persona se siente comprometida a corresponder los beneficios recibidos con expresiones de diferente índole, que en el mejor de los casos deben estar sustentadas en valores humanos que contribuyen a hacer de la experiencia existencial y comunitaria unas vivencias con sentido positivo y potencializador.

Referencias bibliográficas

- Andrés, A. (2008). *La personalidad*. UOC. <https://bit.ly/2XE7DUJ/>
- Bevione, J. (2014). *Aceptación: vivir en paz*. Brujas.
- Bogdanski, T., Santana, E. y Portillo, A. (2017). *Vida y familia*. UNID. <https://bit.ly/3nK602t/>
- García, C. (2019). *El proyecto de vida*. Grupo Editorial Patria.
- Goleman, D., McKee, A., David, S. y Gallo, A. (2018). *Inteligencia emocional*. Reverté Management.
- Jiménez Cadena, Á. (2015). *Quiero y puedo acrecentar mi autoestima*. Ediciones Paulinas.
- Jover, D. (2013). *Cambio social y cooperación en el siglo XXI* (vol. 2). Ediciones EDUCO.
- Musitu Ochoa, G., Herrero, J., Cantera, L. y Montenegro, M. (2015). *Introducción a la psicología comunitaria*. UOC.
- Mutti, R. (2017). *El milagro de la vida*. Bubok Publishing.
- Panesso, K. y Arango, M. (2017). La autoestima, proceso humano. *Revista Electrónica Psyconex*, 9(14). Universidad de Antioquía. <https://bit.ly/3l3KYdF/>
- Perret, R. (2016). *El secreto de la motivación*. <https://bit.ly/2Wq9vzj/>
- Ruiz-González, M. (2014). *Dirige tu vida*. Ediciones Díaz de Santos.
- Sánchez Vidal, A. (2016). “Nuevos” valores en la práctica psicosocial y comunitaria: Autonomía compartida, auto-cuidado, desarrollo humano, empoderamiento y justicia social. *Universitas Psychologica*, 14(4), 1235-1244. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.up14-4.nvpp/>
- Simón, V. (2011). *Vivir con plena atención: de la aceptación a la presencia*. Desclée de Brouwer.
- Vial, W. (2016). *Ser quien eres*. Ediciones Rialp.

La fraternidad, una apuesta generadora de sentido de vida, en la existencia comunitaria

Jhon Jairo Serna¹

Introducción

El marco de reflexión del texto que se presenta a continuación surge de una lectura de la doctrina social de la Iglesia, centrada en el magisterio del papa Francisco, en su carta encíclica *Fratelli Tutti* (Francisco, 2020), dada a conocer al mundo con su firma sobre la tumba de Francisco de Asís el 3 de octubre de 2020, en el contexto de la pandemia por COVID-19. Aquí ha puesto al descubierto las mil y una grietas que tiene el mundo, el sistema de vida vigente, que afortunadamente hace crisis económica, política, cultural y ahora ambiental; fenómenos que configuran un todo, que Inmanuel Wallerstein (2004) denomina “crisis civilizatoria”.

La crisis civilizatoria está configurada por unas estructuras que producen a diario millones de víctimas humanas y también procesos de victimización sistemática de la biodiversidad, lo cual configura una construcción social que nos convoca a realizar procesos de cambio estructural en el entendido que las instituciones que hoy

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín, docente de la Universidad Católica de Oriente (Rionegro, Antioquia).

día estamos llamados a transformar, en tanto que, cabe señalar, es un tema que se convierte para la Universidad en el mundo y muy en particular para las universidades católicas en un gran objetivo: poner en cuestión, por los muchos daños que a diario le produce al valor de la persona humana, centrado en su dignidad, a cuya defensa dedicamos nuestra pasión y nuestra acción desde el compromiso entre otros con la realización de proyectos de investigación, de diálogo cultural y de compromiso efectivo con la puesta en uso de los derechos humanos, a la par de los temas de la atención a la crisis climática en la que hoy nos encontramos, una de cuyas manifestaciones es el de la pandemia del COVID-19.

Este texto se presenta a partir la lectura del numeral 276 de la encíclica *Fratelli Tutti*, en la que el papa Francisco presenta una síntesis magistral de lo que es para la doctrina y pastoral social de la Iglesia (Serna, 1996). En este texto pude señalar que si la Iglesia solo se queda en doctrina, corre el riesgo de perder la dimensión operativa de la fe, por eso el nombre del libro escrito apunta a la dimensión práxica de la doctrina social de la Iglesia, validando que lo que la Iglesia piensa no debe quedarse en formulaciones teóricas, sino que debe traducirse en el quehacer frente a la cotidianidad, que vale la pena poner de manifiesto, ya que lo que se piensa se establece como presupuesto de un compromiso con la historia para que la doctrina y pastoral social de la Iglesia se haga bajo la forma que demanda la cotidianidad de la vida de las colectividades humanas, para lograr transformaciones emancipadoras para la humanización de una sociedad que está esperando aportes en este sentido, para que la promesa del Reino sea una realización concreta dentro del tiempo y del espacio, siendo allí, donde el compromiso cristiano en lo político adquiere sentido.

El numeral 276 de la encíclica presenta el compromiso humano en política, validando el tema de la organización de la sociedad (que es el asunto del que se responsabiliza la política) como la cuestión en la que hay que hacer una presencia cristiana categórica y un aporte de sentido de vida a los creyentes y no creyentes en la buena nueva (Evan-

gelio). Se quiere lograr que la vida tenga pertinencia si se la direcciona a la realización de formas de existencia comunitaria, que sí son necesarias actualmente, cuando tenemos retos y puestas en evidencia de lo inadecuado de la vida y la organización de la misma, y que demanda de una revisión profunda que no se puede realizar al margen de un accionar político. Este accionar debe estar movido desde asambleas comunitarias, organizaciones vecinales y barriales, que conjuntadas en movimientos populares y sociales, se convierten en actores claros para facilitar el qué hacer ciudadano, en un medio que pretende reducir al sujeto individual a una mónada aislada, para hacerse un sujeto individual-colectivo, capaz de participar para darle a la vida social un sentido diferente a la realidad social vigente, que no deja de ser una de las formas posibles de realidad, por cuanto, otro mundo posible es un escenario siempre abierto a construcciones, proyecciones y compromisos como los que en el qué hacer diario se pueden gestionar.

En este contexto, el presente trabajo está dividido en seis partes. Primero, la presentación del problema. Segundo, la Iglesia no puede hacerse al margen de la política, puesto que su misión no le permite esta evasión. Tercero, despertar las fuerzas espirituales, una posibilidad de descubrir en el otro y en la otra la epifanía de lo santo. Cuarto, el bien común, como sentido del accionar personal, en la construcción de la dignidad de todo el hombre de todos los hombres (y mujeres). Quinto, a la base del proceso de fraternidad como apuesta por el sentido de vida, está el tema de la promoción humana. Finalmente, la Iglesia católica como una casa de puertas abiertas para la fraternidad como sentido de vida.

Presentación breve del tema

Por estas razones, si bien la Iglesia respeta la autonomía de la política, no relega su propia misión al ámbito privado. Al contrario, no “puede ni debe quedarse al margen” en la construcción de un mundo mejor ni dejar de “despertar las fuerzas espirituales” (Benedicto XVI, *Deus caritas est*).

Es verdad que los ministros religiosos no deben hacer política partidaria, propia de los laicos, pero ni siquiera ellos pueden renunciar a la dimensión política de la existencia (Aristóteles, s/f) que implica una constante atención al bien común y la preocupación por el desarrollo humano integral. La Iglesia “tiene un papel público que no se agota en sus actividades de asistencia y educación”, sino que procura “la promoción del hombre y la fraternidad universal” (Benedicto, 2009). No pretende disputar poderes terrenos, sino ofrecerse como:

Un hogar entre los hogares —esto es la Iglesia— abierto... para testimoniar al mundo actual la fe, la esperanza y el amor del Señor y aquellos que Él ama con predilección. Una casa de puertas abiertas, la Iglesia es una casa con las puertas abiertas, porque es madre (Francisco, 2019).

Y como María, la madre de Jesús, queremos: “Ser una Iglesia que sirve, que sale de la casa, que sale de los templos, que sale de las sacristías, para acompañar la vida, obtener la esperanza, ser un signo de unidad... para tender puentes, romper muros, sembrar reconciliación” (Anónimo, 2015).

El numeral 276 de la carta Fratelli Tutti

Este numeral de “Hermanos todos” 276, que yo llamo “compromiso sociopolítico del cristiano” (SNPS, 1985), presenta unos aspectos en los que convoco a que nos detengamos de manera breve, por la importancia que poseen para presentar una reflexión sobre el tema que nos reta a pensar y a proponer para este escrito: la fraternidad como una apuesta generadora de sentido de vida realizado en la existencia comunitaria.

La Iglesia no puede estar al margen de la política

Para iniciar esta reflexión, me interesa llamar la atención sobre el nombre asignado a este ítem de la reflexión, en el que se alude al

tema del compromiso cristiano, dejando claro que la misión de la Iglesia pasa por lo político y que en caso de no hacerlo, caemos en la evasión de una tarea irrenunciable. Frente a la indiferencia como postura normalizada por muchos de los ciudadanos e incluso de personas que se dicen cristianas, lo oportuno es subrayar que, de no dar el paso en dirección al compromiso político del cristiano, se cae en una evasión de una tarea ante la cual no cabe de ninguna forma decir que no.

Si la política se desglosa en lo político y en la política, y en el lenguaje usado en la cotidianidad esos términos se confunden, cabe aclarar para efectos analíticos, que por política se entiende el reino de los intereses, de los poderes, de las intrigas, como muy bien lo recogió Nicolás Maquiavelo (1983) en su texto *El príncipe*, en el que da cuenta de una manera de entender este ejercicio humano de organización de la sociedad, en el que el poder lo conquista, lo manipula y lo entrega el actor político a quien sus intereses y opciones ideológicas se le antojan, negando en la práctica toda referencia a los valores y al sentido de la dignidad de la persona humana y por supuesto al sentido de lo público como el de todos.

Entender el “decir con sentido, es decir y entender lo que dice” (Barrio-Maestre, s/f) es una de las acepciones que le damos al término “sentido”, mismo que al aplicarlo al tema de lo político, se relaciona de modo directo con la dignidad de la persona humana y con el bien común que de esta categoría se deriva. Así que lo político nos permite ubicar en su lugar los términos de la relación social, en tanto que la dignidad hace referencia a que el centro, razón de ser y valor en torno al cual giran los demás valores humanos, es a la idea de hombre y de mujer que para nada son traducibles a equivalentes ni en dinero, ni en ideología. Así, como eje central, ha de referenciar al bien común como principio que hace mención a que ningún sujeto humano puede ser excluido de los bienes y servicios para asegurar una vida con dignidad. Este es un ideal que hace referencia a la inclusión y al reconocimiento que cada ser humano en tanto que tal, merece y puede luchar por lograr en la práctica la realización de este principio.

Lo anterior significa que lo político tiene también relación con el cultivo del bien público, con la reconstrucción de lo social a partir de los principios y los valores que iluminan la civilización humana. Es decir, con el sentido de la vida realizada en la convivencia social, que coloca la dignidad de la persona y sus derechos en lo público y en lo privado, por encima de lo económico, y de los intereses particulares de grupos de poder. Entonces, “hacerse cargo”² de la política se convierte (para el cristiano y por supuesto para el ciudadano en general) en una tarea a la cual está convocado a dedicar sus mejores pensamientos, las mejores críticas y las mejores energías, a fin de hacer posibles cambios que permitan que sea lo de todos y de todas, lo que nos permita hacernos a la tarea de recuperar el valor de lo político (Arendt, 1997). Esto permitirá generar un tipo de sociedad que gane en lo comunitario, en el sentido de hacer posible que se salga de lo aislado y se gane en lo comunitario como forma de convivencia en la que el otro y la otra, sean primeros que yo, a la hora de pensar y de vivir, las relaciones interpersonales.

Despertar las fuerzas espirituales

Para validar este apartado es importante iniciar por el poder de la palabra contenida en la Sagrada Escritura, que no es un asunto al margen de la historia, y que invita a lograr el sentido de vida a partir de construcciones de fraternidad y esto porque, al estar la palabra históricamente activa hace que la novedad actúe en constante impulso, y esa es justamente la manera de entender la figura del Reino de Dios, un ideal central en el anuncio de la fe, que para nada nos aleja de la realización de una misión en el mundo, sino que nos introduce en él, ya que esta realidad divina que para efectos de este análisis llamamos Otro con O mayúscula, se convierte en impulso novedoso y fuerza que lanza lo humano a la conquista de una mayor perfección.

2 Afirmación de Luis Pérez Aguirre, a propósito de la posibilidad de hacerse cargo del otro, como encuentro que potencializa la vida de la mismidad: “Hacerse vulnerables al amor” (Mimeografiado).

En el libro de los Hechos (2, 47; 4, 32-35) se relata que los creyentes han experimentado dentro de sí la salvación y es por esta experiencia vital, por la que se ven obligados a actuar, dejando de paso en claro, que no se trata de quedarse meramente en los temas del culto religioso, y que se hace necesario comunicar la salvación que se experimenta y se comprueba en la praxis histórica de la fe, que conduce a vivenciar la salvación hacia sí mismo y hacia el otro. Lo anterior (entre otras aseveraciones) explica que el teólogo Juan Bautista Metz (1971) señale que la historia del mundo está unida a la historia de la salvación, ya que Jesús es el Señor de la misma, el Espíritu de Jesús ha invadido la realidad mundana y la impulsa constantemente hacia un nuevo destino.

El creyente y el sujeto humano de buena voluntad actúan en el mundo transformándolo. Su fe en Jesucristo y en el proyecto humano es una fe que se construye a partir de lo definitivo de la historia, es una fe contemplativa y también operativa, de convencimiento en lo nuevo del mundo a través de la acción concreta que promete la construcción de una nueva realidad, como el cumplimiento de una tarea que hace posible que lo nuevo acontezca. Con esto se logra que la historia no sea un proyecto terminado, sino un proyecto abierto y expectante que asume su sentido, justo apostando y jugando un papel protagónico en la construcción de proyectos sociales, que son los que habilitan para los pueblos la esperanza no como sueño, sino como realidad que no se agota en un momento de la historia específico. La esperanza va realizándose, como bien lo indicó Eduardo Galeano,³ cuando la utopía no tiene un punto final y le sirve a la humanidad para caminar, así que la historia no es un proceso que se

3 “A partir de algo que me ocurrió en Cartagena de Indias junto con Fernando Birri le preguntan: ¿Para qué sirve la utopía? La utopía está en el horizonte yo sé muy bien que nunca la alcanzaré, que si yo camino diez pasos ella se alejará diez pasos, cuanto más la busque menos la encontraré porque ella se va alejando a medida que yo me acerco: la utopía sirve para eso, para caminar” (Televisión de Cataluña, entrevista a Eduardo Galeano, septiembre 2011).

pueda terminar, y el sujeto humano dentro de ella más que un ser, es un siendo (Lévinas, 1995).

Desde los momentos de la experiencia existencial se gestan los momentos en los que, tanto los cristianos como los hombres y mujeres inquietos por la justicia, se sienten cuestionados radicalmente en su manifestación de fe y de filantropía, dando el salto de la espera paciente a la esperanza trabajosa, en la aceptación pacífica de lo real a la inquietante marcha hacia lo nuevo que aún no es conocido: interrogados y lanzados al futuro; la historia del actuar cristiano y humano en el mundo, por la experiencia del Reino de Dios y por la sed de justicia, no puede reducirse al silencio y a lo privado, sino que ha de manifestarse públicamente en una actuación crítica y liberadora como la de Cristo, poniéndose en conflicto con los poderes de este mundo. No dejar que los acontecimientos vayan pasando como guiados por un inevitable fatalismo, ni dejar pasar la vida de los hombres y de las mujeres como cosa extraña, ahora no es posible, ya que Dios se ha donado totalmente y entregado al hombre en la persona de su hijo, y la bondad humana está abierta a generar los cambios necesarios para realizar una vida efectiva y eficiente de la dignidad humana.

Esta posición crítica de la postura antropológica solipsista, explica que la opción por la justicia y la libertad se privilegien como caminos para realizar el bien dirigido a toda la comunidad, pues actuar en comunidad hace referencia al uso de la dimensión relacional con el otro y con la otra. Esto nos permite señalar que la organización comunitaria es un componente clave para dar cuenta de la posibilidad de enfrentar realidades como la exclusión y la negación de grupos humanos como los negros y negras, los indígenas, las minorías sexuales, los desempleados, los desplazados y en general las víctimas de la violencia, quienes se convierten en los actores y en el destino de toda nuestra acción social y política. Para efectos de este análisis, nos interesa destacar que, como un insumo de la misma, se integra el Reino de Dios de la responsabilidad en la acción, siempre buscando un verdadero humanismo.

Resulta demasiado fácil culpar a los demás de las injusticias actuales, así que hay que darnos cuenta de que todos somos responsables y la conversión personal es la primera exigencia. Una conversión ahora entendida como la superación de la forma cómo venimos entendiendo el sentido de la vida de la persona, que no se agota en lo individual, interpretado como sujeto mónada, sino como un sujeto abierto que se relaciona con el otro, con la otra, con lo otro ambiental y con el Otro sagrado. La base de esta llamada conversión consiste en dejar de ser ego o sujeto explicado desde sí y para sí, según sus necesidades, e intereses y problemas que, entendemos como una persona con capacidad de asumir que frente a lo humano, frente a lo ambiental y frente de Dios, tiene una serie de acciones por emprender que son reconocidas por la ética de la alteridad, como un proyecto relacional que nos permite entendernos como capaces de nostridad y de paso de colectividad con acentos en la inclusión y en la dignidad de lo personal y del bien común.

El bien común como sentido del accionar personal en la construcción de la dignidad

La transformación de la sociedad es un elemento de la vida de la fe y la búsqueda de los cambios más apropiados para una forma de vivir, desde la invitación a vivir el Evangelio, que incluye los cambios históricos en lo que no colma la aspiración humana, se ha de empeñar en salir de la opresión. Esta es una sociedad de la modernidad: de amargura, dolor y desesperación, ante las que la encíclica *Fraterni Tutti* pide respuestas para liberarse. El cristiano y el ciudadano de buena voluntad, las penetran, las viven, y asimilan para darles su sentido, comunicando comunidad y solidaridad como estilo de vida relacional opuesto al mundo creado por el individualismo, así que la realización del sentido de la vida, pasa por superar el individualismo.

Atender de forma radical la realidad humana, para hacer de ella una construcción nueva en todos sus aspectos, sin medios violentos, sino con mecanismos no violentos, buscando no ubicar a

otros en el poder, sino ubicar en la institucionalidad la justicia, el bienestar y la igualdad, es un fin que no parte de un enfrentamiento irreconciliable, sino que reconoce que el camino a la liberación tiene resistencias, puesto que mantiene una postura asumida, la cual va contra lo que corrompe el corazón y hace imposible el camino de la solidaridad. La clave es la transformación interior y de los bajos instintos, la liberación es histórico-práctica y el compromiso con la vida no solo de las personas, sino también de Gaia, es decir, de la naturaleza, que sí que hay que cuidar como el papa Francisco así lo ha estipulado en su anterior encíclica *Laudato Sí* (Francisco, 2015) llamada a entender el planeta Tierra como la “casa común”.

Considerando que todos somos responsables y que la conversión personal es la primera exigencia, se propone la necesidad de educar para la acción en términos de entender al sujeto humano no como una isla que define lo válido y lo no aceptable desde su mirada solipsista. Se trata de un cambio de lente frente a lo que es su vida, para asumirla como una tarea y como una responsabilidad que tiene sentido cuando hace que los temas de la vida que está en el otro-otra y que está en lo otro ambiental, pueda tener la certeza de una antropología que no se agota en lo puramente intrapersonal, sino que se hace sentido en ella, a partir de la inclusión de la otredad que se convierte en un encuentro interpersonal que es el que nos habilita en orden a construir otro mundo posible.

Lo que se contiene en estos planteamientos es una propuesta de transformación social, que pasa en primer lugar por la conversión del yo en mismidad, un primer paso que nos prepara a asumir acciones concretas en torno a la construcción de proyectos de justicia y de liberación. Es un compromiso que para el creyente es pertinente a su fe, pero que también lo es para el ciudadano que ha leído los signos de los tiempos, propios de la coyuntura de pandemia por la que venimos atravesando como humanidad, que no ha hecho otra cosa que llamarnos a todos y a todas la atención sobre la gran crisis que como humanidad ya veníamos sufriendo y que al inicio de este texto

llamamos crisis civilizatoria ante la que cada vez está más claro que la alternativa es el amor eficaz, frente a la dominación y explotación tanto de la tierra como de los pobres, es decir, se trata de apostar por la valoración del otro como persona y de asumir una actitud relacional de reconocimiento, sustituyendo el afán de dominación por la dinámica del servicio y la inclusión, asumiendo como interés personal el interés de los otros, de lo otro y del mundo (lo otro).

En los diálogos entre el anuncio y la liberación o denuncia, se busca una nueva sabiduría canalizadora de los anhelos humanos, esta fuerza tiene sentido impulsor, derrumbando estancamientos y deshaciendo el *statu quo*, a partir de la comprensión que si la vida viene dada, hoy hay menos riesgo de no cumplirlo, por cuanto resulta seguro que de seguir hacia adelante el modelo estructural vigente, tendremos un tipo de mundo que en su ejercicio de poder y de desarrollo de sus designios significa riesgo, inseguridad, dolor. Como señala la encíclica *Laudato Sí* (Francisco, 2015, p. 20), lo que sigue para la humanidad en cada sujeto personal, pasa por generar desde dentro de su mismidad y con la colectividad o comunidad, un gran trabajo y un muy serio esfuerzo en orden a construir un sentido de inclusión y de reconocimiento que sean conducentes a generar las transformaciones estructurales de las que estamos urgidos en el mundo en orden a la sobrevivencia, no solo de las distintas especies animales y vegetales, sino también y ante todo de la especie humana.

He ahí, al entender del papa Francisco, cómo estos momentos se convierten para el cristiano en un factor de cuestionamiento radical en su manifestación de fe, y de sensibilidad de la necesaria transformación, dando el salto de la utopía (Serna, 2007) paciente, capaz de posibilitar escenarios a la esperanza trabajosa, de la aceptación pacífica de lo real a la inquietante marcha hacia lo nuevo que aún no es conocido: interrogados y lanzados al futuro. La historia del actuar cristiano y de los sujetos humanos que asumen desde sus ideologías y religiones, una tarea en el mundo por el Reino de Dios, que no puede reducirse al silencio y a lo privado, sino que ha de manifestarse

públicamente en actuación crítica y liberadora como la de Cristo, poniéndose en conflicto con los poderes de este mundo. El cristiano afirma en sus opciones temporales, en el entendido que lo específico de la aportación cristiana para la transformación de la sociedad hace de la política un aspecto serio y difícil, aunque no único, dentro del grave deber que tenemos en la búsqueda y logro del bien común.

La promoción humana como base del proceso de fraternidad

En la encíclica *Populorum Progressio*, el papa Pablo VI (1967) señala que la promoción humana es el paso para cada uno y para todos de condiciones menos humanas a condiciones más humanas.

Menos humanas: las carencias materiales de los que están privados del *mínimum vital* y las carencias morales de los que están mutilados por el egoísmo. Menos humanas: las estructuras opresoras, que provienen del abuso del tener o del abuso del poder... Más humanas: el remontarse de la miseria a la posesión de lo necesario [...] el aumento en la consideración de la dignidad de los demás, la cooperación en el bien común (p. 20).

Para efectos de una lectura de la promoción humana desde la filosofía de la alteridad y por supuesto desde la ética del otro y de lo otro, me permito realizar una lectura de la antropología de la “egoidad” versus una revisión de esta desde la antropología de la alteridad, que ubica un sentido de la persona no como un ser absoluto y poderoso, sino como un ser relativo, finito y abierto a las relaciones, las cuales le permiten una comprensión de sí más allá de la interpretación del sujeto humano individual, con la cual nos ha querido culturizar el capitalismo y el neoliberalismo.

La *ipseidad*: el nudo más profundo de sustentación del ser humano, “en sí” la fuente de iniciativas personales, el ensamblaje unitario de autorrealización sobre el que se sostienen y organizan todas las expresiones y relaciones personales. Donde la *ipseidad* falta no se realiza ya el hombre como hombre, sino que acontece sin él, sin una

de sus capas intrapersonales: la vital, la sugestiva o simplemente la material. *Ipseidad* o primigenia posibilidad del yo en cuanto que este se revela capaz de hacerse cargo de sí mismo.

La relacionalidad: primer apoyo antropológico sobre el que se cimenta la justicia. Se establece sobre la base de una adecuada armonía de las personas consigo mismas y de rectitud en las relaciones con los demás. Relación con el otro, con Dios, a través de interrelación trascendente con el ser supremo, con el tú absoluto, Otro y con “los otros”, con el tú y con el nosotros, a través de una relación interpersonal dialogal. Con el tú y el nosotros a través de una relación interpersonal dialogal. El personalismo corre el riesgo de convertirse en individualismo, lo que, de producirse, imposibilita el adecuado tratamiento de la justicia. Y esta afirmación se realiza desde una comprensión de la justicia que va inscrita en la dialéctica subjetividad-alteridad: “La cuestión de la relación entre el sí y el otro, o entre subjetividad y alteridad, está en el corazón de los debates éticos contemporáneos” (Müller, 1991), y es ahí donde cabe retomar el debate teórico sobre las raíces antropológicas de la justicia, que demanda una apertura en profundidad a las verdaderas raíces humanas de la justicia. En este sentido, se impone un tratamiento ético, ya que la ética es la reflexión-acción de la filosofía que permite a la persona generar un proyecto de realización subjetiva e intersubjetiva.

El ser personal es impensable fuera de un marco de relaciones en que se realiza como individuo y como ser social: como individuo en las relaciones singularizadas yo-tú y yo-él/ella, y como un ser social en la relación pluralizada hacia los otros en cuanto colectividad (en el nosotros y en el vosotros como comunidad). En el ellos se plasma como sociedad, de ahí se infiere el principio: la forma y el grado de realización vienen medidos, por la forma y el grado de alteridad. El principio que equipara realización y alteridad es válido, no solo para el planteamiento estrictamente personalista, sino el pretendidamente social, así que es diferente la forma y el grado de alteridad

en la que el yo le realiza un reconocimiento al tú, desde una óptica dialogal y en la que el sujeto se embarca en la relación social.

El personalismo apuesta por la autorrealización personal en el sentido del “en sí” si es del yo o el tú, en lo singular de la alteridad. También se puede hablar de “altero-realización”, es decir, se realiza el otro que esta fuera de mí, el otro se realiza en sí, pero no como otro, es una realización que no modifica forma o grado de alteridad, el otro se realiza en su “en sí”. Así, el otro se “auto-realiza” o en el sentido aludido de un tú que se realiza como un yo, o bien como un nosotros que nos rebasa los límites acotados de la comunidad personalizada, así que el nosotros es la comunidad personalizada: la altero realización se resuelve en la autorrealización.

La autorrealización social en el fuera de sí, en el otro modo de ser que hay que respetar en su otredad sin necesidad de convocarlo a la comunión del en sí, de la *ipseidad*. Autorrealización social (yo-tú, yo-él, nosotros-vosotros, nosotros-ellos) reviste una forma no genuinamente individual y un grado estrictamente singular y allí, la alteridad se modifica sustancialmente, puesto que en ella la individualidad no es buscada como algo en sí, sino que se encuentra sin más, como algo inherente a todo ser personal; tampoco se busca la singularidad intransferiblemente original de la persona en sí, sino su transferibilidad como un factor común, homologable con otros (Lévinas, 1995, p. 115).

El otro se realiza como otro, fuera del en sí (Lévinas, 1997), entre el yo y el tú, el nosotros solo se interesan, en la realización social, como otro en su otredad, desde la perspectiva de la realización social, un proyecto cuya realización acontece en altero-realización, en tanto que no se persigue una realización hacia dentro, en el en sí, sino hacia afuera, se persigue la realización de la otredad y en la otredad, la alteridad que acaece en el orden social no introduce comunión personal en la interrelación, sino distancia (Lévinas, 1997), transitoriedad social, siendo justamente esa distancia de respeto absoluto del otro/a la actitud que hace factible la justicia. Tampoco se

puede derivar toda relación al campo social: el misterio social quedaría expuesto a la intemperie y la carga trascendente de la persona se desvanecería, de ahí que ambas consideraciones sean necesarias y complementarias en un planteamiento no exclusivamente personalista ni excluyentemente social, sino verdaderamente globalizante de la persona. La persona en tanto raíz antropológica de la justicia, adquiere aquí un grosor especial, siendo en la alteridad en la que se logra la auto-realización que se anuda en un haz de implicaciones.

La altero-realización social se lleva a cabo a través de un complicado entramado de situaciones reales, circunstancias históricas concretas, mediaciones estructurales, tensiones, ámbitos de incidencia (economía, política, etc.) que dan cauce a las diferentes formas de justicia (conmutativa, distributiva, legal, que no vamos a profundizar ahora). No existe rigurosa continuidad entre el individuo y la sociedad, esta es siempre más que la suma de los miembros, un poliedro, figura que utiliza el papa Francisco para dar cuenta de las diversas configuraciones que adquiere la sociedad en sus diversas configuraciones, se define a la persona como un ente social: los ciudadanos son personas morales, libres e iguales, capaces de cooperar socialmente para el mutuo beneficio de todos, los participantes aceptan términos equitativos, válidos de por vida, quienes simultáneamente adoptan diferentes fines últimos que especifican el bien de cada persona y de todas las personas que es lo que se desea promover.

La Iglesia católica: una casa de puertas abiertas para la fraternidad como sentido de vida

El compromiso político por la justicia pasa por abrir las puertas de la Iglesia para hacerse partícipe en la gestación de un nuevo orden social que, partiendo de la cotidianidad de la parroquia y moviéndose en los órdenes de lo “veredal” y barrial, llega a lo local que es la base de lo global, un tema esencial al cual no podemos seguir renunciando, toda vez que es desde lo municipal y lo territorial desde donde se pueden inspirar movimientos sociales, que con la fuerza

de la vida comunitaria, abren a la posibilidad de otras maneras de ser humanos que no se queden en lo particular, sino que pueden inspirar desde las redes sociales, apuestas efectivas y eficientes por otros mundos posibles, no necesariamente uno sino múltiple, pero alternativo a lo que hoy en día tenemos, que dé cuenta de la superación cualitativa del “orden” de cosas que tenemos vigentes en la actualidad del mundo...

“La mejor manera de llegar a una política auténticamente humana es fomentar el sentido interior de la justicia, de la benevolencia y del servicio al bien común y robustecer las convicciones fundamentales en lo que toca a la naturaleza verdadera de la comunidad política, y al fin, recto ejercicio y límites de los poderes públicos” (Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, nº 38). Ernesto Cardenal señaló que ha de llegar el día en que los tribunales dejen de ser el último lugar hacia donde miremos para hablar de justicia (Lebacqz, 1991, p. 50).

Este planteamiento surge de un concepto y una experiencia de la justicia bíblica, que tiene un sentido comunitario: conceder al otro un espacio y un tiempo con un contenido positivo que le ayude a conservar la comunidad sintiéndose parte de ella, dentro de una relación comunitaria, donde un miembro concede a otro, su espacio de realización.

¿Cómo Dios se ha comprometido conmigo? Respuesta: es como Él se ha comprometido conmigo. Comunidad como esencia de la justicia, el clima de “nosotros” por encima del “yo” y del “tú”, en el cual la Ley es la mediación de la justicia y quien la quebranta no es justo, porque no es solidario ni es comunitario. Pero la Ley no agota las exigencias de la justicia, ya que ellas ven con las circunstancias que pueden agotarse en una lógica que no es estática, diferente de quien ve la justicia y la injusticia desde fuera. De lo anterior, como apuesta orientada por principios, se deriva que la lógica del oprimido es la lógica de la racionalidad y del compromiso, es la que recoge el carácter utópico y de adecuación a la realidad, propio de la fuente bíblica, griega e indígena desde las epistemologías del sur, del concepto tradicional de la justicia. En esta lógica, el elemento racional es

en el que el pueblo puede existir: el acceso a la Biblia ha de hacerse con la hermenéutica del hecho histórico actual y antiguo, que abren al futuro como proyecto inédito, que se puede escribir

Ante la crisis del orden jurídico y político por la que atraviesan el hombre y la mujer de hoy, en la que la dignidad de la persona humana está en peligro bajo la opresión de las normas del imperialismo y del totalitarismo, lo que exige un compromiso sociopolítico transformador. Discernir el lugar propio de la Iglesia y de las religiones y de las personas de buena voluntad, en el cuerpo de la organización política es un aspecto neurálgico, para realizar la tarea: nada es gratis excepto la salvación eterna; todo el horizonte del obrar humano es objeto de compromiso. La justicia en Platón es el equilibrio estructural entre el hombre —justicia persona— y el Estado —justicia política— el horizonte de mediación como lugar teológico entre la acción-justicia personal y la estatal, la exigencia fundamental de afirmar la dignidad y el derecho de la persona de contribuir a la satisfacción de las necesidades de la humanidad, “Todo sujeto ha de ser reconocido y tratado por todos como principio absoluto de sus propios actos otorgándole valor de fin y no de medio o instrumento” (Mattal, 1972).

El deber ético de la justicia requiere intervenciones técnicas por condiciones intermedias, sociales, políticas y económicas, toda vez que, si bien la doctrina y pastoral social de la Iglesia no se compromete con soluciones técnicas para el mundo, si asume que este tipo de mediaciones son indispensables para lograr que los planteamientos de esa doctrina se traduzcan en acciones pastorales que se conviertan en exigencias prácticas de la conciencia moral (*Gaudium et Spes*, n° 8) y es aquí donde se hace pertinente resaltar que el resultado final de los regímenes políticos represivos es la colonización del pueblo por una manera de existir, en la que la identidad propia queda destituida por factores y circunstancias externas o queda sometida por presión externa a comportarse de tal modo que ya no se persigue el interés propio sino el de los demás, una amenaza latente hoy sobre todos los pueblos del mun-

do, por cuanto el populismo, tan afín a los intereses del gran capital, permite que los destinos de los pueblos sean trazados desde los grandes centros de poder mundial que tienen como interés su enriquecimiento corporativo, aun al costo de vidas humanas y, por supuesto, liquidando la biodiversidad de la Tierra.

Para la puesta en marcha del capital extractivista, uno de los medios de represión estructural es la violencia, tema que nos lleva a afirmar que, si bien el mercado produce bienes, también trae males. Crea no solo una competencia violenta, sino oligopolios que, respaldados e incluso promovidos por las fuerzas del Estado, producen distorsiones e interrogan la licitud económica y humana de sus maneras de actuar.

De ahí que el otro medio para la dominación de los pueblos sean las ideologías, que como cosmovisiones exclusivas de la realidad, tienden con fuerza “despersonalizadora” a eliminar la cultura de los pueblos. Este es uno de los escenarios más lamentables de reconocer en América Latina, pues tiene que ver con las formas en que podemos ser testigos de cómo los hombres y las mujeres pierden su propia historia y con ella van perdiendo la instancia de su identidad, es decir, su alma entendida como la posibilidad de tomar decisiones sobre su propia vida no solo en lo individual, sino en lo colectivo, en un proceso de negación de lo propio, producto de absolutizar la ideología. Esto llega a su culmen en los procesos de fanatismo religioso y político, que desborda los mínimos éticos de la convivencia y de la autonomía personal y territorial.⁴

Cabe destacar que se presenta un tercer escenario que explica los ejercicios de manipulación de la conciencia de las personas en su versión singular, que consisten en los juegos mediáticos, propagan-

4 El tema del fanatismo religioso y político de nuestros pueblos pasa, por supuesto, por la ruptura de la fraternidad como apuesta generadora de sentido de vida, y reviste tal importancia que puede ser objeto de otras colaboraciones analíticas, que en este texto no podemos atender, pues requiere ser estudiada e intervenida educativa y culturalmente.

dísticos y de estímulos culturales, conducentes a la canalización de los mensajes en torno a concentrar todo en pro de algo que no dudan en llamar “identidad personal”. Es un tema que bajo el esquema del yo ilimitado y de absolutizar al sujeto personal, reduce lo colectivo a una sumatoria de individualidades y termina negando al pueblo (Francisco, 2020, n° 182), se abandona lo político y se “unidimensionaliza” la vida de la persona en torno a hacer todo por la eficiencia económica, dejando fuera de consideración cualquier referencia a los asuntos éticos como el reino de las relaciones de cuidado del otro, de la otra y de lo otro, y por supuesto anulando la preocupación por el bien común. Es un juego que lleva al individualismo y a la falta de motivaciones y de insumos antropológicos para pensar lo humano como centro abierto a las relaciones y como factor hacedor de historia y de mundo (Francisco, 2020, n° 150), y esto lleva a la desaparición del espacio y del tiempo para la realización de la persona.

Con la caída de las ideologías políticas y el surgimiento de la hiper-ideología del mercado, tenemos un escenario de actuación no solo necesario, sino urgente. Hay que retomar de forma perentoria el tema de la relación existente entre la fe y la justicia, puesto que ante los males del colectivismo y del liberalismo, pero sobre todo ante los daños mortales del mercado centrismo (Francisco, 2015, n° 189), toman fuerza ética las relaciones de tipo nuevo con los medios de comunicación social, especialmente los alternativos, la educación y la formación en el pensamiento crítico y la actuación social y política de los movimientos sociales. Todo ello es un canto a las transformaciones posibles y necesarias en orden a hacer que otro mundo sea posible, a partir de la fraternidad como proyecto sociopolítico capaz de hacerse modelos de organización de las sociedades.

Y es desde ahí, en el hacer posible un mundo marcado por la fraternidad, el lugar desde donde se ha de poner en práctica el compromiso político del sujeto humano de buena voluntad (en particular del cristiano), porque la vida sociopolítica es la base o el sustrato para generar la acción social participativa del hombre. Lo que confi-

gura una entidad nueva es la política moralizada y la ética politizada. Las condiciones requeridas para un compromiso político han de fundarse en una antropología en la que se considere que, fuera de la praxis, el hombre y la mujer son solo pensadores descomprometidos. La praxis es la que instaura la relación del hombre y de la mujer con Dios, está en las raíces que permiten entender que hoy es absolutamente necesaria la hermenéutica de las obras para ser moralmente un ser humano a la altura de estos tiempos, en los que se demanda de una actuación serena pero urgente, pues como dice Greta Thunberg “esto huele a quemado” (Thunberg, 2019) con la certeza que la humanidad en la medida que modifica el mundo temporal desvela su propia verdad e interpela su existencia, la acción política es multidimensional y coincide con la vida entera del hombre, las actitudes ante este compromiso, autonomía y valor de lo político, la búsqueda del modelo propio del compromiso político junto con el respeto dialógico de otros modelos para presentar el compromiso como transformación del mundo.

Conclusiones

Lo primero que hay que decir sobre el cierre de este texto es que la conclusión principal de esta reflexión consiste en la necesidad de establecer una preparación seria y sistemática en doctrina y pastoral social de la Iglesia, que como señalamos desde el comienzo del artículo, se convierte en un insumo indispensable para establecer una postura sólida y necesaria para los tiempos que hoy vivimos, y así dar cuenta de los procesos necesarios de orden mental y de coherencia de la fe con las prácticas cotidianas, que se requiere sean coherentes para tomar distancia de las ideologías que, a través, de fiebres como las del fanatismo, dañan hoy a la democracia en el mundo entero, razón por lo que el papa Francisco convoca a todos los hombres y las mujeres de buena voluntad a esta tarea.

La segunda gran conclusión del texto presentado tiene relación con el cuidado que desde la doctrina y pastoral social de la Igle-

sia se propone con el tema del Estado social de derecho, un tema que se relaciona con un tipo de postura política que es necesaria para disponer de los elementos que tiene la Iglesia, en su quehacer al lado de los hombres y mujeres de buena voluntad que se relaciona con dos factores, el más importante: uno, poner al centro de toda la acción del Estado y de la cultura, de la política y de la economía la dignidad de la persona humana, que a partir del último tiempo, por el Concilio Vaticano II, y llegando a la *Fratelli Tutti* es un concepto que identifica el proyecto cristiano en lo político y dos, el bien común, que no es otro que el de eliminar eso del poder en manos de unos pocos y para unos pocos y ampliar desde lo estructural el marco de acción de las instituciones de modo que se garantice que todo sujeto humano y todos los humanos se conviertan en la atención a sus necesidades y potencialidades, en el eje que da cuenta de sí el modelo de desarrollo vigente se ajusta a no a un proyecto válido o a la urgencia de transformarlo, para que responda a esta finalidad.

En tercer lugar, me he permitido recoger algunos de los elementos de la ética de la alteridad que propone Emmanuel Lévinas, como un autor que sin duda alguna asigna al sujeto particular una responsabilidad altísima, en cuanto a responsabilizarse del otro, de la otra, de lo otro y por supuesto vinculándose de manera decidida con el gran Otro que, entendido como divinidad, hace posible que este tipo de proyecto sea viable. Sin la fraternidad no es posible que la vida se revista de sentido, y en cambio, hace que la vida se haga realizable justo por romper con una mirada centrada en el *ego*, y en cambio que se abra a la alteridad desde lo que llamamos mismidad como una mirada de lo humano que no se agota en el yo, sino que tiene en lo fraterno con el otro y la otra humano, con lo otro ambiental, y con el Otro santo, hacen posible que se puedan no solo romper las estructuras que no dan espacio a la realización de la vida sino a generar nuevas formas de organizar la vida que sí que son necesarias en los tiempos que corren, en los cuales queda claro que o cambiamos las formas de vivir o desaparecemos.

Y en cuarto lugar, cabe señalar la pertinencia del tema que convocó este escrito, consistente en el sentido de vida y la comunidad, que en el caso de este ensayo, se realizó desde la lectura del numeral 276 de la encíclica *Fratelli Tutti*, que se ha convertido en un buen texto para realizarle una hermenéutica textual como de hecho se realizó y que como dice en el texto escrito, se convierte en un material de necesaria revisión, ya que los insumos para hacer frente a un tiempo de crisis civilizatoria como la que estamos viviendo en la humanidad y que ha sido puesta en evidencia por la pandemia del COVID-19, este es un buen pretexto para entender que o asumimos la tarea de atender el sentido de la vida que trae la comunidad o corremos riesgos, entre ellos la desastrosa posibilidad de desaparecer como especie humana, dada la torpeza de tener un modelo de desarrollo que daña la vida de la especie, profundizando el cambio climático y perjudicando a los más pobres a quienes no se les reconoce su derecho a participar en los derechos desde su dignidad humana y menos a ser tomados en cuenta como sujetos a tener en cuenta en el bien común que se olvida de manera cruel en el tipo de configuración social que hoy tenemos.

Referencias bibliográficas

- Anónimo. (22 de septiembre de 2015). *Homilía durante la Santa Misa*. Santiago de Cuba.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?* Paidós.
- Aristóteles. (s/f). El ser humano es un animal político. *Político* (1254a), 1-3.
- Barrio-Maestre, J. M. (s/f). *Antropología de la solidaridad*. <https://bit.ly/3i8ow13/>
- Benedicto XVI. (25 de diciembre de 2005). *Deus Caritas Est*. Vaticano.
- Benedicto XVI. (29 de junio de 2009). *Caritas in Veritate*. Vaticano.
- Francisco I. (2015). *Laudato Sí*. Vaticano.
- Francisco I. (6 de mayo de 2019). *Encuentro con la comunidad católica: discurso del Santo Padre*. <https://bit.ly/2Xx6gqs/>
- Francisco I. (3 de octubre de 2020). *Fratelli Tutti*. Vaticano.

- Lebacqz, K. (1991). Ernesto Cardenal: comentarios al salmo 94 "Oh Dios de la vergüenza". En *Justicia en un mundo injusto: bases de un proyecto cristiano*. Barcelona.
- Lévinas, E. (1995). *De otro modo que ser o más allá de la esencia, pensar su temporalización no como esencia sino como decir*. Sígueme.
- Lévinas, E. (1997a). *Fuera del sujeto*. Caparrós Editores.
- Lévinas, E. (1997b). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.
- Maquiavelo, N. (1983). *El príncipe*. Colección Grandes Pensadores, Sarpe.
- Mattal, G. (1972). Justicia. En *Diccionario Enciclopédico de Teología Moral*. Ediciones Paulinas.
- Metz, J. B. (1971). *Teología del mundo*. Salamanca.
- Müller, D. (1991). L'accueil de l'autre et le souci de soi. La dialectique de la subjetivité et de l'alterité comme thème de l'éthique. *Revue de théologie et philosophie*, (123), 195-212. <https://bit.ly/3fpQpAj/>
- Pablo VI. (26 de marzo de 1967). *Populorum Progressio*. Vaticano.
- Serna, J. J. (1996). *Doctrina y pastoral social de la Iglesia*. Publicaciones San Antonio.
- Serna, J. J. (2007). *Emmanuel Lévinas y la utopía*. Divergráficas.
- SNPS de Colombia. (1985). *El compromiso sociopolítico del cristiano*. Secretariado Nacional de Pastoral Social de Colombia.
- Thunberg, G. (2019). *Cambiamos el mundo. Huelga por el clima*. Lumen.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos: un análisis del sistema-mundo*. Akal.

Una aproximación al pensamiento de Ignacio Ellacuría

Ronald Gilberto Carrillo-Salvador¹

Introducción

Ignacio Ellacuría (1930-1989), español de nacimiento (Portugalete-Vizcaya), fue un sacerdote jesuita que realizó sus estudios de pregrado en filosofía en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, donde conoció a dos maestros sacerdotes que influyeron notablemente en su vida. Ellos fueron Aurelio Espinoza y Ángel Martínez. Se licenció en 1955. Su doctorado en filosofía lo realizó en la Universidad Complutense de Madrid, donde su profesor y su director de tesis fue Xavier Zubiri. Su pensamiento tuvo la influencia de la Escuela de Madrid, especialmente de Ortega y Gasset, y posteriormente del pensamiento personalista, pero lo que marcó su vida fue la situación del pueblo centroamericano, convirtiéndose en uno de los precursores de la “teología de la liberación”.

Desde sus estudios de pregrado en Quito empezó a preocuparse por la realidad en la que vivía la gente de Latinoamérica. Esta situación le lleva a buscar, en la reflexión filosófica, respuestas sobre

1 Doctor en Filosofía, docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

el ser humano y la realidad, por eso escribe en una de sus cartas: “Lo que trato es de buscar una base filosófica de mi posición ante la vida en el sentido de exigir una actitud vital de todo el hombre y además “recreadora”, para uno mismo y para los otros” (Ellacuría, 1996, p. 202). De esta carta se puede concluir claramente que Ellacuría se dedicó desde muy joven a buscar un fundamento filosófico que le permitiera encontrar sentido a su vida en el contexto de la realidad que le tocaba vivir.

Estudió para doctorarse en teología en Innsbruck (Austria), pero su corazón misionero le demandaba retornar a la tierra dónde sentía la presencia de Dios. De vuelta en San Salvador, fue un asiduo colaborador escribiendo varios artículos en la revista de la UCA (Universidad Centro Americana José Simeón Cañas), donde además fue profesor de filosofía y llegó a ser su rector. Fue nombrado por sus superiores como formador de los jóvenes jesuitas e insistió en que el jesuita debía estar bien preparado para responder eficazmente a los retos de la sociedad y la historia.

Era un hombre austero, pero muy grato y solidario con las personas que lo rodeaban, a las cuales solía repetir que hay que hacerse cargo de la realidad y cargar con ella, para luego dejarse cargar por ella con un sentido profundo de fe y esperanza en la acción del Espíritu Santo. Su postura filosófica y teológica fue encontrando adeptos, así como opositores dentro de su congregación, en la Iglesia² y sobre todo en el campo político, pues la situación conflictiva de Centroamérica, especialmente la de El Salvador, terminó con una guerra civil (1980-1992). Ellacuría buscó ser un mediador para la paz, convirtiéndose en la voz de los sin voz; denunció las injusticias y la violencia que sufría el pueblo; defendió el respeto a los derechos humanos, pues tenía claro que la violencia y la guerra, promovidas por el Gobierno y la embajada de EUA no eran la salida a la problemática salvadoreña; convirtió a la UCA en un centro de promoción

2 En 1974 Roma intervino prohibiendo de manera expresa que Ellacuría ocupase cargos de responsabilidad en el gobierno de la Compañía de Jesús.

del saber para la liberación y la desideologización de las mayorías, volviéndose un espacio para la solidaridad con el pueblo crucificado; afrontó con fe el asesinato de su amigo y compañero Rutilio Grande y más tarde el de Oscar Romero, arzobispo del Salvador. En su último escrito resaltó:

La negación profética de una Iglesia como el cielo viejo de una civilización de la riqueza y del imperio y la afirmación utópica de una Iglesia como el cielo nuevo de una civilización de la pobreza es un reclamo irrecusable de los signos de los tiempos y de la dinámica soteriológica de la fe cristiana historizada en hombres nuevos, que siguen anunciando firmemente, aunque a oscuras, un futuro siempre mayor, porque más allá de los sucesivos futuros históricos se avizora el Dios salvador, el Dios liberador (Ellacuría, 1989, p. 184).

Tres días después de su regreso del exilio,³ el 16 de noviembre de 1989, fue asesinado por un pelotón militar en los jardines de la residencia universitaria de la UCA, junto a cinco de sus hermanos de comunidad y dos mujeres que los atendían. El sentido de su vida se fundamentó siempre en su manera de entender la filosofía y la teología como herramientas poderosas que permiten al hombre acercarse a la verdad, haciendo de la realidad histórica el espacio concreto donde la persona hace historia con su historia y así busca su liberación. Su permanente lucha a favor de los derechos humanos y su postura crítica ante las formas de gobierno ideologizante, fueron el detonante para que su vida sea considerada un estorbo para los intereses de los poderosos y por eso, repitiéndose la historia de Jesús, sufrió el martirio por la fe.

Ellacuría es un ejemplo de persona dedicada a vivir según sus convicciones persiguiendo el ideal del Evangelio. Se dedicó a servir a su pueblo mediante la educación de los jóvenes para que sean los protagonistas frente a la realidad. En las aulas universitarias trabajó

3 Ellacuría tuvo que abandonar varias veces El Salvador por motivos políticos, ya que fue acusado de ser comunista y apoyar la revolución propiciada por la guerrilla.

por la formación de la conciencia crítica y desde este espacio generó el compromiso social de la Universidad para con el pueblo, fundamentado en la exigencia y puesta en práctica de los derechos humanos ya que su prioridad era la persona según el pensamiento ético kantiano por encima de cualquier planteamiento económico o político y que responde a la propuesta del Evangelio de Jesús.

Ellacuría muere asesinado por sus ideas, por su praxis, en una palabra, muere por ser alguien que busca la realización de cada persona y de la comunidad. La vida de Ellacuría tuvo sentido porque, como hombre histórico, se orientó a hacerse cargo de la realidad, cargar con ella, encargarse de ella y finalmente dejarse cargar por ella como hombre de fe.

Pensamiento

Ellacuría es más conocido en América como teólogo que como filósofo y aunque estudió en Ecuador, tanto su filosofía como su planteamiento teológico son poco conocidos, por lo que amerita redescubrir el aporte de este jesuita a la academia y a la vida cotidiana del pueblo latinoamericano.

Su primer escrito versó sobre “El despertar de la filosofía” (1956), en donde hace un recorrido por la filosofía griega porque deseaba ahondar en el pensamiento clásico y relacionarlo con la escolástica. En “Teología política” (1973) aborda el tema del papel de la evangelización en la historia y la liberación, convirtiéndose en un escrito respecto que recupera la relación tan íntima entre la política y el Evangelio. En su artículo “Filosofía, ¿para qué?” (1976), Ellacuría se plantea el papel de la filosofía en un mundo donde el conocimiento científico se ha desarrollado y multiplicado de manera exponencial en relación con las épocas pasadas. A pesar del adelanto tecnológico, todavía hay preguntas muy sencillas que no tienen respuesta, como por ejemplo ¿qué es saber? La ciencia no ha podido cerrar ni contestar todas las inquietudes que al ser humano le han surgido desde

antaño, por ello, Ellacuría ve en la filosofía la herramienta adecuada para seguir en la búsqueda del saber, tal y como lo hacía Sócrates allá en su natal Grecia. *Filosofía de la realidad histórica* (1990), aunque póstuma y publicada con la ayuda de Antonio González, se convertirá en su obra maestra.

Según Samour (2005), el pensamiento de Ellacuría puede enmarcarse en cuatro etapas: en la primera (1954-1962) intenta construir una filosofía con un profundo sentido ético cercana al vitalismo y al existencialismo, pero cuestionando la postura atea de Heidegger y Sartre; en la segunda (1963-1971) se nota la cercanía y profundización de la filosofía de Zubiri; en la tercera (1972-1981) propone una filosofía política fundamentada en la historia; finalmente, la cuarta (1982-1989) se basa en su filosofía de la realidad histórica para lanzar su propuesta de una filosofía de la liberación.

Uno de los textos que tuvo gran impacto en la sociedad y en la Iglesia fue el editorial que Ellacuría escribió en 1976, en la revista ECA: “A sus órdenes mi capital”. Este documento es un claro mensaje de rechazo a la civilización de la riqueza, que quiere sostenerse en el poder a toda costa e imponer sus principios al pueblo. Es un escrito irónico respecto del poder que tiene el capital, la manipulación que hace de las diferentes instituciones sociales y políticas (especialmente la prensa), y de su ideologización que persigue el sometimiento y enajenación de la gente, que no es otra cosa que mantener al pueblo crucificado. Ellacuría reclama el silencio de las instituciones llamadas a velar por el pueblo frente a la propuesta de la reforma agraria:

Calló la Iglesia, callaron los gremios profesionales, [...] calló la clase media, callaron las masas populares... Y así no puede ser. En la batalla entre el capital y el interés común, solo una firme alianza del Poder Ejecutivo, de la Fuerza Armada y del Pueblo puede comenzar en este país un proceso de profundos cambios sociales (Ellacuría, 1976, p. 7).

Ellacuría, en medio de la decepción del pueblo, sigue siendo la voz de la esperanza, de asumir la historia que le toca vivir a los

empobrecidos, sometidos por el capital que prioriza la rentabilidad antes que la justicia social y la dignidad humana:

Sin embargo, sigue siendo hora de trabajar por el robustecimiento de la conciencia colectiva; sigue siendo hora de promover la organización popular y campesina; [...] sigue siendo hora de recordar al gobierno que no tiene —hoy menos que nunca— el más mínimo derecho a reprimir a quienes están exigiendo lo que él mismo les ha dicho que es absolutamente debido e irrenunciable. Sigue siendo hora de hacer todo lo posible para que no vuelva a repetirse el escandaloso, vergonzoso e injusto: “a sus órdenes mi capital” (Ellacuría, 1976, p. 8).

Este documento muestra la esperanza del autor y la valentía de exigir el respeto a los derechos humanos. No cabe duda de que esta forma de analizar la realidad histórica de El Salvador cayó muy mal entre las elites del poder militar, político, social y eclesial. De la misma manera que se eliminó a Oscar Romero, los poderosos, al verse descubiertos y expuestos por el pensamiento y la praxis permanente de Ellacuría, buscaron la ocasión para quitárselo de encima.

La obra más importante de Ellacuría (1991), *Filosofía de la realidad histórica*, texto que fue publicado póstumamente y que corresponde a la tercera etapa de su reflexión filosófica, aborda la categoría de “realidad histórica” que se convierte en el objeto de la filosofía. La obra maestra de Ellacuría encaja en lo que se conoce como “realismo zubiriano”, que es una postura opuesta tanto a la fenomenología husserliana y hegeliana como al existencialismo heideggeriano y al materialismo marxista (Méndez, 2005, p. 5).

Ellacuría se distancia de Hegel en cuanto a que esta unidad total de la realidad es material y no ideal; al mismo tiempo se distancia de Marx argumentando que la materialidad no descansa en la infraestructura económica, sino ciertamente en una materialidad física intramundana, pero posibilitante de nuevas realidades y no cerrada en las mismas condiciones materiales de vida. Pero además se distancia también de Zubiri en cuanto a que la realidad histórica no es una dimensión, así sea la más importante, de la realidad llamada

hombre; por el contrario, esta es la unidad de la realidad total y en este sentido trasciende al hombre (pp. 15-16).

La realidad, para Ellacuría, es de tipo material, en la medida en que el hombre se encuentra en el mundo de las cosas materiales, pero un mundo lleno de posibilidades, abierto a todas las dimensiones humanas y no centrado exclusivamente en la producción y la economía. Considera que la realidad es histórica y posible, en la medida en que el hombre interactúa con el mundo, haciendo historia con las cosas, con los otros, con todo.

Por ello, hablar de realidad histórica no pasa por alto lo que ocurre en la historia. Ellacuría recalca que bajo este concepto se asume la historia de la realidad, lo que pasa a la realidad misma cuando entra en contacto con el ser humano y la sociedad. Ellacuría recurre a Zubiri para mostrar que la historia solo se conceptúa desde una realidad intramundana, dinámica y abierta a sí misma. De esta manera, la historia no es esencialmente movimiento de ningún Espíritu Absoluto (unidad estructural como lógica del pensamiento), pero tampoco el mero desarrollo de las fuerzas productivas (unidad estructural como determinación económica). La historia es una dimensión del ser humano que consiste en la apropiación de posibilidades (unidad estructural como realidad histórica) (p. 19).

“La realidad histórica es el objeto último de la filosofía, entendida como metafísica intramundana, no solo por su carácter englobante y totalizador, sino en cuanto manifestación suprema de la realidad” (Ellacuría, 1991, p. 38), porque en la realidad histórica se manifiesta la realidad en su máxima expresión, ya que no es solamente realidad o una realidad, sino la realidad en su totalidad, y por ser material es el lugar apropiado para la metafísica, pues para el filósofo vasco, la realidad intramundana es el origen de toda realidad. La historia es pues, la forma cualitativa más alta de la realidad, a partir de la cual la realidad histórica se constituye en “el campo abierto de las máximas posibilidades de lo real” (pp. 39-40).

Samour (2005) profundiza en la visión histórica de Ellacuría y manifiesta que:

La historia no hay que entenderla desde el futuro como un progreso cuya meta fuese un *topos* ideal. Esto sería ver el sentido de la historia fuera de la propia historia. La historia no se predice, sino que se produce, se crea a partir de la actividad humana sobre la base del sistema de posibilidades ofrecido en cada situación y en cada momento del proceso histórico (p. 58).

El sentido de la historia radica en la propia historia, pero entendida como el conjunto de quehaceres y acciones humanas. La historia se va haciendo, no está hecha, no es; la historia es un devenir, pero un devenirse desde y con lo humano. Mirar la historia retrospectivamente desde el futuro puede desviar la comprensión de la propia historia, pues se corre el riesgo de entenderla como un proceso dirigido a un fin determinado. La gente comúnmente dice que las cosas pasan por algo, como si la predestinación ya existiera. No, la idea de Ellacuría, según Samour (2005), es que la historia es la suma de las posibles acciones humanas. La realidad se forja en y con la historia porque:

En la historia la realidad puede ir dando más de sí, se puede ir haciendo más real, y en este realizarse se puede revelar la riqueza y el poder de la realidad, desde donde el ser humano puede hacerse a sí mismo y construir el mismo poder de realizarse a sí mismo (p. 57).

Esta mirada de la realidad ellacuriana es clave para entenderla como histórica y comprender que el ser humano, por ser proyecto, es histórico, y en esa dinámica de la realidad con la historia, el ser humano puede realizarse, ser el que quiere ser pero que todavía no es.

La realidad histórica es la raíz para todas las realidades posibles ya que “en la realidad histórica tiene cabida el resto de realidades que la configuran como momentos estructurales suyos, sin perder por ello cada una de ellas su autonomía ni su especificidad” (p. 57). En la realidad histórica ellacuriana entran todas las demás formas de realidad como:

Lo material, lo biológico, lo psicológico, lo personal, lo social, lo político y lo ideológico, y constituye el lugar donde todas estas formas de

realidad adquieren concreción real y sentido. Es también el ámbito intramundano donde la totalidad de lo real, incluidas las personas y las sociedades humanas pueden abrirse a la trascendencia (p. 57).

La vida humana como realidad histórica

¿Cómo relaciona el filósofo vasco la vida humana con la historia? Para reflexionar sobre esta relación propone retomar el pensamiento de Ortega y Gasset (s/f), quien afirma que:

El hombre vive porque quiere. La necesidad de vivir no le es impuesta a la fuerza, como le es impuesto a la materia no poder aniquilarse. La vida —necesidad de las necesidades— es necesaria solo en su sentido subjetivo; simplemente porque el hombre decide autocráticamente vivir. Es la necesidad creada por un acto de voluntad (p. 6)

La vida humana se convierte en la categoría filosófica clave en el pensamiento vitalista de Ortega y Gasset, porque el hombre decide vivir, nadie ni nada le impone que viva humanamente, es el ser humano quien descubre la necesidad de hacer su vida, pero voluntariamente, y es en esta realidad donde el filósofo madrileño encuentra la base para afirmar que la vida es la realidad radical y que, en la vida concreta del hombre, de cada ser humano, radican las demás realidades.

En la realidad, según Ortega, está la raíz de todo el conocimiento, al contrario que el pensamiento moderno que consideraba que la realidad radica en la razón hasta el punto que Hegel llega a afirmar que todo lo real es racional y todo lo racional es racional. El filósofo madrileño considera, en cambio, que es en la experiencia de la vida en la relación hombre-mundo, donde se hace posible el conocimiento, donde aparece el pensamiento, donde radica la realidad.

En vez de despegar de la conciencia, como se ha hecho desde Descartes, nos hacemos firmes en la realidad radical que es para cada cual su vida. Lo que tiene de radical no es ni ser, tal vez, la única realidad, ni siquiera ser algo absoluto. Significa simplemente que en el acontecimiento vida le es dado a cada cual, como presencia, anun-

cio o síntoma, toda otra realidad, incluso la que pretenda trascenderla. Es, pues, la raíz de toda otra realidad, y solo por esto es radical. Al serlo, el estudio de la vida humana —la biognosis— nos obliga a investigar toda otra cosa en la raíz que la hace nacer y aparecer en el área del universal acontecimiento que es nuestro vivir y entonces, al preguntarnos qué son los grandes problemas tradicionales de la filosofía en su raíz, descubrimos que siempre han sido planteados en un aspecto ya secundario, derivado y no primitivo, espigados ya y no en su hipogea radicación (Ortega y Gasset s/f, p. 128).

Ortega propone buscar la raíz donde radica la realidad, y considera que es la vida humana el principio radical, pues el ser humano no es de antemano una esencia determinada a la que no le queda más que actualizarse, sino que es un proyecto de muy difícil realización; no tiene que efectuar un contenido ya determinado, sino, ante todo, tiene que darse un contenido, realizar el programa que, por lo pronto, representa en que consiste. “Lo cual de inmediato supone encontrar el programa que uno es, el cual, aunque es parte del hombre en su sucesivo ser efectivo, no se le da, sino que debe encontrarlo, inventarlo” (Ellacuría, 1996, p. 479).

Ellacuría encuentra en el texto de Ortega una serie de planteamientos que le permiten explicar no solo la postura del pensador madrileño sobre la vida, sino también la suya. Para el filósofo vasco “vivir es necesidad en cuanto es principio radical de otras necesidades” (p. 440), pero esta vida se refiere a la vida natural, a la vida animal del hombre, lo propiamente humano se da “cuando el hombre no encuentra a la mano el modo de satisfacer sus urgentes necesidades biológicas, y desata una serie de actividades que no son ya inmediata satisfacción de las necesidades, sino manipulación previa, en vistas a su satisfacción” (p. 441). Por lo tanto, lo superfluo es lo que da sentido a la vida del hombre y no lo natural o biológico, pero habría que explicar qué se entiende por superfluo para darle una significación adecuada a la vida humana. Lo superfluo es lo que el hombre realiza o busca más allá de satisfacer sus necesidades. Ellacuría (1996) explica que lo superfluo es:

Aquello que sobrepasa lo requerido para estar en el mundo y causa el bienestar, lo superfluo es la condición objetiva del bienestar, todo aquello sin lo cual no se puede vivir bien. Con lo que se entiende perfectamente la afirmación, en apariencia paradójica, de que lo superfluo es lo más necesario en el hombre, la radical necesidad, porque sin ello no hay bienestar en el hombre, y el bienestar es el motor del existir humano. Pero es que, además, en lo superfluo es donde el hombre ejercita lo específicamente humano (p. 446).

Sostiene que lo superfluo es hacer historia, que la vida biográfica, la vida humana implica estar ocupado en quehaceres que no son naturales. El hombre inventa los quehaceres para interactuar con el mundo y hacer historia; y del mismo modo que si la vida biológica se detuviera y se convirtiera en nada, la vida humana también caería en esa situación en el momento en que el ser humano no hiciese nada; dicho de otra manera, la vida que no implica quehaceres no es vida, no hacer nada es no vivir. Por lo tanto, la vida humana se encuentra como realidad en la realidad histórica.

La vida humana, la que resulta de estar en el mundo como protagonista realizando quehaceres, no le es dada al ser humano, es producto de su actuar, es una vida que tiene que ser inventada o construida, en consecuencia, la vida humana implica tomar decisiones, elegir, para que cada cual oriente el sentido de su vida. “De ahí que el hombre no solo haga y se haga, sino que realiza y se realiza, se va realizando, se hace realizándose” (Ellacuría, 1991, p. 162).

Ellacuría recurre al pensamiento de Ortega y Gasset para proponer que ya en el mismo ser del hombre está el volverse proyecto, a diferencia del animal. Este es:

El raro misterio del ser del hombre. Porque es este un ente forzado, si quiere existir, a existir en la naturaleza, sumergido en ella; es un animal. Zoológicamente, vida significa todo lo que hay que hacer para sostenerse en la naturaleza. Pero el hombre se las arregla para reducir al *minimun* esa vida, para no tener que hacer lo que tiene que hacer el animal. En el hueco que la superación de su vida animal deja, vaca el hombre a una serie de quehaceres no biológicos, que

no le son impuestos por naturaleza, que él se inventa a sí mismo. Y precisamente a esta vida inventada, inventada como se inventa una novela o una obra de teatro, es a lo que el hombre llama vida humana, bienestar. La vida humana, pues, trasciende de la realidad natural, no le es dada como le es dado a la piedra caer y al animal el repertorio rígido de sus actos orgánicos —comer, huir, nidificar, etc.—, sino que le hace él, y este hacérsela comienza por ser la invención de ella. ¿Cómo? La vida humana ¿sería entonces en su dimensión específica... una obra de imaginación? (Ortega y Gasset, s/f, pp. 13-14).

Hacer la vida, inventarla, es hacer historia: “La vida no le es dada al hombre, sino que tiene que hacérsela. El que tiene que hacérsela es ese ente extraño que llamamos hombre” (Ellacuría, 1996, p. 453). Esta es una nueva manera de entender la metafísica, pues, ¿qué es la metafísica? Si bien se entendía tradicionalmente como la ciencia que se preocupa por el ser y este como fundamento de la realidad, para Ellacuría, la realidad es la que tiene primacía sobre el ser, siguiendo la visión iniciada por Heidegger y continuada por Zubiri, pero añade algo de su propia reflexión, la realidad es histórica. La metafísica para Ellacuría es la ciencia que se encarga de la realidad histórica.

Heidegger introduce el término *dasein* para designar al “ser ahí”, que se encuentra como arrojado en el mundo, rodeado de las cosas y que interactúa con ellas. Ellacuría (1996) es más claro cuando expone que:

El hombre [...] tiene que estar en el mundo si quiere vivir, porque vivir es ya de por sí estar en el mundo y es, además, la condición necesaria para “sobrevivir” sin abandonar la condición especial que viene dada o limitada por estar en el mundo (pp. 453-454).

La distinción entre el hombre y el mundo se aprecia cuando el autor afirma que ambos:

Son dos entes heterogéneos, que, sin embargo, se ven obligados a unificarse para que el primero inserte su ser extranatural en el segundo.

En esto precisamente va a consistir la existencia humana. El hombre no es el mundo, pero el mundo le es necesario al hombre (p. 477).

El hombre y el mundo son dos entes distintos, pero a la vez necesarios entre sí, ya que su interacción hace posible la aparición de la historia y la realización del hombre. El hombre se construye mediante las cosas del mundo y el mundo se va transformando por la acción del hombre, es así como el ser humano va haciendo historia.

Este planteamiento ellacuriano es continuación de lo que Ortega y Gasset (s/f) afirma: “Para el hombre existir es tener que combatir incesantemente con las dificultades que el contexto le ofrece; por lo tanto, es tener que hacerse en cada momento su propia existencia” (p. 337). Se insiste en que el hombre a partir de que se da cuenta de que existe, debe inventarse su vida, imaginarla, porque “al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir, pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistarla él, minuto tras minuto: el hombre no solo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida” (p. 337).

El mundo es la materia prima con la que el hombre se edifica. Las cosas se convierten en los instrumentos necesarios para que el hombre vaya haciendo su vida, de esta forma “el mundo se le presenta al hombre como algo con lo que puede realizar el proyecto que es y como algo que va a servir como una especie de máquina instrumental para producir su propia vida” (Ramírez, 2014, p. 64). El ser humano es un ser abierto y “esta apertura del hombre es a una aprehensión sentiente de la realidad, sentimiento afectante de la realidad, y voluntad tendente con su momento propio de respuesta y de acción sobre la realidad” (Ellacuría, 1991, p. 162).

Ahora bien, “la vida propia del hombre no es solamente estar en el mundo, sino estar bien en el mundo, bienestar” (Ellacuría, 1996, p. 445). Ese estar bien en el mundo implica no solamente vivir por vivir, sino vivir de una mejor manera, humanizándose, haciéndose persona y para eso la reflexión filosófica es la mejor ayuda,

el mejor apoyo para comprender a la persona y su relación con el mundo, el pensamiento, el conocimiento dan luces al hombre para proyectar su vida.

Ellacuría entiende al hombre como empapado de realidad, envuelto en ella, en permanente interacción, debatiéndose en quehaceres. Dussel (2007) lo reafirma cuando manifiesta que, en efecto, cada especie tiene un “modo de vida” y lo propio de la vida humana es —por las facultades superiores del cerebro— superar siempre sus límites como historia y cultura. Pero no es un “más allá” de la vida animal que constituiría como un estrato de su realidad misma. Es decir, “el *simple* vivir” humano ya siempre tiende a superar los límites, porque no hay un “*simple* vivir” animal en el ser humano como límite inferior. El buen vivir es el modo como el ser humano vive todas sus necesidades, aun las más perentorias, como el comer, beber, vestirse, alojarse (cuatro necesidades humanas que se transforman en imperativo ético en Egipto, en el cristianismo, en Marx y Engels, y en muchos otros) (Dussel, 2007).

Tanto para Ortega como para Ellacuría (1996) “bienestar o felicidad es el logro pleno del programa vital que es cada hombre” (p. 446), de ahí que el bienestar es una necesidad radical y ser hombre es vivir bien, vivir feliz. El sentido de la vida humana encuentra aquí su dirección, debe orientarse a buscar el buen vivir para la persona, para la comunidad. Pero ¿es posible hablar de un fundamento para el sentido de la vida? A lo largo de este escrito se ha ido proponiendo que es posible una respuesta filosófica desde el pensamiento ellacuriano.

El sentido de la vida

Ellacuría recurre a la filosofía para encontrar una posible respuesta a la cuestión. Desde muy joven se preocupa por el sentido de la vida (de su vida), ya se mencionó lo que escribió en la carta de 1954 a su maestro Martínez refiriéndose a la búsqueda de una base filosófica, verdadera y vital. En el desarrollo de su pensamiento, la pregunta por el hombre y por su vida van a estar siempre presentes,

por ello él consideraba que las preguntas kantianas sobre que puedo saber, que debo hacer y que me es dado esperar, se resumen en la pregunta por el hombre, es decir, se debe partir de la reflexión sobre quién es el hombre.

El hombre en la realidad es histórico. La postura de Ellacuría se opone al nihilismo (del latín *nihil* = nada) de Nietzsche, que se basa en la negación de uno o más de los supuestos sentidos de la vida, de aquello que la fundamenta en el más allá y no en el más acá. El nihilismo niega la metafísica escolástica que fundamentaba la realidad en Dios como principio rector y que otorga un sentido superior, objetivo o determinista a la realidad. De la misma manera, rechaza la pretensión de la razón por alcanzar el conocimiento de las cosas y su ser. La Modernidad confió con demasiado optimismo en la razón como fundamento para explicar el mundo y la realidad. Kant ya manifiesta la imposibilidad de conocer la cosa en sí, la fenomenología hegeliana idealiza las apariencias y el positivismo de Comte solo logra encontrar las relaciones que tiene el hombre con las cosas. En conclusión, toda la tradición occidental metafísica carece de fundamento, llega a decir Nietzsche con vehemencia. Pero el nihilismo se abre a la posibilidad del devenir, donde la vida humana entendida como la existencia del ser en el mundo es la que fundamenta la historia. Conrado Giraldo (2009) hace una síntesis de esto cuando afirma:

Una razón que propone una verdad ajena a la vida es, por tanto, inútil, peligrosa y a la vez imposible. Esa razón fue identificada a través de los siglos con Dios, con el Ser; cosa que nunca fue aceptada por Nietzsche, pues para él esto es volver invisible al ser. Así, la crítica de la razón significa en Nietzsche que el ser no es el ser de la razón y además que con nuestra razón no se puede alcanzar el ser. De aquí que la verdad sea algo inútil. De esta manera no piensa Nietzsche al ser como “Ser del ente”, sino como “devenir”, como la realidad dionisiaca del juego cósmico de construcción y destrucción simultáneas. Por esto en él el ente finito y delimitado no existe, ya que sigue el pensamiento heracliteo hasta el extremo, en quien lo único real es el devenir (p. 59).

Kierkegaard coincide con Sartre cuando afirma que la vida debe entenderse desde atrás, es decir, desde el pasado, pero debe vivirse hacia adelante. El filósofo francés también ve al ser humano como un proyecto, como un producto de su pasado y de su quehacer presente que se realiza en cada momento. Lo mismo plantea Ellacuría, pues considera que al asumir la realidad la persona asume su realidad y al encargarse de ella busca transformar su vida y la vida del entorno, que incluye a los otros. Kierkegaard (1843) afirma que:

It is really true what philosophy tells us, that life must be understood backwards. But with this, one forgets the second proposition, that it must be lived forwards. A proposition which, the more it is subjected to careful thought, the more it ends up concluding precisely that life at any given moment cannot really ever be fully understood; exactly because there is no single moment where time stops completely in order for me to take position [to do this]: going backwards (en Mumford, 2013).

Por su lado, Heidegger dejó en claro que la búsqueda del ser debe convertirse más bien en una búsqueda que hace posible pensar en el ser, situación que transforma la pregunta por el ser en la cuestión de ¿quién es el ser que piensa en el ser? Ese ser que piensa en el ser es alguien y ese alguien es el hombre, pero el hombre no es un ente determinado, un concepto estático, es una posibilidad que existe en la medida en que quiera seguir existiendo, y para existir tiene que vivir, y vivir es para el hombre asumir su condición animal y su condición de persona. Para Ellacuría (1996):

Al hombre después de cumplir con su puro sostenerse en la naturaleza, con su vida animal, le sobra todavía vida [...]. Inicialmente, el hombre arranca en cero existir humano, pues lo que de humano hay en su existencia no le es dado, como la vida natural del animal, sino que tiene que hacérselo (p. 450).

Y ese hacerse implica una innovación. La vida humana tiene que ser inventada, como lo dice el propio Ellacuría, “resulta que esta (la vida) es y tiene que ser ‘inventada’, como se inventa una novela

o un drama. La gente lo ve bien cuando se ve en la coyuntura de la elección” (p. 452) y ese elegir implica un plan, una programación, un proyecto. El ser humano:

Tiene entonces que planificar, inventar un plan que después realizará. Y tiene que inventar, tomado ya el problema en un nivel más radical y menos empírico, porque nada de lo que es vida humana le es dado de modo que, sin poner nada de su parte, sea ya sin más humano, por el mero hecho de ser inmanente al hombre (p. 452).

Ellacuría (1991) afirma finalmente:

Que la realidad y la verdad han de hacerse y descubrirse, y que han de hacerse y descubrirse en la complejidad colectiva y sucesiva de la historia, de la humanidad, es indicar que la realidad histórica puede ser el objeto de la filosofía (p. 473).

La filosofía, entonces, se convierte en la herramienta para aproximarse al encuentro del saber de la verdad y del sentido que tiene la vida humana. Para ello es necesario recurrir a nuestra inteligencia y a nuestra conciencia, partiendo de nuestros sentidos, que nos permiten interpretar la realidad en la cual vivimos:

El inteligir [...] consiste en la mera actualización de lo real en tanto que real. Y en esa mera actualización es donde empieza hacerse presente, a estar presente toda la precisión y riqueza de la realidad. El hombre por su inteligencia sentiente está impresivamente instalado en la realidad de modo que en la respectividad de esa su inteligencia sentiente y de esa realidad impresivamente actualizada se va constituyendo a la par una vida en la que se entrecruzan y se entrelazan, la fuerza, la riqueza y el poder de lo real con el problematismo de esa misma realidad siempre presente como formalidad, pero siempre pre huidiza como contenido [...]. Tanto teórica como prácticamente el hombre ha de habérselas con la realidad y en ese habérselas —hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella— se le irá descubriendo lo que ella es en realidad, lo que ella es, y el sentido que le corresponde junto con las posibilidades reales de transformación de esa realidad, de ese ser y de ese sentido (Ellacuría, 2001, pp. 426-427).

De ahí que la propuesta ellacuriana de hacerse cargo de la realidad nos invita a tomar conciencia de que somos agentes que existen en esa realidad; cargar con la realidad es un llamado a asumir nuestra condición de actores; encargarnos de la realidad es aceptar nuestra responsabilidad de ser autores creativos que transforman el mundo para bien de la humanidad; y por último dejarse cargar por la realidad es tener fe como el apóstol que pone en manos de Dios su vida.

Los cuatro ases del sentido de la vida

Para hacer frente a la realidad, Ellacuría propone hacerse cargo de la realidad, cargar con ella, encargarse de ella y dejarse cargar por ella. Esta propuesta puede traducirse en los siguientes cuatro conceptos que el autor de este escrito ha denominado “los cuatro ases”: agente, actor, autor y apóstol.

El agente

Todo ser con el simple hecho de existir es ya un agente en medio de la realidad. Una piedra, una planta, un animal y hasta el mismo ser humano es un agente que está presente en la naturaleza. Esa es la constatación que reclaman los existencialistas cuando afirman que la existencia precede a la esencia. El ser se constituye en agente en la medida que está, que es, en pocas palabras, que existe.

Así empieza la vida del ser humano, con la existencia. Este es el primer peldaño para cumplir con la máxima socrática de “conócete a ti mismo”. Para que el ser humano se conozca es necesario tomar conciencia de que, como especie, está inmersa en la realidad y no fuera de ella. La concepción cartesiana de la relación sujeto objeto debe ser superada por la visión heideggeriana donde no existe el mundo objetivo sino la realidad en donde todos los seres están presentes, incluido el ser humano, el *dasein*. La humanidad es parte de la realidad y de la historia y no solo un sujeto extraño al mundo, que desde fuera lo mira y lo comprende. La humanidad entera está

arrojada al mundo, a la interacción con los objetos, pero como un ser que piensa, tiene la oportunidad de ser más que un simple agente.

Lamentablemente, muchos seres humanos solamente existen, pues no se les permite vivir. La permanente revisión de la historia nos muestra ejemplos concretos donde el ser humano fue reducido a menos que un animal. La esclavitud, la exclusión, la marginación de grupos humanos conlleva el despojo de su dignidad, reduciendo su vida a la mera existencia.

Todo ser humano, para apropiarse de su dignidad como persona, debe hacerse cargo de la realidad, tomar conciencia de su existencia y de la existencia de los demás como el primer paso para la realización del proyecto que cada uno de nosotros es.

El actor

Pero el ser humano no se mantiene en el mundo como un agente, como un ser más. Aristóteles ya había afirmado que en el hombre conviven las tres almas, la vegetativa, la animal y la racional. En este caso, el alma animal permite al ser humano ser actor. Tanto la existencia como su inteligencia sentiente le lanzan a interactuar con el mundo de las cosas y así toma conciencia de su realidad. La humanidad está llamada a asumir su realidad, a aceptarla, a pensarla y a desarrollar un rol en medio del mundo. Da nombres a las cosas, las analiza, las diferencia y actúa con ellas, desarrolla el lenguaje, la ciencia y la tecnología, consume los alimentos, se mantiene viva, es decir, sobrevive. Cumple con el ciclo biológico.

El pensamiento del hombre primitivo busca perpetuarse como especie, siguiendo los lineamientos que le dictan las circunstancias. El proceso de hominización implica realizar actividades propias de la especie. El hombre comienza a actuar en su medio, al principio apoyado en su instinto animal, en su inteligencia sentiente y usa las piedras, las ramas, los huesos, los objetos que encuentra a su alrededor para satisfacer sus necesidades, pero en este nivel aún no hay

creatividad, sino que el hombre actúa de acuerdo con los dictámenes de su naturaleza animal.

El autor

Además, el hombre evoluciona y se sale del curso de la historia, es decir, se diferencia de los otros seres puesto que se descubre como un ser histórico que no es producto de la historia, sino que puede hacerse cargo él mismo de la realidad, pasando por encima de las leyes que determinan las circunstancias. El ser humano deja de ser el actor que sigue un guion para convertirse en el autor de su propio guion. Ya no solo utiliza el medio e interactúa con las cosas, sino que las transforma, crea nuevas cosas a partir de la materia prima que le da el universo. Deja de lado la visión de un destino predeterminado para hacer su propio destino, poniendo al segundo Yo de la frase de Ortega y Gasset como aquel que es capaz de inventarse, de transformarse en el superhombre de Nietzsche.

La persona es, hasta el momento, la única capaz de improvisar en el drama que es su vida; puede tomar decisiones porque está condenada a ser libre y no ser esclava de los dictámenes de la sociedad o de las circunstancias. El ser humano, que es proyecto no concluido, busca realizarse plenamente y, como hacedor de su existencia, se vuelve un ser libre que hace historia con su propia historia.

El ser humano, para realizarse en plenitud necesita asumir su existencia convirtiéndola en una vida singular, única e irrepetible, pues lo que cada uno haga siempre tendrá una carga de originalidad que ninguna otra persona lo hará. La persona-autor es la que inventa su vida, la que construye su proyecto basado en su propio pasado pero que queda abierto al futuro, porque tiene que irse haciendo, tiene que crear su propia vida, no solo imaginarla sino ponerla por efecto cada día, en cada momento, tomando decisiones frente a la realidad que le toque vivir.

Por lo tanto, no existen las recetas en la vida. Cada cual debe concebir su propio proyecto; esta es una invitación a superar las limitaciones que las circunstancias, llámense cultura, sociedad, religión, u otras, porque nadie debería vivir esclavo del qué dirán o de las imposiciones de un sistema, sea cual sea. El ser humano-autor es el que innova, se revela contra el *statu quo* y lo transforma. Es evidente, entonces, el serio compromiso que tiene cada uno frente a la vida, pues su vida es la primera responsabilidad pero también conlleva una responsabilidad social.

El apóstol

Ser apóstol implica creer que todo lo realizado estuvo bien y que dará los frutos esperados. Es confiar en que las decisiones y las acciones que las acompañaron se orientan a la consecución de lo planificado, que es posible realizarse y convertirse en la clase de persona que cada cual quiere ser.

En este punto, el ser humano avanza de su proceso de hominización al proceso de humanización total: es intentar que el proyecto que cada uno es, se vuelva una realidad; es trascender dejando huella en la historia que a cada cual le ha tocado vivir... pero, finalmente, no bastan las fuerzas propias, las circunstancias también juegan y se debe lograr que ellas se encausen en la misma dirección, dejar que fluyan; mas la humildad debe guiar este proceso puesto que el ser humano es limitado y debe reconocer que no todo depende de él, como lo propone Ortega y Gasset cuando habla de “mi circunstancia” (“Yo soy yo y mi circunstancia”).

Dejarse cargar por la realidad comprende reconocer que, a pesar de haber hecho lo necesario con fe, es necesario tener la esperanza en que el estilo de vida proyectado va a trascender. Este es el momento de dar el salto de fe del cual habla Kierkegaard, es la misma situación en la que se encontró Jesús al final de su camino: “Todo se ha cumplido, Padre en tus manos encomiendo mi espíritu”.

Conclusiones

Ellacuría plantea que la vida implica hacerse cargo de la realidad que a cada uno le toca, cargar con esa realidad, encargarse de esa realidad y dejarse cargar por esa realidad. La realidad que enfrenta la humanidad en todo momento implica convivir con el riesgo de morir, que es la certeza que siempre está presente de una u otra forma, acechando la vida de las personas. La vida tiene sentido en la medida en que demos respuesta a la existencia que nos ha sido dada ¿cómo?, viviendo. No se puede vivir de espaldas a la vida, hay que enfrentarse a la muerte, arriesgarse con prudencia y salir a realizarse en medio del mundo, hacer todo lo posible para que la vida sea hermosa, placentera y valedera.

Finalmente, cada persona debe ser agente en medio de su comunidad, ser actor en medio de los suyos, ser autor de nuevas maneras de vivir y convivir y por último ser apóstol de la esperanza en que la vida humana superará, y con mejoras, el estilo de vida de la sociedad consumista actual. De esta manera se debe optar por trascender con la vida que a cada uno le ha tocado experimentar, en medio de la realidad, donde como personas, estamos invitados a realizarnos.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2007). ¿Fundamentación de la ética? La vida humana: de Porfirio Miranda a Ignacio Ellacuría. *Andamios*, 4(7), 157-205. <https://bit.ly/3je5PIW/>
- Ellacuría, I. (1976). A sus órdenes mi capital. *Revista ECA*. <https://bit.ly/3CBvdA7/>
- Ellacuría, I. (1989). Utopía y profetismo desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Teología UCA*, 141-184.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Trotta.
- Ellacuría, I. (1996). *Escritos filosóficos* (vol. I, pp. 415-518, 197-213). UCA.
- Ellacuría, I. (2001). *Escritos filosóficos* (vol. III, pp. 115-131, 403-430). UCA.
- Giraldo, C. (2009). Nietzsche puerta de la post-ontología. En C. Arboleda Mora (ed.), *Posontología y posmetafísica en el siglo XXI* (pp. 55-78). UPB. <https://bit.ly/39nBov5/>

- Méndez, A. (2005). *La filosofía histórica de Ignacio Ellacuría* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana de México. <https://bit.ly/37eObiv/>
- Mumford, S. (30 de diciembre de 2013). *Prospective*. Universidad de Nottingham. <https://bit.ly/2XQDQbk/>
- Ortega y Gasset, J. (s/f). El nivel de nuestro radicalismo. En J. Ortega y Gasset, *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. <https://bit.ly/3ilKOge/>
- Ortega y Gasset, J. (s/f). *Meditación de la técnica*. <https://bit.ly/3xiMtar/>
- Ramírez, C. (2014). *La filosofía como una forma de vida y su quehacer liberador en Ignacio Ellacuría*. UPB.
- Samour, H. (2005). La propuesta filosófica de Ignacio Ellacuría. *Revista Teoría y Praxis*, (5), 52-67. Universidad Don Bosco.

Tres vitalistas en diálogo con Ellacuría

Ronald Gilberto Carrillo-Salvador¹

Y decimos que la Metafísica consiste en que el hombre busca una orientación radical en su situación. Pero esto supone que la situación del hombre —esto es, su vida— consiste en una radical desorientación (José Ortega y Gasset).

Introducción

El objetivo de este artículo es investigar el origen del pensamiento vitalista relacionado con el descubrimiento de la idea de la vida (Dilthey), volviéndose concepto fundamental (Nietzsche) y pasando a ser la realidad radical (Ortega y Gasset). Ellacuría retoma el planteamiento vitalista para proponer que la reflexión filosófica sea una forma de vida, es decir, dedicarse de manera permanente a filosofar a partir del contacto vital del hombre con las cosas para dar sentido a la vida humana, ya que esta es la realidad radical. Mediante una metodología de revisión bibliográfica-documental, se intenta concluir que la preocupación filosófica por la vida humana ha ido adquiriendo relevancia en la actualidad ante su sinsentido o absurdo como consecuencia del fin de la metafísica tradicional.

¹ Doctor en Filosofía, docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

El pensamiento vitalista (filosofía de la vida) se fundamenta en el concepto “vida”, pero no desde la perspectiva abstracta o racionalista del término, sino de la vida concreta, de la vida tal como la experimenta cada individuo, cada persona. La vida se antepone a cualquier conocimiento o sabiduría ya que, según Sartre, el ser humano primero existe y luego piensa en contraposición al pensamiento racionalista cartesiano que propone el “pienso luego existo”. Por tanto, la vida se manifiesta en la naturaleza, en la cultura, en la historia, donde el ser humano vive, lucha y se enfrenta a la muerte. El vitalismo retoma la postura de Heráclito que hablaba del devenir como una constante en la realidad humana donde todo es dinámico y nada permanece estable. Los vitalistas miran a la libertad humana como la base para la ética humana, como el primer paso para enfrentar la caminata que es la vida porque es esencial en la construcción de la persona y del mundo en el que se encuentra, es decir, su historia. Esta es una mirada al ser como devenir. Por lo tanto, la razón pasa de un estado especulativo a convertirse en una razón vital, histórica.

El pensamiento vitalista, igual que el ellacuriano, enfatiza la vida como realidad radical, entendiéndola como lo más sustancial del ser humano. También da prioridad a la experiencia por sobre la razón, ya que el conocimiento tiene primariamente elementos prácticos más que teóricos, oponiéndose al racionalismo exagerado y al idealismo absoluto. Más que teorizar sobre la realidad, hay que tener experiencia vital sobre ella y con ella, por lo que se entiende como una filosofía práctica, porque más que saber es necesario vivir. Ella-curía aplica esta forma de entender y vivir la filosofía, adoptando un estilo de vida crítico ante la sociedad, buscando que el quehacer filosófico conduzca a la reflexión sobre la situación en que vive cada persona y por ende la sociedad, para buscar su liberación. La propuesta ellacuriana es una invitación personal a mirar a la filosofía no solo como un asunto académico sino como una forma de vida para orientarse en el mundo y un método para adquirir conocimiento y un principio de desideologización. Así vivió el filósofo vasco hasta su asesinato por ser coherente con su pensamiento.

La idea de la vida en Dilthey (1833-1911)

En palabras de Ortega y Gasset (1933), este filósofo alemán fue quien descubrió la idea de la vida por ser “uno de los primeros en arribar a esta costa desconocida y caminar por ella” (p. 166). Nació en el siglo XIX, llamado siglo de la historia por los alemanes. Los historiadores Humboldt, Niebuhr y Ranke fueron los precursores del historicismo filosófico o de la escuela histórica de la que Dilthey es uno de sus representantes. Según Croce (1942), el “historicismo en el uso científico de la palabra, es la afirmación de que la vida y la realidad son Historia y nada más que Historia” (p. 71). Es desde esta base que Dilthey desarrolla la idea de la vida, pues entiende que “el pensamiento filosófico del presente tiene hambre y sed de vida” (Dilthey, 1944, p. 294), refiriéndose al momento histórico que le tocó vivir. Pero también intenta salirse de la línea de pensamiento trazada hasta ese momento, pues no cree que la realidad radical sea solamente el hombre racional tan ensalzado por la Modernidad.

Dilthey considera que el historicismo (o “historismo” como diría Marías) (Marías, 1980, p. 254) carece del fundamento filosófico que es la vida, porque, si bien este movimiento descubre la conciencia histórica que le permite al hombre tomar conciencia de que es un ser histórico, necesita también reconocer la vida del hombre concreto, del que juega bajo el Sol y sobre la Tierra, de quien se involucra con las cosas e interacciona con el mundo. Así lo afirma Cortés-Sánchez (2013):

El fundamento filosófico que le falta a la escuela histórica es la vida del hombre concreto, precisando más, el fundamento que le falta a la escuela histórica y que establece Dilthey para las ciencias del espíritu es la conciencia del hombre real, el hombre que no solo representa, sino que también quiere y siente (p. 26).

Ellacuría (2001) dirá que “la persona humana es persona animal, persona social, persona histórica y solo así es realmente real” (p. 67), es decir, la persona total, unificada, donde se conjugan y convergen todas sus dimensiones y no solamente la racional.

En su obra *Introducción a las ciencias del espíritu*, la idea de la vida resuena en la filosofía de Dilthey, contraponiéndose a la razón ilustrada, que resalta la capacidad de abstracción, de elucubración, sin tomar en cuenta las situaciones concretas que vive el hombre que abstrae. Por eso diferencia a las ciencias de la naturaleza de las ciencias del espíritu que más tarde pasarían a llamarse como ciencias humanas. Dilthey intenta superar la visión moderna que se centra en la razón cartesiana, que tiene un matiz netamente intelectualista y lógico, por lo que propone en su *Crítica a la razón histórica* que se debe tomar al ser humano con su razón total, integral, ese hombre que siente, que vive. La idea de la vida busca salir del planteamiento ilustrado donde la realidad radical es la conciencia para colocar la vida como esa nueva realidad radical.

El conocimiento del mundo para la modernidad radica en la conciencia lógica en la que lo mundano aparece como representación y donde el sujeto que conoce es un espectador del mundo. El positivismo afirma que el único conocimiento válido es el que se produce en la experiencia, pero de manera objetiva, es decir, aquel que se puede demostrar mediante el experimento y que puede convertirse en una ley universal. En cambio, Dilthey propone que el conocimiento del mundo implica la vida porque el hombre está inmerso en el mundo y no es ajeno a él. Esto es lo genial de Dilthey, hacer notar que hasta ese momento no se le había ocurrido a la filosofía tomar en cuenta la realidad de la vida, despertando el interés por la vida y lo enigmática en que se torna, superando el simple interés por el mundo entendido como naturaleza (*physis*), sin tomar en cuenta su sentido histórico, cultural y social. De ahí que critique la teoría del conocimiento desarrollada por los filósofos de su tiempo:

La teoría del conocimiento, lo mismo la empírica que la kantiana, ha explicado la experiencia y el conocimiento a base de un hecho correspondiente al mero representar. Por las venas del sujeto cognoscente construido por Locke, Hume y Kant no circula sangre verdadera sino la delgada savia de la razón como mera actividad intelectual (Dilthey, 1944, p. 6).

Para Dilthey (1944), la vida es un enigma y afirma que “la filosofía de la vida de las personas mencionadas [Schopenhauer, R. Wagner, Nietzsche, Tolstoi, Ruskin y Maeterlinck] pretende expresar, de un modo definitivo, aquello que actúa oculto en nosotros” (pp. 288-289) y eso oculto es el fundamento filosófico de la vida, porque:

No es posible expresar qué [es la vida] en una fórmula o explicación, pues el pensamiento no puede retroceder más allá de la vida en cuyo seno aparece y en cuya conexión se funda. El pensar está en la vida, y no puede, por lo tanto, ver detrás de ella (1986, p. 184).

Es decir, el enigma de la vida debe contemplarse y comprenderse en el contexto de la historia y no solamente en la naturaleza, en la “mundaneidad”. Y sigue el filósofo:

Si nuestro yo y la realidad o las cosas, la autoconciencia del mundo no son, efectivamente, sino las dos caras de la misma conciencia global, no es esto algo que se base en un proceso teórico; más bien sucede que nos percatamos internamente a la vez de nuestro yo y de las cosas porque la totalidad de nuestro ser entra en acción en este continuo acto vital (p. 123).

Según Dilthey (1974), “la idea fundamental de mi filosofía es que hasta ahora no se ha puesto como base al filosofar la experiencia total plena, sin mutilar, es decir, toda la realidad entera y verdadera” (p. 30), se ha dejado de lado la vida del ser humano creyendo que es posible el conocimiento de manera objetiva, sin influencia de la cultura, obviando en el filosofar lo vital de la realidad radical, de la realidad que es la vida. Ellacuría (2001) propone entonces que la vida humana, el hombre concreto, como conexión ineludible en sí mismo del conocer y de la realidad, es la pieza clave del filosofar y de la filosofía.

Ahora bien, el enigma de la vida se hace más presente cuando el ser humano se enfrenta a la muerte, cuando toma conciencia de que es un ser finito, histórico, con una fecha de nacimiento y una futura fecha de muerte. Es ante la muerte que se vuelve a constatar que la vida humana es un enigma, que si no sabemos nada de la muerte,

sabemos de la vida mientras estamos vivos. En palabras de Dilthey (1944): “Lo más terrible y, a la vez, lo más fecundo de este enigma es que el vivo contempla a la muerte sin poderla comprender, que la muerte sigue siendo para la vida algo inaprensible y espantosamente extraño” (p. 97).

Ahí surge nuevamente el problema de la vida, de su comprensión, de su sentido, que es la cuestión que analizamos en esta obra. “En este enigma se encuentran entrelazados el misterio de qué sea este mundo y la cuestión de qué es lo yo tengo que hacer en él, para qué estoy en él, cual ha de ser mi fin” (Dilthey, 1944, p. 98). Ese es el asunto para Dilthey, el ser humano histórico que debe comprender no solamente el mundo, sino en primer lugar la vida, su vida concreta y solamente desde esa posición tomar conciencia de toda la realidad, porque “el sentido originario del pensamiento es darle un sentido a la vida. Es decir, que el intento de dar respuesta al enigma de la vida configura una concepción del mundo y de la vida” (Cortés Sánchez, 2013, p. 29). Y en ello coincide Ellacuría (2001) cuando afirma que:

El tercer gran campo del saber filosófico es la pregunta por el sentido de la realidad. No solo el porqué de las cosas, sino también el para qué de las cosas. Si es cierto que solo desde la realidad puede plantearse el sentido de las cosas y, más en concreto, el sentido del hombre, de la vida humana y de la historia, también es cierto que no puede comprenderse la realidad humana si es que uno no se pregunta hasta el fin por su sentido (p. 123).

Mediante las ciencias naturales, según el positivismo, se puede tener una comprensión del mundo físico, apoyándose en el método experimental, pero para comprender al ser humano en su totalidad se debe recurrir a las ciencias del espíritu, donde la historia y la psicología son el camino adecuado para que el ser humano pueda conocerse a sí mismo. En síntesis, la descripción tiene prioridad sobre la explicación al momento de abordar el enigma de la vida porque “todos los hombres viven en la historia, pero muchos no lo saben.

Otros saben que su tiempo será histórico, pero no lo viven como tal” (Marías, 1980, p. 254).

La filosofía de la vida de Dilthey contribuyó al desarrollo de la metafísica, la psicología y la historia, pues considera que desde las ciencias del espíritu se puede abordar el enigma de la vida humana de manera total e ir construyendo su unidad, es decir, su mismidad:

Es esa unidad de vida, que es el individuo psicofísico, se experimenta como unitaria, es lo que Dilthey llama mismidad que es conocido como el Yo. Es en esa mismidad donde todas las conexiones psíquicas se muestran como un todo, formando una estructura (Cortés Sánchez, 2013, p. 29).

En el capítulo dos de su obra *Teoría de las concepciones del mundo*, Dilthey (1974) ofrece una síntesis de su pensamiento, de su filosofía de la vida:

- La inteligencia no es un desarrollo en el individuo aislado y que sería comprensible desde él, sino que constituye un proceso en el desarrollo del género humano, y este es el sujeto en el que se da la voluntad de conocimiento.
- Y, ciertamente, la inteligencia existe como realidad en los actos vitales de los hombres, actos que tienen todos, también, los aspectos de la voluntad y de los sentimientos, y, por lo tanto, existe como realidad solo en esta totalidad de la naturaleza humana.
- El principio correlativo a este es: solo mediante un proceso histórico de abstracción se constituye el pensamiento abstracto, el conocer, el saber.
- Pero esta inteligencia entera y verdadera incluye también la religión o metafísica o lo absoluto como aspecto de su realidad, y sin este no es nunca real ni efectiva.
- La filosofía, así entendida, es ciencia de lo real.

Friedrich Nietzsche y su concepto fundamental de la vida (1844-1900)

Nietzsche es el filósofo abanderado de la Alemania unificada del siglo XIX, ya que critica a la cultura occidental y especialmente a la sociedad burguesa alemana, afirmando que el concepto fundamental es la vida y sobre ella hay que construir el más acá, oponiéndose a la metafísica griega y medieval, ampliamente difundida en la Europa moderna, que habla del mundo de las ideas en el más allá. El sentido de la vida se encuentra aquí y ahora, de manera concreta en el superhombre que desplaza a la divinidad.

Este filósofo alemán hace del vitalismo su trinchera, pues considera que toda la filosofía anterior, fundamentada en la metafísica, es una falacia. Nietzsche tiene un espíritu trágico que puede verificarse en su obra *Así habló Zaratustra*, donde se presenta como el profeta de la muerte de Dios y de la cultura cristiano-europea. Mira cómo la vida es el producto del enfrentamiento entre lo apolíneo (orden y medida) y lo dionisiaco (caos y anarquía), dicho antagonismo es trágico ya que reconoce el conflicto en el que se encuentra el ser humano, pues su vida se opone al destino de la muerte. Según Nietzsche, la metafísica nos ha llevado al nihilismo y no puede explicar la realidad ni la vida, por lo que se debe retomar los conceptos de vida y devenir. Pero la reflexión ellacuriana se opone a la filosofía nietzscheana, ya que son dos filósofos que, aunque parten de la idea de la vida, avanzan en su camino filosófico por diferentes sendas.

Nietzsche adopta la vía del rechazo a la religión cristiana, mientras que Ellacuría mira a la religión como un estilo de vida. Nietzsche desarrolla su propuesta a raíz de la crítica a la filosofía platónica, que presenta una concepción de la vida de manera dualista, es decir, una vida mundana y una vida transmunda. El mundo de lo sensible no es el mejor de los mundos para Platón, porque los valores están más allá de lo sensible, en el híper-urano, en el mundo suprasensible. Esos valores son el bien, la belleza y la verdad.

Negando el mundo suprasensible planteado por Platón, Nietzsche (1982) solo reconoce la materialidad de la vida. La vida se da solamente si se conserva y aumenta, por eso afirma: “Que vuestro amor a la vida sea un amor a vuestra más alta esperanza, y que vuestra más alta esperanza sea el pensamiento más alto de la vida” (p. 28). Entonces, propone la vida como devenir, como una dinámica que debe irse dando, en donde la voluntad de poder es su eje. La voluntad de poder busca conquistar y conservar lo conquistado. La vida es conquista y conservación de lo alcanzado, pero como la conservación no garantiza la perpetuidad, sino que tiende a morir, necesita sistemáticamente aumentar, es decir crecer, dominar, hacerse con más poder. Pero para ello, la voluntad de poder debe querer a sí misma. Gracias a la voluntad de poder, la vida existe y alcanza a imponer su verdad, que se convierte en la verdad universal. Ellacuría (1996) considera este pensamiento como una de las raíces de la irreligiosidad afirmando que “cuanta más vida irrumpe en el ámbito de nuestro yo es más difícil ser persona, aunque no hay modo de ser más intensamente personal que viviendo más y más intensamente” (pp. 274-275). Si bien es cierto se puede apreciar que en ambos existe la idea de que el hombre debe vivir intensamente, en uno se destaca la voluntad de poder para imponer la verdad mientras que en el otro se evidencia la voluntad de religarse con la Verdad entendida como Dios.

Lo que Nietzsche describe puede evidenciarse en la vida cotidiana, donde las relaciones interpersonales ponen a los individuos cara a cara. La vida social necesita de acuerdos mínimos para facilitar la convivencia. En ese encuentro aparecen distintas posturas, verdades diferentes y la voluntad de poder se manifiesta cuando se trata de tomar decisiones y llegar a acuerdos. Cada uno tiene su verdad y la expresa. La dialéctica entra en juego, donde una tesis encuentra su contrario en la antítesis. Suele ocurrir que alguno cede en aras de la paz y termina aceptando la verdad del otro que se hace poderoso, dominador. Aparece lo que Hegel denominó la dialéctica del amo y el esclavo.

Para Nietzsche, la verdad la dan los valores y los valores los dan quienes tienen el poder. La aristocracia griega se designaba a sí misma como los veraces, los que ostentaban que su palabra era la verdad. El aristocraticismo griego se convirtió en la verdad para los griegos, en la autoridad. Los aristócratas son los iluminados capaces de decir cuáles son los valores y qué ética debe practicarse.

Abstrayendo de toda teología y de la guerra que se le hace, se desprende que el mundo no es ni bueno, ni es malo, ni el mejor, ni el peor, y que estas ideas de lo bueno y de lo malo no tienen sentido sino con relación a los hombres y aun así no resultan justificadas: debemos renunciar a la concepción del mundo injurioso y panegirista (Nietzsche, 1974).

He aquí la respuesta de Nietzsche al sentido de la vida, donde la voluntad de poder crea valores y en eso radica vivir. En su obra *La gaya ciencia* (2011) expone que la existencia está marcada por el sufrimiento, pero ante el dolor se propone al hombre dionisiaco capaz de sacar gozo y alegría de la tragedia (pp. 345-346) y retoma el tema cuando vuelve a afirmar ante la pregunta ¿qué es vivir?, “vivir quiere decir arrojar constantemente lejos de uno aquello que tiende a morir; vivir quiere decir ser cruel e inmesicordioso con todo lo que hay de débil y de reprimido en nosotros” (p. 94). En el apartado “Lo que yo debo a los antiguos”, Nietzsche (2010) resalta:

Todo devenir y crecer, todo lo que es garantía del futuro implica dolor... Para que exista el placer del crear, para que la voluntad de vida se afirme eternamente a sí misma, tiene que existir también “eternamente el tormento de la parturienta”... Todo esto significa la palabra Dionisio [...]. En ella el instinto más profundo de la vida, el del futuro de la vida, el de la eternidad de la vida, es sentido religiosamente (p. 143).

Por eso, la clase superior debe reinar sobre los débiles, los esclavos. Los amos son los que dicen qué es bueno, mientras que lo malo proviene de los plebeyos. Por ello, Nietzsche destaca en la aristocracia su fuerza y la denomina el ave de rapiña, la bestia rubia. Como vemos,

el pensamiento de Nietzsche es belicoso porque se opone a la realidad de los hechos, para él no existen los hechos sino meras interpretaciones. Entonces, si la verdad no es el hecho, la verdad es lo que se dice del hecho, las interpretaciones que se hacen del mismo porque la verdad se impone, es la verdad del poderoso, del que tiene autoridad, entonces la verdad aparece como fruto de la imposición, del poder ya que es hija del poder. Mientras más poderoso es el amo, más dueño de la verdad será. La personificación de lo expuesto fue Hitler, quien quiso tener el poder total en el mundo, imponiendo su verdad.

La aristocracia de Nietzsche no es una clase social, es una clase espiritual, los más dotados, los que tienen espíritu guerrero, los fuertes. Esa ascendencia les autoriza para construir la verdad, son los altos de espíritu quienes crean la verdad y no Dios. Nietzsche no necesita de Dios, a diferencia de Ellacuría (1996), que sostiene que “ciertamente el hombre no es posible sin Dios” (p. 279). El filósofo alemán declara que Dios ha muerto porque no es el fundamento de la vida, sino que es la vida misma el fundamento de la vida, de ahí la necesidad de superar al hombre mediante el superhombre capaz de ser libre y autónomo en su actuar, por eso la voluntad de poder necesita su espacio vital para crecer y aumentar. “Algo vivo quiere, antes que nada, dar libre curso a su fuerza —la vida misma es voluntad de poder” (Nietzsche, 1980, p. 7).

Nietzsche (1984) sostiene que el pensamiento platónico de un mundo ideal y suprasensible ha nihilizado la vida, pero qué entiende Nietzsche por nihilismo, justamente que los valores que se creían supremos desde los griegos ya no tienen validez, por cuanto estos valores no plantean una meta ni un por qué. El nihilismo es ese mundo donde Dios era el fundamento de todos los valores, pero para este autor, la filosofía no se fundamenta en Dios sino en la vida como devenir, como potencia, como verdad. “Al definirlo de esta manera Nietzsche se considera el primer nihilista perfecto de Europa, pero al mismo tiempo como quien ya lo ha superado con un nuevo estilo de pensar, dejándolo como una etapa ya realizada” (Giraldo, 2009, p. 65).

Nietzsche propone que el hombre es quien determina su porvenir, ya que, si Dios no existe, es el ser humano quien debe asumir con responsabilidad su rol en el mundo y por medio de su voluntad tomar las riendas de la y de su historia. Nuevamente, para Nietzsche (1980) el sentido de la vida radica en asumir la historia, tener la voluntad de poder hacerla, construirla y orientarla, pero para que genere más vida. Por lo tanto, se debe:

Enseñar al hombre que su porvenir es su voluntad, que es tarea de una voluntad humana preparar las grandes tentativas y los ensayos generales de disciplina y de educación, para poner fin a esta espantosa dominación del absurdo y del azar que se ha llamado, hasta el presente, “historia”; la falta de sentido de las “mayorías” no es más que su última forma. Para realizar esto será preciso un día una nueva especie de filósofos y de jefes cuya imagen hará parecer sombríos y mezquinos todos los espíritus disimulados, terribles y benévolos que ha habido hasta el presente en la tierra (p. 522).

Ante esta postura, Ellacuría (1996) considera que el hombre debe preguntarse “¿Quién ha hecho mi vida, mi ser histórico, sino la libertad de mi propio yo? Y ¿cómo será todo ello personal, sino a costa de independizarme de todo lo que no sea ese yo?” (p. 274), e inmediatamente afirma que este cuestionamiento es posible cuando:

La persona se siente suficiente para hacerse a sí misma debido al éxito de sus fuerzas para vivir y al olvido de que [...] la posibilidad de hacerse, el ser constituido en tal modo de hacerse, le ha sido radicalmente dado por Otro (p. 275).

Pues, aunque como Nietzsche parte del ser humano histórico, Ellacuría (1996) considera que el ser histórico es un don de Dios para el hombre, como algo que se puede ir realizando (p. 273).

José Ortega y Gasset y el raciovitalismo (1883-1955)

Este escritor, ensayista y filósofo español fue uno de los más grandes pensadores de la península ibérica de inicios del siglo XX, pues su obra influyó en los seguidores de la escuela de Madrid y en

varias generaciones de intelectuales españoles como Julián Marías, Zubiri, Ellacuría, etc.

Ortega y Gasset (1936) manifiesta cuál era su mayor interés filosófico cuando afirma que “mi vocación era el pensamiento, el afán de claridad sobre las cosas” (p. 44) y esa búsqueda le llevó a generar una nueva manera de ver la realidad, una nueva propuesta filosófica que se denominó “raciovitalismo”. Ellacuría (1996) escribe sobre es su vocación en una carta al padre Ángel Martínez, en la que dice: “Lo que trato es de buscar una base filosófica de mi posición ante la vida en el sentido de exigir una actitud vital de todo hombre” (p. 202).

Ortega y Gasset (1970) no satisfecho con el método fenomenológico planteado por el idealismo alemán, propone la vida como necesidad radical:

La vida humana es una realidad extraña, de la cual lo primero que conviene decir es que es la realidad radical, en el sentido de que a ella tenemos que referir todas las demás, ya que las demás realidades, efectivas o presuntas, tienen de uno u otro modo que aparecer en ella (p. 3).

Porque si bien al principio se deja llevar por esta corriente de pensamiento, descubre que la fenomenología sistemática necesita de un sistema:

Para que sea posible un pensar fenomenológico sistemático hay que partir de un fenómeno que sea él por sí sistema. Este fenómeno sistemático es la vida humana y de su intuición y análisis hay que partir. De esta manera abandoné la fenomenología en el momento mismo de recibirla (Ortega y Gasset, s/f).

Ortega llega a la idea de la vida como realidad radical luego de analizar la filosofía antigua y medieval como también la filosofía moderna y buscar en ellas la realidad radical porque las encuentra incompletas. El realismo de la filosofía antigua y medieval considera que la realidad y el mundo se relacionan íntimamente, donde las cosas existen tal como son e independientemente del sujeto cognoscen-

te. El idealismo sostiene que la realidad radical es la conciencia del sujeto, es decir la subjetividad cartesiana. Ortega critica las dos posturas y las supera proponiendo la vida como realidad radical, pues para que el mundo exista debe existir quien lo perciba y ese sujeto que lo percibe está inmerso en ese mundo, coexiste en y con el mundo y esa coexistencia no es otra cosa que la vida, la vida de cada cual. Ellacuría (2001) coincide con Ortega cuando dice que el hombre es la pieza clave del filosofar y de la filosofía por cuanto en él se da la conexión ineludible del conocer y de la realidad.

La nota más trivial, pero a la vez la más importante de la vida humana, es que el hombre no tiene otro remedio que estar haciendo algo para sostenerse en la existencia. La vida nos es dada, puesto que no nos la damos a nosotros mismos, sino que nos encontramos en ella de pronto y sin saber cómo (Ortega y Gasset, 1970, p. 3).

Ortega ve a la vida humana como una permanente ocupación. El ser humano siempre tiene que estar haciendo algo para constatar que está vivo. Sinónimo de vivir en la sociedad humana es moverse, dedicarse a algo, es un permanente hacer, una constante movilidad, que se detiene aparentemente cuando se descansa o duerme. Por eso algunos dicen de la muerte que es estar dormido o el que está dormido está aparentemente muerto. Ellacuría hace (1996), como Ortega, una diferencia entre la necesidad de vivir o pervivir y las necesidades que hay que satisfacer para poder vivir (p. 440). “Pero la vida que nos es dada no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsela nosotros, cada cual la suya” (Ortega y Gasset, 1970, p. 4), pues al nacer el hombre adquiere la vida como en germen, mas al ir creciendo debe ir viviendo, haciendo de su vida *una* vida, la suya; por lo tanto, existe una necesidad imperiosa de hacer la vida, porque no nos queda de otra, la vida de cada uno. Este ir haciendo la vida es lo que Ortega y Gasset (1970) reconoce como quehacer:

La vida es quehacer. Y lo más grave de estos quehaceres en que la vida consiste no es que sea preciso hacerlos, sino, en cierto modo, lo contrario; quiero decir, que nos encontramos siempre forzados a hacer algo, pero no nos encontramos nunca estrictamente forzados

a hacer algo determinado, que no nos es impuesto este o el otro quehacer, como le es impuesta al astro su trayectoria a la piedra su gravitación (p. 4).

Ellacuría (1996) mira que la vida del hombre tiene un dualismo en cuanto animal que satisface sus necesidades básicas y en cuanto hombre que lo distinguen justamente del animal cuando realiza una serie de actividades superfluas que son acciones ejercidas sobre el medio para liberarse y separarse de lo impuesto, de lo ya dado y obligado, de lo natural y necesario (p. 444). Y es que para el filósofo vasco, “la vida propia del hombre no solamente es estar en el mundo, sino estar bien en el mundo, bienestar” (p. 445). Cuando habla de superfluo se refiere a las actividades humanas que están destinadas no solamente a garantizar su vida, sino que no son estrictamente necesarias para vivir. Ejemplos de ello son la fiesta, el arte, el estudio, etc.

Ahora bien, el hombre en el existencialismo de Sartre está condenado a la libertad, tiene que decidir su quehacer en el mundo, en la vida. Aunque la vida nos es dada, al ser humano le toca tomar decisiones sobre su estar en el mundo. El hombre, a diferencia de las cosas o de las plantas o de los animales, le toca decidir quehacer, tiene que tomar decisiones en el día a día, a cada instante, y de esa manera vive. “Antes que hacer algo, tiene cada hombre que decidir, por su cuenta y riesgo, lo que va a hacer” (Ortega y Gasset, 1970, pp. 3-4).

Este autor manifiesta que para poder tomar decisiones es necesario poseer convicciones, un conocimiento previo, una cultura, para lo cual el hombre tiene que estar vivo y viviendo en un contexto social que le dé las bases para esa toma de decisiones, “de aquí que el hombre tenga que estar siempre en alguna creencia y que la estructura de su vida dependa primordialmente de las creencias en que esté” (p. 4). Por eso, los cambios más importantes y decisivos que la humanidad vive son los cambios de creencias, porque, como se deduce de lo anterior, cada persona decide su vida en base al sistema de creencias en el que está inmerso. La política, la economía, la ética, etc. responden a la cultura en que se encuentra la persona y marcan

las circunstancias en las que vive. En palabras de Ortega las creencias son “el suelo de nuestra vida [...] son lo que verdaderamente constituyen el estado del hombre” (p. 4).

Para el filósofo español, los siglos XV y XVI son siglos de inquietud, de crisis, entendiendo por crisis la posibilidad de un cambio de creencias. La Modernidad trajo consigo el cambio de época, de creencias. La fe en el Dios del Medioevo se convierte en la fe en la razón y en eso consiste el renacimiento, en que el hombre desilusionado por el sistema de creencias que no solucionaba su situación ni lo redimía, renace con la creencia, con la fe en la razón fisicomatemática que le permite interactuar (eso creyó el hombre moderno) de una mejor manera con la naturaleza, con las cosas.

Las creencias constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no sabemos pensar en ellas. Pensamos en lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que tenemos estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las somos (p. 12).

Luce tan natural la cultura y el momento que vivimos, que la gente pasa por desapercibido el hecho de que fundan sus vidas en un sistema de creencias. Se puede caminar por la calle con tranquilidad porque se tiene fe en que el Estado o los gobiernos locales garantizan la seguridad, la movilidad; se realizan transacciones comerciales con papeles que se cree tienen valor; se confía en los demás al encomendarles una tarea, una responsabilidad; se cree en el diagnóstico médico y en el tratamiento que emprende con el paciente, etc. El mundo en el que se encuentra la persona es un mundo lleno de fe, pero una fe ya no en los mitos o la magia, es una fe en la ciencia y sus demostraciones.

Ahora bien esta situación, que la Modernidad con sus creencias quiso sostener, nuevamente ha entrado en crisis en el momento histórico que vive Ortega y Gasset (1970), porque “la razón física no puede decirnos nada claro sobre el hombre” (p. 20). Luego prosigue:

Pues esto quiere decir simplemente que debemos desasirnos con todo radicalismo de tratar al modo físico y naturalista lo humano. En vez de ello tomémoslo en su espontaneidad, según lo vemos y nos sale al paso. O, dicho de otro modo: el fracaso de la razón física deja la vía libre para la razón vital e histórica (p. 20).

Es importante y radical para el autor que el hombre se suelte o libere de la fe en la razón fisicomatemática, porque ya ha demostrado que no tiene nada más que aportar en la comprensión del hombre por el hombre, porque el ser humano “no es una cosa, que es falso hablar de la naturaleza humana, que el hombre no tiene naturaleza” (p. 23). Es hora de buscar una nueva creencia, de dejarse llevar por una nueva fe, y esa nueva idea es la idea de la vida que da paso a la razón vital e histórica, nace entonces el raciovitalismo, ya que “el hombre no es cosa ninguna, sino un drama —su vida, un puro y universal acontecimiento que acontece a cada cual y en que cada cual no es, a su vez, sino acontecimiento” (p. 36). El descubrimiento de la idea de la vida como realidad radical es proponer a la vida como la realidad en la cual radican todas las demás realidades y no tomándola como la realidad única. De esta manera se supera el concepto de realidad propuesto por el idealismo y por la fenomenología.

El acontecimiento de la vida es la realidad radical, está en lo profundo del ser humano, es la raíz de donde se nutre todo lo demás, es el nuevo punto de partida para la reflexión sobre el hombre, sobre su vida que es un drama, una serie de acontecimientos en el escenario mismo de la vida que cada cual vive. El drama de la vida implica la acción humana, el quehacer, el actuar en el mundo, interactuar con las cosas... y eso genera conflicto, dificultad, toma de decisiones que lo ponen en una situación dramática, tal y como lo planteó Shakespeare en su obra *Hamlet*, que en palabras de Ortega y Gasset (s/f) sería:

En vez de despegar de la conciencia, como se ha hecho desde Descartes, nos hacemos firmes en la realidad radical que es para cada cual su vida. Lo que tiene de radical no es ni ser, tal vez, la única realidad, ni siquiera ser algo absoluto. Significa simplemente que en el acontecimiento vida le es dado a cada cual, como presen-

cia, anuncio o síntoma, toda otra realidad, incluso la que pretenda trascenderla. Es, pues, la raíz de toda otra realidad, y solo por esto es radical (p. 128).

Los existencialistas se oponen a Descartes cuando proponen que el existir antecede al pensar, pero ese existir, según Ortega y Gasset (1970), “no le es dado ‘hecho’ y regalado como a la piedra, [...] al encontrarse con que existe, al acontecerle existir, lo único que encuentra o le acontece es no tener más remedio que hacer algo para no dejar de existir” (p. 36). Por lo tanto, la vida no es algo hecho, terminado, sino que debe hacerse, no es un *factum*, sino un *faciendum*. Es verdad que la vida empieza cuando el hombre nace y es ahí cuando comienza el drama de irse haciendo, hasta cuando la muerte le acontezca, poniendo fin a su proceso. En *Meditación de la técnica* (2013) lo expone de la siguiente manera:

Para el hombre existir es tener que combatir incesantemente con las dificultades que el contorno le ofrece; por lo tanto, es tener que hacerse en cada momento su existencia... Al hombre le es dada la abstracta posibilidad de existir, pero no le es dada la realidad. Esta tiene que conquistarla él, minuto tras minuto: el hombre, no solo económicamente, sino metafísicamente, tiene que ganarse la vida (p. 15).

Pero la verdad es que el hombre tiene conciencia de su existencia y debe decir sobre ella, por lo que, si se mantiene vivo, es porque ha tomado la decisión de enfrentar el drama que significa cada día seguir viviendo, poniendo el pecho a las balas. El hombre puede poner término a su drama o atreverse a luchar por mantenerse vivo por voluntad propia:

El hombre vive porque quiere. La necesidad de vivir no le es impuesta a la fuerza, como le es impuesto a la materia no poder aniquilarse. La vida —necesidad de las necesidades— es necesaria solo en su sentido subjetivo; simplemente porque el hombre decide automáticamente vivir. Es la necesidad creada por un acto de voluntad (p. 6).

Queda claro que el hombre, ante la circunstancia de su libertad, de tener que elegir, se convierte en posibilidad, ya que “el hom-

bre no solo tiene que hacerse a sí mismo, sino que lo más grave que tiene que hacer es determinar lo que va a ser” (1970, p. 65), por eso se inventa un programa de vida que le permita realizar esa construcción de sí mismo. El hombre es proyecto porque siempre es devenir, es historia que se hace día a día, no es un producto terminado, su vida no es algo fijo, inmutable, siempre está inventándose, construyéndose. “Este programa vital es el yo de cada hombre, el cual ha elegido entre diversas posibilidades de ser, que en cada instante se abren ante él” (p. 65) y esas posibilidades son dadas por las circunstancias en las que se encuentra y vive. En consecuencia, “el hombre es el novelista de sí mismo, original o plagiarlo” (p. 65) porque el inventa el guion, la historia a narrar, su biografía, sea de manera original o sometiéndose libremente al dictamen de los demás, como en la política, donde libremente cada cual elige a unos representantes que van a tomar decisiones por ellos.

En la misma línea de reflexión, Ellacuría (1996) considera que al hombre le sobra vida, aún después de cumplir con sus necesidades biológicas y naturales ya que “inicialmente, el hombre arranca en cero de existir humano, pues lo que de humano hay en su existencia no le es dado, como la vida natural del animal, sino que tiene que hacérselo” (p. 450), y eso lleva al hombre a inventar sus quehaceres. A estos “quehaceres no biológicos, no impuestos por la naturaleza, sino inventados y elegidos por el hombre desde sí mismo, es “a lo que el hombre llama vida humana, bienestar” (p. 451).

Todo lo anterior es lo que Ortega y Gasset (2004) entiende por metafísica, porque para el filósofo español, la metafísica es la vida, no el más allá, sino el más acá que se construye e inventa día a día y que trasciende porque no termina de quedarse aquí, sino que se proyecta hacia adelante siempre; aunque esa visión a futuro, el programa vital que se va inventando, no tenga un norte determinado, sea incierto, porque la situación del ser humano es de total desorientación entendida como búsqueda permanente de la trascendencia:

Y decimos que la metafísica consiste en que el hombre busca una orientación radical en su situación. Pero esto supone que la situación del hombre —esto es, su vida— consiste en una radical desorientación. No es, pues, que el hombre, dentro de su vida, se encuentre desorientado parcialmente en este o el otro orden, en sus negocios o en su caminar por un paisaje, o en la política. El que se desorienta en el campo busca un plano o la brújula, o pregunta a un transeúnte y esto le basta para orientarse. Pero nuestra definición presupone una desorientación total, radical; es decir, no que al hombre le acontezca desorientarse, perderse en su vida, sino que, por lo visto, la situación del hombre, la vida, es desorientación, es estar perdido —y por eso existe la metafísica (p. 28).

Ellacuría (1999, p. 322) propone que el hombre, por ser proyecto, se haga cargo de la realidad, cargue con ella y se encargue de ella, es decir, sea agente, actor y autor en y de la realidad en la que se encuentra inmerso, ya que el sentido de la vida ellacuriando tiende a que el hombre haga historia con su historia, mediante el saber filosófico.

“Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo” (Ortega y Gasset, 1914). Este planteamiento, que es la síntesis de su pensamiento, nos presenta al ser humano en su totalidad, integrado por el yo y por la circunstancia. La realidad radical que es la vida está configurada por el yo que se va haciendo, que interactúa con las cosas, que se proyecta con y entre las cosas, además el primer yo se configura también con las circunstancias, con lo que le es dado al hombre, con lo que en el mundo ya está, con las cosas que existen y que permiten que el yo se relacione, se vaya haciendo, se proyecte. En definitiva, la persona es una unicidad entre el yo que es sustantividad y las circunstancias.

En síntesis, del pensamiento de Ortega se obtienen los siguientes presupuestos:

- Vivir es estar en el mundo y estar ocupado en algo.
- Vivir implica decisión como consecuencia de la libertad.

- Vivir es abrirse a las posibilidades que la circunstancia propone.
- Y finalmente vivir es proyecto, realidad móvil, dinámica y cambiante.

Conclusión

El pensamiento vitalista se convierte en la antesala de la filosofía de realidad histórica propuesta por Ellacuría, ya que se fundamenta en los anteriores filósofos mencionados, pues la idea de la vida en los cuatro es la fundamental hasta llegar a convertirse en la realidad radical. De ahí surge la realidad histórica donde el hombre libre hace historia con su historia, es decir, el hombre asume su vida como proyecto, se hace cargo, carga y se encarga de la realidad o circunstancia que le toca vivir.

Ellacuría propone que la historia debe ser construida por cada persona, por cada uno ya que la existencia nos es dada, pero la vida le corresponde a cada cual vivirla, es decir, hacerla; según este planteamiento la predestinación o el destino no existe, se lo va realizando en la realidad, en la historia que cada persona, con su entorno, decide construir libremente, orientado por el valor de la vida.

Por último, se debe diferenciar entre existencia (todo ente presente en la realidad existe) y vida, especialmente la humana que depende directamente de las decisiones que la humanidad toma como sociedad y de manera personal. La persona es libre para decidir cómo vivir, dentro del contexto circunstancial en el que se encuentra. El vitalismo nos invita a repensar la vida personal y social de la humanidad.

Referencias bibliográficas

- Cortés Sánchez, J. (2013). Ensayo sobre la idea en Dilthey. *Scientia Helmantica*, 21-38. <https://bit.ly/3xJK9K0/>
- Croce, B. (1942). *La historia como hazaña de la libertad*. FCE.

- Dilthey, W. (1944). *Obras completas* (vols. VII y VIII). FCE.
- Dilthey, W. (1974). *Teoría de las concepciones del mundo*. Revista de Occidente.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Península.
- Ellacuría, I. (1996). *Escritos filosóficos* (vol. I, pp. 197-213, 271-280, 415-518). UCA.
- Ellacuría, I. (1999). *Escritos filosóficos* (vol. II, pp. 285-364). UCA.
- Ellacuría, I. (2001). *Escritos filosóficos* (vol. III, pp. 115-131, 65-113). UCA.
- Giraldo, C. (2009). Nietzsche puerta de la post-ontología. En C. Arboleda Mora, *Posontología y posmetafísica en el siglo XXI* (pp. 55-78). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Marías, J. (1980). *Biografía de la filosofía*. Alianza.
- Nietzsche, F. (1974). *Humano demasiado humano*. Aguilar.
- Nietzsche, F. (1980). *Más allá del bien y el mal*. Alianza.
- Nietzsche, F. (1982). *Así hablaba Zaratustra*. Oveja Negra.
- Nietzsche, F. (1984). *La voluntad de poder*. Edad.
- Nietzsche, F. (2010). *Crepúsculo de los ídolos*. Alianza.
- Nietzsche, F. (2011). *La gaya ciencia*. EDAF.
- Ortega y Gasset, J. (1914). *Meditaciones del Quijote*. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Ortega y Gasset, J. (1933). *Guillermo Dilthey y la idea de la vida*. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (1936). *Prólogo a una edición de sus obras* (vol. VI). Espasa-Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1970). *Historia como sistema*. Revista de Occidente.
- Ortega y Gasset, J. (2004). Unas lecciones de metafísica. En Autor, *Qué es filosofía, unas lecciones de metafísica*. Porrúa.
- Ortega y Gasset, J. (2013). *Meditación de la técnica*. <https://bit.ly/3CzVaBf/>
- Ortega y Gasset, J. (s/f). *La idea de principio en Leibniz y la evolución de la teoría deductiva*. <https://bit.ly/3AA1pTy/>

***Gnothi Seauton* como camino a una vida virtuosa**

Carlos Alberto Gómez-Díaz¹
Camilo Andrés Gálvez-Lopera²

Introducción

Hablar de filosofía antigua es referirse al período griego que abarca desde el siglo VI a.C. hasta el siglo IV d.C., donde existía una preocupación directa por el desarrollo del pensamiento, sobre todo en Grecia, teniendo en cuenta que “en Atenas se gozaba de una nueva actividad intelectual, de un curioso interés por la ciencia y la cultura; cultivamos lo bello con simplicidad y filosofamos sin carecer de firmeza” (Tucídides, 2000, p. 19). Esto llevó a identificar a la filosofía

-
- 1 Magister en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, especialista en Investigación, licenciado en Filosofía, escritor y conferencista reconocido por sus múltiples trabajos y asesorías en proyectos de investigación.
 - 2 Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, realizó estudios de Filosofía y Teología en el Instituto Aristotélico Tomista de la ciudad de Sao Paulo (Brasil), licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Su perfil como investigador se evidencia en sus trabajos con el Instituto de Humanismo Cristiano, el Grupo de Investigación Humanismo, Sociedad y Organizaciones (HUSO) y los últimos años ha sido coordinador académico de postgrados en la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la misma universidad. Actualmente, lidera el componente de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de la No-Violencia de la Alcaldía de Medellín y dirige varios proyectos de investigación en maestría y doctorado.

griega como un punto específico de comparación y de crecimiento intelectual que ha sido referente en toda la historia de la filosofía.

Todo este interés por el desarrollo del pensamiento llevó a configurar una gran motivación por una serie de problemáticas específicas a través de las cuales el crecimiento de Grecia, en especial de su capital Atenas, se fue evidenciando poco a poco. Esto fue producto de una enorme preocupación por parte de los dirigentes hacia enfocar su atención en la utilización del pensamiento al estudio de su realidad política, marcada desde el “interés en la participación democrática, la publicidad de la vida social, isonomía entre las ciudades y asambleas como forma de toma de decisiones, entre otras características; desarrollaron una novedosa actitud de amor por el conocimiento” (Vernant, 1992, p. 106).

Esta preocupación por el aprendizaje hizo que el pueblo griego sintiera cada vez más un llamado hacia el conocimiento, pero solo pudo evidenciarse el interés hacia el conocimiento de la verdad a partir de la llegada de un personaje que marcaría la historia de la filosofía y de la humanidad: Sócrates. Debe quedar claro que la población estaba interesada por los mensajes emitidos por los sofistas, pero fue solo con la aparición de Sócrates que el pueblo comenzó a ver cierto interés por un nuevo tipo de mensaje que no estuviera lleno de argumentos o especulaciones emotivas y personales, sino que girara entorno a la búsqueda de la verdad, lo que generó evidentemente un cambio trascendental en el paradigma.

Contextualizando un poco: no fue sencillo lo que pasó. El pueblo griego había puesto un enorme interés por el conocimiento y hasta ese momento este era proporcionado por los sofistas, pero en el momento que aparece Sócrates cambia inmediatamente ese interés en lo que estaban recibiendo anteriormente y comienza una nueva perspectiva, es decir, lo que hizo Sócrates fue evidenciar que en lo que se estaba confiando era una posición errónea y que no debía seguir así puesto que “el conocimiento que practica Sócrates lo podemos ver como un saber que se opone a los sofistas, debido a que estos eruditos del cono-

cimiento pueden defender una postura sobre cualquier cosa, y al día siguiente, refutarla y contradecirla” (Macario, 2017, p. 29).

Imaginemos por un momento la situación, coloquémonos en el lugar de los atenienses. Estamos iniciando un proceso de transformación y de interés por el conocimiento que me están proporcionando y haciendo público unos “maestros” (sofistas), que a la vez, me están generando mucho interés por el hombre y un alto nivel de felicidad al escuchar sus argumentos y conversaciones. De repente, llega alguien a decirme (y no solo a decirme, sino también a demostrarme) que todo ese interés y el conocimiento adquirido a través de los sofistas no era la mejor decisión, a la vez que demuestra la equivocación de estos sofistas evidenciando delante de todos los errores en sus argumentos y logrando contradecirlos delante de todo el pueblo a través de la práctica de la “mayéutica”. Definitivamente, esta situación generó un cambio radical en la percepción del pueblo con respecto al conocimiento, emprendiéndose así un nuevo interés mucho mayor por la verdad.

Frente a esta situación, el pueblo griego queda completamente decepcionado de los sofistas, en quienes había depositado su confianza, y gracias a la evidencia presentada por Sócrates en las distintas conversaciones públicas con ellos, se logró demostrar que comenzaba a florecer una nueva preocupación por el conocimiento. Pero no por un conocimiento retórico lleno de falacias que buscaban convencer a las personas, sino por un conocimiento que generó un enorme interés por la verdad, convirtiéndose Sócrates en el precursor de esta transformación que tenía un objetivo mayor que el conocimiento: su objetivo giraba en torno a la sabiduría.

Con este interés por la sabiduría, Sócrates se presenta al pueblo con la firme convicción de rechazar las falsas pretensiones con las que:

Se ha permeado la cultura de la época, manipulada por el reino de lo aparente, donde dominan los discursos y las retóricas sin soporte vital y por lo tanto inconexos, incapaces de dar cuenta de la vida en sus condiciones mínimas (Carmona, 2019, p. 33).

Comenzando, entonces, a orientar un nuevo camino que apunta no a un conocimiento intelectual, sino a un conocimiento que gira en torno a la transformación del ser; proponiendo así, el rescate de la armonía entre belleza, bien, verdad y virtud, que habían sido avasalladas por la tiranía y los intereses malinterpretados propuestos por los sofistas (Carmona, 2019). Es así como con Sócrates se desplaza el nombre sofista (que se dice así mismo sabio) y comienza a surgir un nuevo término: filósofo.

Ya no es solamente sabio o pensador, en tanto tiene un discurso sobre la naturaleza, es alguien que, a partir de Sócrates, tiene una misión encomendada por el oráculo e inspirada por el dios: interrogar a los hombres hasta el cansancio, servirles de espejo a su condición humana para que tomen conciencia de la vida inútil y absurda que viven (Carmona, 2019, p. 35).

Ahora bien, este camino socrático tuvo un inicio fundamental que marcó la diferencia en la vida de este autor y fue precisamente el encuentro con aquella inscripción grabada en el templo de Apolo, en Delfos, de una fórmula de sabiduría práctica perteneciente a uno de los siete sabios: *Gnothi Seauton* o “conócete a ti mismo” (Macario, 2017, p. 27). Esta propuesta se volvió una máxima que acompañaría su filosofía por el resto de sus días, teniendo claro que este “precepto délfico (ese *gnothi seauton*) aparece, se lo acopla, se lo hermana, no todo el tiempo, pero sí varias veces y de manera significativa, con el principio del ‘preocúpate por ti mismo’ (*epimeleia heautou*)” (Foucault, 1981-1982, p. 19). Sin embargo, esta relación entre conocimiento de sí y preocupación de sí, será abordada en profundidad más adelante.

Dentro de los principales argumentos filosóficos que caracterizaban el pensamiento de Sócrates, es posible evidenciar un enorme interés por construir una filosofía fundamentada en el autoconocimiento, identificándolo como un esfuerzo del pensamiento humano por lograr una concepción del universo mediante la autorreflexión de sus funciones valorativas y prácticas (Hessen, 1991). Esta nueva

filosofía se encarga de cuestionarse a sí misma, a los otros y a su tiempo, más allá de las circunstancias particulares y partiendo de ellas (Carmona, 2019, p. 44), pasando a entender la filosofía como:

Algo más allá de un discurso racional sobre un tema, un ejercicio de la facultad argumentativa del hombre que se goza en sí misma; ni mucho menos es una práctica en la que el interés: *philo*, radica en tener el saber: *sophia* para resolver el deseo de reconocimiento en el marco de una cultura democrática. Sino que supone una evaluación racional en pos de orientar los propios actos y pensamientos a la verdad, lo bello y lo bueno; que si bien son inasequibles para la naturaleza del hombre esto no implica que no podamos avanzar en su dirección (Hadot, 1981, p. 59).

Esta interpretación presentada por Hadot (1981) hace un énfasis fundamental en la filosofía como “el modo de vida que él eligió” (Álvarez, 2017, p. 14), enmarcado por una postura absolutamente práctica al relacionar cualquier tipo de conocimiento con su implicación inmediatamente ética, intentando inicialmente convertirse en una filosofía para todos, popular, pues considera que es posible la enseñanza de la virtud (Nietzsche, 2001, p. 187), virtud que apunta a procurar los bienes del alma por encima de las riquezas y honores.

¿No te avergüenzas de preocuparte de cómo tendrás las mayores riquezas y la mayor fama y los mayores honores, y, en cambio no te preocupas ni interesas por la inteligencia, la verdad y por cómo tu alma va a ser lo mejor posible? [...]. En efecto, voy por todas partes sin hacer otra cosa que intentar persuadiros, a jóvenes y viejos, a no ocuparos ni de los cuerpos ni de los bienes antes que del alma ni, con tanto afán, a fin de que esta sea lo mejor posible (Platón, 1871, pp. 29d-30a).

Es impresionante, gracias a la participación de este personaje (Sócrates), cómo se pudo originar un cambio tan trascendental en el pensamiento de la humanidad, proponiendo una “filosofía para la vida” (García, 2020, p. 13), en donde “el sabio no es quien solo se dedica a conocer la verdad, sino el que emprende el camino que con-

duce a ella” (Carmona, 2019, p. 38). Con este pensador se propone la creación de un nuevo ideal de hombre, porque:

El modelo humano que sirve siempre de fatal a la sociedad, cambia. El hombre “bueno y virtuoso”, el “kalós kai agathós” se transforma en el “ciudadano”, el “polités”. Lo importante es que ya no es el equilibrio de la mente y el cuerpo, el cultivo de la persona integral, el hombre “comme il faut”, ahora lo que importa es el éxito social, el triunfo político, la capacidad para argumentar y convencer, en suma: La participación civil (Paukner, 2003, p. 2).

Toda esta transformación de pensamiento propiciada por Sócrates, trajo consigo un interés por el ser humano y su desarrollo que fue marcando poco a poco un camino orientado hacia la propuesta de construcción de un nuevo ser, de un mejor hombre, precisamente eso es lo que va a desarrollar este autor con su propuesta del *Gnothi Seauton* como un camino hacia la vida sabia.

***Gnothi Seauton* como camino a una vida virtuosa**

Para identificar el conocimiento de sí como camino a la sabiduría, es necesario recordar que este *Gnothi Seauton* debe entenderse como un volver los ojos hacia uno mismo donde el alma pasa a reconocer lo que es y luego recuerda las verdades de las que es pariente y que ha podido contemplar (Foucault, 1984). Sócrates propone a Alcibíades volver hacia sí mismo para reencontrarse y conocer su verdad particular, pero para que él pueda volver hacia sí mismo se necesita un interés sincero de su parte para alcanzar el ideal de hombre virtuoso que enmarca a la cultura griega clásica. Es Alcibíades quien decide, libre y voluntariamente, acercarse a conversar con Sócrates y este acontecimiento se convierte en un punto fundamental para comprender la propuesta del *Gnothi Seauton*, ya que para llevar a cabo todo el proceso de acompañamiento, Sócrates debió identificar en Alcibíades un interés por transformarse:

Ha comprendido claramente que en la cabeza de Alcibíades hay algo distinto de la voluntad de aprovechar, a lo largo de toda la vida,

sus relaciones, su familia y su riqueza; en cuanto a su belleza, está desvaneciéndose. Alcibiades no quiere conformarse con eso. Quiere volcarse hacia el pueblo, tomar en sus manos el destino de la ciudad, gobernar a los otros. Para ser breves, es quien va a transformar su estatus privilegiado, su primacía estatutaria, en acción política, en gobierno efectivo de él mismo sobre los otros [...] Alcibiades se vuelve ahora hacia el gobierno de los otros (luego del eros, la polis, la ciudad) (Foucault, 1981-1982, p. 48).

Es necesario manifestar interés por entrar a un proceso de conocimiento, gobierno y transformación de sí, ya que “debe existir una necesidad de la sabiduría para desealarla, carecer de ella para buscarla” (Carmona, 2019, p. 27). Por tanto, este conócete a ti mismo parte de la iniciativa de Alcibiades no solo por conocer a Sócrates, sino también por aceptar sus recomendaciones para transformar su ser a partir de un “abre los ojos” que te permite conocerte y saber qué es lo que debes cambiar (o tal vez hacer una descripción del carácter de un sujeto que quiere hacer un recorrido de su propia individualidad). En este sentido, se propone que “el conocimiento gobierna la vida” (García, 2020, p. 15), pues tus decisiones están directamente relacionadas con el conocimiento que tengas de ti y cuanto más te conozcas, mejores decisiones podrías tomar, por eso, “una de las tareas permanentes de la filosofía es detenerse para meditar la propia vida y a la vez, producir pensamientos que la mejoren, que le den sentido y humanicen nuestra relación con lo existente” (Carmona, 2019, p. 25).

De esta manera, “Sócrates promueve a través del conocimiento de sí una estrategia para que Alcibiades no solo sea un buen gobernante, sino también un mejor hombre, cumpliendo así el legado que los dioses le otorgaron” (Gómez y Gálvez, 2020, p. 76), convirtiendo a Sócrates en un verdadero practicante de la filosofía, entendida esta como:

El amor del ser racional por los fines supremos de la razón humana [...]. Pero como ser sabio es algo que supera la capacidad humana, y solo Dios, es decir el ser que plenifica [erfüllt] todos los fines, es sabio, la sabiduría mundana constituiría un analogon de la sabidu-

ría adecuado al hombre, y no será otra cosa que verdadero y genuino amor por la sabiduría. La posición suprema de la razón práctica humana es una aspiración del saber a la sabiduría (filosofía) (Kant, 1991, p. 695. XXI, 121).

Esta idea del filósofo como un hombre sabio está relacionada con la capacidad de ser un hombre virtuoso, enfocando este parámetro desde un aspecto fundamental: la coherencia, ya que Sócrates propone que el “discurso y modos de vida deben ser meditados por el filósofo para encontrar y habitar la coherencia; se trata de vivir una vida filosófica mediada y conducida por la virtud” (Carmona, 2019, p. 24). Es aquí donde entra el *Gnothi Seauton* como ese primer paso que te conduce a la virtud, ya que para alcanzar ese estado se hace necesario el “conocimiento de sí”, pero en esta ocasión “es un conocimiento de sí que te lleve a la acción ya que no se trata de un de un conocimiento en abstracto sino de un conocimiento en coherencia con las formas prácticas de la vida” (Carmona, 2019, p. 32). Por tal motivo, el camino que Sócrates presenta para conducirte a través de la virtud a la verdadera sabiduría no puede ser solo de orden especulativo, sino práctico, tomando como punto de partida que sabio es:

El que vive una vida en orden a la razón y en el reconocimiento de los límites de su naturaleza, es el que aspira a vivir como los dioses, pero se sabe irremediamente mortal, es quien se examina todos los días con el fin de no olvidar esta paradoja y plantearse las horas según las posibilidades estéticas que este examen le abre. Sabio no es quien tiene la verdad sino quien la pretende y quien reconoce el esfuerzo que esta implica y la firmeza para sostenerse en su búsqueda (Carmona, 2019, pp. 33-34).

Precisamente con esta idea de sabiduría, Sócrates reafirma su interés por una vida coherente en donde manifiesta que es a partir del “conocimiento de sí” que se empieza un proceso de transformación, asociando el poder del conocimiento que tenemos a los resultados que estamos evidenciando, ya que “el conocimiento es el que gobierna la vida y si no te conoces no te gobiernas por falta de conocimiento y si tienes malos resultados es porque te falta algo por

conocer” (García, 2020, p. 2). Con esta intención Sócrates mantiene una posición radical en la que relaciona el conocimiento con los resultados, ya que “desconocimiento de sí mismo es quizá el origen de todos los desvaríos de la razón humana, de las vanas pretensiones de la metafísica” (Rengifo, 2019, p. 51). Por lo tanto, hay que tomar muy en serio esta primera parte de nuestra transformación que debe estar enfocada en el *Gnothi Seauton*.

Al reconocer en el conocimiento de sí un medio que te lleve a la virtud y a la verdadera sabiduría, Sócrates está presentando un rechazo impresionante a la posición de la cultura de la época, pues identifica que los bienes materiales no pueden ser analizados como el objetivo y fin de nuestras vidas, sino que hay que apuntar a valores que trasciendan nuestra existencia: “El dinero, la gloria y la posición representan los valores de la ética corriente. En cambio, la prudencia, la verdad y el bien del alma encarnan la ética superior a la que aspira Sócrates” (Pizarro, 2004, p. 152). Así, la verdadera riqueza está en la sabiduría:

Sócrates enseña que lo importante no reside en el dinero, ni en la reputación, sino, en cambio, en el cuidado de sí mismo en relación con la sabiduría, la verdad y el alma (Platón, 1999, 29d). Bajo esta perspectiva, Foucault define tal atención como el uso de la propia razón para descubrir quiénes somos y cómo podemos ser mejores (Ruiz, 2017, p. 147).

Con este ejemplo, Sócrates muestra la relación directa que existe entre conocimiento de sí y cuidado de sí, como medios que te llevan a determinar quién eres, cómo puedes mejorar y, sobre todo, con el enfoque claro en que tu objetivo es la adquisición de la sabiduría, acudiendo así a la manifestación kantiana al afirmar que “la filosofía es la aspiración humana a la sabiduría cuyo mandato es el ‘sapere aude’. Que sea un mandato quiere decir que el hombre tiene que ejercitarse en la búsqueda de la sabiduría” (Kant, 1991, pp. 698-699). Sin embargo:

La búsqueda de la sabiduría, se articula desde sus orígenes con el cuidado de sí. En el mismo momento en que Sócrates se plantea la *Epimeleia* como el centro de una filosofía que empezaría a ocuparse de la existencia y sus modos (Carmona, 2019, p. 50).

Tenemos aquí un camino labrado por Sócrates que parte de su encuentro con Alcibíades y su interés por ser un mejor gobernante. A esto nuestro personaje principal responde que se hace necesario el “conocimiento de sí mismo” y que este conocimiento lo llevará a identificar quién es, qué quiere ser y cómo puede mejorar para alcanzar esa persona que desea ser, sin olvidar que el principal objetivo de este camino es alcanzar la sabiduría por medio de la virtud. A este proceso de transformación que va desde la realidad, en la que te reconoces en la realidad que deseas ser a partir de la virtud, Sócrates lo denomina purificación.

La purificación, es un cierto conjunto de ejercicios sobre un cierto “yo” que pretenden liberar el auténtico sí mismo de todo aquello que no es, pero que, hacen parte de su modo de vida en el compuesto —los placeres y el cuerpo principalmente—. De tal modo que, la purificación —cuidado de sí— es, entonces, el correlato necesario de la anamnesis, entendida aquí como conocimiento de sí. Así pues, en Plotino, se puede afirmar que por *Gnothi Seauton* se comprende un saber de sí mismo, que se revela por medio de saber en qué relación se encuentra el sí mismo con la divinidad (García, 2020, p. 11).

Esta idea de virtud es relacionada por Sócrates con ese medio que conduce a la verdadera belleza, pero una belleza del alma, pues a lo que aspira Sócrates es a una conquista del alma que desea habitar el límite de la virtud y que sirve de contraste con una idea del bien que “propone armonía y diálogo entre el interior y el exterior, donde, sin embargo, el alma que se aloja en el interior se impone sobre el cuerpo y sus pasiones, dominio del exterior” (Carmona, 2019, p. 37). Este dominio del exterior se ve reflejado claramente en el “cuidado de sí”, que se plantea como nivel último deseable de toda sabiduría; este no es un sustituto del conocimiento, sino su escalón más alto y más digno en tanto afirma que “la mejor forma de vida es la filosófi-

ca” (Carmona, 2019, p. 50) y para alcanzar esta vida filosófica se hace necesario conocerse a sí mismo y así proceder al cuidado de sí.

Esta relación entre conocimiento de sí y cuidado de sí es lo que Sócrates ha denominado vida filosófica “como una ‘vida digna de ser vivida’, ‘mejor modo de vida posible’ ya que está en conformidad con el precepto y la ‘orden del dios’” (García, 2020, p. 17). Presenta una relación directa entre vivir filosóficamente y cuidar correctamente de sí, ya que este cuidado de sí es para Sócrates como *Epimeleia*, proveniente del griego *epimelesthai*, que significa:

Cuidado, solicitud, dedicación, atención, diligencia, dirección, gobierno, sustantivos que conjugan su respectivo verbo y dan como resultado: cuidar, preocuparse, estar encargado de, estar al frente de, tener a su cargo, cultivar, aplicarse, dedicarse, cuidar con todo cuidado, es decir, servir (Soto, 2012, p. 3).

Todo esto debe llevar a la conclusión de que vivir filosóficamente y cuidar de sí están profundamente ligados, y que el objetivo de esta vida y cuidado son el servicio. Ahora bien, el vivir filosófico que propone Sócrates, en el que se manifiesta el conocimiento de sí, es evidenciado a partir del cuidado de sí, ya que:

Este saber de sí mismo se encuentra vertebralmente constituido por la pregunta fundamental del ¿quién soy?, la cual parece ser una pregunta velada del ¿dónde estoy? Puesto que, para poder contestar ‘quién soy yo’ debo comprender cuál es el lugar que ocupo en la totalidad (García, 2020, p. 17).

Y solo cuando logras ese reconocimiento claro del lugar donde te encuentras, puedes proyectarte al lugar que quieres estar, identificando en la virtud ese objetivo de vida y teniendo claro que este *Gnothi Seauton* socrático pretende “hacer del alma lo más justa y bondadosa posible, ya que es el objeto del filosofar socrático y lo que debe practicarse durante toda la vida” (Macario, 2017, p. 32). Esta alma justa y bondadosa ha sido desarrollada gracias a que “las

prácticas de purificación sobre sí mismo son precisamente las que conducen al *Epimeleia Heautou*” (García, 2020, p. 11).

Resulta evidente cómo este proceso ha adquirido mucho más valor. Lo que inicialmente solo era un proceso de autoconocimiento con el *Gnothi Seauton*, pasó a ser un proceso de transformación a través del *Epimeleia Heautou*, pero con el objetivo claro de tener una vida sabia fundamentada en la virtud, dejando de lado el pensar del hombre griego de la época, para así presentar a la humanidad un nuevo hombre a través de la idea de lo que debía ser el verdadero filósofo, cuyo propósito de vida no se fundamenta en principios egoístas, sino que su vida filosófica está orientada a su transformación personal para poder servir de una mejor forma al pueblo.

Entonces, la pregunta giraría en torno a los beneficios que tiene para el sujeto dedicarse a cultivar ese camino hacia la sabiduría a través de la virtud. Este aspecto lo resuelve Sócrates de una manera muy sabia, al afirmar que “el cuidado de sí lleva a conducirse virtuosamente en la vida, este cuidado debe verse reflejado directamente en el cuidado de la propia alma y este cuidado del alma estriba en la felicidad del hombre” (Pizarro, 2004, p. 149), lo que implica que el fin último de todo este proceso repercute en un camino que lleva a la felicidad, pues con conocimiento y cuidado de sí Sócrates propone que:

El objetivo de una vida feliz es la salud del cuerpo y la tranquilidad del alma, no sufrir ni sentir turbación, buscar el bien del alma y del cuerpo. Para ello, es básico el manejo de los deseos, de modo que, en su control y moderación, gracias a su conocimiento, podamos decidir si aceptamos o no el deseo mismo, conocimiento que desata la triada deseo-acción-placer (Soto, 2012, p. 210).

Debe quedar claro que este interés por la felicidad era uno de los principales presupuestos de la cultura griega de la época, pero esta felicidad estaba orientada a la explotación de los placeres corporales, sin embargo, la posición de Sócrates va mucho más allá y propone que la vida feliz es aquella en la que:

El sujeto tiene el control de las emociones, sabe de qué manera hacer uso de los placeres, maneja las necesidades con naturalidad y las pondera con razón, pues con ello busca autarquía y ataraxia que dan como resultado la libertad, el manejo adecuado de los deseos y las necesidades (Carmona, 2019, p. 62).

Ahora bien, es fácil pensar que se posee el conocimiento de sí, pues al parecer consideramos que todo aquello que hacemos por un beneficio propio es un cuidado de sí, en otras palabras, al referirnos a los intereses propios, por ejemplo: en el cuidado de los pies uno procura lo que es propio de los pies (el calzado) y con ello logra un correcto cuidado de los pies. De igual modo sucede con las otras artes, pueden procurar el cuidado de una parte del cuerpo o del cuerpo en su totalidad, pero no con ello se dice que es un cuidado de sí, sino todo lo contrario, es una preocupación por las cosas de cada uno, por algo externo a nosotros, pero no es cuidado de sí mismo (Macario, 2017). Por esta razón, “no es tan fácil decir cuál es el conocimiento de sí, por el contrario, es algo difícil y al parecer no está al alcance de todos” (Platón, 1999, Alcibíades I, 129a), ya que el conocimiento de sí que se orienta hacia el cuidado de sí exige unas categorías específicas que conduzcan al camino de la virtud y así a una vida sabia, a una vida filosófica.

Conclusiones

Realizar un proceso de transformación del pensamiento en la antigua Grecia, tal como hizo Sócrates, no es algo fácil. Pasar de un interés social por el conocimiento proporcionado por los sofistas a un interés completamente arraigado en la verdad, es un acontecimiento memorable. Vale resaltar que esa verdad lleva al individuo a un encuentro consigo mismo, al conocimiento y reconocimiento de lo que es y lo que debe cambiar, para poder ser ese individuo enfocado en conocerse y gobernarse... para gobernar mejor a los demás, que era la propuesta inicial que recibió Alcibíades en su conversación con Sócrates.

A lo largo de este recorrido pudimos comprender al *Gnothi Seauton* como ese camino libre y voluntario hacia el conocimiento de sí que inicialmente se presenta a Alcibíades con objetivo de gobernarse a sí mismo para poder gobernar a los demás, presentándose de esta forma el *Gnothi Seauton* como esa herramienta que puede llevarte a volver tus ojos hacia sí mismo puesto que lleva al alma a reconocer lo que es y a identificar claramente lo que quiere ser y la necesidad de un proceso de transformación que lo lleve a alcanzar sus objetivos.

Precisamente en este caminar por la transformación a partir del autoconocimiento, aparece Sócrates como el precursor de la filosofía, presentándola como esa herramienta con la cual podemos detenernos a meditar sobre la propia vida. A partir de su propuesta fundamentada en el *Gnothi Seauton* comienza a existir ese nivel de interés por conocernos, siendo el primer paso que nos lleva a la virtud, ya que no es un conocimiento de sí estático, sino un conocimiento de sí que nos lleva a la acción permanente sobre nosotros mismos.

Debido a esta permanente acción sobre sí mismo es que Sócrates propone su *Gnothi Seauton* como principio orientador para el gobierno de nuestra propia vida, ya que “si no te conoces, no te gobiernas por falta de conocimiento y si tienes malos resultados es porque te falta algo por conocer” (García, 2020, p. 2). Es esta búsqueda por gobernarse, por transformar la vida, la que “lleva al ‘Gnothi Seauton’ a hacer del alma lo más justa y bondadosa posible, ya que es el objeto del filosofar socrático y lo que debe practicarse durante toda la vida” (Macario, 2017, p. 32). Entonces, lo que inicialmente comenzó con un proceso de conocimiento de sí, pasó a convertirse en un camino hacia la transformación que llevará a reconocer la importancia de tener una vida fundamentada en la virtud, a tener una vida sabia.

El nuevo hombre al que apunta Sócrates es un sujeto basado en la virtud a partir de la salud del cuerpo y la tranquilidad del alma, ya que para él en esto radica la felicidad. Precisamente en ese equilibrio entre el cuerpo y el alma es que el sujeto comienza a te-

ner muchísimo más control de sus emociones, buscando dentro de sus objetivos “llegar al estado de autarquía y ataraxia que dan como resultado la libertad, el manejo adecuado de los deseos y las necesidades” (Carmona, 2019, p. 62).

Es por esto que un simple acercamiento de Alcibíades para gobernar mejor a otros, Sócrates terminó convirtiéndolo en un camino que debe comenzar con el conocimiento de sí para, posteriormente, poder gobernarse y así gobernar sabiamente a los demás. Sócrates resalta el papel de la vida virtuosa y de la vida fundamentada en la sabiduría, a partir del seguimiento permanente de acciones que nacen del autoconocimiento, pero que con el tiempo se convierten en herramientas que van muchísimo más allá de conocerse y apuntan a un transformarse.

Para finalizar, se debe reconocer que el camino hacia la vida virtuosa que formula Sócrates inicia con un interés puntual por el conocimiento de sí, sin embargo, durante este proceso, se evidencia que ese autoconocimiento solo es el punto de partida para una verdadera transformación que no solo apunta al gobierno de sí, sino también a un gobierno de los demás a partir del ejemplo de vida de una alguien que es capaz de gobernarse a sí mismo y a la vez de cuidar de sí y esto lleva claramente a reconocer que este *Gnothi Seauton* no tiene como único objetivo el autoconocimiento, el *Gnothi Seauton* se presenta como ese camino que lleva al sujeto a una vida sabia, una vida virtuosa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2017). *El legado socrático: la educación de la philosophia como respuesta al problema de la filosofía de la educación*. IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad de San Martín, Buenos Aires.
- Carmona, I. (2019). *Cuidado de sí: fragmentos cotidianos del existir*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Foucault, M. (1981-1982). *La hermenéutica del sujeto*. FCE.

- Foucault, M. (20 de enero de 1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista Concordia*, 6, 96-116. <https://bit.ly/3AIF2fo/>
- García, G. (2020). «*Gnothi seauton*» y «*epimeleia heautou*» en Plotino: *Diálogo con la tradición socrático-platónica*. VII Congreso Colombiano de Filosofía: La Relevancia de la Filosofía en el Siglo XXI. Bucaramanga, agosto de 2018.
- Gómez, C. y Gálvez, C. (2020). Compromiso del sujeto en la propuesta del cuidado de sí: un acercamiento desde la perspectiva foucaultiana. En J. M. Peláez y V. Iza Villacís (eds.), *Hermenéutica, Estética y (bio) política: reflexiones sobre problemáticas actuales* (pp. 71-122). Abya-Yala.
- Hadot, P. (1981). *Exercices spirituels Antique*. Siruela.
- Hessen, J. (1991). *Teoría del conocimiento*. Editores Mexicanos Unidos.
- Kant, I. (1991). *Transición de los principios metafísicos de la ciencia natural a la física (Opus postumum)*. Anthropos.
- Macario, G. (2017). *La filosofía socrática y el autoconocimiento: una búsqueda continua de sí mismo* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Nietzsche, F. (2001). *La filosofía en la época trágica de los griegos*. Valdemar.
- Paukner, F. (marzo, 2003). Sócrates y la filosofía griega. *A Parte Rei*, 26. <https://bit.ly/3xz9Pc9/>
- Pizarro, Á. (2004). Apuntes sobre la filosofía socrática: el cuidado del alma. *Revista de Humanidades*, 89, 147-157. <https://bit.ly/3s88cAZ/>
- Platón. (1871). Apología de Sócrates. En Autor, *Obras completas* (tomo I).
- Platón. (1999). *Alcibiades*. Flammarion.
- Rengifo, D. (enero-junio, 2019). La esencia délfica del Gnothi Seautón/Nosce te ipsum y la doctrina kantiana del autoconocimiento. *Praxis Filosófica*, 48, 35-52. <https://bit.ly/3iEb0mo/>
- Ruiz, A. (2017). Educar para el cuidado de sí: una reflexión desde el pensamiento socrático. *Universitas Philosophica*, 34(69), 143-172. <https://doi.org/10.11144/javeriana.uph34-69.ecps/>
- Soto, G. (2012). Ética y cuidado de sí. *Boletín de Bioética*, 4(4), 3.
- Tucidides, H. D. L. G. D. (2000). *Peloponeso*. Gredos.
- Vernant, J. P. (1992). *Los orígenes de pensamiento griego*. Paidós.

Una reflexión foucaultiana del por qué el *Epimeleia Heautou* no es para las multitudes

Carlos Alberto Gómez-Díaz¹
Camilo Andrés Gálvez-Lopera²

Introducción

La preocupación por el desarrollo personal ha sido uno de los temas de mayor interés durante los últimos años y al tener en cuenta la rapidez que ha caracterizado la evolución de las TIC, cada vez es más fácil acceder a cualquier tipo de información suministrada por distintas empresas, cuyo nicho de mercado es el sector motiva-

1 Magister en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, especialista en Investigación, licenciado en Filosofía, escritor y conferencista reconocido por sus múltiples trabajos y asesorías en proyectos de investigación.

2 Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana, realizó estudios de Filosofía y Teología en el Instituto Aristotélico Tomista de la ciudad de Sao Paulo (Brasil), licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Su perfil como investigador se evidencia en sus trabajos con el Instituto de Humanismo Cristiano, el Grupo de Investigación Humanismo, Sociedad y Organizaciones (HUSO) y los últimos años ha sido coordinador académico de postgrados en la Escuela de Teología, Filosofía y Humanidades de la misma universidad. Actualmente, lidera el componente de Fortalecimiento Institucional de la Secretaría de la No-Violencia de la Alcaldía de Medellín y dirige varios proyectos de investigación en maestría y doctorado.

cional, intentando convencer a las personas que pueden obtener los resultados que deseen. Sin embargo, este tipo de invitación a crecer personalmente y a alcanzar todo lo que quieras, se ha convertido en una especie de gancho publicitario que debe ser comprendido de una mejor forma, pues no es suficiente con querer crecer ni incluso con tener el nivel de compromiso necesario para dicho crecimiento, existen otros patrones que deben ser tomados en cuenta para poder transformarse y así crear la mejor versión de nosotros mismos. Precisamente esa es la propuesta que presenta Michel Foucault con la *Epimeleia Heautou*.

Esta interpretación foucaultiana del “cuidado de sí” se muestra como ese proceso de inquietud de sí en el que el sujeto se encuentra consigo mismo a través de un proceso de atención permanente con el cual pretende “hacer de la propia vida una obra de arte, liberarse del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley del sálvese quien pueda” (Foucault, 1991, p. 26). Sin embargo, debe quedar claro que esta propuesta del *Epimeleia Heautou* no fue desarrollada inicialmente por Foucault, sino que tuvo sus orígenes en la filosofía antigua.

Uno de los primeros pensadores que abordó la temática del cuidado de sí como una alternativa para el desarrollo personal fue Sócrates, cuya teoría del “conócete a ti mismo” o *Gnothi Seauton* es un punto de partida fundamental. El *Gnothi Seauton* socrático es entendido como un volver los ojos hacia sí mismo en donde el alma pasa a reconocer lo que es a partir del conocimiento de sí mismo (Foucault, 1984; cf. *supra*, Gómez y Gálvez). Sin embargo, este ocuparse de sí mismo no era una propuesta aplicable para todos, era solo para un grupo específico de personas: “Fue una moral pensada para unos pocos, pensada para varones libres que gozaban de cierto status social” (Samamé, 2010, p. 3). No todos tenían la posibilidad de acceder al conocimiento depositado en los pergaminos de la época ni tampoco todos tenían el tiempo necesario para tomar una vida de reflexión y acción sobre sí mismo, convirtiéndose así en una teoría

encaminada a un grupo específico de personas, con unas características específicas, las cuales se presentarán a lo largo de este documento.

Más adelante, en el pensamiento grecorromano, existieron otros autores que también abordaron la temática del cuidado de sí: Epicuro y Séneca. Ellos fueron más allá de la percepción socrática en la que se afirmaba que el acto de conocernos a nosotros mismos era fundamental para transformarnos en una versión mejor. Sin embargo, aunque estos autores reconocen la importancia de este conocimiento de sí, plantean que conocerse no es suficiente para alcanzar el nivel de transformación que requiere el convertirse en la mejor versión de uno mismo. Para ello se hace necesaria “una serie de prácticas de autodomínio de tipo erótico, dietético, económico, entre otros, apuntando a que el individuo lograra doblegar sus impulsos y pasiones irracionales para volverse dueño de sí mismo” (Jiménez, 2013, p. 29).

Hay que recordar que las prácticas del cuidado de sí presentadas por Séneca apuntaban directamente a esa “eudaimonía” (traducida inapropiadamente como “felicidad”), pero realmente debe ser entendida como un querer a sí mismo, donde el sujeto está en permanente construcción, es un “estar haciéndose”, es un ser que realiza una reflexión crítica y permanente sobre el mismo individuo, porque en este período helenístico, “el ocuparse de sí exige una administración de sí y no solo un conocerse como anteriormente lo había planteado Sócrates” (Gómez y Gálvez, 2020, p. 82).

Posteriormente, este interés en el cuidado de sí es abordado detalladamente por Michael Foucault, en los volúmenes 1 y 2 de su *Historia de la sexualidad*. Presenta aportes no solo teóricos desde lo expuesto en la Antigüedad por Sócrates y Séneca, sino también desde el análisis de “cómo el cuidado y la comprensión de sí, la introspección, y el gobierno de nuestro yo, nos puede llevar a un arte de la existencia” (Deleuze, 1987, p. 73).

Foucault (1991) plantea que la *Epimeleia Heautou* debe apuntar a transformar nuestra vida en una obra de arte, en donde “nos

liberemos del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley del sálvese quien pueda” (p. 26). Es así como este cuidado de sí pasa a convertirse en un proceso permanente, que exige un nivel de compromiso por parte del sujeto que lo asume y que lo llevará a cultivar una mejor versión de sí mismo; entendiendo este cultivo como:

Un amor propio, querer a sí mismo; así es la ética, la verdad y la alteza de ser sujeto haciéndose, en el logro de la máxima subjetividad, que es el logro del alma: ser feliz, alcanzar el máximo de sabiduría y hacer una mejor sociedad; dentro de lo posible, alcanzar la excelencia misma (p. 27).

La propuesta del cuidado de sí ha venido desarrollándose desde diferentes perspectivas a lo largo de la historia de la filosofía. Sin embargo, existe una preocupación clara con respecto al ¿por qué esta propuesta que, desde el punto de vista teórico, proyecta un impacto muy grande en el crecimiento personal y en el desarrollo individual, no ha generado el nivel de transformación que lleve a convertir al individuo en una mejor versión de sí mismo? Es así cómo surge nuestro interés por preguntarnos sobre el papel que cumple el compromiso del sujeto consigo mismo en la propuesta del *Epimeleia Heautou* desarrollada por Michel Foucault.

Los principales hallazgos de este estudio evidenciaron problemáticas en las que se logró demostrar que, si el sujeto no se comprometía consigo mismo, se convertiría en esclavo de sus pasiones, no sería constructor de su propia vida, no tendría ese crecimiento que lo diferenciaría de las masas, podría comenzar un proceso de transformación pero sin un objetivo claro y, sobre todo, perdería la oportunidad de volver su vida una obra de arte. De esta forma se estableció la importancia que tiene el compromiso del sujeto para acceder a esta propuesta foucaultiana.

Por otro lado, también se pudo puntualizar que, aunque se reconoce el papel fundamental que tiene el compromiso del sujeto, no todo sujeto que se comprometa consigo mismo puede transfor-

mar su vida en una obra de arte. Existen parámetros externos e internos que influyen y afectan el *Epimeleia Heautou* hasta tal punto que impiden un compromiso completo. Y precisamente esto es lo que deseamos analizar en este estudio, identificando, primero, qué características o requisitos debe tener el sujeto para poder acceder al *Epimeleia Heautou* propuesto por Michel Foucault y argumentando, después, por qué el “cuidado de sí” presentado por Foucault no es para las masas.

Subjetividad como principio excluyente del *Epimeleia Heautou*

La propuesta del *Epimeleia Heautou* presentada por Michel Foucault plantea un alto nivel de exigencia para todos los que pretendan acceder a ella, sobre todo, porque existen algunas características propias del sujeto que son fundamentales para acceder al proceso de transformación que lo lleve a convertir su vida en una obra de arte. Es por eso que ahora presentamos una caracterización que pretende dejar en claro algunos parámetros que el sujeto debe tener al momento de intentar formar parte del *Epimeleia Heautou*.

Para iniciar este análisis, nos remontamos al *Gnothi Seauton*, que es donde comienza el proceso de transformación propuesto por Michel Foucault, pues para convertir nuestra vida en una obra de arte debemos partir del conocimiento de uno mismo. Es por esto que se debe recordar que la propuesta del conocimiento de sí está claramente presente en el diálogo de Platón “Alcibíades”, donde a partir del interés que tiene este personaje por conocer a Sócrates, se acerca a preguntarle cómo ser un buen gobernante, a lo que Sócrates le contesta que para ser un buen gobernante debe acudir primero al conocimiento de sí, ya que para gobernar a la ciudad, primero, debe gobernarse sabiamente a sí mismo (Platón, 1999). En este texto se encuentran varias características claras que debe tener el sujeto a quien está dirigida la propuesta del conocimiento de sí y que influ-

yen directamente en los fundamentos del cuidado de sí propuesto por Foucault.

La primera característica es que *el sujeto debe decidir libre y voluntariamente acercarse al proceso de transformación*, esta categoría es fundamental para comprender el nivel de impacto que puede tener el conocimiento de sí en el sujeto porque, como se presenta en el texto, fue Alcibíades quien por voluntad propia decide de manera libre y voluntaria acercarse a un proceso de transformación mostrando cierto nivel de interés por el conocimiento. Ahora, aunque es en este caso Alcibíades el sujeto que decide libremente acceder a este proceso de transformación del *Gnothi Seauton*, Sócrates es quien le hace una invitación a esta transformación. Aunque Alcibíades toma la iniciativa de encontrar una respuesta a su pregunta, para responderla, Sócrates, lo invita a este nuevo proceso al decirle: “En vista de ello, mi querido amigo, hazme caso a mí y a la máxima de Delfos ‘Conócete a ti mismo’” (Platón, 1999, p. 124).

La segunda característica es que *el sujeto debe estar motivado o interesado en convertirse en una mejor versión*. Como nos pudimos dar cuenta, quien decide acercarse a Sócrates fue Alcibíades, lo que implica que para iniciar este proceso de transformación (que comienza con el conocimiento de sí) el sujeto debe estar interesado en mejorar, ya que “se hace necesario que exista una iniciativa por parte de la persona para poder formar parte del proceso del cuidado de sí, mientras no haya ese interés por transformarse, no habrá proceso que genere el cambio esperado” (García, 2020, p. 3).

Como tercera característica tenemos que *la motivación del sujeto debe estar enfocada hacia una ayuda a los demás*. Aquí Sócrates es enfático al darse cuenta que el joven Alcibíades se le acerca con una clara intención: ¿Saber cómo ser un buen gobernante? Esto genera cierto grado de inquietud por parte de Sócrates, porque evidencia un interés mayor por parte de su interlocutor para ayudar al pueblo. Es decir que, “Alcibíades al reconocer la importancia que ejerce el otro, dentro de su propia formación, empieza a reconocer también la im-

portancia del cuidado de su propia existencia a la hora de gobernar” (Sánchez, 2009, p. 189). Esto se convierte en un papel fundamental ya que logró identificar el impacto que la transformación de sí mismo puede tener en la sociedad y precisamente este es el siguiente aspecto a analizar.

Como cuarto aspecto tenemos que *el sujeto necesita acudir a un mentor*, este aspecto es fundamental para lograr el verdadero crecimiento y la transformación que inicia con ese conocimiento de sí. En este caso, nos dimos cuenta que una vez suscitada esa semilla en la que libremente decide cambiar, demuestra interés por el cambio, se enfoca en ayudar a los demás y está dispuesto a iniciar un proceso de transformación, se hace necesario que acuda a alguien que pueda orientarlo por el camino que lo lleve a alcanzar eso que él desea. Nadie puede enseñarnos a conocernos. En efecto, en el caso de Alcibíades, solo él puede aprender cómo conocerse a sí mismo como Alcibíades y no, por ejemplo, como un hombre o como un animal bípedo. Sin embargo, que Alcibíades aprenda a conocerse a sí mismo no depende absolutamente de él, Sócrates es quien invita a descubrir “lo divino en él” mirando el reflejo de lo divino en otros (Platón, 1999, p. 133a; Sánchez, 2009). Es en ese momento cuando Alcibíades acude a Sócrates en quien ve ese estilo de pensamiento y de comportamiento que podría ayudarlo a resolver su inquietud sobre ¿cómo ser un buen gobernante?, ya que reconoce en Sócrates cualidades que ha construido a lo largo de su vida y que con su ejemplo podrían ayudarlo a mejorar las suyas. Esta es la función que cumple un mentor en nuestras vidas, al ser alguien que ya ha recorrido el camino que deseamos escoger y que a la vez nos puede enseñar las acciones indicadas para llegar a esa “vida” que queremos. En este caso a esa “vida filosófica” y qué mejor personaje para esta transformación que Sócrates, la personas que comenzó a darle sentido a la búsqueda de una vida filosófica.

Sócrates insta a que los otros se ocupen de sí mismos, y esto está ligado a que puedan tener inquietud de sí o que la generen a partir de una relación particular y amorosa con el maestro filósofo y que

procedan a partir de allí a un autoexamen que los ayude a conocerse a sí mismos (Álvarez, 2017, p. 33).

Es precisamente esto lo que está relacionado con el quinto aspecto, que *el sujeto esté dispuesto a entrar en un proceso de auto-observación*. Vale señalar que esta “autoobservación lleva al ‘conocimiento de sí mismo’ y este es el comienzo del filosofar socrático, es el primer paso que se da hacia la sabiduría, hacia un amor a la sabiduría” (Maccario, 2017, p. 29), y aunque suene muy sencillo o poco comprometedor esta característica que debe tener el sujeto para poder hacer parte de la propuesta socrática, tiene un alto nivel de complejidad. Lo primero que se debe decir es que la auto-observación es un proceso que lleva a un encuentro directo contigo mismo, a través del cual vas a mirar cada una de las características propias de tu ser, a través del cual se conjugan las distintas experiencias de tu vida y la forma cómo estas se encuentran influyendo en tus decisiones, y no solo eso, sino que en este proceso de autoconocimiento, se presenta un alto nivel de exposición del sujeto a su pasado y no es fácil remover tantos recuerdos que han podido marcar tu existencia, además de esto, la autorreflexión exige un compromiso por la asimilación de estas experiencias y a la vez identificar la forma cómo pudieron marcar-te para que siendo consciente de esto puedas crecer como persona. Como ven, este autoconocimiento, aunque parezca algo fácil, implica un alto nivel de compromiso por parte del sujeto.

La autoobservación nos traerá autoconocimiento, y este último nos ayudará a comprender las actitudes de los otros, y a no identificarnos tanto con lo que nos hacen o dicen. Comprender a los otros nos ayudará a amarlos. Conoceremos entonces, métodos de estudio, predicción y control sobre nosotros mismos, así como el importante aspecto de tener una noción de lo que debe ser nuestra conducta (Lattus, 2009, p. 172).

El sexto aspecto es que *el sujeto debe estar dispuesto a aplicar los ejercicios o técnicas necesarias para lograr esa transformación* y aquí hacemos énfasis en que no se trata solo de decidir conocerse para transformarse, sino que para llegar a esta transformación se exige un

proceso a través del cual se hace necesaria la aplicación de diferentes herramientas que puedan generar ese espacio de purificación necesario que lo lleve a volverse esa persona que decidió ser.

Para ser filósofo había que sufrir un cambio profundo, concertado y voluntario en la manera de entender el mundo que consistía en una “conversión” paciente y continua que comprometía a toda la persona, una “manera de vivir” que implicaba a su vez un largo y constante ejercicio (*askesis*) sobre uno mismo. Era un trabajo, tanto afectivo como intelectual, para despojarse de la angustia, las pasiones, lo ilusorio y lo insensato. La tarea principal del filósofo consistía en “cambiar su propia vida”, en despojarse de la vida cotidiana y abrazar un tipo de “vida filosófica” (Arnaiz, 2007, p. 3).

Como se evidencia, el proceso de transformación es exigente, no se puede cambiar la vida de un día para otro, no es fácil despojarse de la angustia, de las pasiones, de los deseos materiales de una forma rápida, sobre todo al tener en cuenta que es un estilo de actuar y de pensar que has venido construyendo desde que naciste, sin embargo, la propuesta foucaultiana apunta directamente a esta transformación a través de las “tecnologías del yo”, por lo que se puede esperar un ejercicio fuerte sobre sí mismo para poder transformar la vida en obra de arte, por tal motivo, el autoconocimiento no es suficiente, se necesita una verdadera transformación.

El autoconocimiento no puede cumplirse solo en el uso teórico, es necesario asumirlo también en el uso práctico. Por esta razón, el autoconocimiento es el primer mandato de todos los deberes hacia sí mismo y el verdadero comienzo de la sabiduría humana ya que solo descender a los infiernos del autoconocimiento abre el camino de la edificación (Kant, 1995, p. 307. VI, 441).

Como séptimo punto tenemos que *el sujeto debe estar dispuesto a distanciarse de los demás para dedicarse un tiempo al encuentro consigo mismo*. En este aspecto es necesario reconocer que se hace verdaderamente imposible que una persona pueda conocerse adecuadamente mientras esté sumergida en el bullicio de la sociedad. En otras palabras, es imprescindible disponer de un tiempo dedicado

exclusivamente a un encuentro consigo mismo, que lo lleve alcanzar ese nivel de concentración necesario para poder conocerse y continuar en el proceso del *Gnothi Seauton* que propone Sócrates y que también es válido para el *Epimeleia Heautou* de Foucault. Pero tengamos en cuenta algo:

El filósofo no huye de la multitud como quien muestra fastidio o intolerancia a estar en medio de los otros; no, debe entenderse más bien esta actitud como un distanciarse del juicio de la mayoría, se aleja de una multitud caprichosa o manipulada por el miedo o acomodada por la incapacidad de llevar una vida ajustada a la exigencia mínima de la naturaleza; puede leerse aquí el retiro como búsqueda de la serenidad (Carmona, 2019, p. 23).

En el octavo punto se evidencia la importancia del contexto, ya que es en donde se desenvuelve el individuo. Así, *el sujeto debe contar con un contexto económico y sociocultural que favorezca su proceso de autoconocimiento*. Este punto es de bastante importancia porque Sócrates, en su diálogo con Alcibíades, deja claro que puedes tener las mejores intenciones para acceder a este proceso de transformación, pero, se hace necesario que cuentes con el suficiente tiempo y enfoque para lograr ese autoconocimiento y para aplicar las técnicas que te lleven a la transformación. Por eso, mientras estés angustiado porque económicamente dependes de tu trabajo para cubrir tus gastos, entonces no podrás contar con el nivel de concentración necesario para ingresar a este proceso del *Gnothi Seauton* y *mucho menos para ser parte del Epimeleia Heautou*. Asimismo, el factor sociocultural es primordial en este aspecto, pues debes encontrarte en un contexto donde se favorezca tu crecimiento y este sea visto con buenos ojos por quienes te rodean, como en el caso de Alcibíades, quien al ser un monarca está en un contexto donde la sociedad y la cultura ven como algo deseable el hecho de que emprenda un proceso de transformación para llegar a ser un buen gobernante. De lo contrario, todo este proceso de autoconocimiento y cambio se verá estancado, desvalorizado y con resultados muy limitados, ya que el conjunto de personas, lugares y situaciones que te rodean, te llevarían a en-

torpecer todo lo que individualmente venías construyendo desde el momento que te distanciaste de los demás. Así, es fundamental contar con una situación económica y sociocultural que facilite el crecimiento y no obstruya el camino hacia la “vida filosófica” que se desea alcanzar.

Finalmente, luego de haber contemplado todos los pasos mencionados y lograr el nivel de transformación propuesto por Foucault, es necesario que *el sujeto esté dispuesto a pertenecer a un proceso continuo y permanente que lo acompañará hasta la muerte*. Con esto nos referimos a que no basta el conocimiento de sí y aunque se produzca un cambio de acciones, el proceso de autoconocimiento debe ser constante, ya que el cambio personal es permanente y se debe estar en constante autoanálisis, reflexión y transformación.

Como nos dimos cuenta, existen algunas características específicas que debe tener el sujeto al momento de pretender ingresar al proceso de transformación propuesto por Michel Foucault con su *Epimeleia Heautou* y estas características hacen que no todos los que quieran ser parte de este proceso en el que convertirás tu vida en una obra de arte, puedan lograr este objetivo, precisamente por esto, es que el “cuidado de sí”, no es para las multitudes.

Foucault deja claro en su propuesta que, desde sus inicios con el *Gnothi Seauton* de Sócrates, se pudo evidenciar la necesidad de contar con unos requisitos internos y externos que ayudarán a potencializar la experiencia del sujeto en su encuentro consigo mismo y a la vez permitirán enfocarlo en el proceso de transformación que lo llevaría a convertir su vida en una obra de arte. Sin embargo, gracias a los nueve aspectos mencionados anteriormente, nos pudimos dar cuenta que, aunque esta teoría es una excelente oportunidad para que el sujeto logre convertirse en una mejor versión de sí mismo, no toda persona podría alcanzar ese nivel de transformación.

Por lo tanto, aunque el sujeto cuente con el nivel de compromiso y de voluntad para andar este camino, necesitará otros requi-

sitos (internos y externos) para permanecer en él permanentemente. Se debe ser consciente que conocerse no es suficiente, Foucault propone que el conocimiento es solo el inicio, por ende, podemos asegurar que esta propuesta no es para las masas.

De igual forma, debe analizarse el papel del sujeto al que va dirigida esta propuesta filosófica porque inicialmente, aunque tiene como objetivo convertir la vida en una obra de arte no todas las personas tienen ese objetivo con sus vidas, no todos quieren acceder a este nivel de transformación. Así, por muy llamativa que sea esta propuesta, el meollo es que las personas que quieran mejorar decidan hacerlo voluntariamente. No es una opción impuesta, no se puede obligar a alguien a ser mejor, debe ser una decisión propia querer hacer esto.

Conclusiones

El ser parte del proceso de transformación propuesto por Foucault a través del *Epimeleia Heautou* hace necesario un nivel de un compromiso de por vida por parte del sujeto consigo mismo, pues a lo que se apunta (desde los inicios de esta teoría con Sócrates y el conocimiento de sí) es a la construcción de una vida filosófica. La intención “es despojarse de la vida cotidiana y abrazar un tipo de vida filosófica” (Arnaiz, 2007, p. 3) y para eso “se requiere de aplicación y saber, de poner la propia vida como objeto de conocimiento, en examen, teniendo siempre el propósito de conocerla en sus condiciones de naturaleza de forma constante” (Carmona, 2019, p. 32). Vale aclarar que este aspecto del *Epimeleia Heautou* como un proceso de por vida es uno de los limitantes más fuertes que se pueden encontrar, ya que:

Arrastrados por la corriente, evitamos asumir la responsabilidad de la dirección tomada, huimos de nosotros cuando nos refugiamos en el juicio de la mayoría; desconocemos la experiencia propia y la de los demás, seguimos unas huellas que no sabemos a dónde nos conducen o si nos permitirán o no el regreso (Carmona, 2019, p. 24).

Esto hace que muchas veces dejemos a medio camino todos nuestros proyectos de autoconocimiento, sobre todo el nivel de transformación que habíamos adquirido, ya que “conocerse es un arte y una ciencia, y requiere el compromiso de todo nuestro ser, además de ser una decisión de por vida que debe tomarse con la mayor determinación y consciencia de que seamos capaces” (Lattus, 2009, p. 172).

Como pudo verse, no todo el que esté interesado en la vivencia del *Epimeleia Heautou* puede acceder adecuadamente a este, ya que no todos cuentan con los factores internos y externos necesarios para llevarlo a cabalidad. Es más, aquí hemos visto que, ni conocerse a sí mismo, ni comprometerse consigo mismo, son suficientes y que este proceso del cuidado de sí exige ciertas características a las que no todos podemos acceder:

Este ocuparse de sí mismo no era una propuesta aplicable para todos, era solo para un grupo específico de personas, fue una moral pensada para unos pocos, pensada para varones libres que gozaban de cierto status social (Samamé, 2010, p. 3).

Precisamente por esto hay que recordar que en la propuesta foucaultiana del *Epimeleia Heautou* no todos cuentan con la posibilidad de acceder al conocimiento ni mucho menos contarán con las características internas y externas que llevan exitosamente al sujeto a convertir su vida en una obra de arte. Esto hace que esta teoría vaya encaminada a personas no solo con el interés por conocerse, ocuparse y dominarse, sino también que cuenten con la facilidad económica y las características internas y externas suficientes para dedicar el tiempo necesario a las acciones expuestas por Foucault en sus Tecnologías del yo (Gómez y Gálvez, 2020).

Tal como se ha demostrado, el *Epimeleia Heautou*, no es para las multitudes, debido a que para permanecer en este proceso es necesario contar con cierto tipo de características que faciliten el crecimiento del sujeto y lo ayuden a convertir su vida en una obra de arte. Sin embargo, aunque estas características del sujeto son necesarias,

la propuesta del cuidado de sí presentada por Foucault no es excluyente porque se encuentra completamente abierta a que cualquiera haga parte de ella y aunque en el momento no es una propuesta que todos puedan cumplir a cabalidad, es una propuesta a la que todos podrían aspirar.

Así, este documento es una invitación a que no te resignes y digas inmediatamente que el proceso de transformación del cuidado de sí presentado por Foucault no es para ti. Lo que proponemos es que entres en este camino de autoconocimiento y reflexión para que te lleven a identificar los aspectos que debes mejorar antes de convertir tu vida en una obra de arte, y si es así, analizar qué aspectos puedes cambiar para tener las características básicas que necesita el sujeto que quiera lograr la transformación que propone Foucault. Pero si dentro de tu proceso de autoconocimiento descubres que esta propuesta es muy exigente y no es para ti, entonces no hay ningún problema, continúa creciendo y que sean tus propias decisiones las que orienten tu vida; pues por muy buena que suene la propuesta del cuidado de sí presentada por Foucault, recordemos que no es algo a lo que todos pueden acceder.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, G. (2017). *El legado socrático: la educación de la philosophia como respuesta al problema de la filosofía de la educación*. IV Congreso Latinoamericano de Filosofía de la Educación. Universidad de San Martín, Buenos Aires.
- Arnaiz, G. (julio, 2007). "Relevancia de las aportaciones de Pierre Hadot y Michel Onfray para la filosofía práctica". *A Parte Rei*, 52, (3). <https://bit.ly/3xITEJ4/>
- Carmona, I. (2019). *Cuidado de sí: fragmentos cotidianos del existir*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Paidós.
- Foucault, M. (1991). *Estética, ética y hermenéutica*. Paidós.
- Foucault, M. (20 de enero de 1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. *Revista Concordia*, 6, 96-116. <https://bit.ly/3AIF2fo/>

- García, G. (2020). «*Gnothi seauton*» y «*epimeleia heautou*» en Plotino: *Diálogo con la tradición socrático-platónica*. VII Congreso Colombiano de Filosofía: La Relevancia de la Filosofía en el Siglo XXI. Bucaramanga, agosto de 2018.
- Gómez, C. y Gálvez, C. (2020). Compromiso del sujeto en la propuesta del cuidado de sí: un acercamiento desde la perspectiva foucaultiana. En J. M. Peláez y V. Iza Villacís (eds.), *Hermenéutica, Estética y (bio) política: reflexiones sobre problemáticas actuales* (pp. 71-122). Abya-Yala.
- Jiménez, D. (2013). *El cuidado de sí como una forma de estar en la supervisión sistémica relacional* (Tesis de maestría). Universidad de Chile.
- Kant, I. (1995). *La metafísica de las costumbres*. REI.
- Lattus, J. (2009) Conócete a ti mismo como base fundamental de la formación humana. *Rev. Obstet. Ginecol.*, 4(2), 163-172. <https://bit.ly/3iI4uuY/>
- Macario, G. (2017). *La filosofía socrática y el autoconocimiento: una búsqueda continua de sí mismo* (Tesis de pregrado). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Pizarro, Á. (2004). Apuntes sobre la filosofía socrática: el cuidado del alma. *Revista de Humanidades*, 89, 147-157. <https://bit.ly/3s88cAZ/>
- Platón. (1999). *Alcibiades*. Flammarion.
- Samamé, L. (noviembre, 2010). La interpretación foucaultiana de las éticas antiguas a partir de la noción del *epimeleia heautou*: un breve recorrido por las filosofías de Platón, Aristóteles y Epicuro. *A parte Rei*, (72). <https://bit.ly/37CC52R/>
- Sánchez-Castro, L. (2009). La relación entre el “conocimiento de sí” y el “cuidado de sí” en el Alcibíades de Platón. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, (11). <https://bit.ly/3fW1208/>

A origem neoplatônica da concepção de cultura como sistema simbólico

Bruno Bertolossi de Carvalho¹
Camilo Andrés Gálvez-Lopera²

Introdução

É comum na etnologia o debate sobre a pertinência dos conceitos tradicionalmente utilizados no estudo de seu objeto. Além de

-
- 1 Bacharel em Antropologia, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estudante, Mestrado em Filosofia, Universidade de Caldas. O autor trabalha independente com reflexões sobre formação, política, filosofia e teologia. Atualmente é aluno de doutorado em filosofia na universidade Pontifícia Bolivariana.
 - 2 Doutor em Filosofia pela Universidad Pontificia Bolivariana. Estudou Filosofia e Teologia em o Instituto Aristotélico Tomista da cidade de São Paulo, Brasil. Licenciado em Filosofia e Ensino Religioso pela Universidade Santo Tomás de Aquino. Seu perfil como “Investigador Junior Colciencias” é evidenciado em seu trabalho com o Instituto de Humanismo Cristão, o Grupo de Pesquisa Humanismo, Sociedad e Organizaciones (HUSO) e nos últimos anos como coordenador Acadêmico de Pós-Graduação da Faculdade de Teologia, Filosofia e Humanidades da mesma universidade. Atualmente lidera o componente de Fortalecimento Institucional da Secretaria de Não-Violência da Prefeitura de Medellín e dirige diversos projetos de pesquisa em programas de mestrado e doutorado e é professor de Formação Contínua na Universidade Pontificia Bolivariana.

ser esta uma questão epistemológica bastante genérica nas ciências sociais, assim como em toda reflexão sobre o conhecimento, neste caso tem a particularidade de que o objeto é a cultura de um povo que é compreendida nos termos da cultura de outro povo, ao qual pertence o cientista social.

Não só sujeito e objeto são igualmente humanos e, portanto, seres culturais, mas necessariamente é através do legado cultural ocidental, do qual se extraem conceitos e métodos, que se conhece a cultura dos grupos estudados (Wagner, 2010).

A crença do pesquisador de que a nova situação com a qual está lidando é uma entidade concreta —uma “coisa” que tem regras, “funciona” de uma certa maneira e pode ser aprendida— o ajudará em seus esforços para enfrenta-la. Mas ele não está aprendendo a cultura do modo como o faria uma criança, pois aborda a situação já como um adulto que efetivamente internalizou sua própria cultura. Seus esforços para compreender aqueles que está estudando e para comunicar esse conhecimento a outros irão brotar de suas habilidades para produzir significado no âmbito de sua própria cultura. O que quer que ele “aprenda” com os sujeitos que estuda irá assumir a forma de uma extensão ou superestrutura, construída sobre e com aquilo que ele já sabe. Ele irá “participar” da cultura estudada não da maneira como um nativo o faz, mas como alguém que está simultaneamente envolvido em seu próprio mundo de significados, e esses significados também farão parte (Wagner, 2010).

Esta discussão, porém, tende a concentrar-se em torno de pontos de vista contemporâneos que enfatizam a crítica às posições clássicas da disciplina, enquanto abordagens alternativas são buscadas em referências da filosofia do século XX. Não se enfatiza a necessidade de exame de determinados pressupostos antropológicos fundamentais que remontam a ideias formuladas já pelos primeiros filósofos gregos.

Tais noções herdadas pelas ciências sociais são atualmente pensadas apenas em vista de parâmetros modernos, imanentistas e antropológicos, apesar da origem metafísica que possuem. Nesta pesquisa, o propósito é ampliar o horizonte da questão, para que inclua a consideração da gênese de uma dessas categorias que orientam os etnólogos.

Nos limites deste artigo, o conceito de sistema simbólico é analisado como herdeiro da ideia de *lógos*, para que se possa explicitar seu alcance e significado metafísicos agora ocultos como pressupostos. Assim se destaca o vínculo de dependência entre pensamento antropológico moderno e fontes antigas tidas como superadas.

Para desenvolvimento da análise proposta, se busca responder à questão: como se caracteriza o objeto da antropologia por meio do conceito de sistema simbólico, em consequência de que nele se conserva o sentido antropológico do *lógos* mas se nega seu sentido cósmico?

A filosofia como analogia da cultura concebida como sistema simbólico

Para o conjunto dos etnólogos, a “filosofia” das sociedades dogon, bambara... tal como se expressa através dos mitos e histórias tradicionais, da música, dos cantos, danças, máscaras e outros objetos culturais, e as práticas rituais a ele relacionados constituem o patrimônio do grupo. Esse pensamento simbólico não se caracteriza apenas por sua profunda coerência, são elaborações grandiosas, de uma complexidade e riqueza inestimáveis que acabam impondo-se ao observador ocidental (Laplantine, 2007).

Quando se concebe a cultura como sistema simbólico, alguns termos tomados da filosofia são usados por antropólogos para apresentar o elemento cognitivo de cada grupo com sua racionalidade própria. São comuns, por exemplo, expressões como visão de mundo, concepção do mundo, cosmologia, ontologia, metafísica, todas

empregadas em etnografia e teoria antropológica para referir-se ao horizonte de sentido de uma sociedade particular, que se explicita e adquire a forma de sistema apenas como resultado do trabalho realizado pelo cientista social.

O conceito de cultura denota um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida (Geertz, 1989).

Não é necessário que algum membro do grupo observado no trabalho de campo apresente explicitamente um sistema de ideias, como o que é construído pelo pesquisador, pois não é algo que se mostre imediatamente ao etnógrafo para ser apreendido e simplesmente registrado. Se supõe que toda cultura seja constituída por conexões ordenadas e respaldadas por algumas noções fundamentais.

O discurso antropológico tem se dedicado à paradoxal empresa de empilhar proposições em cima de proposições a respeito da essência não-proposicional do discurso dos outros. Estimamo-nos felizes (enquanto teóricos) quando os indígenas mostram um desdém olimpiano pela prática da autointerpretação, e um interesse ainda menor pela cosmologia e pelo sistema. A ausência de interpretação nativa tem a grande vantagem de permitir a proliferação de interpretações antropológicas de tal ausência, e o desinteresse pela arquitetura cosmológica permite a construção de belas catedrais antropológicas onde as sociedades estão ordenadas conforme sua maior ou menor disposição à sistematicidade. Em suma, quanto mais prático o nativo, mais teórico o antropólogo (Viveiros de Castro, 2015).

Tal sistema seria um conjunto de categorias e conceitos que tem a forma de uma metafísica pressuposta, a qual funcionaria na prática como doutrina nativa. Esta forma teórica implícita estabeleceria os parâmetros da compreensão coletiva comum, sendo por isso buscada

pelo antropólogo na análise de qualquer aspecto cultural cujo significado possa ser vinculado ao contexto social daquele grupo.

Os sistemas culturais têm que ter um grau mínimo de coerência, do contrário não os chamaríamos sistemas, mas não há nada tão coerente como a ilusão de um paranoico ou a estória de um trapaceiro. Creio que nada contribuiu mais para desacreditar a análise cultural do que a construção de representações impecáveis de ordem formal, em cuja existência verdadeira praticamente ninguém pode acreditar (Geertz, 1989).

A abordagem mencionada concebe o ponto de vista do nativo através da analogia com formas teóricas que pertencem à história da filosofia. A própria tradição ocidental é projetada ao se expor como sistema abstrato o pensamento formado em outros contextos.

A lógica de uma sociedade em que “cultura” é algo consciente e deliberado, em que a vida serve a algum propósito, em vez do inverso, em que se requer que cada fato ou proposição tenha uma razão, cria um efeito estranhamente surrealista quando aplicada a povos tribais. De fato, tais “funções”, “fatos sociais” e “estruturas lógicas da mente” são tão pouco críveis em nossas experiências in loco com os nativos que forçosamente somos levados a considerar que as “razões” e os “propósitos” teoricamente aduzidos são propriedades universais subliminares, subscientes ou implícitos (Wagner, 2010).

Uma cosmologia indígena, por exemplo, seria a filosofia que se expressa em todas as circunstâncias da vida de um determinado povo, não sendo necessário que seus “adeptos” a elaborem formalmente ou que estejam conscientes de seus princípios e ideias fundamentais. Cabe ao cientista social explicitar a estrutura específica de cada sistema cultural particular, que permitirá entender a lógica global do pensamento nativo naquele contexto.

Origem filosófica e sentido cosmológico desta perspectiva

A ideia de *lógos* caracteriza o universo como realidade ordenada, sistemática, harmônica e inteligível. E, diferentemente dos animais, o ser humano seria dotado de um *lógos* particular, que o define como ser espiritual e subjaz às formas determinadas que caracterizam o intelecto. Para o estoicismo, o *lógos* presente como razão humana pressupõe necessariamente o ordenamento racional do universo, cuja captação é a capacidade que indica que a humanidade é dotada de seu próprio *lógos*. A inteligência racional se torna plenamente efetiva e manifesta ao produzir um conhecimento metafísico da realidade em geral (Casadesús, 2007).

Em Heráclito, o *lógos* é essencialmente a razão universal; há um *lógos* que governa o universo, eterno e incompreensível: a sabedoria consiste em conformar-se a ele, graças à razão que temos, e que temos em comum. A doutrina dos estoicos é a mesma, embora mais elaborada; a natureza universal é razão, ou melhor, a razão é o princípio imanente e diretor da natureza; e a filosofia consiste em manter a razão reta em harmonia com a razão universal (Goby, 2007).

A forma de doutrina do pensamento desenvolvido expressa a tentativa de sistematizar a forma do próprio universo, da qual ela é o conhecimento, resultante da atividade dos pensadores. O que se materializa e se exterioriza como doutrina filosófica, ao teorizar sobre o *kósmos*, revela a presença do *lógos* que é próprio da humanidade. Por isso, o sentido antropológico do *lógos* depende de seu sentido cosmológico.

Ainda que reduzida ao âmbito imanente da vida individual e coletiva da espécie humana, a cultura é definida como sistema por autores clássicos das ciências sociais. Para esta tendência, o intelecto e a racionalidade se entendem por analogia a um *lógos* não tematizado, mas pressuposto. Teria a forma de um universo racional e inteligível, reduzida a um ponto de vista particular coletivo com sua

concepção estruturada e sistemática da realidade em geral, como se cada contexto cultural estabelecesse uma imagem própria do universo em que se habita.

Os aspectos morais (e estéticos) de uma dada cultura, os elementos valorativos, foram resumidos sob o termo “*ethos*”, enquanto os aspectos cognitivos, existenciais foram designados pelo termo “visão de mundo”. O *ethos* de um povo é o tom, o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético, sua disposição é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao mundo. A visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade (Geertz, 1989).

O modelo para a forma deste “quadro”, com suas ideias gerais e fundamentais, é fornecido pela cosmologia antiga, mantida como pressuposto de uma ordem racional do *kósmos*, embora concebida diversamente por cada cultura. Esta ordem seria o correlato subjetivo da ordem cósmica considerada em si mesma incognoscível pelos cientistas sociais, que não assume ou defende as teses resultantes da especulação nativa.

O *lógos* como vínculo entre o pensamento humano e o pensamento divino

O sistema simbólico é a forma filosófica supostamente universal, que permite construir e, ao mesmo tempo, compreender a lógica de cada cultura. Aquilo que se explicita e se organiza através do trabalho etnográfico é o que servirá de chave para interpretar tudo que se manifesta no contexto pesquisado. Se imagina que nisso os cientistas sociais estejam livres de compromisso com qualquer tese metafísica tradicional, como a de que o *lógos* humano depende do *lógos* cósmico, que é seu fundamento e sentido.

Assim como seu correspondente grego *lógos*, o latim *ratio* significa tanto inteligência quanto princípio de inteligibilidade, razão

argumentativa e razão de ser, definição e a forma de uma coisa como objeto de intelecção. E as raciones inteligíveis existem na Inteligência divina a título de ideias exemplares. A homonímia entre as raciones divinae e a *ratio* humana sugere a conexão desta com aquelas: a alma racional julga segundo os paradigmas divinos cuja imagem está impressa nela (Fontanier, 2007).

Além de possuir significado divino para pensadores pagãos como Heráclito, os estoicos e Plotino, o *lógos* tem função teológica fundamental em Filon de Alexandria e Santo Agostinho.

Como lugar dos pensamentos de Deus, constitui a totalidade das ideias, a primeira das potências, filho primogênito de Deus, mais universal que todos os seres criados, imagem invisível de Deus. Mediador entre Deus e cosmo, o *lógos* é elemento de coesão e de unificação, de sustento e de ligação indestrutível de tudo e mantém unidas as partes; assim os opostos são regulados na concórdia. Paralelamente, o *lógos* é divisor, separa todas as coisas do universo, é instrumento de divisão e de distinção de tudo, de separação entre criação e criador (Calabi, 2013).

A presença do *lógos* na forma da inteligência racional humana a eleva por vincular-se à realidade transcendente, à razão cósmica e divina. Este pressuposto tem múltiplas consequências para o modo como se entende a relação entre a humanidade e Deus, a racionalidade, a fundamentação do conhecimento, ou mesmo a formação intelectual e cultural em geral.

Assistimos, nos séculos XIX e XX, a um protesto contra o espírito que ecoa em todos os espaços da reflexão filosófica e parece elevar-se das abaladas profundezas da cultura ocidental. Conquanto o espírito seja considerado do ponto de vista da antropologia filosófica e, portanto, como uma categoria antropológica, a noção de espírito não é, em si mesma, uma noção univocamente antropológica. Ela constitui o elo conceptual entre a antropologia filosófica e a metafísica (Vaz, 1991).

O espírito no humano é o nível de seu ser que se abre à transcendência, por isso não se restringe ao sentido antropológico. O *lógos*, um dos temas fundamentais para a definição do conceito filosófico de espírito, o correlaciona ao ser como totalidade e ordenação inteligível dos seres, como universo das ideias. A razão humana está vinculada à razão universal (Vaz, 1991).

A noção de espírito como *lógos* mostra sua dimensão transcendental enquanto pensada como princípio de toda inteligibilidade, princípio absoluto da distinção e ordem dos seres. Enquanto *lógos*, o espírito se manifesta como sabedoria, cujo ato próprio é contemplar ou ordenar segundo o princípio ou a causa mais elevada. A dimensão categorial do espírito como *lógos* mostra-se na distinção entre a ordem objetiva do ser e a ideia ou sistema da ordem no espírito finito, sendo a primeira mensurante com relação à segunda, o espírito finito é *lógos* ou ordem necessária de inteligibilidade enquanto participa da ordem arquetipal da Inteligência infinita (Vaz, 1991).

No neoplatonismo, as ideias são a multiplicidade dos seres inteligíveis, entre as quais subsistem relações, assim como entre cada ideia e a totalidade de ideias. O cosmos inteligível é o mundo espiritual da ordem e da harmonia, sendo a inteligência habitada pelo mundo das ideias, entendidas como pensamentos de Deus já desde Filon de Alexandria. O *lógos* fornece as formas à matéria sensível, na qual o inteligível está refletido (Reale, 2014).

O *lógos* designa fundamentalmente a força racional que está na alma, da qual e segundo a qual são constituídas todas as coisas e todo o cosmo físico; consequentemente, Plotino não hesita em dizer que tudo é *lógos*. O Espírito é o mundo das Formas e das Ideias, ou seja, o sistema perfeitamente ordenado das Formas na sua totalidade, na qual uma forma singular é todas as outras e na qual todas são unificadas, mesmo sendo diversas (Reale, 2014).

Também para Agostinho, há uma identidade entre realidades inteligíveis e ideias divinas, pensadas como modelos das coisas cria-

das que subsistem na inteligência de Deus. São as formas e causas das criaturas. O pensamento humano está submetido às ideias divinas, o âmbito do que é imutável e necessário. Ele é fecundado pelas razões eternas do Verbo e sua natureza própria é o modelo divino a partir do qual foi formado. Possuir intelecto torna o homem naturalmente iluminado por Deus, iluminação necessária para pensar a verdade de acordo com a ordem natural (Gilson, 2010).

Agostinho recorre à distinção estoica entre um *lógos* ou *verbum* interior e outro exterior. Também para Cristo vale, per analogiam, esta distinção. O Verbo divino, que numa determinada época veio ao mundo histórico, não pode ser confundido com o Verbo, que é eterno em Deus. Esta distinção permite pensar tanto a diferença como também a igualdade do Verbo, historicamente revelado, com Deus. Como ao dizer humano precede uma palavra interior, assim preexistia em Deus, antes da criação e da aparição terrestre de Cristo, um Verbo, que a tradição entendia como a sapientia ou o auto-conhecimento de Deus. Nossa linguagem não transmite nenhuma cópia exata de nossos pensamentos íntimos (Grondin, 1999).

Quanto à linguagem, o espírito se expressa por signos materiais, sensíveis, contingentes, históricos, imperfeitos, que não são uma cópia exata do pensamento íntimo. Mas o pensamento originário, para Agostinho, é interior, intelectual e universal, o qual precede o dizer humano. Nele está a razão que se busca entender no discurso, sendo necessário transcender o *verbum* exterior (Grondin, 1999).

Processo de transformação de noções metafísicas e cosmológicas em conceitos antropológicos modernos

A secularização do espírito religioso é constitutiva da modernidade, determinando o processo de redução antropológica da teologia, na qual a metafísica teológica é dialeticamente superada pela metafísica do homem, sendo a primeira simultaneamente anulada e conservada como condição para a vigência da segunda. A revolução especulati-

va moderna se dirige contra toda transcendência, sendo a autonomia da consciência humana sua motivação e limite (Cerezo, 1973).

Em Platão, ideia é aquilo que é visto no ente como ele mesmo, o ser-o-quê das coisas ou a sua essência, a ideia e sua determinação são postas em correlação com o *lógos*. Esse passo marcou a história posterior da filosofia por meio do fato de o “ser” ter se tornado o correlato do *lógos*, da *ratio*, da razão. Essa correlação experimentou o seu mais grandioso aprimoramento na Lógica de Hegel que não busca apresentar nada senão o autoconhecimento absoluto da razão, no que concerne ao seu conteúdo e essa obra é metafísica, ela é conhecimento total do ser. Contudo, não é sem razão que a denomina Lógica: o todo do ser (substancialidade) centrado na razão (sujeito), a essência do ser reside no sujeito (Heidegger, 2008).

Com a eliminação e negação da ordem transcendental, que resulta na coincidência entre *ordo cognoscendi* e *ordo essendi*, a metafísica moderna se reduz a uma lógica natural. A natureza é estudada somente enquanto objeto de nosso conhecimento, o físico e o lógico coincidem. A metafísica é interpretada como lógica real das coisas ou como lógica natural restrita ao pensamento, ou como ambas as possibilidades ao mesmo tempo (Falgueras, 1997).

Metafísica nada mais é que o conjunto das determinações gerais do pensamento, como que a rede diamantina na qual nós pomos toda matéria e somente desse modo a tornamos compreensível. Toda consciência formada tem sua metafísica, o pensamento instintivo, o poder absoluto em nós, o qual nós apenas dominamos se transformarmos a ele próprio em objeto de nosso conhecimento (Hegel, 1995).

As teorias formalistas da racionalidade a reduzem à condição de uma forma pura sem matéria, ainda que complexa como a forma silogística. O formalismo psicológico concebe a racionalidade como uma faculdade subjetiva própria do ser humano que lhe permite fazer discursos e raciocínios (Bueno, 2008).

A expressão “visão de mundo” é definida por Schelling como uma produção cega e inconsciente da inteligência, cuja ação levaria à construção produtiva de uma imagem do mundo, que marca a tonalidade de toda experiência humana e determina as concepções que lhe dão sentido. Haveria, inclusive, uma forma esquemática das diversas visões de mundo possíveis, que seriam modos de apreensão e interpretação produtivas da totalidade (Heidegger, 2008).

Visão de mundo não é nenhuma mera contemplação das coisas, tampouco uma soma do saber sobre elas; é sempre tomada de posição tal que realizamos por convicção, seja ela uma convicção própria e expressamente formada, seja ela uma convicção que nós pura e simplesmente compartilhamos com outros ou reproduzimos de outros, que acabamos assumindo. “Visão” tem antes aqui o significado de “opinião”, sendo que recorreremos a algo de que estamos convencidos, mas que, contudo, não podemos demonstrar e impor aos outros em uma argumentação teórica, uma forma de ver que não remete a coisas individuais quaisquer, mas ao todo do ente (Heidegger, 2008).

Mais do que um ato teórico, a visão de mundo é considerada a força fundamental que move o agir e a existência humana em geral, sem que dela se faça uso consciente nem seja necessário referir-se expressamente a seus princípios quando se toma uma decisão. E, apesar da aparente facilidade com que se diferencia uma tese que expressa uma visão de mundo e uma discussão em que se exige demonstração objetiva de maneira científica, se sabe que a ciência é um tipo de conhecimento, mas não há a mesma clareza sobre o que seja uma visão de mundo (Heidegger, 2008).

A sistematicidade, coerência e referência à totalidade universal do conceito de cultura

Em tendência marcada pela crítica ao evolucionismo dos fundadores da disciplina, os antropólogos passaram a enfatizar os critérios internos que cada cultura específica utiliza em sua autocompreensão. A tarefa consistia em traduzir para o discurso científico a

multiplicidade de esquemas cognitivos e emocionais de cada povo, seu conjunto de regras de interpretação da realidade e de atribuição de sentido ao mundo natural e social. Esta noção de cultura implica fundamentalmente a ideia de sistema, ela é um todo coerente. Cada costume, regra, crença ou comportamento faz parte de um conjunto que dá sentido às partes, sendo esta forma estruturada a racionalidade intrínseca de qualquer cultura (Velho & Viveiros de Castro, 1978).

As classificações primitivas são sistemas de noções hierarquizadas. As coisas não se encontram dispostas simplesmente sob a forma de grupos isolados uns dos outros, mas mantêm uns com os outros relações definidas e seu conjunto forma um só e mesmo todo. Estes sistemas tem um fim especulativo: tornar compreensivas, inteligíveis, as relações existentes entre os seres. Dados certos conceitos considerados como fundamentais, o espírito sente a necessidade de prender a eles as noções que formula a respeito de outras coisas. Tais classificações são destinadas a ligar as ideias entre si, a unificar o conhecimento; a noção de totem, sendo capital, necessita situar, em relação a ela, todos os outros conhecimentos seus (Durkheim & Mauss, 1988).

A própria cultura é concebida como o componente ideacional de um grupo, que envolve os conteúdos cognitivos presentes em meios simbólicos, conceitos e práticas, das quais dependem a ordem, significação e valor que uma sociedade atribui à totalidade do existente. Para cientistas sociais que trabalham com esta noção de cultura, a etnografia é privilegiada por permitir valorizar o ponto de vista dos agentes (Viveiros de Castro, 2006).

O uso antropológico equivalente de termos como visão de mundo e cosmologia

Uma visão de mundo, assim como uma cosmologia, cobre aquelas relações entre um grupo social e o universo, além de conter as concepções fundamentais que perpassam todos os pensamentos sobre o mundo. Geertz (1989) diferencia visão de mundo, que se

refere a um entendimento intelectual sobre o mundo que é comum em um grupo particular, de *ethos*, que se refere a uma apreciação emocional, um sentimento sobre e uma avaliação sobre o mundo (Rapport & Overing, 2000).

O *ethos* torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica (Geertz, 1989)

O uso do conceito de cosmologia tem como propósito o estudo da relação entre uma “imagem do mundo” e os demais âmbitos cognitivos e práticos das culturas. Esta concepção do mundo se apresenta por meio do discurso ou de estrutura subjacente a outras formas de manifestação simbólica. Se pressupõe que toda sociedade tenha um conjunto mais ou menos coerente de representações sobre os componentes fundamentais do universo, sua origem, sua dinâmica e o tipo de seres que o habitam. Os princípios e ideias de uma cosmologia se referem à totalidade do existente e suas determinações últimas. Complexos conceituais tem dimensão cosmológica, como toda noção e instituição, que dependem de um “sistema do mundo” como matriz geral de inteligibilidade, análogos aos das cosmologias ocidentais. A ordem humana está vinculada à ordem universal (Viveiros de Castro, 1996).

O termo *kósmos* define o universo como um sistema ordenado e com harmonia. A cosmologia é, portanto, uma teoria do universo como totalidade ordenada e das leis mais gerais que o governam. Usado pela antropologia social, o conceito significa um sistema de crenças e práticas, tendo sido frequentemente acompanhado da ênfase na classificação e em princípios classificatórios que conectam a ordem do cosmos diretamente com a ordem da vida social (Howell, 2002).

A crítica contemporânea ao uso antropológico convencional desses conceitos

Em um posicionamento crítico diante do uso comum desses conceitos antropológicos, conforme caracterizado nos parágrafos anteriores, Wagner (2010) enfatiza o “choque cultural” que marca a experiência de campo do cientista social como ponto de partida de sua teorização, assim como da compreensão que desenvolverá da ideia de cultura. O antropólogo aborda uma outra cultura produzindo significados através de sua própria cultura. Um conjunto de significados básicos é traduzido em um outro, o que resulta em um conjunto de analogias que participam de ambos os sistemas de significados. Analogias frequentes são as de ordem, estrutura, função, classificação, sendo tomada a cultura estudada como uma metáfora da racionalidade (Wagner, 2010).

Se insistirmos em objetificar outras culturas por meio da nossa realidade, transformamos as objetificações delas da realidade em uma ilusão subjetiva, um mundo de “meros símbolos”, outras “classificações” daquilo que “está realmente lá”, transformando a coisa que apreendemos como a cultura deles em uma metáfora estranha e acidental da racionalidade, se torna “uma outra Cultura”, um análogo do nosso empreendimento coletivo, racionalmente concebido, de aproveitamento e interpretação da realidade natural, que também concebemos como arbitrária e simbólica nesse sentido (Wagner, 2010).

Já Viveiros de Castro reivindica justamente o status de teoria para o pensamento indígena, mas não como uma metáfora. É rejeitada a relação entre o ponto de vista do nativo, conforme a fórmula clássica, é objeto para uma teoria que lhe é extrínseca, própria do “Ponto de Vista” do antropólogo. Já uma teoria nativa, segundo o autor, permitiria contra-analisar noções antropológicas ocidentais, o que representaria um empreendimento diverso da tradicional classificação de cosmologias de povos cujo pensamento não seria doutrinário (Viveiros de Castro, 2015).

Considerações Finais

A ambiguidade de eleger a filosofia como metáfora universal da racionalidade está em que ela representa historicamente o desenvolvimento cultural de uma tradição específica. E a própria noção de racionalidade que pressupõe é produto da filosofia.

Não apenas a origem do conceito aponta para noções antigas e metafísicas, mas as propriedades que o definem pressupõem o vínculo de dependência entre a razão humana e a razão cósmica. São as características que os filósofos atribuíam à forma total do universo que os antropólogos incorporam ao sistema simbólico, a forma racional das culturas.

A definição do conhecimento como racional se baseia na ideia de que o universo é racional e que a realidade conteria o âmbito do inteligível, que o espírito por meio do *lógos* pode compreender. No caso do sistema simbólico, porém, a base para sua construção é a presença de doutrinas positivamente construídas e sistematizadas por filósofos tomadas como manifestação do pensamento racional em geral, cujas formas teóricas são “encontradas” pelos antropólogos nas culturas dos povos estudados.

Ambas são perspectivas metafísicas, o *lógos* vincula a racionalidade humana ao universo concebido como um todo sistemático, enquanto o sistema simbólico é o resultado do processo de internalização desta forma cosmológica do pensamento teórico antigo, reinterpretada pelos antropólogos como forma universal e potência atemporal da racionalidade estritamente humana, ainda que “implícita” nos povos estudados.

A “evolução histórica” da filosofia nativa reelaborada na forma de uma doutrina é “acelerada” pela mediação do repertório ocidental do cientista social, o teórico envolvido neste processo de sistematização da compreensão humana em cada comunidade.

O problema epistemológico fundamental é que os conceitos antropológicos podem ser avaliados como meios de conhecer o que é próprio das culturas estudadas, ou como desvios que induzem a confundir suas expressões com categorias e parâmetros ocidentais. No caso do sistema simbólico, como da visão de mundo ou da cosmologia, tal projeção etnocêntrica tem viés evolucionista, corrente teórica hegemônica no século XIX, apontada como perspectiva antagonista contra a qual esses conceitos foram desenvolvidos por seus autores.

Referências bibliográficas

- Bueno, G. (2008). *Dios salve la Razón*. Encuentros.
- Calabi, F. (2013). *Fílon de Alexandria*. Paulus.
- Casadesús, F. (2007). *Síntesis de la filosofía estoica. Los estoicos antiguos*. Gredos.
- Cerezo, P. (1973). *La reducción antropológica de la teología (Historia del problema y reflexiones críticas). Convicción de fé y crítica racional*. Sígueme.
- Durkheim, E. & Mauss, M. (1988). *Algumas formas primitivas de classificação. Émile Durkheim: Sociologia*. Ática.
- Falgueras, I. (1997). *Crisis y renovación de la metafísica*. Universidad de Málaga.
- Fontanier, J. (2007). *Vocabulário latino da filosofia*. WMF Martins.
- Gálvez, C. (2017). *El proceso de formación filosófica en San Agustín y su concepción estética. Una vía de contemplación, conversión y catarsis*. UPB.
- Geertz, C. (1989). *A interpretação das culturas*. LTC.
- Gilson, E. (2010). *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. Paulus.
- Gobry, I. (2007). *Vocabulário grego da filosofia*. WMF Martins Fontes.
- Grondin, J. (1999). *Hermenêutica: introdução à hermenêutica filosófica*. Unisinos.
- Hegel, G. (2001). *Introdução às lições sobre história da filosofia*. Porto.
- Heidegger, M. (2008). *Filosofia e visão de mundo. Introdução à filosofia*. Martins Fontes.
- Howell, S. (2002). *Cosmology*. Barnard, A. & Spencer, J. *Encyclopedia of social and cultural anthropology*. Routledge.
- Laplantine, F. (2007). *Aprender antropologia*. Brasiliense.

- Rapport, N. & Overing, J. (2000). *World View. Social and cultural anthropology: The Key Concepts*. Routledge.
- Reale, G. (2014). *Léxico da Filosofia Grega e Romana*. Loyola.
- Reale, G. (2014). *Plotino e o neoplatonismo*. Loyola.
- Vaz, H. (1991). *Antropologia Filosófica I*. Loyola.
- Velho, G. & Viveiros de Castro, E. (1978). *O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica*. *Jornal de Cultura*.
- Viveiros de Castro, E. (1996). *Cosmología. Diccionario de etnología y antropología*. Akal.
- Viveiros de Castro, E. (2006). *O conceito de sociedade em antropologia. A inconstância da alma selvagem*. Cosac Naify.
- Viveiros de Castro, E. (2015). *Metafísicas canibais: Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Cosac Naify.
- Wagner, R. (2010). *A invenção da cultura*. Cosac Naify.

La potencia educadora del arte: una aproximación desde *Arte y filosofía* de Estanislao Zuleta

Nicolás Duque-Naranjo¹

Introducción

Se han escrito numerosos estudios y tratados sobre la filosofía del arte y la estética en la historia del pensamiento. Son esferas de la filosofía que involucran no solo a los filósofos, sino también a historiadores, antropólogos, artistas, teólogos, entre otros. Una obra notable en el campo de la reflexión en filosofía del arte y estética es el libro *Arte y filosofía* de Estanislao Zuleta, quien no solo aborda los temas mencionados, sino que elabora relaciones y conexiones muy interesantes con la antropología, el marxismo, el psicoanálisis de Freud y la literatura.

1 Filósofo, Magíster en Filosofía, y candidato a Doctor en Filosofía por la Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín. Miembro del Grupo de Investigación en Trabajo Social (GITS) de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB. Docente investigador de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Bello, Antioquia, Colombia). El presente texto es un avance de investigación de su tesis doctoral titulada Educación, arte y literatura: una trilogía a la luz de Estanislao Zuleta.

Este libro es la compilación de algunas conferencias dictadas por el profesor Zuleta en la Facultad de Arquitectura de la Universidad del Valle de Cali, en 1983. Lo invitaron a abordar estos temas porque se había generado una gran discusión al interior de esta facultad: por un lado, se decía que la arquitectura era solo una técnica, un saber práctico para construir viviendas y edificios; pero otros afirmaban que en realidad la arquitectura era una actividad creativa y artística, un ejercicio de carácter más espiritual. Si bien Zuleta no se va a ninguno de los dos extremos, sí llega a indexar en varias ocasiones a la arquitectura en el ámbito del arte.

Ya se han realizado algunos estudios sobre el arte y la estética en Estanislao Zuleta,² sin embargo, no se ha trabajado el tema concreto que voy a desarrollar en este texto: la potencia educadora del arte en esa obra de Estanislao. Aunque este tema se acentúa con mayor intensidad en una de las conferencias, considero pertinente realizar un comentario general y continuo a todo el libro, ya que en la extensión de la obra encuentro elementos para nutrir y apoyar la reflexión central que quiero proponer.

La potencia educadora del arte

Cuando Zuleta habla de “potencia educadora del arte” no quiere decir o significar que haya que dedicar más horas a las asignaturas de artes en los colegios, tampoco que sea necesario impulsar el ingreso de nuevos estudiantes en las escuelas de bellas artes, ni siquiera está diciendo que se deba proponer un movimiento histórico-cultural en pro del aumento de artistas en el mundo. Lo que Zuleta está afirmando con esta expresión es que el arte tiene una potencia educadora *per se*, es decir, en el arte se encuentra un aba-

2 El artículo de Óscar Espinosa (1992) “Encuentro de Estanislao Zuleta con Sigmund Freud sobre la literatura y el arte”, la tesis de Cristhian Perdigón Lesmes (2013) *Filosofía y literatura: la experiencia estética en Estanislao Zuleta* o el artículo de María Victoria Valencia Robles (2014) para la revista *Aquelarre*: “El arte y Estanislao Zuleta”.

nico de posibilidades en términos de la educación del sujeto —no solamente del sujeto perteneciente a las elites, como a veces se cree, sino de todo sujeto, de toda persona o en otras palabras: que el arte promueve una educación popular.

Los dos primeros capítulos de *Arte y filosofía* son una exposición de la teoría del conocimiento y de la teoría de la ignorancia en Platón. A simple vista estos dos apartados iniciales no tienen mucho que ver con el espíritu general de la obra y con los demás capítulos —que sí tratan de una manera explícita los temas relativos al arte—; estos dos capítulos parecen como insertados *al albur*, sin concordancia con el resto del libro. Sin embargo, una lectura atenta nos proporciona el sentido de este inicio: Zuleta (2020a) comienza hablando de Platón para intentar dilucidar cómo aborda Platón el problema del arte desde su racionalismo; además, porque la posición de Platón sintetiza algunas posiciones griegas que nos preparan para tener una visión de la relación entre el arte y la filosofía (p. 61).

En el *Teeteto*, Platón sostiene que los filósofos y los científicos son libres porque tienen tiempo, tiempo para pensar (Zuleta, 2020a, p. 44). Pues bien, lo mismo podríamos decir del arte y los artistas, ya que también necesitan tiempo para sus procesos de investigación creadora. Un filósofo o un científico —a diferencia de, por ejemplo, un abogado o de un médico— no tiene un tiempo límite para resolver determinado problema; tampoco lo tiene un artista. En tal orden, cobra mucho sentido la afirmación de Paul Valéry (en López, 2015) según la cual “las obras no son terminadas sino, más bien, abandonadas” (p. 301). Estanislao Zuleta (2020a), a este respecto, dice que “el proceso de acceso a un arte determinado —y en general al arte— está muy próximo al proceso de acceso al saber. El acceso al arte tiene un tiempo y unas características propias” (p. 61). Ya veremos que ese tiempo y características propias, tienen que ver más con la lentitud contemplativa que con la aceleración, más con la pausa y la reflexión que con la carrera que nos impone la sociedad capitalista.

El tercer capítulo de *Arte y filosofía*, sobre el arte en las sociedades primitivas, es supremamente interesante. Zuleta critica el concepto de “progreso”, y yo voy hacer lo mismo, basado en la idea de este capítulo, con el concepto de “Modernidad” —que está muy ligado al de progreso—. Zuleta (2020a) afirma que el desarrollo del arte es muy desigual al desarrollo de la técnica, y que por eso hay que tener cuidado con la idea de progreso (p. 64), también dice que no debemos sentirnos muy superiores frente a sociedades atrasadas en el desarrollo técnico, porque en el desarrollo artístico pueden ser superiores a nosotros (p. 68), entonces pone un ejemplo admirable:

Nuestra civilización, que es una civilización de artefactos y de aspiración a la construcción de artefactos se deja hipnotizar, muy frecuentemente, por la mirada técnica y por la idea de lo nuevo —propia de la publicidad— como necesariamente superior a la anterior. Probablemente sea cierto que un Ford del año 1984 sea mejor que uno del año 1914 o que un avión Concorde de ahora sea mejor con relación a uno de hace veinte años. Si comparamos, por ejemplo, la marina norteamericana con la de la batalla de Salamina, en la antigua Grecia, esta última sería objeto de risa. Cualquier barco norteamericano podría acabar con ella de inmediato. No obstante, en estos mismos términos no es posible comparar la poesía norteamericana con la poesía griega; en el arte no podemos hacer este tipo de comparaciones (p. 65).

El arte en el Medioevo (Zuleta y Chesterton)

¡Mucho cuidado con las ideas de progreso y de Modernidad referidas al arte! En el arte no existe un desarrollo lineal y continuo, la historia del arte está llena de colinas y llanuras, de luces y sombras, de avances y retrocesos. Un ejemplo de esto es la época del Renacimiento, época que comúnmente es entendida como brillantísima en términos artísticos, se cree que la producción artística de la época era de un nivel universalmente alto y que en esos años dorados todos entendían y apreciaban el arte como bien supremo. Sin embargo, Arnold Hauser (1974), el historiador del arte de origen húngaro, asevera que estas creencias son más bien leyendas carentes de funda-

mento y no corresponden con la verdad histórica (p. 396). El mismo Hauser, en su afamado libro *Historia social de la literatura y el arte*, en el comienzo del capítulo dedicado al Renacimiento, otorga muchas luces a lo que venimos diciendo cuando afirma:

Cuánto hay de caprichoso en la separación que se acostumbra a hacer de la Edad Media y la Moderna, y cuán indeciso es el concepto de Renacimiento, se advierte sobre todo en la dificultad con que se tropieza para encuadrar en una u otra categoría a personalidades como Petrarca y Boccaccio, Gentile da Fabriano y Pisanello, Jean Fouquet y Jan van Eyck. Si se quiere, Dante y Giotto pertenecen ya al Renacimiento, y Shakespeare y Molière todavía a la Edad Media. La opinión de que el cambio se consuma propiamente en el siglo XVIII, y de que la Edad Moderna comienza con la Ilustración, la idea del progreso y la industrialización, no se puede descartar sin más. Pero sin duda es mucho mejor anticipar esta censura fundamental, situándola entre la primera y la segunda mitad de la Edad Media, esto es, a fines del siglo XII, cuando la economía monetaria se revitaliza, surgen las nuevas ciudades y la burguesía adquiere sus perfiles característicos; pero de ningún modo puede ser situada en el siglo XV, en el que, si muchas cosas alcanzan su madurez, no comienza, sin embargo, ninguna cosa nueva (p. 345).

Con respecto al concepto de Modernidad, Octavio Paz (1990), en *La búsqueda del presente*, afirma que “hay tantas modernidades como sociedades” (p. 7) y Bruno Latour (2007) agrega que “la modernidad tiene tantos sentidos como pensadores o periodistas hay” (p. 27). El arte que se da en la Modernidad no necesariamente es mejor que el arte de las sociedades primitivas, incluso en no pocos casos se podría afirmar que es mucho peor. Si Nietzsche (1996) dijo, al comienzo del prefacio de su *Genealogía de la moral*, que “no nos conocemos a nosotros mismos, nosotros los conocedores” (p. 8), entonces podríamos decir que no hemos entendido ni vivido la Modernidad nosotros los modernos.³

3 A propósito de esto, Roger Bacon, ya en el siglo XIII, utilizaba esta expresión: “Nos moderni o nosotros los modernos” (Koyré, 1982, p. 9).

Quizás Estanislao Zuleta se escandalizaría al escuchar que un personaje como Roger Bacon, un pensador medieval, esté siendo considerado en este siglo como el padre del método científico, como quien sentó las bases del método experimental (Duque Naranjo, 2020, p. 259). Es más, no solo se escandalizaría, sino que ¡se rasgaría las vestiduras! Y es que Zuleta considera que en la Edad Media no hay desarrollo científico. Cuando habla de la historia de la ciencia, a veces parece dar un salto mortal desde los filósofos de la Antigüedad griega hacia los físicos de los siglos XVI y XVII. Zuleta tiene esta creencia porque en su época el prejuicio contra el Medioevo estaba bastante extendido y también porque tenía una marcada animadversión contra toda clase de ideología, incluida la cristiana —y como ya sabemos, en la Edad Media primó el paradigma teológico, sobre todo desde la religión cristiana.

Por otro lado, se debe considerar que Estanislao no tuvo acceso a muchos trabajos de investigación histórica que hoy podemos estudiar, trabajos que han revelado que el Medioevo no es oscuro per se. Sin embargo, es muy precisa la consideración de Zuleta según la cual no hay pensamiento científico en esta etapa de la historia; según él, solamente hay una carencia en términos de la ciencia. Algo que no sucede en otras áreas del conocimiento, por ejemplo, en el arte. En tal orden, Zuleta afirma que el desarrollo artístico de nuestras sociedades ha sufrido una involución con relación a la Edad Media, involución en cuanto a la creatividad del pueblo, es decir, el arte entendido como producto de la sociedad, como producto popular y no como el resultado exclusivo de las elites.⁴ “Nos referimos entonces al arte que hacía el pueblo, al arte narrativo popular; y al pueblo que anónimamente creó los cuentos de hadas, cuentos que son de la Edad Media y no son cristianos” (Zuleta, 2020a, p. 67). El autor no solo reafirma la época medieval en relación al arte, sino que lo hace con respecto a la capacidad destructora de nuestras sociedades: “Las

4 Algo que en palabras de Hauser (1974) es la “concepción artística espontánea del pueblo” (p. 333).

sociedades medievales y primitivas fueron menos angustiantes que la nuestra y menos destructoras” (p. 89).

Ahora bien, este recelo de Estanislao frente al Medioevo puede tener otra razón. A lo largo de las conferencias que venimos comentando, analiza el desarrollo del arte en una perspectiva particular: la libertad del arte. Teniendo esto en cuenta, podemos entender que concibiera la Edad Media como una época especialmente inhibidora de la libertad en la creación artística, a diferencia de la sociedad de la antigua Grecia, que carecía de todo dogmatismo, razón por la cual se posibilita el surgimiento de la filosofía, la ciencia y las artes. Hauser (1974) afirmaba, a este respecto, que el arte en la Edad Media no se da como un arte autónomo, sino que —al igual que la ciencia— depende de la fe y acontece como puro medio didáctico —concepción del arte que no se dio nunca entre los antiguos griegos—: “El arte sería completamente superfluo si todos fueran capaces de leer y seguir los caminos del pensamiento abstracto [...]. La finalidad de la educación moral es el rasgo más importante de la concepción cristiana del arte” (p. 174). Zuleta (2020a) dice que “los medievales creían que la ciencia era la pretensión de la soberbia, inspirada por el demonio, de entender la obra del Creador. Idea que no es muy adecuada para el desarrollo de un arte libre” (p. 78). Si bien algunos medievales tuvieron la osadía de luchar por la ciencia en un contexto tan difícil —Roberto Grosseteste, Roger Bacon y Guillermo de Ockham, por ejemplo—, esto no quiere decir que su tarea no haya tenido dificultades, por el contrario, sus contemporáneos fueron demasiado hostiles. Por mencionar solo uno de los casos, el de Roger Bacon, valdría la pena anotar que fue acusado de magia, brujería y ocultismo; además, sufrió una persecución bastante fuerte, que le trajo como consecuencias la prohibición de la publicación de sus obras por el general de la Orden Franciscana y la prisión (ya al final de su vida).⁵

5 Para profundizar en la vida de Roger Bacon y sus aportes a la ciencia, remítase el lector a mi texto *Ideas relativas al concepto de ciencia en Roger Bacon* (Duque Naranjo, 2020).

Aprovecho la mención de Estanislao y el Medioevo para realizar un breve *excursus* sobre la concepción de este periodo de la historia desde un pensador inglés: Gilbert Keith Chesterton. Uno de los pilares sobre los cuales se funda toda la obra de Chesterton,⁶ fue evaluar el mundo contemporáneo a la luz de la Edad Media. En un breve ensayo o artículo periodístico que Chesterton escribió para el semanario gráfico *Illustrated London News*, publicado el 14 de julio de 1906 bajo el título de “El resurgir de las naciones pequeñas, la verdadera Edad Media”, critica la idea —lastimosamente muy extendida— de que siempre se recuerde lo más absurdo, burdo y grotesco de la Edad Media cuando se habla de ella. Y pone ejemplos muy concretos de esto: “Se recuerda a Enrique I no por la Carta de Libertades, sino por el plato de lampreas. Se olvida que Enrique VIII era un erudito, pero se recuerda que era gordo” (Chesterton, 2019, p. 211).

Chesterton se pregunta ¿por qué se recuerda la Edad Media principalmente por las cosas absurdas? Y yo respondo: porque para creernos iluminados es necesario predicar la oscuridad de otra época, porque nos vence el orgullo de creernos mejores que nuestros antepasados, porque necesitamos burlarnos del otro para afirmar que lo nuestro es lo verdadero y lo único que posee valor. “Nos encanta conocer la ignorancia de la Edad Media, y nos quedamos tan contentos ignorando todo su conocimiento”, dice Chesterton (2019, p. 211), a lo que yo agregó que, en ocasiones, lo que opera y lo que reina es la pereza, pereza por el esfuerzo que requiere adentrarnos en el maravilloso universo medieval, por adentrarnos en las importantes contribuciones que se hicieron a la cultura occidental (Lindberg, 2002, p. 235). Nos falta humildad para entender el Medioevo como un momento digno de la historia de la humanidad y que vale la pena estudiar, como sugiere el profesor Gonzalo Soto Posada (2007, p. 21), pues fueron en realidad diez siglos en los que la humanidad tuvo que

6 Aquel periodista osado a quien Borges (1984) definió como un “discurridor y exornador de elegantes misterios” (p. 496).

haber avanzado en muchos aspectos, un avance que en efecto ocurrió (Duque Naranjo, 2019, p. 228).

A Chesterton no le molesta tanto que de la Edad Media se recuerde lo cómico, lo burlesco, lo absurdo, le molesta que se olvide todo lo demás: los parlamentos, las universidades, los concejos de las ciudades, la pólvora y la imprenta. Ellos son algunos ejemplos que pone nuestro escritor inglés sobre elementos o instituciones que nacieron en la Edad Media y que hoy son parte esencial de nuestra vida. Es más, llega incluso a decir que “la mitad de lo que vivimos actualmente, y que consideramos progreso, es medieval” (Chesterton, 2019, p. 211). Piénsese, incluso, que las unidades residenciales que pululan hoy en nuestro mundo moderno son como pequeñas ciudades medievales, ciudades medievales donde viven personas supuestamente modernas e iluminadas.

El así denominado Príncipe De Las Paradojas considera como una paradoja, precisamente, el hecho de que se lea el Medioevo como una etapa oscura cuando en realidad fue una época de personas lógicas e intelectuales, una época cuyo defecto fue que llegó a demasiadas conclusiones filosóficas definitivas (Chesterton, 2019, p. 212). ¡Qué maravilla!, hoy no solo no llegamos a conclusiones filosóficas definitivas, sino que ni siquiera nos planteamos las preguntas.

Chesterton (2019), en ese mismo ensayo sobre la verdadera Edad Media, cuenta el caso de un problema que aquejaba a uno de sus contemporáneos y que ya había sido tratado por un autor medieval:

No sé si la Srta. Billington, por ejemplo, la señora que ha ido a la cárcel por su excitabilidad política, es consciente de que su lógica ya estaba establecida y consignada en los oscuros volúmenes de un escolástico medieval. La Srta. Billington negó que un Tribunal de Justicia tuviera autoridad para juzgarla. Si la memoria no me falla, la última persona que hizo esta misma objeción fue Carlos I. No digo que haya similitudes en las circunstancias o en el resultado. Esta señorita basaba su negativa en el hecho de que las leyes no están hechas por mujeres por lo que no se pueden aplicar a las mujeres, opinión que debe resultar

graciosa a las mujeres envenenadoras, a las mujeres que abandonan a sus hijos, a las señoras que pegan a sus criadas y a las madres que matan a sus hijos por la póliza del seguro. Pero la esencia de la cuestión de la autoridad se respondió hace mucho, en la época que algunos llaman la Edad Oscura. Fue santo Tomás de Aquino, creo, quien señaló que la autoridad está en la auctoritas —*in auctore auctoritas*—. La sociedad humana merece un respeto, como los padres, porque sin ellos no habríamos podido existir (p. 213).

A la luz de este caso, me pregunto ¿cuántos de los problemas que hoy nos trasnochaban ya fueron abordados por pensadores medievales? Y sé que el lector podría objetarme que, según este planteamiento, habría que remitirnos a los primeros pensadores de la Antigüedad griega —o incluso más atrás en la historia del pensamiento, si es que eso es posible—, pero mi cuestión es ¿por qué saltarnos la Edad Media como periodo histórico en el que se trataron problemas de alta complejidad? ¿Por qué creer que tildar de “oscura” esta etapa nos hace a nosotros más iluminados? ¿Por qué ser tan injustos con los titanes de la Filosofía que vivieron en estos diez siglos que llamamos Medioevo? Considero que con estas preguntas puedo terminar la digresión sobre Chesterton y la Edad Media. Así, continuemos con el comentario al libro de Zuleta.

El arte entendido como el ingreso del hombre en la cultura

Al estudiar el tema del arte en las sociedades primitivas, algunos historiadores se han preguntado por el origen mismo del arte, por su génesis. Al respecto, Zuleta (2020a) afirma lo siguiente: “No existe un momento preciso en el que se pueda determinar el surgimiento del arte. Podríamos más bien decir que el hombre mismo se inicia con el arte” (p. 75). Una de las tesis notables no solo de este capítulo tercero, sino de todo el libro *Arte y filosofía*, es aquella según la cual el arte es una actividad primordial y esencial a la vida de todas las sociedades, tanto primitivas como modernas.

Encontramos muchas sociedades que no conocen la agricultura y que son principalmente insectívoras; otras que no construyen viviendas y solo colocan hojas de palmeras y ramas por donde calculan que van a llegar el viento y la lluvia, hacen un poco de fuego y duermen en el suelo; en Australia, incluso, hay sociedades que están en el Neolítico, tienen hachas de piedra bastante burdas y el fuego es producido con dos palitos. Pero no hay sociedades sin arte. Hay sociedades sin ganadería, sin animales domésticos, ni siquiera perros —que probablemente tienen más de veinte mil años de haberse sumado a la especie humana—, pero no conocemos sociedades sin arte. El arte es una necesidad primordial. Nosotros podemos ir sesenta mil años atrás, a la cueva de Altamira, y nos encontramos con un arte bellissimo, representativo, con un sentido del movimiento y del volumen envidiable, que parece pintado por Toulouse-Lautrec o por Picasso. Si vamos a hablar de necesidades primarias del hombre, el arte es una de ellas. Así, sociedades sin arte son el producto de la destrucción de la vida social. Encontrar sociedades sin arte es un fenómeno moderno, como consecuencia de la división capitalista del trabajo, hostil al arte. Se construyen barrios o ciudades que tienen diez veces más habitantes que la Florencia del Renacimiento, como Palmira o Bello, pero que son ciudades que tienen muy poco arte, más allá de las canciones que ponen en las cantinas mientras algunos pelean. Esta situación es un producto, no es un punto de partida de la vida humana, sino un efecto de la descomposición de lo humano cuya causa, por ejemplo, es el capitalismo (pp. 87-88).

Esta descomposición de lo humano es una de las claves para comprender la idea de la potencia educadora del arte que propone Estandislaio Zuleta, potencia educadora que permite la reconstrucción de lo humano mediante el ingreso del hombre en la cultura. ¡Cuánta necesidad tenemos de los poetas: Dante, Shakespeare, Cervantes y Dostoievski, conocedores de lo humano como ningún otro! Como decía José Lezama Lima (2007), poetas que “crean la resurrección y entonan ante la muerte un hurra victorioso” (p. 6), es decir, poetas que restauran el sentido de las cosas (López, 2020, p. 287). Porque como afirmaba Emerson (2015): “El poeta reacomoda las cosas a la naturaleza y al todo” (p. 34) y también “el poeta es el reconciliador que todas las cosas esperan” (p. 47).

En el cuarto capítulo de *Arte y filosofía*, Zuleta (2020a) aborda la polémica entre el arte abstracto y el arte figurativo, particularmente en la pintura: “Un pintor abstracto pintaría un verde; uno figurativo necesitaría un árbol” (p. 103). Si bien esta polémica es muy interesante, quisiera resaltar solo dos elementos de este apartado.

El primero es que Zuleta sugiere leer lo que los filósofos escriben sobre la pintura, “porque ellos intentan descifrar los significados ocultos de un cuadro, en vez de compararlo con lo que otros han hecho, por ejemplo, Merleau-Ponty y Sartre, entre otros” (p. 98). Si ya habíamos dicho que la posición de Platón nos prepara para tener una visión de la relación entre el arte y la filosofía, ahora podemos afirmar que los trabajos de los filósofos a lo largo de la historia han contribuido a la comprensión de los significados latentes del arte, por ejemplo, en las estéticas de Kant y de Hegel, las cuales Zuleta dominaba de manera admirable, e incluso afirma que estas estéticas son los fundamentos de donde debe partir cualquier trabajo de estética contemporánea (p. 128).

El otro aspecto que quiero resaltar es la dimensión mítica del arte, que Zuleta considera como esencial para el arte mismo: “La presencia implícita, preconsciente, inconsciente o consciente del mito en estrecha relación con nuestros orígenes, con nuestro pensamiento más profundo —el pensamiento menos articulado, pre-reflexivo y pre-racional— es una dimensión muy importante del arte” (p. 101). Y lo resalto porque recordemos que Zuleta considera que el arte surge de la mano con el hombre, es decir, el arte está marcado en el corazón humano con una tinta imborrable. La potencia educadora del arte significa volver a descubrir esa marca, esa marca que nos conecta con lo que somos de manera personal y en el ámbito social, esa marca que permite que nos sigamos maravillando con las obras de Homero y Sófocles, aunque el peso de los siglos intente separarnos de la fuerza de la poesía y la tragedia que la Antigüedad griega nos heredó.

Los capítulos quinto y sexto de *Arte y filosofía* contienen algunos comentarios desde las propuestas estéticas de Kant. Recordemos la

diferencia kantiana entre un juicio universal —producto de un sujeto trascendental— y un juicio empírico —producto de un sujeto empírico— (Zuleta, 2020a, p. 110). Un juicio universal es, por ejemplo, afirmar que 2 más 2 es igual a 4, eso lo puede demostrar cualquier persona, pero un juicio empírico es, verbigracia, el gusto o disgusto de alguna comida. El problema central radica en lo siguiente: “El juicio estético no es empírico, pero tampoco un juicio aritmético o geométrico, ni una verdad demostrable por conceptos. Entonces, ¿cómo un juicio estético puede ser un juicio de validez general?” (p. 113). Zuleta dice que Kant, en la búsqueda de esa validez, se complica demasiado, en lugar de utilizar ideas “claras y distintas” —como diría Descartes— aborda el problema haciendo más difícil el camino.

Una noción interesante, entre los postulados de Kant para encontrar esa validez general del juicio estético, es aquella según la cual el arte debe pasar a la vida cotidiana y no mantenerse en figuras aisladas como templos o monumentos, es decir, no debe quedar como un momento excepcional del sujeto o de la experiencia. Kant incluso llega a considerar a la conversación como “la más alta de todas las artes”, en virtud de que es exigida por la vida práctica (p. 115).

Ya habíamos comentado que el mismo Zuleta denunciaba que nuestra sociedad ha perdido esa característica del arte como producto del pueblo, en comparación con la Edad Media. Pues bien, el postulado de Kant constituye un aporte para la resignificación del arte como producto popular: vincular el arte a la vida cotidiana, dejar de creer que el arte es una exclusividad de las elites. Cabe destacar también que, según la valoración de Alberto Valencia (2009), toda la obra intelectual de Estanislao Zuleta estuvo regida por una preocupación fundamental por la ética (p. 129), es decir, por una preocupación por la vida cotidiana. La potencia educadora del arte tiene esa característica: impregna todos los rincones de la vida; ¡el arte no solo educa en un museo, educa en la cotidianidad de la vida misma!

El arte es universal en tanto tiende a problemas universales como la muerte o la identidad. Esta idea la propone Zuleta (2020a)

para decir algunas palabras sobre la arquitectura —que fue el motivo originario de libro que estamos comentando—, relacionando la arquitectura con la muerte. Hegel consideraba la historia como la respuesta del hombre a la muerte y el arte también lo es, por eso el hombre desea inmortalizarse con un escrito o una pintura, para que una parte de él no muera, sino que continúe enseñando a las generaciones futuras.

El arte o la invención de lo humano

Llegamos al capítulo séptimo de *Arte y filosofía*. En este apartado es en donde se desarrolla con mayor extensión y detenimiento la idea de la potencia educadora del arte. Aquí se siguen comentando algunos elementos de la estética kantiana en relación con lo apolíneo y lo dionisiaco en el pensamiento de Nietzsche. En *El nacimiento de la tragedia*, Nietzsche, precisamente, habla del arte como una suerte de “infraestructura fundamental de la vida” (Zuleta, 2020a, p. 164), el arte como elemento esencial de la vida, como pensaba también Estanislao. Hablando del arte y la educación, dice Zuleta —como es común ya en sus críticas a la educación—, que lo primero que aprendemos en la escuela es a diferenciar entre la clase y el recreo, la primera relacionada con lo aburrido pero necesaria y útil, la segunda relacionada con el disfrute, pero innecesaria e inútil: “Lección desastrosa, pues quedamos vacunados contra el arte, el trabajo y el pensamiento, es decir, contra una actividad en la cual el pensamiento, la producción, la creación sean una fiesta” (Zuleta, 2020a, p. 168).

Lo primero que dice Zuleta (2020a), explícitamente, con relación a la potencia educadora del arte es que es la reevaluación de la vida:

La vida entera puede adquirir una figura teológica o ser un medio para conseguir otra vida, la “vida verdadera”, como se suele denominar a la muerte. La vida, vista desde esta posición, también se podría definir por la sucesión de diferentes etapas: una etapa en la que ahorramos con base en serios sacrificios, después conseguimos un apartamento y un carro, pero luego vamos a desear tener cosas nuevas. Todo es un medio y nada se justifica en sí mismo. La potencia

educadora del arte es la revaluación de la vida. Esa es la fuerza que lleva el principio del desinterés en el sentido kantiano. La vida no se disuelve ni religiosa, ni económicamente en la pareja de nociones de medios y fines, en la que finalmente todo se devalúa. Porque el último fin es precisamente la muerte y el resultado de todos nuestros esfuerzos, como nadie lo ignora, es un cadáver tendido en un ataúd. La devaluación de la vida lleva consigo la devaluación del tiempo. Precisamente, lo que nos fascina de la música no es que nos conduzca a un determinado fin, que sería el silencio. La música no tiene fin, no es más que un momento presente (pp. 168-169).

Ralph Waldo Emerson (2015) concibe al poeta como “aquel que representa al hombre completo entre hombres parciales” (p. 24) y afirma que “no podemos contemplar obras de arte, sino que ellas nos enseñan lo cerca que está el hombre de la creación” (p. 108), es decir, la poesía y el arte ponen al hombre más cerca del origen, revelan la tan misteriosa esencia humana —escondida tras el velo de los siglos—. En otras palabras: el arte opera “la invención de lo humano” —según la expresión de Harold Bloom (2002)—, y los poetas son los verdaderos hacedores e inventores de lo humano (Emerson, 2015, p. 126). El arte habla de un hombre universal, “la obra de arte es una posibilidad de identificación; la obra de arte es una narración especial de la vida de un sujeto particular, en la que universalmente cualquiera se puede encontrar retratado” (López, 2016, p. 114).

Unas líneas más adelante Zuleta (2020a) va a hablar de Nietzsche y lo hace en dos sentidos: lo primero es que Nietzsche está próximo al arte por su lucha de revalorizar el tiempo, lo segundo es que la carrera filosófica de Nietzsche propone una revalorización de la vida (p. 169). En este último sentido, recuerdo las palabras de Fernando González (1985) (gran maestro de Estanislao Zuleta) cuando, después de mencionar a Nietzsche, en *Viaje a pie*, agrega: “¡Cómo se alegra la vida al recordarlo!” (p. 18). Y es que, no en vano, se ha indexado al filósofo alemán en el movimiento llamado “vitalismo”, ya que concibe la vida como el valor fundamental, lo único que vale per se, o en palabras de Max Scheler (1970), buscaba una “filosofía

extraída de la plenitud de la vivencia de la vida” (p. 236).⁷ En el orden de lo expuesto en este párrafo, considero que Nietzsche estaría de acuerdo con Kant en la idea según la cual el arte debe pasar a la vida cotidiana (a pesar del recelo que el primero tenía por el segundo).⁸

Luego, afirma Zuleta (2020a) que el arte conlleva su propia potencia educadora, “en su forma de obligarnos y enseñarnos a demorarnos tranquilamente en el objeto, para dejarnos transformar en algo que vale por sí mismo, que nos cuestiona y nos permite volver a una apertura sobre nosotros mismos” (p. 172). De esta cita quisiera comentar tres aspectos.

-
- 7 Max Scheler (1970) afirma: “Federico Nietzsche no poseía aún la ‘filosofía de la vida’. Y sin embargo vela sobre los ensayos modernos como un ángel de la guarda oculto. Él fue, principalmente, mediante su poder poético y creador, quien otorgó a la palabra ‘vida’ ese sonido áureo y profundo que posee desde entonces [...]. Para Nietzsche, ‘vida’ significaba una acción que se prolonga hacia lo inconmensurable, y que aumenta constantemente de valor en su fluir; una acción en cuyo nacimiento se va formando todo ser firme, y en cuyo ocaso toma la rigidez de una ley solo ‘donde la vida se petrifica, se alza la ley’. La palabra se tornó tan plena de sonido en él, tan enorme se le hizo —paso a paso— su alcance, que finalmente pareció abarcar los dos reinos entre los cuales se la solía colocar —Dios y el mundo muerto—; pareció ser la fuente de la cual emanaban ambos reinos como meras formaciones y desenvolvimientos del variado caudal de su fluir” (pp. 237-238).
- 8 Nietzsche también sentía animadversión por Platón, a quien consideraba “el iniciador de la historia del error”, error que se consumaría en el cristianismo. Esto se puede encontrar en toda su obra, pero más concretamente en *La gaya ciencia*, *El anticristo* y *El ocaso de los ídolos*. Esta idea peyorativa de Nietzsche sobre los valores del cristianismo me recuerdan unas palabras de Zuleta (2001): “Desde luego, la reciprocidad es un ideal en las relaciones humanas de amistad que los griegos apreciaban mucho. La ética griega tiene mucho esa tendencia a diferencia de la ética cristiana. La ética griega tiende mucho a ser formulada entre iguales. Sus grandes valores son: la hospitalidad, la amistad, la reciprocidad, y se puede encontrar formulada en Aristóteles, en Epicuro. Es una ética que podríamos representar espacialmente como horizontal, entre iguales, mientras que la ética cristiana tiende a ser, más bien al contrario, vertical: la compasión (de arriba abajo), la caridad (de arriba abajo), la obediencia, la sumisión, la paciencia (de abajo a arriba); un cambio de la orientación de la ética, no ciertamente una superación” (p. 50).

El primero es la idea de que el arte nos enseña a demorarnos tranquilamente en el objeto. Fernando González (1985) afirma, en este sentido, que “el filósofo es un rumiante, amigo de la lentitud” (p. 37)⁹ y Nietzsche, a su vez, al final del prefacio de su *Genealogía de la moral* (1996), asevera que:

Para participar de la lectura como un arte hace falta ante todo una cosa que hoy en día es precisamente lo que más se ha olvidado [...] una cosa para la que casi hay que ser vaca, y en cualquier caso no hombre moderno, rumiar (p. 15).

Nietzsche es directo en sus palabras y no se arredra en afirmar las verdades de su alma, aunque suenen muy crudas. Así, con Nietzsche y Fernando González, Zuleta acentúa la crítica a la Modernidad, una etapa de la historia en la que todo va demasiado rápido. Por tanto, con estos tres grandes pensadores, hacemos un llamado a la recuperación de la lentitud, un llamado que se hace fuerte en la potencia educadora del arte. Y es que, en efecto, no se puede alcanzar contemplación en la experiencia estética si no es mediante la lentitud, la demora, la espera, la paciencia, el rumiar. Porque cada vez que leemos una obra de arte —ya sea pictórica, literaria o de cualquier otro tipo— encontramos nuevos sentidos, la obra misma nos va revelando horizontes de comprensión que en anteriores lecturas no habíamos vislumbrado.

El segundo aspecto es la idea de la transformación. Estanislao Zuleta (2020a), al hablar de Marx en los últimos capítulos de *Arte y filosofía*, dice que el arte es el único objeto que al ser consumido por el sujeto puede generar transformación, “Marx estaba convencido de que el consumo¹⁰ del arte hace posible que el consumidor se trans-

9 En esta misma línea, Wittgenstein (1995) afirmaba que “en la carrera de la filosofía gana el que puede correr más despacio” (p. 81).

10 “Ahora bien, si el arte es entendido solamente como artículo de consumo o como mercancía cultural, corre el peligroso riesgo de volverse banal e inútil, y de perder la capacidad de ser protesta radical contra el poder mediante su genuina tarea crítica” (López, 2014, pp. 183-186).

forme” (p. 141). Es decir, si yo consumo por ejemplo una prenda de vestir, o un alimento, o un vehículo, esto no me transforma; en cambio el arte sí: la contemplación de una pieza musical, los versos de un poema, los cuentos de hadas del Medioevo, la profundidad de una pintura —en donde cada trazo y cada color están gritando infinidad de sentidos—, lo sublime de una tormenta en medio del mar, o lo encantador de las historias que transmiten los grandes escritores, entre otras tantas especies del género *arte*. “Sin dejarnos afectar, interrogar en lo que somos, no hay contacto con el arte; puede haber erudición artística, pero no relación con el arte” (Zuleta, 2020a, p. 216).

El tercer elemento es que el arte nos cuestiona y nos permite volver a una apertura sobre nosotros mismos. “Kant destaca el juicio estético como un juicio inevitablemente reflexivo, es decir, que el sujeto hace un juicio sobre sí mismo” (p. 171). “No nos conocemos a nosotros mismos, nosotros los conocedores” decía Nietzsche (1996, p. 8), pues bien, la potencia educadora del arte es presentada por Zuleta (2020a) como el abanico de posibilidades en términos reflexivos, es decir, el arte nos devuelve a lo esencial del alma humana: el amor, el miedo, la muerte, la vida, la identidad, etc.

El arte, precisamente, por su dirección reflexiva, porque nos remite a los grandes problemas de nuestra vida, a lo que nos transforma, a lo que nos pone en cuestión, nos pone en comunicación con las otras disciplinas y con las otras artes (p. 173).¹¹

Emerson (2015) decía que hay cuestiones que piden respuesta en todo corazón: la vida y la muerte, el amor, la riqueza y la pobreza, las recompensas de la vida y los caminos por los que llegamos a ellas (p. 68).

11 En otra parte Zuleta (2020b) afirma: “El arte es un proceso de recuperación cuyo anhelo inicial no es el de resolver los problemas espirituales, sino más bien el de mantenerlos en tanto que problemas, el de no dejarlos desaparecer. Las obras que nos emocionan más profundamente no son en modo alguno las que presentan soluciones felices, sino las que retoman y encierran las direcciones esenciales de nuestro ser” (p. 189).

Más adelante, Zuleta (2020a) realiza una brillante explicación acerca de la potencia educadora del arte:

Lo importante [...] es lo que es interesante en el sentido literal: *inter-esse*, estar adentro, tener su ser en ello, buscar su propio ser en la cosa, es lo que se conquista cuando se logra acceder al arte. Ese *inter-esse* quiere decir que lo esencial está allí adentro, y lo interesante no es aquello que acaba de ocurrir, la última noticia que el desafortunado locutor vocifera. En esa idea encontramos otro de los modelos formadores de la potencia del arte como fuerza educadora. Cada arte (la arquitectura, la pintura, la música, por supuesto la poesía, o cualquiera otra), según Heidegger, en cierto modo es una apertura a todo el arte, puesto que es una educación en lo interesante, es una educación en otra vivencia del tiempo y es una educación en la apertura hacia todas las demás artes. De allí que no tenga nada de casual que artistas de un mismo género artístico sean extraordinariamente buenos críticos, no solo en su mismo género sino en otros géneros. Es difícil encontrar a alguien que haya hablado mejor de la pintura que los grandes novelistas, como lo hace, por ejemplo, Proust a propósito de la arquitectura. Probablemente, nadie haya conocido más profundamente la pintura como Baudelaire, o como el poeta Herbert Read. Seguramente, nadie conoce mejor la pintura que los poetas (pp. 172-173).

Una educación en lo que es interesante, en lo que es esencial en el hombre, en lo que es constitutivo de la experiencia humana; estas son las cuestiones que hacen posible el arte como potencia educadora. Dice Zuleta que la división social del trabajo resulta ser una mutilación muy severa del hombre, pues lo reduce a ser el experto en una sola cosa y un verdadero tonto en las demás (critica a la sociedad actual, sociedad que promueve cada vez más la especialización). Más aún, la cuestión del arte en Zuleta no solo tiene que ver con la educación, sino también con la ética. Ya dijimos que, según Alberto Valencia, la ética es la consigna transversal de todo el trabajo de Zuleta, pues bien, esta no es la excepción, ya que Zuleta (2020a) realiza una crítica frontal y directa al científico moderno que se ha convertido en un “esclavo calificado” que no piensa por sí mismo, que no le importan

las consecuencias de sus actos, es decir, un científico sin ética. “Pero tengamos en cuenta que desde la escuela estamos creando esclavos que sean al mismo tiempo sabios y eficaces. Contra esa dominación se ejerce la potencia educadora del arte” (Zuleta, 2020a, p. 175).

Conclusiones

Los capítulos octavo y noveno de *Arte y filosofía*, tratan de las relaciones que el romanticismo y el psicoanálisis pueden establecer con el arte; mientras que los últimos dos capítulos del libro son una brillante exposición del arte en Freud y Marx.

El romanticismo y el psicoanálisis poseen los mismos temas: los cuentos de hadas,¹² el folklore, la infancia, los sueños, la ocurrencia, el chiste, el humor, los actos fallidos, la locura, la genialidad, la sexualidad, el amor, el terror, los siniestros, etc. (Zuleta, 2020a, p. 188). Podríamos afirmar que el arte también aborda estos temas. “En palabras de Zuleta: el psicoanálisis y el arte se enfrentan con la misma materia prima y llegan a resultados comparables, pero el método de trabajar dicha materia es distinto” (Espinosa, 1992, p. 23).

Zuleta dice que todos somos genios y artistas, solo que inconscientemente. La conciencia se defiende de un exceso de saber para evitar la angustia. Con respecto a lo primero, Zuleta se sorprende de la gran capacidad que tenemos para pintar en los sueños, en el sentido de que podemos representar rostros y lugares con demasiado detalle.¹³ Con respecto a lo segundo, afirma, desde el psicoanálisis de

12 Para ahondar en la relación entre el psicoanálisis y los cuentos de hadas sugiero el libro *Psicoanálisis de los cuentos de hadas* (Bettelheim, 1994).

13 Algo similar dirá Emerson (2015): “En sueños somos verdaderos poetas; creamos los personajes del drama; les damos figuras, rostros y costumbres adecuadas; son perfectos en sus medios, su actitud, sus maneras; más aún: hablan tras sus propios personajes, no tras los nuestros: hablan y nosotros escuchamos con sorpresa lo que dicen. Es más, dudo que el mejor poeta haya escrito una obra de cinco actos que se pueda comparar en meticulosidad en

Freud, que tenemos la tendencia a olvidar para no volvernos locos, para evitar la angustia.

Las relaciones de Freud y de Marx con el arte son demasiado profundas y Zuleta las trabaja de manera admirable. Aquí vamos solo a mencionar dos elementos que llaman la atención. Lo primero es que Freud confiesa que se debe mucho más a los poetas —Sófocles, Shakespeare o Dostoievski— antes que a los neurólogos, psiquiatras y médicos (Zuleta, 2020a, p. 199). Freud también considera que nuestras patologías son las grandes potencias de la creación artística y de la investigación científica, y considera a la producción artística como un intento de reconstrucción del mundo (Zuleta, 2020a, pp. 221-222). Lo segundo es que a Marx le pasó algo similar a Freud, en el sentido en que también se sintió más influenciado por los poetas que por los economistas y sociólogos para conocer la sociedad que luego criticaría, “estudiaba continuamente a Shakespeare (sabía de memoria gran parte de su obra) o a Eurípides y a Goethe” (Zuleta, 2020a, p. 241). Incluso algunos de sus contemporáneos no veían con buenos ojos que se dedicara a leer a los poetas mientras escribía *El capital*. Estos poetas han visto un esplendor inimaginable de significado: se dieron cuenta que un árbol da algo más que manzanas y que el maíz es más que comida, es decir, entendieron que estas cosas producen una segunda y más hermosa cosecha para el espíritu (Emerson, 2015, p. 74).

Los comentarios de Zuleta (2020a) sobre el arte y Marx son excelentemente desarrollados. Por ejemplo, el autor dice que Marx ya había entendido la poderosa relación que hay entre el capitalismo y el arte, en tanto que la orientación fundamental del pensamiento de Marx es:

El arte como definición de una nueva forma de consumo, que no sea la reproducción de las clases, como ocurre en la sociedad capitalista [...]. La sociedad que Marx tenía en mente es aquella en la

la invención a esta obra no escrita en cincuenta actos, compuesta por el más sordo roncador en el suelo de la caseta del vigilante” (p. 112).

que las necesidades se puedan satisfacer con un mínimo de tiempo de trabajo y el resto del tiempo se pueda dedicar, no a repetir al hombre ni menos aún las clases, sino a transformar al hombre, de tal manera que el hombre llegue a ser un producto de su trabajo y de su consumo, es decir, un creador [...]. Él no se imaginaba a un individuo satisfecho, mirándose la barriga, llorando de aburrimiento o babeándose de contento; lo que se imaginaba es exactamente lo contrario: una sociedad en la que haya cada vez más necesidades insatisfechas pero más sutiles, basadas en una mayor sensibilidad y en una mayor necesidad de crear y de pensar, es decir, un mundo artístico en el cual se pueda vivir y que continuamente se esté construyendo (pp. 241-242).

En síntesis, Estanislao Zuleta habla de la potencia educadora del arte como un aspecto fundamental de la lucha por una nueva sociedad, una lucha que tenga como consecuencias un nuevo conocimiento de nosotros mismos —un conocimiento reflexivo—, una renovación de las relaciones humanas, un acceso siempre nuevo a la cultura.

Referencias bibliográficas

- Bettelheim, B. (1994). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Borges, J. L. (1984). *Obras completas 1923-1972*. Emecé.
- Chesterton, G. K. (2019). *El fin de una época, artículos 1905-1906*. Encuentro.
- Duque Naranjo, N. (2019). Sobre la multiplicación de las especies de Roger Bacon: Traducción y comentario filosófico de la parte sexta. ¿Una filosofía de la naturaleza?, *Escritos*, 27(59), 222-255. <https://doi.org/10.18566/escr.v27n59.a02/>
- Duque Naranjo, N. (2020). Ideas relativas al concepto de ciencia en Roger Bacon. En A. F. López (ed.), *Logos y filosofía. Temas y debates contemporáneos* (pp. 256-280). Bonaventuriana. <https://bit.ly/3m6mr8B/>
- Emerson, R. W. (2015). *El poeta y otros ensayos*. Buenos Aires Poetry.
- Espinosa, O. (1992). Encuentro de Estanislao Zuleta con Sigmund Freud sobre la literatura y el arte. *Revista Colombiana de Psicología*, (1), 20-29. <https://bit.ly/37EZjp7/>
- González, F. (1985). *Viaje a pie*. Oveja Negra.

- Hauser, A. (1974). *Historia social de la literatura y el arte* (vol. 1). Guadarrama.
- Koyré, A. (1982). *Estudios de historia del pensamiento científico*. Siglo XXI.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Lezama Lima, J. (2007). *José Lezama Lima. Breve antología*. Universidad Nacional Autónoma de México; Coordinación de Difusión Cultural; Dirección de Literatura.
- Lindberg, D. C. (2002). *Los inicios de la ciencia occidental*. Paidós.
- López, A. F. (2014). La obra de arte como mercancía. *Revista Gestión & Desarrollo*, (11), 181-190. <https://bit.ly/3jTCnIh/>
- López, A. F. (2015). *Vida humana fenomenológica, cuatro estudios sobre Edmund Husserl*. Bonaventuriana.
- López, A. F. (2016). Apuntes sobre la obra de arte en el psicoanálisis: entre Freud y Jung. In *Itinere. Revista Digital de Estudios Humanísticos de la Universidad FASTA*, 6(1), 110-115. <https://bit.ly/2Xh3ntE/>
- López, A. F. (2020). Francisco de Asís en un poema de Chesterton (y Chesterton a través del mismo poema), con extensión a un poema de Rubén Darío. En A. F. López et al. (eds.), *El Medioevo revisitado "Homenaje A Gonzalo Soto Posada"* (pp. 271-306). Fallidos.
- Nietzsche, F. (1996). *La genealogía de la moral*. Alianza.
- Paz, O. (1990). La búsqueda del presente. *Inti, Revista de Literatura Hispánica*, 32. <https://bit.ly/3fW4eXl/>
- Perdigón-Lesmes, C. (2013). *Filosofía y literatura: la experiencia estética en Estanislao Zuleta* (Tesis de maestría). Universidad del Rosario, Bogotá.
- Scheler, M. (1970). *Metafísica de la libertad*. Nova.
- Soto Posada, G. (2007). *Filosofía medieval*. San Pablo.
- Valencia, A. (2009). *Estanislao Zuleta o la voluntad de comprender*. Hombre Nuevo Editores; Fundación Estanislao Zuleta.
- Valencia Robles, M. V. (2014). El arte y Estanislao Zuleta. *Aquelarre, Revista del Centro Cultural de la Universidad del Tolima*, 26, 123-128.
- Wittgenstein, L. (1995). *Aforismos: cultura y valor*. Espasa Calpe.
- Zuleta, E. (2001). *Arte y Filosofía*. Hombre Nuevo Editores; Fundación Estanislao Zuleta.
- Zuleta, E. (2020a). *Arte y filosofía*. Planeta.
- Zuleta, E. (2020b). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Planeta.

Reflexiones desde el Sistema Preventivo de Don Bosco, espiritualidad y pedagogía del amor

Johan Méndez-Reyes

Introducción

El contexto histórico, cultural, político y social en donde se desarrolla la vida y obra de Don Bosco se enmarca en el siglo XIX en Turín, Italia, caracterizado por una situación muy compleja debido a la instauración del capitalismo como sistema imperante que se inicia por el desarrollo industrial. Su preocupación expresada en su praxis y reflejada en el Sistema Preventivo es pensada para responder a la situación en la que se encontraba ese país a nivel económico y sociopolítico, donde existía una mayor explotación del ser humano, especialmente de los jóvenes, aunado a la descomposición social y a un gran número de personas excluidas del sistema educativo, sin saber leer ni escribir. Como consecuencia, muchos niños y jóvenes campesinos empobrecidos se convirtieron en “niños de la calle”, generando mayor delincuencia y conductas no debidas. Simultáneamente, se dio paso a la formación de una clase, la clase obrera, y se

1 Miembro del Grupo de Investigación en Artes y Humidades ATARAXIA de la Universidad Politécnica Salesiana.

introdujeron, en ese contexto, algunas ideas filosóficas provenientes del pensamiento socialista. En efecto, para Peraza (2010) es el Estado italiano del siglo XIX quien pone en marcha políticas represivas disfrazadas de un discurso preventivo que, con mínima preocupación educativa, impide defender la sociedad del pauperismo, ignorancia, desocupación y delincuencia, y se opone a toda idea de cambio político revolucionario. Por ende, este sistema represivo estuvo más preocupado por combatir las nacientes ideas revolucionarias en Italia, que por la educación y la realidad socioeconómica de las personas, en especial de los jóvenes y adolescentes.

Es en este contexto donde se enmarca la acción pedagógica de Don Bosco (2004), que surge para dar repuestas y alternativas, desde la fe y la religión, a esta situación de injusticia, desigualdad y exclusión que vivían los jóvenes de su época. Su Sistema Preventivo surge para dar acompañamiento, no solo pedagógico sino sobre todo de sensibilidad humana, afecto, comprensión, cariño y amor a los jóvenes marginados y en situación de vulnerabilidad. En efecto, el planteamiento educativo de Don Bosco (2004) es pastoral, en el sentido que acoge, escucha y reconoce al otro en su situación, y lo invita a un espacio de esperanza, alegría y amor que no se reduce a formas institucionalizadas de la educación, sino que engloba un contexto de armonía y espiritualidad plena, que les permite encontrarse consigo mismos y con su propia vocación, a la luz del mensaje de Jesús como maestro, guía, modelo y ejemplo de vida.

De ahí la preocupación de Don Bosco (2004) por los más necesitados y su opción preferencial por los jóvenes excluidos. Buscaba brindarles todo el apoyo y ayudarlos a salir de la situación de pobreza y abandono en que se encontraban como consecuencia del nefasto sistema político y educativo reinante de la época. Su propuesta pedagógica estuvo orientada a su postura teológica cristiana, que le sirvió para ayudar a los jóvenes marginados y explotados por el capitalismo.

En este marco de ideas, podemos señalar que el pensamiento pedagógico de Don Bosco (2004) y su Sistema Preventivo se presentan como una opción política, en el sentido que están pensados para ayudar a resolver los problemas sociales, educativos, religiosos e incluso económicos de la juventud más necesitada. Es una apuesta ontológica, ética y teológica que gira en torno a la valoración del sujeto vivencial y cultural, reflejada en los más excluidos de la sociedad, por los que siente un profundo respeto y les ofrece una educación basada en el amor.

Así, la propuesta pedagogía de Don Bosco (2004) expresada en la experiencia preventiva procura un acompañamiento al otro, en particular al joven desde la asistencia, educación y socialización. Para él, educar es prevenir en el sentido más amplio de la palabra, al mismo tiempo de reconocer el poder de la educación para dotar de todas las herramientas pedagógicas, éticas, sociales y culturales que les preparen para la vida en sociedad. Educar implica contribuir a la toma de conciencia para que puedan consolidar su propia autonomía y autoestima en pro de los valores que se les ofrece desde el buen cristianismo y honrado ciudadano.

Por lo tanto, siguiendo a Attard (2014), educar significa no solo una renovada capacidad de diálogo, sino también una propuesta humanista que apunta a fortalecer los valores éticos esenciales para una vida mejor; conlleva comprometer a los jóvenes en experiencias que les ayuden a captar el sentido del esfuerzo diario; implica ofrecer instrumentos básicos para que se ganen la vida, haciéndolos capaces de actuar como sujetos responsables en toda circunstancia. Educar es dotar al joven de un conocimiento teórico-práctico impregnando de valores y principios que les permitan desarrollar su proyecto de vida y encontrar su vocación para que puedan enfrentar los retos y desafíos de la complejidad de vivir en sociedad.

En este sentido, el ideario pedagógico salesiano está orientado a la formación y capacitación crítica del sujeto para darle las herramientas suficientes para que sea capaz de construir su propio

proyecto de vida, enmarcado en una axiología impregnada de los más sublimes valores cristianos y humanistas como: amor, solidaridad, respeto, esperanza, comprensión, paz, perdón y reconciliación, que les permitan, desde su praxis espiritual y social, acercarse a Dios como ser trascendental.

La propuesta pedagogía de Don Bosco (1978) se orienta hacia los más necesitados, en especial a la juventud excluida, quienes necesitan una orientación para la vida. En palabras de Garnica (2017), es a través del Sistema Preventivo donde reciben una formación humana, científica e incluso tecnológica, una educación en y para el mundo del trabajo, como realización personal y participación en la obra creadora de Dios al servicio de la humanidad. Por ello, el Sistema Preventivo se presenta como la tabla de salvación para la juventud que, por medio de una pedagogía del amor y la esperanza, aprende desde lo lúdico y la alegría los aspectos necesarios para el trabajo y la vida colectiva.

Entender la propuesta educativa de Don Bosco (1978) no es reducirla simplemente a su infraestructura. Su preocupación está más orientada a garantizar un espacio educativo armónico y estable, caracterizado por la paz, alegría y recreación, donde el joven se sienta no solo identificado con el contexto, sino capaz de encontrarse consigo mismo para que pueda expresarse y vincularse con el proyecto pastoral que se le ofrece como acompañamiento y guía para su vida. Es decir, la pedagogía salesiana transita hacia una escuela que educa para la vida, una casa que acoge, un taller que capacita para el mundo del trabajo, un patio para hacer amigos, una parroquia que evangeliza, un lugar de encuentro con la naturaleza, un lugar para desarrollar valores ciudadanos y un lugar como la calle que prolonga el encuentro educativo (Garnica, 2017).

Entre otros aspectos, un elemento clave para entender desde la praxis todo este marco conceptual pedagógico de Don Bosco (1978) es el Oratorio en Valdocco, entendido como el espacio donde se conjugan todas las acciones propiamente salesianas. Esta referencia es

muy importante, ya que el oratorio representará un método pedagógico capaz de conjugar y promover la congregación y convivencia para todos, convirtiéndose un estilo de vida que caracterizará al Sistema Preventivo. Para Garnica (2017), estamos ante la presencia de:

Un ecosistema educativo, que es la traducción del criterio oratorio, facilita el clima de familia y establece las mediaciones necesarias para que todo joven crezca en un ambiente acogedor y familiar, casa, marcado por la alegría del *patio*, donde pueda desarrollar todas sus potencialidades, adquiriendo nuevas habilidades en la escuela, y que camine siguiendo una propuesta de fe, *parroquia*. Sin olvidar sus contextos sea la *calle* o la *patria*, que fortalezca la identidad de buen cristiano y honesto ciudadano (p. 27).

Todo apunta a un contexto itinerario que procura atender las necesidades de los jóvenes de manera más dinámica, bajo un acompañamiento pedagógico y pastoral que les permita desarrollar su proyecto de vida de forma más integral, donde la casa, el patio, la escuela y la parroquia se conviertan en los espacios propicios para ello. Además, busca garantizar una educación para y en libertad, que les ayude a conseguir su autorreconocimiento e identidad personal, su papel y rol en la sociedad a través del fortalecimiento de sus destrezas y habilidades para el trabajo.

Es por ello que formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos” se convierte en la brújula pedagógica de la propuesta del Sistema Preventivo de Don Bosco (1978), donde los jóvenes consiguen su camino bajo este acompañamiento pastoral que, a la luz del Evangelio, permite que se viva bajo un contexto de plena realización con un alto sentido de vocación por los demás, impregnado de valores humanistas y cristianos como la solidaridad, la honestidad y la sinceridad.

Vivir en sociedad requiere asumirse como cristianos capaces de entender el mensaje de Jesús, quien se convierte no solo en el Mesías, sino en el ejemplo y modelo de ser humano a seguir por su calidez y sencillez humana. Asimismo, ser ciudadanos conscientes conlleva necesariamente a vivir para el bien común, dentro de una praxis social y

política que permita consensuar con los demás. Por tanto, ser cristianos bondadosos y ciudadanos íntegros es el ideario que caracterizará la pedagogía salesiana propuesta por Don Bosco (1978). Una pedagogía que se orienta a la atención de los más necesitados, de los excluidos, de los que viven en situaciones precarias y vulnerables.

Es así y solo así cómo debe entenderse el ideario pedagógico desarrollado por Don Bosco (1978), que al dar oportunidades a la juventud más pobre para la educación, vocación y trabajo en sociedad, se convierte en un proyecto educativo que prepara y forma para la vida, donde se conjuga la fe, esperanza y el amor como aspectos esenciales que nos conducen al desarrollo de una espiritualidad plena, para prepararnos también para vivir en el reino de Dios.

Por ello, formar honestos ciudadanos y buenos cristianos conduce a la plena realización humana en el sentido de la preparación para la vida tanto laboral como social e incluso religiosa. Es una apuesta en marcha, con un alto grado de compromiso antropológico tanto filosófico como teológico donde formar creyentes no es la única preocupación sino la formación de un ser humano más integral con grandes capacidades para el trabajo y altos niveles de conciencia y criticidad que le permita entender que vivir en sociedad implica también tener vocación, esperanza, amor y fe.

La acción educativa salesiana, para Garnica (2017), tiene su inspiración y fundamento en la “preventividad” como la constante preocupación por evitar la aparición de experiencias negativas en la vida del joven. Además de educar de manera positiva, a través de un espacio impregnado de diversas situaciones que permita motivar a la juventud en lo que es realmente bueno, desde los tres pilares del Sistema Preventivo: razón, religión y amor.

Es desde este trinomio (razón, religión y amor) que se articula la caridad pastoral y el alma del Sistema Preventivo, expresada también en el proyecto educativo de formación integral y en el método práctico que el educador debe utilizar, asimismo revela también los

rasgos fundamentales de una espiritualidad que hay que descubrir, vivir y renovar continuamente (Attard, 2014).

En otros términos, hablar de Sistema Preventivo en el pensamiento de Don Bosco (1978) es hablar también de su postura teológica sobre la educación, en tanto que su preocupación estuvo orientada al desarrollo de la persona, en especial a la del joven, para que fuese capaz de tomar de conciencia y madurar sobre el sentido su vida, dándole las herramientas esenciales para despertar su motivación y utilidad para vivir en sociedad, además de acompañarlo para la obtención de su propia vocación vivencial. Por lo tanto, no se limitó a la formación escolarizada del joven, sino a una educación de prevención y holística para la vida.

En efecto, para Garnica (2017) la educación del Sistema Preventivo procura una acción sistemática y coordinada dirigida a la formación integral y al mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes. Un escenario para prevenir los males sociales que influyen a las personas desde la niñez y la pubertad. Conjugando amor —*amorevolezza*— razón y religión como método pedagógico que conlleva a definir la educación como una cuestión del corazón (Peresson, 2004).

Importancia del maestro en el ideario pedagógico salesiano

Por otro lado, para Don Bosco (2004), la figura del maestro es fundamental en el proceso educativo expresado en el Sistema Preventivo. En efecto, el maestro asume un compromiso que se gesta desde su misma praxis dentro y fuera del aula, como modelo y ejemplo para el joven en situación de vulnerabilidad. Los educadores comprometidos desde sus propias cualidades personales y profesionales permiten cumplir con el propósito y finalidad de la educación. Son docentes que, desde el amor salesiano y la razón, desarrollan las respectivas competencias profesionales, pedagógicas y ocupacionales de los diversos proyectos de investigación de aprendizaje y en-

señanza, en correspondencia religiosa con los valores del Evangelio (Attard, 2014).

El maestro es quien, además de acompañar el proceso de formación en el joven, apreciará los vínculos que nacen en esa relación, desarrollando nuevas dimensiones éticas y humanísticas, entendidas como testimonio personal, que benefician la toma de conciencia y los principios morales de la juventud. Tal como expresaba Don Bosco, “maestros en la cátedra y hermanos en el patio” (Attard, 2014).

A través de la pedagogía del amor, el maestro debe acompañar el proceso educativo valorando todos los aspectos en el joven, quien además de ser un mediador de conocimiento y facilitador de aprendizaje, es también un amigo que ama, percibe, acoge, ayuda, escucha y comprende a través de una relación dialógica durante todo el proceso educativo. Estamos en presencia de una pedagogía del amor que promueve la dialogicidad y la intersubjetividad como aspectos esenciales, al punto que “los jóvenes que se sienten acogidos, comprendidos, amados, ven la necesidad de corresponder, acogiendo la propuesta educativa, aceptando y viviendo los valores humanos y cristianos que se les proponen como camino de realización personal y social” (Garnica, 2017, p. 47).

El maestro salesiano, desde la pedagogía del amor, asume que la educación es un asunto del corazón, como lo profesó Don Bosco (2004), para promover una formación de valores comprometido con el modelo del Sistema Preventivo de acompañamiento, asistencia y evangelización para la juventud más necesitada. Esto implica promover un proyecto integral que procure el desarrollo de la persona de manera holística, mientras reciba, como plantea Attard (2014), una educación inspirada a la luz del mensaje de Jesús como maestro, guía, amigo y ejemplo de vida, contribuyendo al desarrollo de una cultura humanista y cristiana.

Pedagogía y espiritualidad

La pedagogía de Don Bosco (1978), expresada desde su misma vocación y estilo de vida, se caracterizó por su profunda vinculación con la espiritualidad, donde se destaca la importancia de resaltar la presencia de Dios en nuestras vidas, como existencia y experiencia trascendental. Se subraya también el acompañamiento del proceso de maduración de la personalidad y la fe en la juventud. Por lo tanto, promover la espiritualidad como acto pedagógico es entenderla como genuina vivencia espiritual donde educación y santidad se conjugan para formar, prevenir y acompañar desde el amor propio hacia Dios, como acto de salvación (Attard, 2014).

En este sentido, la pedagogía salesiana tiene como finalidad “la experiencia espiritual del joven, en y desde la relación enseñanza-aprendizaje, quien percibe la primacía y autocomunicación de Dios en su vida mediante la realización del proyecto salvífico que Él le tiene” (Garnica, 2017, p. 49). Esta propuesta pedagógica permite acompañar al joven para aproximarle a la presencia y acción de Dios, así como también a la vivencia de valores humanos y cristianos como: la alegría, la responsabilidad y la amabilidad, los cuales testimonian un corazón esperanzador y dador de sentido de vida (Attard, 2014).

La espiritualidad para la pedagogía salesiana representa el eje central de su propuesta educativa, en el sentido de que es su esencia la que busca acercar al joven a Dios y además contribuye a que logre desarrollar su proyecto de vida y encuentre su vocación, conjugando la filosofía del buen cristiano y honesto ciudadano como camino a seguir. La pedagogía salesiana permite fomentar un tipo de espiritualidad para que el joven encuentre el camino a la santidad como caridad pastoral, dicha ruta se obtiene desde el mismo acompañamiento pedagógico por parte del educador, quien se convierte en el maestro-amigo para guiar al joven desde el amor y la alegría hacia la santidad espiritual. Para Garnica (2017), dentro de esta espiritualidad:

La vivencia sacramental, se convierte en riqueza y expresión del quehacer y sentir del creyente que asume un modelo pedagógico, pues es desde allí, desde el testimonio, la palabra, los sacramentos y el servicio, donde se encuentra a Cristo como Buen Pastor (p. 49).

Asimismo:

El Sistema Preventivo compromete a toda la persona tanto al educador y a la comunidad para forma parte, juntamente con y para los jóvenes, de una modalidad propia de pensamiento y de sentimiento, de vida y de actividad, que inspira y caracteriza toda la existencia. En el compromiso práctico del Sistema Preventivo, al mismo tiempo pedagógico y espiritual, la actividad educativa se abre con constante y competente inteligencia al Evangelio de Cristo: es el “criterio metodológico” de la misión salesiana para acompañar a los jóvenes en el delicado proceso de crecimiento de su humanidad en la fe (Attard, 2014, p. 81).

Educar y evangelizar será otra de las propuestas que nos deja la pedagogía salesiana como proyecto de promoción integral. La educación es entendida como crecimiento de la persona, como conjunto de mediaciones necesarias al servicio de las personas; mientras que la evangelización se inspira y alimenta de la vida ofrecida por Jesús, como referente importante en el caminar propio de la vida (Attard, 2014).

El legado de Don Bosco (2004) se orienta hacia los jóvenes, sobre todo a los más pobres y de los ambientes populares, para los cuales y en los cuales se promueve el humanismo y se evangeliza. Asimismo, se preocupó por una educación que formase para y en el trabajo, cuyo eje transversal sean los valores de compromiso, responsabilidad, creatividad y dedicación. Por lo que es una pedagogía que se sustenta en la religiosidad cristiana, que fortalece la fe y espiritualidad personal, siempre en compañía del amor, la amabilidad y el carisma que le permiten consolidar una educación que igualmente fortalece la razón, conjugándose así sus principios esenciales de amor, razón y religión.

Pedagogía del amor

Don Bosco (2004), desde su vocación teológica y humanista, se preocupó y ocupó por la situación de los otros y desarrolló una gran capacidad de afectividad expresada en su praxis educativa y pastoral, que puede ser entendida como una pedagogía basada en el amor que busca acompañar, orientar y formar para transformar la condición particular del ser humano. Desde su caridad pastoral opta por enseñar con amor, por lo que considera que la educación se gesta desde el corazón.

La pedagogía del amor debe ser entendida desde el espacio donde los jóvenes son protagonistas de la construcción de su conocimiento y de las decisiones que toman para su vida, a partir del acompañamiento afectivo, pastoral y asistencial, permitiendo que puedan transformar su realidad e impulsar cambios significativos en la sociedad que viven. Estamos ante la presencia de una educación basada en el amor, pero también en la razón y la religión, que son los pilares fundamentales del Sistema Preventivo. Acompañar al joven en este proceso implica crear un espacio educativo propicio para ello, donde pueda pensar sobre su situación y el contexto en el que está inmerso, y aprender, desde métodos lúdicos, todos los conocimientos teóricos-prácticos que le permita ser útil para la sociedad y encontrar así el sentido de su vida, hallando su vocación inspirando en el mensaje de amor de Jesús como maestro y ejemplo genuino.

Por eso, la pedagogía del amor nace desde la misma condición humana del otro y se identifica con la praxis de la personalidad del joven. Educar con el corazón es hacerlo con dulzura, cariño y comprensión desde el amor mismo que se siente por Dios y expresado hacia los demás. Por ello la propuesta educativa de Don Bosco (2004) se mueve en una teología cuya opción preferencial son los pobres, en especial los jóvenes más necesitados. Este planteamiento es profundamente político en el sentido de que procura que el joven no solo pueda recobrar su conciencia del sentido de la vida, sino que pueda transformarse para convertirse en un sujeto de cambio social

y contribuir a mejorar la sociedad en la que vive. Destacar el carácter político de la educación en el ideario de Don Bosco (2004) permite entender su preocupación por promover la formación de buenos cristianos y honrados ciudadanos, donde el joven no solo es dotado de valores cristianos, sino también de valores sociales y éticos que lo llevan a contribuir desde su nueva praxis a la reconstrucción de una sociedad más humana y equitativa.

Don Bosco (2004) desarrolló una pedagogía basada en el amor genuino por el otro, en especial por el joven, al punto que no dudó ni un instante en expresarlo:

Tengan en cuenta que lo que yo soy, soy todo para ustedes, día y noche, mañana y tarde, en cualquier momento. No tengo otro punto de mira que procurar su provecho moral, intelectual y físico. Yo por ustedes estudio, por ustedes trabajo, por ustedes vivo, por ustedes estoy dispuesto hasta dar la vida (Attard, 2014, p. 121).

Es una pedagogía basada en el afecto, el respeto, la cordialidad y el reconocimiento del otro, un principio de alteridad que genera confianza y correspondencia, una propuesta educativa que promueve la libertad a través del amor.

En este sentido, es una pedagogía del amor que inspira pasión e identificación con lo que se enseña. Los jóvenes son motivados y se sienten capaces no solo de dar lo mejor de sí para el aprendizaje, sino que lo hacen desde el convencimiento, sensatez y honestidad. La pedagogía del amor, para Don Bosco (2004), es espiritual, como lo es en la afectividad. Permite al educador acompañar y velar no solo por la formación académica del joven, sino también por su desarrollo personal e integral. La fuerza del amor rompe cualquier barrera impuesta por la sociedad y permite querer, apreciar y valorar al otro como persona. Es una pedagogía caracterizada por la amabilidad y afecto. Como lo expresó Don Bosco (1884) en la *Carta de Roma*, lo esencial ante cualquier hecho es el amor, lo que implica colocar en el centro de todo a la persona y luego lo demás, ahí radica el significado fundamental de la vida, el resto de los valores nacerán del encuentro del amor.

En el ideario educativo de Don Bosco (2004) encontramos permanentemente la vinculación que hace desde la pedagogía del amor a los otros pilares de su Sistema Preventivo. La educación se fundamenta desde un amor razonable y un amor inspirado por la fe —en Dios—. En efecto, la pedagogía del amor va acompañada de la razón, que permite el desarrollo de criticidad, rigurosidad y coherencia en lo que se aprende desde la teoría y la práctica, para implementarlo en la sociedad en pro del bien común. El acompañamiento pedagógico, en este aspecto, es fundamental para generar diálogos de saberes que permitan el reconocimiento de cada uno de los aprendizajes y que procure valorar los distintos niveles de comprensión de cada joven desde su propio ritmo, naturalidad y espontaneidad. Por ello, una educación basada en el amor y la razón funda las bases de un proceso de enseñanza y aprendizaje dialéctico, dialógico, sensible y realizable para el desarrollo integral desde la propia convicción de la persona.

Es una pedagogía que se fundamenta no solo en el amor, sino también en la fe, que procura el deseo de acercamiento a Dios a través de la evangelización cristiana, para entender y desarrollar el profundo amor hacia Él. Por lo tanto, esa pedagogía en Don Bosco (2004) debe entenderse desde estas raíces profundas, basadas en el amor-amabilidad-ternura, la razón y la religión (expresada en la misma fe). En este sentido, promueve una educación con clara orientación de la vida, donde se conjuga el amor a Dios con el del prójimo. Para Don Bosco (2004) no existirá una verdadera preparación y educación para la vida sin que se reconozcan e incluyan estos tres aspectos esenciales: amor, razón y religión.

Conclusión

El sentido de la vida en Don Bosco se refleja no solo en su preocupación por los más necesitados, sino que entregó su vida entera para ayudar a los más vulnerables de su época y así profesar, en verbo y acción, el mensaje del Evangelio, lleno de espiritualidad, amor, fe y esperanza.

Por un lado, el aporte de la pedagogía salesiana a la teoría crítica educativa contemporánea es significativo, pues debe ser entendido desde una perspectiva epistemológica que no solo se orienta al enfoque didáctico de la educación, sino también a la formación de la esencia y espiritualidad humana, teniendo implícitas, además, las reflexiones éticas y los aspectos socioculturales. Aquí la acción educativa va de la mano con la pedagogía inspirada en el Sistema Preventivo ideado por Don Bosco, por lo que se nos presenta como una filosofía de la educación que procura la reflexión, la sistematización y la conceptualización desde la praxis humana, enmarcada en la realidad, la experiencia y la percepción de los jóvenes.

Por otro lado, la pedagogía salesiana se enmarca en la conocida fórmula “honrados ciudadanos y buenos cristianos”, según la cual se procura formar hombres y mujeres creyentes, constructores de la sociedad. Este es un aspecto clave para entender la ruta que promueve la praxis salesiana de ayudar a reflexionar sobre la racionalidad de la propia fe y sobre la aportación del cristianismo a la construcción de la sociedad en que vivimos. Se trata de cultivar una lectura crítica del mensaje cristiano.

En este sentido, el Sistema Preventivo se presenta como un método y una pedagogía de vanguardia para la educación del siglo XXI, poco valorado por la historia de la pedagogía tradicional. Su propuesta, además de girar en la caridad pastoral, se fundamenta en la razón, la religión y el amor. El sistema educativo y pastoral salesiano incorpora todas las exigencias académicas formales de la educación como: contenidos pedagógicos, diseño instruccional, didáctica para la enseñanza y aprendizaje, estrategias, ambientes educativos, fines, metas y demás aspectos que hacen que se convierta en un extraordinario proyecto educativo a escala global (Attard, 2014).

Por ello, el Sistema Preventivo, desde la acción espiritual de Don Bosco, se convierte en una opción para la vida que requiere el compromiso de todos los que forman parte de él: docentes, estu-

diantes y padres de la Iglesia. Es una propuesta para la unificación, armonía, paz y espiritualidad personal en pro del bien común.

La pedagogía de Don Bosco procura el desarrollo humano integral desde su educación preventiva, formativa y vocacional, por lo que educar sería dotar al joven de valores cristianos y conocimientos teórico-prácticos para que pueda enfrentar la complejidad de la vida en sociedad. Al mismo tiempo, la pedagogía salesiana busca la plena realización humana a través del cumplimiento de un proyecto de vida orientado a las diversas dimensiones que la caracterizan, para ayudarlo a encontrarse consigo mismo y con Dios. Aquí la figura del docente es fundamental, ya que permite educar, formar y acompañar al joven hasta que logre encontrarse consigo mismo y construir su proyecto de vida, lo cual le permitirá enfrentarse a la realidad con principios y valores profundamente humanos y cristianos.

Es una pedagogía que fomenta la responsabilidad social y que parte de la dignidad de cada ser humano. Busca una educación teológica basada en la fe y la espiritualidad cristiana, pero también es una propuesta educativa que forma para la vida en sociedad, desde una perspectiva crítica, ética y política, procurando honrados ciudadanos con valores para el trabajo y el bien común.

El sentido de la vida, para Don Bosco —también expresado en su pedagogía del amor—, nace desde el respeto y afectividad que se siente por el otro. Se identifica con la personalidad del joven, por lo que educar con el corazón es hacerlo con amabilidad, cariño y comprensión. Se trata de una pedagogía que se centra en el amor a Dios y que se expresa hacia los demás, en especial hacia las personas que carecen de afecto como la juventud desorientada, desasistida y abandonada por su familia y su entorno social. Solo en el amor a Dios se podrá encontrar la verdadera vocación para la vida, desde ahí se fundamenta todo principio pedagógico y religioso: el amor como genuina expresión humana hacia a Dios y los demás.

Referencias bibliográficas

- Attard, F. (2014). *La pastoral juvenil salesiana: cuadro de referencia*. Dicastorio para la Pastoral Juvenil Salesiana.
- Bosco, J. (1884). *Carta del 10 de mayo de 1884. A la comunidad salesiana del Oratorio de Turín-Valdocco*. <https://bit.ly/3xVkeWd/>
- Bosco, J. (1978). Memorias del oratorio. En J. Canals Pujol y A. Martínez Azcona, *Obras Fundamentales*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Bosco, J. (2004). *El sistema preventivo en la juventud: memoria y ensayos*. Biblioteca Nueva.
- Garnica, C. (2017). *Teología de la praxis educativa en la pedagogía salesiana, la educación es cuestión del corazón*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Peraza, F. (2010). *Iniciación al estudio de Don Bosco*. Centro Salesiano Regional de Formación Permanente.
- Peresson, M. (2004). *Educación con el corazón de Don Bosco*. CCS.

Existencia, situaciones límite y suicidio

Diego Patricio Vera¹

Introducción

El hombre es un ser para la muerte, cuya existencia exige una constante búsqueda de sentido; donde enfrenta cotidianamente sus limitaciones y aprende a tomar conciencia de su temporalidad vital. Por lo tanto, es importante analizar las diferentes situaciones límite por las que atraviesa el hombre a lo largo de su historia, en su entorno familiar, social, cultural o económico, y determinar los factores que lo conducen al sinsentido de su existencia y, en ocasiones, al suicidio.

La base del existencialismo radica en la libertad humana, es decir, para esta corriente filosófica el ser humano es concebido como una existencia que se realiza a sí misma, gracias al cúmulo de decisiones que toma en la cotidianidad, logrando así su plenitud. Para Kierkegaard (2014), vivir la plenitud de la existencia humana es una decisión en la cual el hombre es consciente de que su destino está en sus

1 Licenciado en Educación con especialidad en Filosofía por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, estudiante de Teología en la Facultad Jesuita de Filosofía y Teología de Brasil, miembro del grupo de investigación As Interfaces da Antropologia na Teologia Contemporânea de la Facultad Jesuita en la misma universidad. El presente artículo surgió de la investigación realizada para obtener la licenciatura en Ciencias de la Educación bajo la dirección del PhD Frank Viteri Bazante.

manos, sin embargo, abandona ese destino en la Providencia Divina mediante la fe, la cual está precedida por la angustia, que es inherente a nuestra naturaleza y frente a la cual experimentamos la finitud de nuestra existencia y lo absurdo de la misma frente a la nada.

Los escritos sobre la existencia, las situaciones límite y el suicidio son diversos, entre los trabajos más destacados se encuentra “El humanismo del existencialismo” de Bolívar Echeverría (2006). En un primer momento, el autor afirma: “En el contexto inmediatamente posterior a la Segunda Guerra Mundial en Europa, el existencialismo se afirmó como una corriente filosófico-política, y lo hizo oficialmente con la conferencia de Jean-Paul Sartre: *El existencialismo es un humanismo*” (p. 189). Posteriormente, sostiene: “Para un discurso como el existencialista era importante ser reconocido como humanista [...] donde lo humano se juegue en el destino de cada individuo, y no en el de las grandes entidades colectivas y sus metas incontrolables” (p. 189). Finalmente, concluye que “la redefinición del humanismo se volvió indispensable, la que propuso Sartre trató de eludir el retorno a la metafísica [...] negando toda posible necesidad detrás de esta contingencia de la libertad humana” (p. 197).

Otro artículo de gran relevancia que ha precedido a este trabajo es “Sartre, teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo” de Vásquez-Rocca (2012). Aquí el autor afirma: “El problema de la vivencia emocional, indaga la naturaleza de la conciencia emotiva, es decir, la conciencia de la emoción; desde una perspectiva fenomenológica, siguiendo principalmente el pensamiento de Sartre” (p. 2), concluyendo que “cuando los caminos trazados se hacen demasiado difíciles o cuando no se vislumbra camino alguno, ya no se puede permanecer en un mundo tan urgente y difícil, pues todas las vías están cortadas y sin embargo hay que actuar” (p. 11).

Asimismo, el artículo “Las tres edades del existencialismo” (Prini, 1957) sostiene que “no es posible definir, el existencialismo sometiéndole al ámbito de un concepto tradicional de la filosofía, el

existencialismo ha sido una experiencia profunda y una crisis de la costumbre” (p. 4). Del mismo modo, afirma que “existe una innegable tensión religiosa en el existencialismo romántico y metafísico, donde hay un renovado sentido de lo *sacro* o del *misterio*” (p. 5).

Por último, el artículo “Amor, destino y libertad” (Ojeda, 2000) manifiesta que, frente a la realidad social de la Alemania de aquel entonces, Jaspers propuso dos salidas: refugiarse en Dios o suicidarse. Siguiendo a Jaspers, Ojeda (2000) dice: “Son dos los caminos que señalan al hombre: como *objeto* de investigación y como *libertad*; como objeto de investigación se adquiere mayor conciencia de que el hombre en conjunto nunca podrá ser objeto de investigación” (p. 152). Entonces, afirma que “la libertad se halla en el origen de nuestro obrar y de nuestra conciencia de ser, lo que el hombre sea, no solo es contenido de saber sino fe, por ello, la libertad es inseparable de la conciencia de finitud” (p. 155).

El existencialismo ha sido caracterizado como la “parte oscura de la filosofía”, es por ello que Sartre (1946) señala: “Entendemos por existencialismo una doctrina que hace posible la vida humana, sin embargo, el reproche esencial, es que ponemos el acento en el lado malo de la vida humana” (p. 1). El existencialismo ha sido criticado por los marxistas de darse el lujo de “contemplar al ser” cuando la realidad es acción, también ha sido reprochado por el cristianismo de ser ateo y absurdo. Es decir, en toda ocasión se asemeja al existencialismo con la fealdad y la miseria. Sin embargo, Sartre (1946) sostiene que: “Esta corriente solo busca enfatizar que *la existencia precede a la esencia*, y que el hombre es aquello que él hace de sí mismo, que es un proyecto que vive subjetivamente, y que se deja llevar por su voluntad” (p. 3).

La filosofía permite analizar las situaciones límite como el suicidio, pues busca esclarecer de manera integral la existencia del hombre, su libertad y el sentido de su vida. Por eso la reflexión filosófica busca comprender la naturaleza de lo humano: sus emociones, su existencia y su muerte; pero también las dimensiones existenciales

positivas que permiten fundamentar la posibilidad de un ser feliz, de un ser humano íntegro, que luchando contra la adversidad supera los factores negativos de la existencia.

Como educadores, nos enfrentamos cotidianamente a situaciones en las que tenemos que salir del salón de clase y acercarnos a la realidad de nuestros estudiantes para comprender su condición vital. En ese sentido, este artículo pretende comprender los factores que inciden en el suicidio, especialmente de adolescentes. Para UNICEF (2017), los factores más comunes son: “Violencia intrafamiliar, abuso sexual, bajas calificaciones, acoso escolar, burlas y agresiones” (p. 9). En consecuencia, las muertes por suicidio en el Ecuador se incrementaron significativamente durante los últimos años, las estadísticas son alarmantes, sin embargo, el suicidio no es tratado como una enfermedad mental y sigue siendo un tabú en la sociedad ecuatoriana. La siguiente tabla muestra el número de suicidios en 2019 y las provincias y meses con mayor incidencia.

Por lo general, las ciudades con mayor número poblacional son las que presentan mayores tasas de suicidio, como Quito y Guayaquil. Asimismo, los casos se incrementan en meses como enero, mayo, octubre y noviembre, y se reducen o desaparecen en otros meses como marzo, abril y junio. Las estadísticas de suicidio nos conducen a formular diversas hipótesis relacionadas con las emociones, especialmente con la angustia y el sufrimiento evidentes en algunas regiones del país y durante determinados meses del año.

El problema del sentido de la vida consiste en una lucha que el individuo debe enfrentar constantemente y en la que destacan dos opciones fundamentales: aferrarse al sinsentido de una existencia absurda y culminar en el suicidio o dar un paso significativo y trascender. Es a través de la trascendencia que los individuos confrontan su libertad ilimitada y logran experimentar la auténtica existencia y dar sentido a su vida.

Tabla 1
Muertes por suicidio en Ecuador en 2019

Provincias Meses	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.	Jul.	Ag.	Sep.	Nov.	Total por provincias
Azuay	5				9			11	8	5	38
Bolívar	3								4	1	8
Cañar	1			2	1			1	3	2	10
Carchi								2	1	1	4
Chimborazo	3				3			6	4	2	18
Cotopaxi	6				7			5	2	7	27
El Oro	1				5	2		6	4	7	25
Esmeraldas	1				1			3	3	3	11
Galápagos											0
Guayas	4				5			4	3	3	19
Imbabura					2			1	5	2	10
Loja	4				2			4		6	16
Los Ríos	2		3		4			9	9	2	29
Manabí	6				8				9	10	33

El sinsentido está íntimamente relacionado con la angustia e incertidumbre que genera la inminente presencia de la muerte en la existencia, por lo que la vida y la muerte deben ser comprendidas como inherentes a la condición humana y reflexionadas por la filosofía, cuyo análisis de los problemas existenciales y vitales busca una comprensión general sobre el ser y su sentido.

Consecuentemente, el suicidio aparece como una salida evidente frente al sinsentido existencial, es decir, cuando emergen las situaciones límite y la vida pierde su razón de ser. El problema expuesto surge de la reflexión de mi propia existencia, del suicidio de seres queridos, amigos y estudiantes que en algún momento decidieron dejar de luchar contra una vida, aparentemente carente de sentido, y se aferraron al absurdo.

El sentido de la vida: un análisis desde la filosofía existencial de Karl Jaspers

La vida constituye una constante búsqueda de sentido. En la que el análisis de las diferentes situaciones límite que atraviesa el ser humano y los factores que conducen al sinsentido de la existencia, es tarea fundamental de la filosofía. Reale y Antiseri (1988) sostienen:

El sentido de la vida en la filosofía de Jaspers, explora y describe los márgenes de la existencia humana, los cuales se refieren a los límites últimos del ser, es decir, el horizonte no comprendido a través de la razón (p. 531).

El existencialismo de Jaspers se manifiesta en su doctrina de las situaciones límite, las cuales conforman la existencia humana y no hay posibilidad alguna de evitarlas o evadirlas. Estas situaciones límite señalan crisis existenciales en las que el conflicto y su significado se hace más agudo y trágicamente claro, es decir, el problema del sentido de la vida radica en una dialéctica de la voluntad, que consiste en redescubrir el sentido de la vida que trasciende toda realidad

de angustia y muerte, o vivir el sinsentido de la existencia empírica culminando en el suicidio (Jaspers, 2000).

Al trascender, el ser humano experimenta su libertad ilimitada y logra la auténtica existencia y el sentido pleno de su vida. Jaspers (1958) sostiene: “La trascendencia, solo se acerca al hombre, sin descubrirse jamás, en la medida en que él se encuentra a sí mismo” (p. 205). En otras palabras, trascender es ir más allá de todo límite, existir más allá del tiempo, del mundo, del espacio y debe convertirse en la aspiración más elevada del ser humano, quien crea conciencia de sus situaciones límite y busca confrontar su existencia.

El verdadero sentido de la vida se revela al ser humano en períodos de profundas conmociones emocionales como enfermedades, muerte de seres amados, culpa irremediable, entre otras. Al enfrentar estos momentos, el hombre se despoja del cúmulo de preocupaciones cotidianas y abre campo a una realidad absoluta: que su existencia es frágil tal como el viento que pasa y no regresa. Así, cuando nos enfrentamos a nuestras situaciones límite se abre el mundo de nuestra existencia íntima y nos confrontamos a nuestra realidad más profunda, experimentando el lado humano de nuestra naturaleza.

Por otro lado, la filosofía tiene un mismo origen y fin: el ser humano. Él es quien experimenta su naturaleza finita y limitada, condicionada a vivir situaciones de sufrimiento y muerte, encontrándose a sí mismo a través de lo absurdo o con Dios a través de la fe. La filosofía es compleja en esencia, porque busca abarcar la totalidad del ser, en comparación con el resto de ciencias que se especializan solamente en una parte determinada del mismo; surge antes que toda ciencia, en el lugar donde el hombre empieza a nacer, existir y morir, conjugando su existencia en una dialéctica de razón y emoción.

El filosofar es propio de la naturaleza humana, pues el hombre es el único ser capaz de preguntarse por sí mismo y ha buscado respuestas desde los primeros siglos. El filosofar es inherente a lo humano desde las primeras edades de la infancia, el pensar de los

niños es un planteamiento filosófico sin meditación, por ejemplo, “al principio Dios creó el Cielo y la Tierra, pero ¿qué había antes del principio?” “¿quién creó a Dios?”, etc. el niño evoca cuestionamientos sobre su propia identidad, sobre el origen del mundo, sobre Dios y busca encontrar respuestas lógicas a dichos cuestionamientos. Si enseñamos a un niño que el mundo gira alrededor del Sol este probablemente nos dirá que no es cierto, porque está parado sobre la tierra y esta sigue estática, el niño cree en lo que ve y defiende lo que conoce (Jaspers, 2000).

Jaspers (2000) sostiene: “La llamada filosofía de la existencia es solo una forma de filosofía: sorprender a la realidad en su surgimiento originario y aprehenderla del mismo modo que yo me aprehendo en mi obrar interno mediante la autorreflexión” (p. 12). El hombre se confronta constantemente con la verdad y para alcanzarla lo hace a través de la filosofía, que trasciende toda realidad o principio científico buscando abarcar la totalidad.

El hombre se pregunta por sí mismo, piensa en el suicidio y toma conciencia de su existencia... se detiene y se pregunta si la vida tiene o no un sentido por sí misma, y por qué no acabar con ella cuando aparecen situaciones que agobian la propia existencia y que son inherentes a la naturaleza humana. Llegamos a una concientización en nuestro obrar en la medida en que nos acercamos al misterio al cual denominamos Dios: el ser que todo lo abarca no se encuentra en ningún lugar, pero se manifiesta a través de unos modos particulares, de unas determinaciones de lo existente. El hombre es un modo del ser abarcador y se revela como existencia autoconsciente, a través de la misma, en su libertad alcanza la trascendencia (Jaspers, 2000).

Trascender es también tomar conciencia de nuestra existencia y dejarse interpelar por ella. Para Jaspers (2000): “La filosofía surge del asombro, el admirarse impele a conocer, el origen de la filosofía surge en la admiración, en la duda, en la conciencia de estar perdido” (p. 19). La filosofía comienza con una pregunta: ¿qué existe? De la cual se desprende: ¿qué es el ser del cual se desprende todo lo que

existe? Nuestra idea de Dios es una idea de un dios que interpela la existencia humana, donde el hombre se abandona en él mediante la fe, pues por encima de lo absurdo de la existencia, la idea de trascendencia da un sentido esperanzador a la vida; es dar un paso al vacío que apuesta por la libertad plena en cada individuo.

Existencia: situaciones límite y suicidio

La vida del hombre es como el día que nace por la mañana, vive a lo largo de la jornada y muere en cada noche, con la esperanza de volver a nacer. La existencia habita en lo íntimo de la conciencia, por eso la existencia es conciencia y existimos como conciencia. Jaspers (1958) sostiene que: “la conciencia como existencia, es el medio de todo [...] es agua donde se baña el ser” (p. 5).

En el plano de la posible “existencia” aprehendemos la “historicidad” de la existencia, es decir, tomamos conciencia de que existimos en la medida en que el tiempo se convierte en el indicador del largo o corto camino hacia la muerte al que estamos sometidos. La historicidad es la mera diversidad de las realidades cognoscibles y se convierte en la profundidad del existir. Jaspers (1958) afirma textualmente que “la existencia ha de decidir lo que ella quiere: si conservar la calma sin saber, o arriesgarse a las *situaciones límite* más extremas” (p. 166).

La vida es la suma de decisiones que toma el ser humano a lo largo de su historia, sean estas pequeñas o grandes, transforman y construyen sustancialmente su realidad. Asimismo, la existencia es la consecución de situaciones que aparecen esporádicamente en la cotidianidad, tales situaciones pueden ser manipuladas por el ser humano y en algunas ocasiones evadidas, sin embargo, las situaciones límite lo paralizan y lo confrontan a una realidad de angustia frente a lo inesperado, por ello Jaspers (2000) sostiene:

Las situaciones cambian, las ocasiones se suceden. Si estas no se aprovechan, no vuelven más. Puedo trabajar por hacer que cambie la situación. Pero hay situaciones por su esencia permanente, aun

cuando se altere su apariencia momentánea y se cubra de un velo su poder sobrecogedor: no puedo menos de morir, ni de padecer, ni de luchar, estoy sometido al ocaso, me hundo inevitablemente en la culpa. Estas situaciones fundamentales de nuestra existencia las llamamos *situaciones límites*. Quiere decirse que son situaciones de las que no podemos salir y que no podemos alterar (pp. 20-21).

A partir de las situaciones límite, la muerte constituye la realidad más cercana al ser humano y probablemente la más temida, nadie quiere enfrentarla y hablar de ella: es un tabú. Aunque cada mañana salimos a su encuentro, ella aguarda en el silencio de la vida. La vida por sí misma carece de sentido, mas el ser humano, día a día, redescubre la razón que mueve sus acciones. Una vida sin sentido es una existencia vacía y apática como una náusea o una piedra de molino atada a la espalda (Jaspers, 1958).

En ocasiones, es necesario experimentar la profunda oscuridad para valorar la luz verdadera, caer en la nada para revalorizar el ser. Jaspers (1958) afirma que “la situación se convierte en situación límite cuando despierta el sujeto a la existencia por una radical conmoción de su existencia empírica” (p. 66). Así, es en medio del sufrimiento y de la crisis existencial que el hombre se pregunta por la razón de ser de su existencia: ¿Mi vida tiene sentido? Es un cuestionamiento que en algún momento aparece en nuestra vida, pero si la pregunta por el sentido de la vida tiene validez debe también tenerlo la pregunta por la muerte: ¿Por qué no suicidarme? En ambos casos se evoca una justificación, más que de carácter psicológico o científico, de carácter filosófico-existencial.

La filosofía de lo absurdo propuesta por Camus (1985) afirma que “no hay más que un problema filosófico verdaderamente serio: el suicidio. Que juzgar si la vida vale o no vale la pena de vivirla, es responder a la pregunta fundamental de la filosofía” (p. 5). La filosofía, por su parte, problematiza la realidad y retoma la pregunta por el sentido del ser realizada por los griegos y continuada por los grandes filósofos y pensadores contemporáneos.

Camus (1985) también sostiene que “un acto como el suicidio se prepara en el silencio del corazón, lo mismo que una gran obra que el propio suicida ignora: una noche dispara o se sumerge” (p. 5). El suicidio nunca deja de ser un misterio y aunque se dejen cartas explicativas, nadie conoce el último pensamiento de quien lo realiza. La desesperación impulsa al suicidio y la muerte es considerada como un hecho objetivo de la existencia empírica, no es todavía una situación límite, tal como Jaspers (1958) afirma:

Para el animal, que no sabe de la muerte, esa situación no es posible, el hombre, que sabe que ha de morir, considera este conocimiento como una expectación para un indeterminado punto del tiempo, pero, en tanto que la muerte no desempeña para él otro papel que tener el cuidado de evitarla, la muerte sigue sin ser para el hombre una situación límite (p. 91).

En alemán, suicidio es *selbstmord*, que se traduce como asesinato de sí mismo o auto-asesinato. Es así que para Jaspers (1958): “Auto expresa la libertad de destruir la existencia empírica de esa misma libertad; y *asesinato* determina la violencia activa frente a algo decidido como irresolublemente en la relación consigo mismo” (p. 188). El suicidio es, pues, la acción de la propia existencia, que exige profunda reflexión, libertad y voluntad, por lo que Jaspers (1958) también afirma que “el suicidio es la única acción que liberta de todas las demás acciones, la muerte es una situación límite decisiva para la existencia, es un suceso que sobreviene y no se le llama” (p. 189). Aunque el suicidio comprende una triada entre reflexión, libertad y voluntad —como se ha mencionado en estas líneas—, en la mayoría de los casos surge como una salida frente a la angustia y desesperación ante una situación límite.

Al inicio de este trabajo se presentaron las estadísticas de suicidios en el Ecuador y algunas de sus causas. En ese mismo sentido, Jaspers (1958) afirma:

La *estadística*, nos habla de su frecuencia: que en Europa las razas germánicas son las más propensas, que Dinamarca es el país con más suicidios y que dentro de Alemania abundan más en las provincias

septentrionales que en las meridionales: que el número de suicidios aumenta con la edad y tiene su mayor frecuencia entre los sesenta y setenta años y después vuelve a disminuir, que la máxima frecuencia en el año se da en los meses de mayo y junio; que en los países protestantes el suicidio es más frecuente que en los católicos (p. 189).

La estadística propuesta por Jaspers tiene incidencia en el contexto ecuatoriano, pues el índice de suicidios varía entre provincias, edades y épocas del año. En 2019, la ciudad con mayor número de suicidios fue Quito con un total de 147 casos, mientras que la provincia con el menor número de casos fue Morona Santiago, por otro lado, las edades más comunes de muertes por suicidio oscilan entre los 17 a 35 años, y los meses con mayor reporte de muertes por esta causa son mayo, agosto y septiembre. En Ecuador, al igual que en Dinamarca y Alemania de esas épocas, las estadísticas nos permiten establecer algunas conclusiones sobre el sentido y sinsentido de la existencia.

La vida se mide en momentos y no en años. No se puede juzgar una existencia por su temporalidad, sino por su intensidad, nadie debe condenar un suicida si antes no conoce las causas que lo condujeron a tomar esa decisión. Jaspers (1958) sostiene:

El origen incondicionado del suicidio es el secreto incommunicable del solitario, aunque el suicida deje confesiones acerca de su acto, subsiste la pregunta sobre el hecho, solo quien es capaz de sobrellevar su miseria puede existir [...]. Yo quiero en adelante sufrir mi miseria hasta que ella misma grite: basta, basta y muere, y vosotros, dioses siempre buenos, tomad mi vida, para que mi espíritu malo no me impulse otra vez a morir antes de que os plazca. El hombre debe sufrir su partida del mundo lo mismo que su llegada; todo consiste en estar en razón (pp. 195, 197).

Una mirada vitalista y fatalista sobre el fin último de la existencia humana

Dios, el hombre y el mundo han sido las grandes interrogantes de la filosofía a lo largo de los años. En este breve apartado nos centraremos en la reflexión sobre el hombre y el fin último de su existencia. El hombre es estudiado por diversas ciencias y disciplinas que buscan abordarlo desde distintos enfoques: la fisiología lo estudia como cuerpo, la psicología como mente y la sociología como ser social; sin embargo, desde una postura tradicional la filosofía es la más ambiciosa de todas, pues busca la comprensión total del ser humano.

La existencia del hombre puede ser analizada desde diversos puntos de vista, tal como en el apartado anterior las situaciones límite y el suicidio podrían ser fácilmente moralizadas, así mismo sucede con la totalidad de la existencia humana, para Jaspers (1958): “La *existencia* es lo que nunca es objeto, es el origen a partir del cual yo pienso y actúo es lo que se refiere y relaciona *consigo mismo* y en ello con *su propia trascendencia*” (p. 14).

La plenitud de la existencia radica en la libertad, tanto para vivir como para suicidarse, el ser humano debe sentirse libre, pues este es el fin último de su existencia. El mito de Sísifo asemeja la existencia humana con la piedra gigantesca de la condena que recibió Sísifo de los dioses, afirma Camus (1985):

Los dioses habían condenado a Sísifo a subir sin cesar una roca hasta la cima de una montaña desde donde la piedra volvía a caer por su propio peso. Habían pensado con algún fundamento que no hay castigo más terrible que el trabajo inútil y sin esperanza (p. 59).

La vida, al carecer de sentido por sí misma, lleva al ser humano a trabajar por un sentido, pero cuando este trabajo es inútil y desesperanzador la vida se torna una piedra absurda de llevar en los hombros, por lo que es importante vincular la razón y la existencia. Para Jaspers (1959): “La existencia no se hace lúcida sino en virtud de la razón, la razón no tiene contenido sino en virtud de la existencia” (p. 60), así-

mismo, “la palabra existencia está elevada por Kierkegaard a una esfera en virtud de la cual hace aparecer en infinita profundidad lo que se sustrae a todo saber definido” (p. 41).

Para los vitalistas, la historia y la existencia son complementarias, pues una existe en la historia y la historia cerciora la existencia. Jaspers (1958) afirma: “*Existiendo* estoy cierto en la conciencia histórica de mi existencia empírica, como manifestación en el tiempo [...] el sufrimiento por el fin se hace cercioración de la *existencia*” (p. 55). La visión de lo trágico es para el vitalismo un trascender que desemboca en liberación y está intrínsecamente unido a Dios, por eso Jaspers (2000) también sostiene: “Dios existe para mí en la medida en que yo existo propiamente y una de las pruebas más significativas en la demostración de Dios es mi existencia” (p. 65).

No se podría hablar de existencia plena, sin antes mencionar la libertad. La libertad tiene existencia empírica como voluntad, la voluntad no es una actividad únicamente progresiva impulsiva, sino que su libertad consiste, al propio tiempo, en que se quiere a sí misma, tal como Jaspers (1958) sostiene: “la libertad se convierte en el verdadero signo de la aclaración de la *existencia*” (p. 35).

En la trascendencia no hay libertad. La libertad quedaría falsamente absolutizada en un ser trascendente. En esto la libertad se asemeja con la fe, que es un signo de confianza total en Dios, como un salto al vacío. La fe existencial de Kierkegaard (2014) es el paso a la trascendencia de abandono en las manos de Dios, es Abraham que presenta en sacrificio a Isaac, su unigénito, experimentando una situación límite. Como afirma Jaspers (1958):

La muerte del prójimo del hombre más querido, con el cual estoy en comunicación, es el corte más profundo en la vida empírica. Yo me he quedado solo, cuando en el último momento, le dejo solo sin poder seguirle. No se puede ya revocar nada; es el fin para todo el tiempo. El que muere no se deja ya interrogar; cada cual muere solo; la soledad ante la muerte parece absoluta, para el que muere como para el que queda (p. 92).

Desde este punto de vista, la presencia existencial del ser amado sigue latente aun con su ausencia, de ahí que Jaspers diferencie la existencia empírica que tiene temporalidad y la existencia plena que perdura después de la muerte. Para los vitalistas, la idea de trascendencia es un consuelo para el alma mediante la cual es posible la serenidad profunda que descansa sobre la base del dolor indeleble.

Por otro lado, desde el fatalismo, Sartre (1993) afirma que “la conciencia es una plenitud de la existencia, pues tampoco sería preciso afirmar que la conciencia es anterior a su propia existencia” (p. 25). El ser humano tiene conciencia de su muerte y, sin embargo, acuña en Dios la esperanza incierta de una vida eterna, lejana e indiferente a la realidad del hombre. Para Sartre, “la acción decide acerca de sus fines y sus móviles y es la expresión de la libertad” (p. 464). Este autor comparte con el cristianismo la incertidumbre de la hora final, sostiene que la muerte para los cristianos es proveniente de Dios, él elige la hora y el momento, es por ello que afirma: “Aunque soy yo quien al temporizarme, hago que haya minutos y horas, el minuto de mi muerte no está fijado por mí: las secuencias del universo lo deciden” (p. 562).

Desde esta perspectiva, la vida se constituye en un absurdo. Por ello, Camus (1985) sostiene que “muchas personas mueren porque estiman que la vida no vale la pena de vivirla, y otras que, paradójicamente, se hacen matar por las ideas o las ilusiones que les dan una razón para vivir” (p. 5). La razón y el sentido a esa existencia se encuentra en la cotidianidad, al igual que se encuentra inherente la aspiración del hombre a la nada. Camus prosigue:

Tal divorcio entre el hombre y su vida, entre el actor y su decorado, es propiamente el sentimiento de lo absurdo. Como todos los hombres sanos han pensado en su propio suicidio, se podrá reconocer, sin más explicaciones, que hay un vínculo directo entre este sentimiento y la aspiración a la nada (p. 6).

Para Sartre y Camus la muerte es el fin último de toda existencia, no obstante, para Jaspers y Kierkegaard esta reside en la trascendencia del ser. Más allá de la muerte, del bien o del mal, del vitalismo

o fatalismo, lo único relevante para ambas corrientes es la libertad del hombre, que es el protagonista de la historia de la vida y quien decide cómo acabar con su existencia. Como Camus (1985) señala: “Matarse, en cierto sentido, y como en el melodrama, es confesar que se ha sido sobrepasado por la vida o que no se la comprende, es solamente confesar que eso no merece la pena” (p. 6).

Conclusiones

La filosofía problematiza la realidad y el filosofar es el camino del hombre que, históricamente en su tiempo, aprehende el ser. Solo en esta apariencia, no en sí mismo, le es accesible la esencia de lo humano. Por ello, el sentido del filosofar es un pensamiento único como tal, que encierra la conciencia misma del ser (Jaspers, 1958). La pregunta por el ser ha sido la gran interrogante que ha cuestionado la conciencia de lo humano en la historia, pues es únicamente el ser humano, aquel que se pregunta por sí mismo y redescubre que aún en el tiempo sigue siendo un profundo misterio.

Los griegos buscaban el *arjé*, es decir, el principio originario de la vida y propusieron múltiples respuestas como el agua, el aire, el *apeiron*, el devenir, etc. Los clásicos hablaban del alma y del cuerpo, o sea, la dualidad que mueve la existencia; sin embargo, el génesis y el fin del hombre constituye una constante búsqueda donde no hay respuestas definidas que aclaren las dudas existenciales ni un método específico que nos enseñe a vivir.

En el primer apartado se señaló que la vida constituye una constante búsqueda de sentido, que requiere una reflexión profunda de cada realidad, la pregunta por el sentido de la vida es una cuestión cotidiana, que nos permite enfrentarnos a la existencia, pues sin duda hay más valor en vivir que en suicidarse. Por otro lado, el análisis de las diferentes situaciones límite que atraviesa el hombre, en su familia, en la sociedad, en el entorno y determinar las razones que lo impulsan a seguir viviendo es, sin duda, un asunto filosófico.

Por ello, este trabajo abordó en gran parte la filosofía existencial de Karl Jaspers, pues explora y describe los márgenes de la experiencia, que se refieren a los límites últimos del ser y sin los cuales la existencia carece de sentido y la muerte se presenta como fin. Jaspers (1958) manifiesta que “no hay más muerte como proceso que la muerte del otro, yo no puedo experimentar mi muerte; lo único que puedo experimentar es una relación con ella” (p. 132). Sin embargo, al enfrentarme a la vida siempre la muerte saldrá a mi encuentro.

En el segundo apartado se evidenció la existencia humana frente a las situaciones límite y el suicidio. La existencia humana es ante todo conciencia e historia. Soy capaz de situarme en el tiempo y en el espacio a través de mi conciencia, que me permite reflexionar también mis acciones. Por otra parte, mi existencia está interconectada a mi historia pues aprehendo la historicidad de mi existencia y puedo constatar que a lo largo de la historia la vida nace y muere, que el ser humano no es eterno y que se enfrenta a la finitud de su existir cada día.

Por otro lado, el hombre está constituido de situaciones que construyen su cotidianidad, situaciones que confrontan su existir y lo sitúan en un sinsentido constante de vivir. La vida es un soplo que pasa y las oportunidades sean buenas o malas, pasan junto con la existencia, se puede trabajar para que una situación cambie, pero jamás evitar que estas acontezcan en la vida.

Las situaciones límite que alteran la existencia y la colocan frente a la angustia e incertidumbre, están acompañadas de la culpa, del padecimiento, de la incertidumbre y la desolación, de las que no podemos salir y que no podemos alterar, simplemente hay que confrontarlas y asumirlas. El impulso de conservar la existencia hace experimentar angustia ante las amenazas y obliga al hombre a comprender su índole para resistirse a ellas, busca el placer en el goce de la existencia y en el sentir busca expandirla, por ello se esfuerza constantemente y se aferra a la vida (Jaspers, 1958).

Un elemento fundamental en la existencia humana es la conciencia de compartir la vida con otros y reconocer que ellos también conforman la propia existencia, y que su ausencia toca lo más profundo del ser. Es por ello que la muerte del prójimo tiene carácter total y se convierte en situación límite cuando el otro es realmente único para mí (Jaspers, 1958). La vida de un ser amado no finaliza con el culmen de la existencia empírica, sino que trasciende al pensamiento, situándose en la memoria. Jaspers (1958) sostiene: “No hay más muerte como proceso que la muerte del otro, yo no puedo experimentar mi muerte; lo único que puedo experimentar es una relación con ella” (p. 93).

Al igual que en el mito de Sísifo, el ser humano está condenado a existir, pues nadie planifica su existencia, la vida se construye en la cotidianidad y el hombre no es más que el cúmulo de decisiones cotidianas, el cual enfrenta las situaciones límite y aprende a hacer de su existencia su mayor confidente y de su dolor su compañero de camino. Jaspers (1980) afirma: “Condenado a lo absurdo de una existencia sinsentido el ser humano ni puede curar todas las enfermedades ni evitar la muerte, el hombre tropieza de continuo con sus limitaciones y reconoce en ellas la fragilidad de la vida” (p. 72). Sin embargo, el ser humano sí puede y debe decidir cómo vivir su existencia, frente a lo absurdo. La complejidad de la vida radica en la postura que se asume frente a las situaciones límite y cómo se enfrentan los problemas. Si bien es cierto que el índice de suicidios aumentó en las últimas décadas, es necesario analizar la fragilidad con la que se forman las nuevas generaciones, cómo la familia, la sociedad, la escuela contribuyen en la construcción del ser.

Referencias bibliográficas

- Camus, A. (1985). *El mito de Sísifo*. Alianza.
- CNCMLCF. (15 de mayo de 2020). *Muertes violentas suicidios*. Coordinación Nacional de Criminalística, Medicina Legal y Ciencias Forenses.
- Echeverría, B. (2006). El humanismo del existencialismo. *Diánoia*, 189-199. <https://bit.ly/3snLhlp/>

- Jaspers, K. (1958). *Filosofía* (vols. I y II). Universidad de Puerto Rico.
- Jaspers, K. (1959). *Razón y existencia*. Nova.
- Jaspers, K. (1980). *Origen y meta de la historia*. Alianza.
- Jaspers, K. (2000). *La filosofía: desde el punto de vista de la existencia*. FCE.
- Kierkegaard, S. (2014). *Temor y temblor*. Alianza.
- Ojeda, C. (2000). Amor, destino y libertad. *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, 150-156. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272000000300003/>
- Prini, P. (1957). Las tres edades del existencialismo. *Monteagudo, Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de la Literatura*, 4-19. <https://bit.ly/2W0h2VB/>
- Reale, G. y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (tomo III). Herder.
- Sartre, J. P. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Nagel.
- Sartre, J. P. (1993). *El ser y la nada*. Altaya.
- UNICEF. (2017). *Suicidio*. Red Argentina de Periodismo Científico.
- Vásquez-Rocca, A. (2012). Sartre: teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo. *Nómadas, Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 2-13. <https://bit.ly/3maqFvD/>

Modelo de formación humanista-martiana para la licenciatura en Cultura Física

Reynier Rodríguez González¹

Introducción

En la actualidad, la formación de profesionales tiene el compromiso de redimensionar su rol social dada la influencia del neoliberalismo, la globalización, el nihilismo y el vertiginoso desarrollo científico-tecnológico que condiciona las bases antropológicas de la formación humanista. Esta formación es importante ya que se distingue por su mirada centrada en el ser humano y su interés por el desarrollo de una personalidad completa y armónica. Sin embargo, se observa un cierto desplazamiento de la formación academicista —orientada hacia el conocimiento como criterio de eficiencia profesional— hacia la formación humanista, basada en el desarrollo del profesional como ser humano (Horruitiner, 2009).

¹ Doctor en Ciencias de la Cultura Física, máster en Humanidades, Arte, Literatura y Cultura Contemporánea, máster en Actividad Física en la Comunidad, licenciado en Cultura Física, catedrático de la Universidad Politécnica Salesiana y de la Universidad de Guayaquil.

Existen varias tendencias en el área de la cultura física que no solo suscitan preocupaciones y controversias,² sino que conspiran contra la formación de un sistema de conocimientos, habilidades, sentimientos, valores y convicciones adecuados en los estudiantes. A pesar de los logros alcanzados en el ámbito de la cultura física, se requiere una formación humanista que dignifique su práctica.

Martí fue una de las personalidades que abogó por la formación humanista e hizo hincapié en diversos valores individuales y sociales, así como en las distintas funciones socioculturales, económicas y políticas del deporte. Su visión del universo, desde una perspectiva marcadamente humanista, también se extiende al interés por las disciplinas deportivas. Su obra sintetiza toda la tradición filosófica-educacional de los pedagogos cubanos del siglo XIX (Vitier, 1997). Envuelto en ese saber universal y con un criterio educativo, valoraba en qué medida se desencarna el conocimiento y se violenta la naturaleza humana. Los formadores de profesionales en cultura física deben cuidar que los estudiantes aprendan a ser hombres consecuentes como el propio Martí, que de todas las carreras prefería la difícilísima de “ser hombre”. Hoy, el deber de la pedagogía, en lo concerniente a la formación humanista, es plantear y resolver la manera de instruir y educar en la virtud al hombre, de acrecentar la cultura de las personas más allá del conocimiento. Por lo tanto, es necesario profundizar en el pensamiento de Martí. Varios investigadores han hecho aportes en diferentes facetas de su obra, pero ha quedado al margen una sistematización sobre la cultura física, excepto en la tesis de Salas (2009).³ A esto se suma el desconocimiento sobre los criterios de Martí acerca de la violencia en el deporte, el profesionalismo, la discriminación de la mujer y otros aspectos importantes para la formación del profesional en cultura física; por ende, la pedagogía,

2 Por ejemplo: la sobrevaloración de lo profesional, competitivo y espectacular; la violencia de los deportistas y los espectadores; el énfasis en la estética corporal; el dopaje y la desigualdad de oportunidades.

3 Esta investigación se basa fundamentalmente en la historia de la educación física en el siglo XIX.

desde esta perspectiva, carece de una cosmovisión de la vida y la obra del Apóstol que fortalezca la práctica docente en cuanto a la educación de los estudiantes, y un tratamiento adecuado que incida en dicha formación en cuanto a la cultura física.

Es praxiológicamente evidente, a partir de una visión desde la multicausalidad y multidimensionalidad, la necesidad de una interpretación, sistematización, profundización y contextualización del tema, a fin de integrar conocimientos que contribuyan eficazmente a la formación humanista sobre la base de la conjugación coherente del contenido, la fuente y los métodos con el pensamiento de Martí. También se necesita de un aparato crítico y acciones que faciliten el mejor entendimiento del pensamiento martiano, a partir de sus vínculos con la génesis, el desarrollo y la evolución de la historia de la cultura física.⁴ La gran mayoría de las investigaciones en los últimos años, presentadas en eventos científicos, tienden a sobrevalorar los resultados deportivos en detrimento de lo pedagógico. No son suficientes las que se refieren a aspectos significativos del pensamiento martiano vinculados a los clásicos y a la enseñanza humanística, y al desarrollo de una sensibilidad y capacidad de reflexión estética que contribuya a la formación humanística del profesional. Con ese fin se realizó un diagnóstico, apoyado en una revisión bibliográfica y en el análisis de documentos normativos.⁵ El diagnóstico reveló las siguientes deficiencias:

- Insuficiente empleo de las potencialidades ideo-estéticas y éticas de la información, deficiente contextualización de los fenómenos estudiados, escaso trabajo con las fuentes

4 La asignatura Historia de la Cultura Física contribuye al proceso de formación humanista, precisamente porque favorece el desarrollo multifacético del estudiante. Sin embargo, no incluye el pensamiento martiano y sus contribuciones ni establece las relaciones pertinentes entre este y los contenidos de la asignatura u otras, lo cual conspira contra la apropiación del conocimiento de la obra martiana vinculada a la cultura física.

5 Modelo del profesional, programas de disciplinas y asignaturas, resoluciones y actas de asignaturas.

y limitado proceso de construcción de valoraciones, que no permiten desarrollar posturas críticas ante la realidad sociocultural.

- Limitada concepción teórico-metodológica de la formación humanista que no garantiza una formación coherente desde una perspectiva integradora del desarrollo humano, y un enfoque interdisciplinario humanista que, ante la diversificación de los saberes impartidos, se expresa en una consideración fragmentaria de la realidad por parte de los estudiantes.

Por tanto, el objetivo fundamental de esta investigación es elaborar un modelo de formación humanista-martiana. En consecuencia, se plantea la siguiente hipótesis: si se elabora un modelo de formación humanista-martiana que establezca relaciones sinérgicas entre los procesos de selección de los textos de Martí, y de sistematización del pensamiento martiano e interdisciplinarios contextualizados, para transformar la dinámica actual del proceso de formación del profesional de la Cultura Física, se propiciará entonces dicha formación.

Método

Teniendo en cuenta el objetivo y la hipótesis de la investigación, se ejecutaron las siguientes tareas científicas: análisis epistemológico del proceso de formación humanista-martiana del profesional en cultura física y fundamentación del modelo de formación humanista-martiana, para transformar la dinámica actual del proceso de formación del profesional en cultura física. Se realizó un análisis histórico-lógico para observar el comportamiento de la formación humanista acorde con el pensamiento de Martí en el profesional en cultura física, a través del proceso docente-educativo de la carrera universitaria Licenciatura en Cultura Física. También se realizó una revisión bibliográfica para determinar las teorías que abordan la problemática de la formación humanista, así como la revisión de documentos del proceso docente-educativo para analizar la situación

actual de dicha formación en el profesional en cultura física a partir del tratamiento de la vida y obra de Martí. De igual modo, se aplicó la modelación sistémico-estructural para representar el modelo de formación humanista-martiana. El modelo se elaboró sobre la base de un sistema estructurado mentalmente que refleja o reproduce el proceso de formación humanista-martiana de los profesionales en cultura física. Las relaciones entre los contenidos de las disciplinas permiten la apropiación de la formación humanista por el profesional, y el pensamiento martiano contribuye, a su vez, a la adquisición de nuevos conocimientos.

Por tanto, esta apropiación se convierte en el criterio fundamental para la selección y la estructuración de los contenidos de las disciplinas de la carrera, al introducir las relaciones mencionadas y los componentes del proceso de formación objeto de estudio. Otra característica distintiva de este modelo es su estructuración como componente catalizador de las competencias de este profesional en el manejo de la obra martiana, como vía para configurar el contenido esencial de cada una de las acciones, manifestadas en el ejercicio de la práctica docente como elementos sustanciales de su actividad profesional. Por tanto, la elaboración del modelo tiene en cuenta el objeto de la Licenciatura en Cultura Física,⁶ el objetivo del profesional⁷ y el modo de actuación del profesional.⁸ La relación entre estos tres elementos resume el modelo del profesional descrito en los documentos de la carrera (López *et al.*, 2008).

6 Está enmarcado en el proceso de formación de un licenciado con conocimientos sólidos y habilidades pedagógico-profesionales, una conducta ética y profesional excelente y una visión crítica, reflexiva y transformadora de los procesos y las actividades de su profesión.

7 La actuación en correspondencia con los enfoques filosóficos, económicos, psicopedagógicos, biológicos, socioculturales, éticos, estéticos, de dirección y medioambientales, asociados a la cultura física, y un pensamiento reflexivo, transformador y de atención a la diversidad.

8 Es eminentemente pedagógico, aplicado a las habilidades profesionales que responden al “saber”, “saber hacer” y “saber ser” en la cultura física.

Resultados

La dinámica del proceso de formación de los futuros profesionales de la cultura física se enriquece con el pensamiento de Martí, pensamiento imposible de examinar en sus diferentes aristas sin considerar las circunstancias, las contradicciones, las influencias, los nexos, las vivencias y los sentimientos en que se inserta como síntesis y fundamento de la cultura cubana (Mendoza, 2008; Rivas, 2008). No se puede obviar que Martí ejerció el magisterio y legó valiosísimas ideas pedagógicas encaminadas a la formación del hombre como parte de su lucha constante por el mejoramiento humano, aspecto muy importante para dilucidar y desentrañar el contenido del pensamiento humanista. La formación humanista-martiana requiere un estudio de las ideas filosóficas de la época y las actuales, que incluya los procesos históricos de la cultura física en América Latina y los EE.UU., en las tres últimas décadas del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en cuanto a los juegos, los beneficios del gimnasio, la cotidianidad de las escuelas norteamericanas al aire libre y el deporte (Salas, 2009).

En el aspecto formativo, la presencia del pensamiento de Martí en el plan de estudio actual de la Licenciatura en Cultura Física es insuficiente. En asignaturas del área de humanidades⁹ es casi nula o no está lo suficientemente contextualizada. La dialéctica de la enseñanza y los fenómenos de la realidad no son inmutables y deben investigarse en el proceso de transformación constante que los hace más complejos, tal es el caso del estudio del pensamiento de Martí, cuyas verdaderas dimensiones, vigentes en el siglo XIX cubano y en la actualidad, son fuente y método en la formación humanista. El estudio de la formación humanista con la inclusión del pensamiento martiano redimensionaría los componentes del proceso y establecería una nueva relación dialéctica entre cada uno de ellos.

9 Se pueden nombrar: Historia de la Cultura Física, Sociología, Filosofía y Sociedad, y Español Comunicativo.

Si bien se han realizado varios estudios que tienden a profundizar en la temática y se han presentado investigaciones al respecto en eventos científicos, aún se perciben carencias en la articulación de la obra martiana con el contexto formativo, la actividad pedagógica transformadora y el desarrollo del conocimiento de aspectos concretos de su pensamiento vinculados a la Licenciatura en Cultura Física. Por tanto, es necesario incluir el pensamiento de Martí como elemento transformador de la realidad personal y social en el proceso formativo de los futuros profesionales en cultura física, que debe ser consecuente con el ideal de hombre, las enseñanzas y el legado martiano al incorporar el contenido axiológico y cultural del mismo (González, 2003; Mendoza, 2008). El objetivo es que la universidad sea el ente educativo encargado de la formación integral de los futuros profesionales y que allí se relacionen los conocimientos nuevos y la conducta como principales agentes transformadores del contexto familiar y social. Además, la incidencia del pensamiento martiano en la formación académica, de investigación y de extensión es insuficiente.

La integración de la investigación científica con la extensión universitaria es una de las condiciones indispensables para la formación profesional, dada su contribución a la misión de la universidad de preservar, desarrollar y promover la relación con la sociedad y el legado cultural (Horruitiner, 2009). Sin embargo, los criterios expresados en revistas científicas, al abordar la formación de los profesionales en cultura física, priorizan la enseñanza y la investigación de las disciplinas biomédicas y deportivas en detrimento de las humanidades, salvo la psicología. En relación con la extensión universitaria, Horruitiner (2009) no concibe una verdadera formación si el profesional no es capaz de ser un promotor cultural de su profesión. Para él, la integración de la formación, la investigación y la extensión universitaria es fundamental para el cumplimiento del objetivo de la educación superior. No obstante, la formación del profesional en cultura física muchas veces se circunscribe al desarrollo de manifestaciones artísticas con pocas acciones encaminadas a la promoción cultural de su profesión.

En las fuentes consultadas se abordan las relaciones entre las particularidades de la cultura física y la formación humanista, pero en los estudios sobre el pensamiento martiano la cultura física está ausente, a pesar de los nexos existentes y su importancia para la formación de los profesionales (Rodríguez, 2011). Aunque la relación entre la cultura física y Martí se ha tratado ampliamente en publicaciones seriadas, su carácter es expositivo y no pedagógico ni didáctico, lo cual afecta el proceso formativo al quedarse en el plano teórico, dado que en su obra se revelan como características fundamentales la orientación social, el altruismo, el sentido social, el amor, la bondad y el desinterés (González, 2003).

En el proceso formativo se revela la insuficiente divulgación y promoción de los escritos de Martí en relación con la cultura física, lo cual no contribuye a mostrar una imagen más acabada de su vida. La violencia, la discriminación y el profesionalismo en el ámbito actual del deporte son preocupantes. En este sentido, las valoraciones sobre la significación social de la cultura física en la pedagogía humanista-martiana son importantes. Otras limitaciones son la carente contextualización del pensamiento martiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se asumen los criterios de Arteaga (2005) y Ávila (2007; 2008) sobre la importancia de la resignificación de los textos martianos en el contexto formativo; en particular, en áreas relacionadas con los intereses, las necesidades y las motivaciones profesionales. En muchas ocasiones el uso de los textos martianos se desvincula de la integralidad del proceso. Para erradicar la falta de sistematicidad, la fragmentación y la descontextualización en el trabajo con el texto martiano es necesaria una correcta planificación, que tenga como aspectos fundamentales la selección de los textos y la sistematización del pensamiento martiano, en aras de no dejarlo a la libre y espontánea voluntad del docente. Atendiendo a lo anterior, se asumen las consideraciones teóricas de Payarés (2013).

Una de las ideas constantes sobre la formación humanista en el pensamiento martiano es la importancia que le concede al estudio de

los clásicos antiguos (griegos y latinos) como portadores de una alta carga humanística por su elevada densidad antropológica. En su obra es posible separar su formación clásica de sus ideas pedagógicas sobre los clásicos; hay huellas evidentes de la influencia de los griegos y latinos, y de los modernos. En el pensamiento martiano se integra la belleza, la verdad y el bien.¹⁰ Como señala Vitier (1996), es importante no solo ver el pensamiento humanista de Martí en su exhaustiva recepción de los clásicos latinos, en especial la oratoria (Álvarez, 2007), sino también en su más singular herencia humanística puesta en función de la construcción de un humanismo americano, que se expresa en la aprobación del Eros universal, la articulación coherente entre lo dionisiaco y apolíneo con las semillas de la libertad, y en su desapego de la retórica, la preceptiva y el neoclasicismo. Otro elemento distintivo que influyó en el pensamiento humanista martiano fue la conjugación entre la filosofía estoica grecolatina y la ética cristiana expresada en su amor al hombre y su impetuosa batalla contra el odio. Lo anterior implica revelar la esencia del pensamiento martiano a partir de una comprensión real de sus ideas filosóficas que penetran todo su pensamiento (Rivas, 2008).

La relación con el pensamiento pedagógico-humanista es otro de los aspectos relevantes en la obra de Martí, que tiene su fuente en toda la herencia del pensamiento occidental y decimonónico cubano. Hart (2004) constata en el pensamiento martiano varios puntos: la necesidad de exponer la historia y la cultura de los pueblos, en un esfuerzo formador sustentado en principios éticos (sobre todo la libertad y la justicia desde el amor), su concepción del equilibrio como ley matriz rectora de toda la realidad humana en sus interrelaciones, la práctica de enseñar y mejorar al hombre, la vinculación del estudio con el trabajo y del conocimiento científico con la investigación, y

10 Concepción esta seguramente inspirada en el ideal educativo helénico, que establece la armonía entre la educación corporal, intelectual y moral. Si bien el legado de la antigüedad clásica a la educación física y al deporte es relevante, en particular por el vínculo con los clásicos antiguos, aún es insuficiente el estudio de la literatura y el arte desde su relación con la cultura física, que se circunscribe a lo histórico en la asignatura Historia de la Cultura Física.

la política en función del bien común. Como expresan Hart (2004), Guadarrama (2003) y Mendoza (2008): no se puede obviar la influencia histórica de los mejores ideales de la Edad Moderna y menos aún el pensamiento martiano fundamentado en la síntesis universal de la ciencia y la conciencia, expresión esencial de una concepción formativa y humanista donde se integra la idea del conocimiento y del bien.

Martí se opone al antagonismo entre la formación humanística y la científica propia de su época. Este problema educativo se deriva de las transformaciones económicas, sociales y científicas entre los siglos XVII y XIX, cuando varios pensadores arremeten contra la formación humanística, alegando el envejecimiento de las humanidades en aras de defender la formación científica o moderna.¹¹ Defendió la necesidad de integrar ambos tipos de formación: el estudio de los clásicos antiguos y el saber científico de acuerdo con los contextos formativos (Bisbé, 2003). El antagonismo en la formación se expresa en el pensamiento de Martí en el llamado “mito de las dos culturas” (Martínez, 2011) y su concepción sobre la formación del hombre a partir de la unión de la ciencia y la ideología (González, 2009). Sin embargo, en los estudios diagnósticos se observa la desmotivación de los estudiantes por las asignaturas humanísticas, que consideran demasiado en el nuevo Plan de Estudio “D” (Rodríguez, 2011). Se verifica así un problema de significatividad en estas asignaturas, al no hallar utilidad ni relación entre ellas y su futuro desempeño profesional. Lo mismo ocurre con el pensamiento martiano: es insuficiente su conocimiento, identificación y actualización con respecto a la profesión. En la revisión bibliográfica, el pensamiento martiano aparece en sus relaciones con diversas ramas del saber humano, pero se constata la ausencia de la cultura física.

11 En Europa y EE.UU. se atacó la formación humanística por no estar a tono con las nuevas exigencias y necesidades de la época. Martí estuvo al tanto del movimiento anti-humanístico y siguió muy de cerca la tendencia norteamericana iniciada por C. W. Elliot y la campaña de C. F. Adams con su texto *A College Fetich*, donde se proclama una postura contraria a la formación humanística.

Según González (2009), hay puntos convergentes del pensamiento martiano y vigostkiano en su relación con los problemas actuales. El aporte fundamental de la escuela de Vygotsky es el carácter dialéctico de sus teorías cognoscitivas, centradas en las posibilidades del desarrollo integral de la personalidad y afines al pensamiento martiano en cuanto a la naturaleza socio-cultural del ser humano. Sus reflexiones permiten concluir que, en gran medida, cada hombre es un resumen de la historia de la humanidad y debe su configuración personal a su pueblo, al contexto social donde se desenvuelve como individuo. Así, compartimos con González (2009) los principios generales de la estrategia martiana para la formación del hombre: el principio de la unidad de lo sensible y lo racional, el principio del amor y la belleza, y el principio de la actividad. La propiedad fundamental de esta triada es constituirse como un todo indivisible e indisoluble y operar de forma concordante.

Finalmente, asumimos de Marimón y Guelmes (2009) el modelo como representación ideal de un objeto real creado por el ser humano en un subsistema abstracto para después describir, sucintamente, sus características y especificidades, estudiarlo y dar solución a un problema dado con el objetivo de satisfacer una necesidad. También asumimos la metodología para su diseño, la elaboración y las particularidades, así como sus rasgos generales y sus funciones en el conocimiento científico.¹²

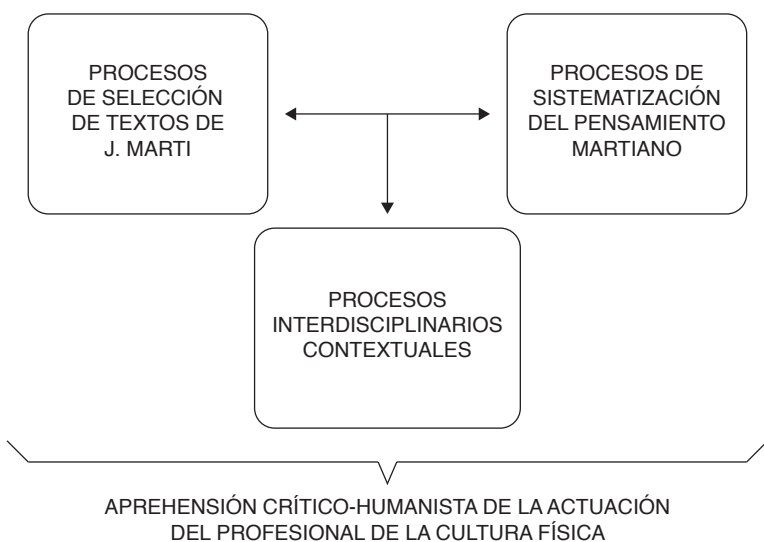
Discusión

El modelo propuesto no describe una estructura específica para el proceso de selección de contenidos. Tanto el proceso de abstracción como la división del objeto en sus partes, generan los conceptos sobre los componentes y las propiedades del mismo, cuya

12 El modelo se fundamenta desde varias ciencias. En su integración se percibe el enfoque de la problemática formativa desde la armonía entre lo subjetivo (*opus operantis*) y lo objetivo (*opus operatum*), es decir, el contenido y el fin del proceso formativo no solo está en transformar lo individual, sino también lo social.

comprensión depende de una visión integradora de los elementos determinada por la esencia del contenido en cuestión. Dicho de otro modo, el modelo acentúa la esencia de la selección del contenido al introducir el contenido nuevo (obra y vida de Martí) y relacionarlo con los ya existentes y el resto de los componentes.¹³

Figura 1
Modelo de formación humanista-martiana
en la Licenciatura en Cultura Física



Fuente: el autor

El modelo presentado consta de tres subsistemas en relaciones de interdependencia y subordinación, que le confieren un carácter de unidad dialéctica: *procesos de selección de textos de Martí*, *procesos de sistematización del pensamiento martiano* y *procesos interdiscipli-*

13 El objetivo, los métodos, los medios de enseñanza, las formas organizativas y el sistema de evaluación.

narios contextualizados.¹⁴ De la sinergia entre estos surge la cualidad de aprehensión crítico-humanista de la actuación del profesional en cultura física (figura 1).

Las implicaciones a destacar en la formación humanista-martiana están dadas en el pensamiento de Martí como síntesis y fundamento de la cultura cubana. Todo en él tiende a considerar la dimensión humana como núcleo de identidad personal y destaca la preponderancia de este aspecto sobre la conducta humana. Por tal motivo, el estudio de su legado se dirige a las valoraciones que hizo sobre el núcleo de la identidad personal y sus principales aspectos en la conducta humana: el conocimiento, la libertad, la comunidad y la trascendencia. Las implicaciones y la importancia de la formación humanista-martiana radican en el señalamiento de un núcleo que no solo es la génesis de toda acción legítimamente humana, sino que, además, unifica, estructura, valoriza y da sentido pleno a la vida humana.

El enfoque de la formación humanista-martiana es netamente ético en su proyección filosófica, puesto que se refiere al fenómeno humano, pero no desde una visión descriptiva y anecdótica, sino desde la condición de posibilidad de dicho fenómeno. A Martí le interesa el fenómeno desde el punto de vista de la calidad humana. La mayor implicación de la formación humanista-martiana está en la reflexión constante acerca de aquello que hace que el fenómeno humano sea propiamente humano, para luego transformarlo en función del bien común. En el pensamiento martiano se encuentran claves interpretativas que no demeritan la descripción singular de cada fenómeno

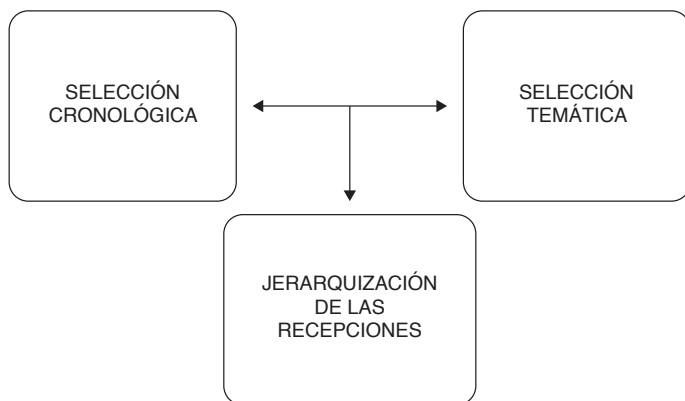
14 Vale recordar que el proceso formativo no es solo una acción ad intra, para beneficio de los agentes personales del proceso, sino también ad extra, en función de la sociedad. Así, los componentes del modelo elaborado generan una dialéctica interna mediante la actualización del diagnóstico, lo cual permite remodelar todo el sistema a partir de nuevas realidades que puedan condicionar el proceso formativo. Para poder captar la historicidad del proceso formativo expresado en el modelo elaborado, es importante no asumir como “real” lo que metodológicamente es solo un instrumento heurístico.

humano, sino que se insiste en aquellas características o rasgos prominentes en todos ellos, que los tipifican esencialmente como humanos.

Subsistema “Procesos de selección de los textos de José Martí”

Tiene la función de enseñar al estudiante, bajo la orientación del profesor, cómo construir el conocimiento a partir de la información comunicada por el texto, lo cual implica una competencia textual que debe ser evaluada. Está estructurado sobre la base de tres componentes: selección cronológica, selección temática y jerarquización de las recepciones (figura 2).

Figura 2
Subsistema “Procesos de selección de los textos de José Martí”



Fuente: el autor

Este subsistema parte de que todo texto es una obra objetiva que tiene sentido por sí misma, que merece confianza y que permite comprender al ser humano y su situación en el mundo. Lo anterior implica un respeto por el texto porque habla por sí, y su exégeta se enfrenta a su palabra no con voluntad de asentimiento, sino de enfrentamiento y oposición. El texto no es un ente dialógico con el

que se busca complicidades, sino un oponente con el que debate y se enfrenta el lector, de modo que el lenguaje es un medio privilegiado para la comprensión antropológica.

Por tal motivo, el trabajo con el texto es fundamental en el proceso formativo porque es el sustento de la actividad de todo estudiante, ya que no solo debe emplearlo correctamente, realizar búsquedas bibliográficas, elaborar bibliografías, organizar y estructurar la información, fichar, analizar y criticar las fuentes bibliográficas activas o pasivas consultadas, sino también analizarlo, clasificarlo a partir del tema tratado y exponer y defender el análisis de los textos a partir de sus propios criterios. Esto implica una correcta planificación y dirección del proceso formativo porque no solo es importante la información textual que se utilizará para contextualizar el conocimiento, sino también la selección, la jerarquización y la clasificación (tipología) como sustento metodológico, en los que tienen un rol vital tanto los componentes personales del proceso formativo como los no personales para poder asumir un método, procedimiento o regla que permita fijar el sentido de los textos con el propósito de decantar el significado más verídico de sus enunciados.

De ahí lo necesario de considerar varios factores que condicionan el proceso de la comprensión lectora como los extra-textuales (el medio social y las condiciones ambientales), los intra-textuales (la presentación del texto, el nivel estilístico, los esquemas e ilustraciones, el contenido del texto, su extensión y la época a la que alude) y los humanos (edad y sexo del lector, su nivel idiomático, intereses profesionales, creencias religiosas, filiación política, referente cultural previo, visión del mundo y los rasgos de su personalidad). Es importante señalar que, para cumplir con el principio de la multirreferencialidad en la selección de los textos, no deben limitarse solamente a los vinculados con la cultura física de forma directa o tangencial. La selección de los textos debe orientarse hacia un criterio comprensivo de significaciones humanistas universales que contengan una alta densidad antropológica. Entre ellos, cabría incluir textos filosóficos

y literarios en los que aparezcan actitudes y conductas humanas que permitan comprender a la persona en las múltiples gamas de sus manifestaciones: desde las intelectuales y emotivas hasta las conductuales contentivas, los que dinamizarían un enriquecimiento de la formación humanista del profesional en cultura física.

El *componente selección cronológica* tiene como función que el estudiante pueda organizar en el tiempo los textos y las vivencias de Martí relacionados con la cultura física. La organización en el tiempo es sumamente importante para el estudio diacrónico¹⁵ o sincrónico¹⁶ del pensamiento martiano. En este sentido, se puede cruzar la información a partir de su epistolario, su periodismo, su obra poética, su oratoria y su biografía. Es importante lograr una armonía entre ambos estudios porque el texto martiano debe entenderse desde lo sincrónico y lo diacrónico.

No basta solamente atender el aspecto cronológico, sino también el temático. Por eso el *componente selección temática* tiene como función que el estudiante pueda clasificar los textos de Martí de acuerdo con los temas y su relación con la cultura física. Todo texto posee una orientación temática, enuncia una idea, una postura ideológica sobre la realidad abordada que debe exponerse con términos claros y precisos. En los textos de Martí, el tema, usualmente, no está explícito, por lo que para hallarlo y enunciarlo es necesario el análisis textual. Aquí tiene una importancia vital la intertextualidad como conglomerado de relaciones que aproximan un texto determinado a

15 Analiza su evolución a lo largo del tiempo, es decir, en su proceso de formación, según las fuentes históricas anteriores y de la época. Es indispensable para captar el dinamismo histórico que animó a escribir el texto, pero también manifiesta su rica complejidad.

16 Busca la explicación del texto en cuanto tal (en su estadio final), en determinado momento o período de la historia, considerando las relaciones mutuas de sus diferentes elementos y el mensaje comunicado por el autor a sus coetáneos.

otros textos, ya sean del mismo autor o de otros, de la misma época o de épocas anteriores.¹⁷

El *componente jerarquización de las recepciones* tiene como función que el estudiante logre interiorizar los propósitos del pensamiento martiano a partir de los criterios de sus diferentes intérpretes. Debe considerarse que el primer receptor de los textos es el propio Martí, incluso al acoger las reflexiones críticas que los originaron. En sus ensayos, cartas, poemas y otros textos, aparecen claves interpretativas para la valoración por la articulación coherente de todos los escritos entre sí.

Luego están los destinatarios más variados. Una primera revisión de la bibliografía pasiva revela que algunos de sus más perspicaces exégetas sí percibieron la necesidad de concebir y estructurar el pensamiento martiano como síntesis y fundamento de la cultura cubana; de estudiarlo en el modelo y el currículo de formación del profesional para establecer nexos y lograr una correcta formación humanista como fenómeno complejo aún vigente en el proceso formativo; de redimensionar las habilidades según el sistema de conocimientos para valorarlo en su totalidad sin obviar circunstancias, influencias, contradicciones, experiencias, sentimientos y vivencias que, de cierta manera, lo condicionaron; de ejercitar esas habilidades teniendo en cuenta la importancia de sus juicios en la conformación de la pedagogía humanista de Martí para la cultura física, y de profundizar las indicaciones valorativas priorizando el redimensionamiento de los conocimientos. El pensamiento martiano sienta las bases de una teoría pedagógica y humanista de la cultura física y de un contenido teórico y social del conocimiento que conducen al

17 También contribuyen a este análisis varios elementos para-textuales (título, prefacio, epílogo), intra-textuales (relación de un texto con los demás), extra-textuales (relación entre un texto del autor y otros textos de otros autores), archi-textuales (relación genérica entre textos por sus características comunes), meta-textuales (relaciones de un texto con otro, aun sin citarlo) e inter-discursivos (relaciones de un texto con otras artes para lograr una concepción integral sobre la base de la transtextualidad).

análisis intuitivo y sagaz de las transformaciones de esta en el siglo XXI, lo que posibilita nuevos caminos de reflexión y debate sobre la misma y su relación con la sociedad entre los estudiantes.

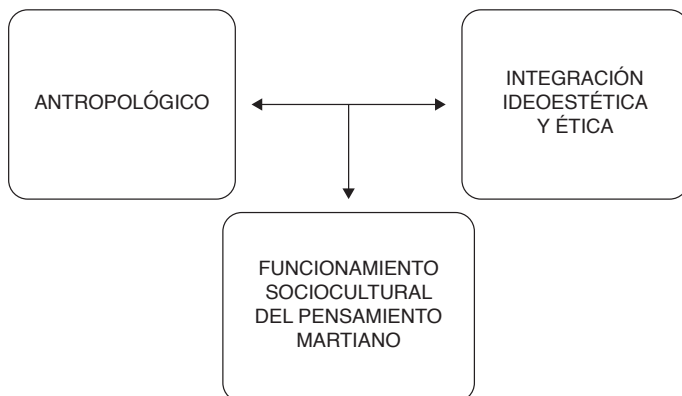
En resumen, este subsistema, al ser objeto de la cultura por los valores que contiene a partir de las producciones materiales y espirituales elaboradas en el proceso de su formación y transformación, es un referente fundamental para el siguiente subsistema, porque los objetos de la cultura realizados por generaciones precedentes constituyen la memoria histórica y sociocultural, y cumplen una función comunicativa para las generaciones futuras. El proceso de formación humanista-martiana considera el texto como un mediador que debe ser comprendido y la recursividad del sistema está dada en la relación dialéctica entre cada uno de los subsistemas que componen el modelo.

Finalmente, este subsistema tiene la interpretación como función mediadora dado que el texto comunica un mensaje cuya comprensión debe estar acompañada de una sobriedad que reclame el esclarecimiento de la verdad transmitida y conlleve a la interpretación del sentido y a interrogarse sobre la verdad a la que responde el enunciado, es decir, es necesario revelar las ideas, los juicios y las valoraciones del pensamiento martiano. Este subsistema tiene unidades de significación del pensamiento martiano relacionadas con la cultura física.

Subsistema “Procesos de sistematización del pensamiento martiano”

Tiene la función de concebir las actividades de enseñanza-aprendizaje dirigidas hacia la aprehensión de la cosmovisión martiana y la formación de una cultura humanista. Se estructura a partir de tres componentes: el antropológico, la integración ideoes-tética y ética, y el funcionamiento sociocultural del pensamiento martiano (figura 3).

Figura 3
El subsistema “Procesos de sistematización del pensamiento martiano”



Fuente: el autor

La interpretación es una mediación para la comprensión antropológica, eso no supone necesariamente una crítica literaria o interpretación encaminada a determinar el valor estético o la estructura lingüística de los textos martianos. Estos, por ejemplo, pueden ser comprendidos de acuerdo con su estructura narrativa y el carácter de sus personajes; también con criterios sociológicos e históricos, entre otros; pero de lo que se trata en este subsistema es de atender más a la significación antropológica, sin pasar por alto las actitudes que simbolizan: el ideal de perfección expresado en la integración de lo ideológico, lo estético y lo ético en el pensamiento martiano. La interpretación es una actitud intelectual dirigida a reconstruir la conciencia histórica. Para ello, es vital haber logrado, a partir del subsistema anterior, una correcta reproducción del momento originario de la obra o el texto martiano, con la intención de confrontar a Martí y su contexto al mismo tiempo: ningún autor se puede entender obviando sus circunstancias históricas concretas, pero las circunstancias históricas concretas no son entendidas sin la acción de sus personalidades más

sobresalientes. Por ejemplo, Martí es incomprendible sin la síntesis histórico-cultural que fue Cuba, pero Cuba tampoco puede ser correctamente comprendida sin Martí y sus textos.

El *componente antropológico* tiene como función que el docente logre en el estudiante la formación de una concepción del hombre tal como lo concibe Martí, que ubica al ser humano en el centro de la realidad y con un doble primado: el ontológico, que lo sitúa en la cima de la pirámide de lo real, y el axiológico, que lo coloca en la jerarquía de valores. La ontología martiana es inconcebible sin el sentido de lo trascendente. El primado ontológico está dado en las explicaciones que ofrece sobre la estructura profunda del hombre, al apoyarse en el saber humano, estableciendo de forma racional y crítica, es decir, científica, una ontología del hombre. En relación con el primado axiológico, es importante decir que, si bien en su obra filosófica no se puede encontrar una axiología sistematizada, sí es posible ubicar una constante preocupación por los valores¹⁸ y por reconocerlos y cultivarlos en el ser humano, adhiriéndose a la ley del mejoramiento humano como vía para arribar a la cima de la pirámide de lo real.

Apoyados en el análisis textual, se evidencia que el tema fundamental en los textos de José Martí, relacionado con lo “humano”, es el amor y no “el progreso humano”. Su ética se centra en el “sentido de sacrificio” como servicio. Por eso, se opuso a las concepciones restrictivas del hombre, aunque consideró lo entendible de percibir al hombre de manera diversa dada la pluralidad cultural existente. Lo inaceptable es fomentar ideas antropológicas que contengan la semilla del odio, la soberbia, la crueldad y la agresividad.¹⁹ De tal manera, que este componente antropológico lleva a formular interrogantes

18 Estos pueden ser de carácter científico, económico, estético, ético, filosófico, jurídico, lógico, religioso, etc.

19 Lo anterior implica considerar los antropológicos universales del pensamiento martiano más adecuados para los fines formativos humanistas de los profesionales en cultura física, entre estos se deben considerar: el conflicto ritualizado, la aculturación, la armonía intercultural, el consenso de asociación, la enculturación, el metalenguaje y el sincretismo.

sobre el sentido y la naturaleza del hombre en el pensamiento martiano y preguntas fundamentales como: ¿Qué es el hombre según Martí? ¿Cuál es el modelo de hombre a formar en la sociedad cubana según su concepción? ¿Cómo concebía Martí la formación del hombre?

El *componente integración ideo-estética y ética* es una concepción filosófica que tiene como función que el profesor logre utilizar los conocimientos y las habilidades para lograr la apreciación integral en los estudiantes de los valores históricos, ideo-estéticos y éticos del pensamiento martiano. Es importante enseñar el pensamiento martiano a partir de sus propios textos. En ellos se puede observar una concepción unitaria de la cultura que se expresa en la singular conjugación de lo ideológico, lo estético y lo ético. Lo anterior implica el trazarse un propósito formativo en la investigación y el análisis de las corrientes de pensamiento sobre la actividad humana. En la vida y obra de Martí se puede encontrar cómo la prédica moral se realiza con una prosa poética para expresar los sentimientos estéticos y morales. Otro aspecto fundamental para la formación de los estudiantes es, precisamente, su concepción formativa del arte, expresadas en dos principios: el arte como mimesis de la realidad que conlleva a la praxis, y su función moral. Ambas ideas se constatan en la controversia filosófica entre el realismo y el idealismo del arte que expresa la función moral y comprometida del mismo con la transformación social, y cómo existe una relación en el arte entre el arquetipo de virtud que se debe formar y la verdad objetiva que debe ser cambiada en la realidad cotidiana.

También es importante señalar que el pensamiento martiano que aflora en sus textos no se reduce a disímiles recursos del lenguaje, sino que estos pueden generar un proceso semántico de creación de nuevos significados por parte de los estudiantes, quienes introducen formas originales de ver las cosas y denotan modos de “ser” y “valores”. Los textos martianos son mediaciones que tienen la finalidad de hacer comprender la identidad humana a partir de la diversidad configurada por la integración unitaria de todos los tiempos, episodios,

circunstancias y hechos que se entretujan con la vida ordinaria del lector en su transcurrir, sin una ubicación temporal expresa.

El *componente funcionamiento sociocultural del pensamiento martiano* tiene como función la conducción de las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje por parte del docente hacia la aprehensión de la cosmovisión martiana y la formación de una cultura humanista a través del estudio. Nada puede sustituir la lectura del texto martiano. La obra de Martí tiene potencialidades suficientes para dialogar con el lector y brindarle claves para dilucidar los variados aspectos del mundo actual. Cabe destacar la relación del texto con el contexto sociocultural de su elaboración y recepción como elementos importantes para la comprensión de la cultura humanista dado su carácter referencial en la construcción de sentidos y significados que contribuyen a transformar el contexto circundante del docente y el alumno. Un aspecto de vital importancia en los estudiantes es la concepción martiana sobre la comunicación social.²⁰

Es necesario considerar el lenguaje no como un mero instrumento que se puede desentender, sino como mediación necesaria para entender el mundo, conocerse mejor, e instaurar la convivencia pacífica. Dado que las matrices culturales en el contexto cubano son heterogéneas, cuando no discordantes entre sí, y tienen una raigambre en común de dosis desiguales, y dado que el desarrollo histórico del pensamiento contemporáneo ha transitado por caminos con tendencias marcadamente complejas, se requiere un estudio particularizado.

Todo lo anterior implica una preocupación por la inteligibilidad que la sistematización tiene como mediador fundamental en el

20 Martí escribió sobre la formación del hombre a partir de la comunicación social: los medios de comunicación, los monumentos históricos y la oratoria, como formas de condicionamiento sobre las personas. En su obra se encuentran textos que utilizan los relatos de hechos históricos o biográficos con una función sociocultural, para expresar sentimientos éticos y estéticos, y se propaga la virtud por medio de la precisión y el enaltecimiento de los ejemplos positivos.

subsistema “Procesos de sistematización del pensamiento martiano”. A partir de la necesidad de ordenar orgánicamente el pensamiento martiano, apoyándose en la enseñanza de la vida de Martí junto con las ocasiones que dieron origen a la composición de sus obras, se aprecia mejor el carácter y la importancia del mismo.

La importancia de la sistematización del pensamiento martiano radica en que por su naturaleza, esencia y significación constituye un patrimonio del pueblo cubano, símbolo de identidad, tradición e ideología, y un caudal inapreciable de enseñanzas para enriquecer nuestro accionar en el complejo presente de la sociedad cubana actual. En este subsistema se multiplican las unidades de significación a partir del análisis de cada una de las ideas, juicios y valoraciones del pensamiento martiano, transformadas en invariantes antropológicas universales que potencian y delimitan la formación humanista-martiana. La sistematización permite que al releer un texto se comprenda mejor, lo cual supone que el texto, como generador de sentidos y significados se convierta en un discurso relevante para el lector. Un texto que no es entendido o no interesa no puede ser objeto de interpretación. También es importante la explicación del significado, porque al analizar su estructura y revelar su esencialidad, las palabras simplemente ocasionales o insignificantes, unívocas o ambiguas permiten esclarecer su contenido a partir de lo sistematizado en el pensamiento.

Los dos subsistemas anteriores se relacionan con el siguiente a partir de concebir a los profesores, sujetos de la cultura, como parte activa de la misma. Los estudiantes (el otro significativo), al entrar en contacto con los sujetos de la cultura, inician un proceso comunicativo con dos momentos decisivos: el de diferenciación y el de identificación.²¹ Los estudiantes, al asumir un nuevo significado del texto, no permanecen ajenos o neutrales al proceso de significación ni al

21 Cuando el sujeto de la cultura descubre sus diferencias en relación con el otro significativo y cuando repara en su identidad grupal y se convierte en sujeto de identidad.

mensaje o sentido que reciben del mismo. En su actividad exegética se sitúan en puntos de vista concretos a partir de los cuales interrogan al texto. Al ubicarse en un horizonte de experiencias e intereses,²² el texto se asume como un ámbito de sentido, que afecta o interpela, con la consiguiente extrapolación a la vida cotidiana.

Subsistema “Procesos interdisciplinarios contextualizados”

La sistematización que parte del estudio del pensamiento martiano lleva hacia afuera y luego regresa a uno mismo, esclareciéndose y cambiándose cada vez, rasgo característico de la formación humanista. Entonces, se colige que este subsistema tenga como mediador a la contextualización, en tanto que la habilidad para comunicar o transmitir el mensaje interpretado y luego sistematizado se realiza en determinadas circunstancias espacio-temporales. Aquí, al exégeta del texto martiano no le interesa tanto ubicarse en el momento histórico en que Martí lo escribió, sino plantear la verdadera pregunta: ¿qué se trata aquí y a qué realidad conduce el asunto tratado? Puesto que no es explicar su naturaleza, sino comprender la historia a la que se pertenece, equivale a preguntarse: ¿Qué significa para mí de acuerdo con mi momento histórico y realidad?

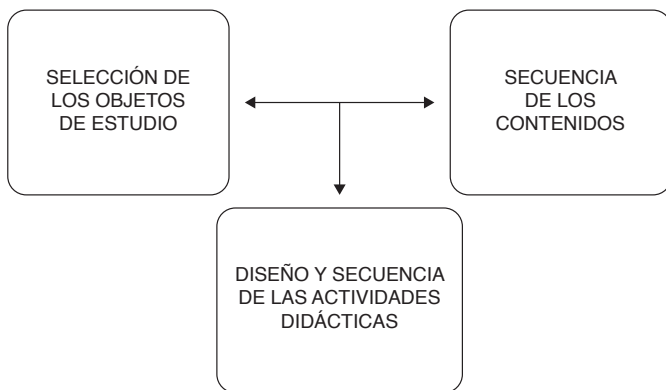
En este subsistema no se pregunta ¿qué dijo Martí?, sino ¿cuál es su intención? (¿hacia dónde apunta el texto martiano?). Esta gravitación en torno al hombre de aquel entonces y al hombre actual, lector o receptor, es un proceso de significación por el carácter mediador de la inteligibilidad como expresión o manifestación externa de una palabra interna, como interpretación de un enunciado que no solo se entiende por sí mismo sino en el contexto donde se interpreta. En este subsistema las unidades de significación son superiores en cuanto a su enriquecimiento en relación con los subsistemas

22 Los ontológicos, los estéticos, los éticos, los sociológicos, los científicos, los religiosos, los políticos y otros.

anteriores, dado su núcleo entre unidades de integración humanista-martiana, que se manifiesta a partir de las nuevas interpretaciones como consecuencia de la periodización (intervalos de tiempo), la flexibilización (adecuación a las asignaturas, disciplinas, años) y la complejidad (nuevas relaciones que se establecen), es decir, la formación humanista-martiana se convierte en un interobjeto.

El subsistema “Procesos interdisciplinarios contextualizados” tiene como función relacionar los contenidos de las asignaturas y el empleo del pensamiento martiano. El mismo se estructura a partir de tres componentes: selección de los objetos de estudio, secuencia de los contenidos, y diseño y secuencia de las actividades (figura 4).

Figura 4. El subsistema “Procesos interdisciplinarios contextualizados”



Fuente: el autor

El *componente selección de los objetos de estudio* tiene como función que el docente pueda seleccionar los contenidos para establecer los vínculos sincrónicos y diacrónicos pertinentes entre lo estudiado y las distintas disciplinas. Requiere la conciliación de elementos coincidentes y la colaboración mutua a partir de la influencia de las disciplinas entre sí desde perspectivas diferentes. Se establece, entonces, un marco referencial que posibilita la integración, organización y ar-

ticulación de los elementos aún fragmentados de cada una de las asignaturas y disciplinas; así, el trabajo de los colectivos de asignatura se coordina y articula de acuerdo con los puntos de contacto entre ellos y se elimina la fragmentación, la yuxtaposición, la esquematización y lo esporádico en la formación humanista-martiana. Todo ello exige un análisis profundo para determinar los vínculos antes mencionados con el pensamiento martiano y así evitar la utilización de frases aisladas cuya desafortunada contextualización puede provocar que se asuman posturas ambivalentes por desconocer la esencia de su discurso.

El profesor no debe centralizar el proceso, ni escoger arbitrariamente las actividades de aprendizaje relacionadas con los textos, y, menos aún, decidir el significado que los alumnos deben asumir como correcto, pues con ello no permite al estudiante convertirse en sujeto activo del proceso. De este modo, resulta que la comprensión no se torna un proceso que exige al estudiante atribuirse los significados de otros, y que el profesor lo conciba como consumidor pasivo del texto con escasa o ninguna preparación para construir su propio significado. Cada estudiante puede y debe construir su propio significado, por lo que resulta desafortunado insistir en que el colectivo tenga la interpretación única del texto obviando las particularidades de cada lector.

El *componente secuencia de los contenidos* tiene como función que los docentes puedan desarrollar una matriz común de ideas recíprocas para varias disciplinas y la interpretación de la sociedad cubana desde diversas lecturas,²³ a fin de crear una cosmovisión lo más armónica posible. Reviste suma importancia precisar las coincidencias de contenidos sobre los conceptos o habilidades de las disciplinas, lo cual es expresión de una problemática del aprendizaje de índole cognoscitivo que se caracteriza por su significación sociocultural o sus posibles aplicaciones prácticas. De este modo, se relacionan conceptos o formas de operar fundamentales de diferentes disciplinas en el colectivo del año y en la carrera.

23 La antropológica, la cultural, la económica, la histórica, la jurídica, la política, la social y otras.

La selección y estructuración de los contenidos del currículo con la inclusión de la obra martiana para apoyar la formación humanista-martiana exige el desarrollo de los componentes del modo de actuación, reflejado en las competencias docentes profesionales. Los textos de Martí no solo son necesarios como fuente de contenidos encaminados a la formación humanista-martiana del profesional, también son importantes los métodos martianos. La necesidad de formar en el estudiante un universo conceptual implica considerar que todo texto siempre contiene un vacío que solo el lector puede llenar. Este vacío entre un enunciado y otro surge porque no se establece el vínculo entre ambos y entonces la interpretación es fundamental para llenar este vacío. En el caso particular del texto martiano, corresponde al lector contemplar y desentrañar la idea, que a veces el autor solo enuncia, para llegar definitivamente a desentrañar lo enunciado.

El *componente diseño y secuencia de las actividades didácticas* es propio de cada disciplina y tiene como función que los docentes puedan lograr un proceso de aprendizaje basado en la formación integral y sistémica de todos sus componentes personales y no personales que promueva actividades cognoscitivas capaces de desarrollar diversas formas de razonamiento. Para lograr esto, se requiere una dirección atinada del proceso formativo. Esto es muy importante si se considera que el diseño del currículo actual no incluye en su sistema de contenidos la obra y el pensamiento de Martí como fuente principal, vinculada a la formación humanista, para abordar las manifestaciones deportivas, la importancia de la educación física, las esferas de actuación del profesional y los fenómenos que atentan contra la práctica de las actividades físicas.

Es fundamental demostrar la importancia instructiva, educativa y desarrolladora del pensamiento martiano como apoyo para la formación humanista del futuro profesional en cultura física, teniendo en cuenta las exigencias del currículo relacionadas con dicha formación, y la debida transformación en la impartición de los temas. Este componente responde, además, al anhelo de varios pedagogos

y de la sociedad cubana de emplear el pensamiento martiano como enlace esencial en el proceso formativo porque contribuye a formar en los estudiantes un sentido de pertenencia; ya que el pensamiento martiano es síntesis y fundamento de la cultura cubana.

Es vital, en el proceso formativo, el desarrollo de criterios favorables sobre lo que engrandece y ennoblece al hombre a partir de la práctica de actividades físicas acordes con los principios ético-estéticos. Así, el objetivo fundamental es crear un sistema de contenidos que reconozca al pensamiento martiano como fuente esencial y propicie el procesamiento de la información mediante fichas, resúmenes, esquemas lógicos, mapas conceptuales, consultas bibliográficas y materiales docentes para el tratamiento correcto de los temas, que redunde en la formación óptima de los futuros profesionales en cultura física.

El contenido relacionado con la formación humanista del profesional se presenta como un tema nuevo que se sustenta e integra con el pensamiento martiano dada su vigencia en la actualidad. Es tarea entonces del profesor lograr un doble aprendizaje en los estudiantes. Por un lado, el aprendizaje de contenidos propios de la asignatura, que incluye textos de Martí y, por el otro, el aprendizaje de aspectos concretos de su pensamiento relacionados directamente con la Licenciatura en Cultura Física. De esta forma, la obra y el pensamiento martianos dejan de ser una parte aislada del proceso formativo para insertarse en este, que tuvo necesariamente que distinguir lo principal de lo secundario, y confrontar el horizonte de sentido del texto con el propio del intérprete. Lo anterior supone comprender y confrontar el texto para deducir elementos concordantes y discordantes con lo propuesto. Se precisa de una actitud crítica preliminar. Por un lado, los textos comunican y evocan; por otro, inducen y prefiguran sentidos que, sin ellos, resultarían impensables. Ello significa que los textos martianos, en la medida en que se contextualizan en el proceso formativo, amplían y enriquecen el

horizonte individual y grupal porque no solo remiten a lo que fue, sino también a lo que puede llegar a ser.

Los textos están ahí como sentido previo que advierte la tentación de querer rehacer todo desde puntos de vista exclusivos. A la par, se deben considerar los aspectos repentinos y causales del dinamismo formativo, lo que puja por nacer a pesar de haberse abortado, abandonado a medio camino, o sin tiempo suficiente para crecer; aunque necesariamente conlleve a nuevas interpretaciones, y a ser enriquecido por la comprensión individual y grupal. Inevitablemente se orientará con un sentido claro de continuidad hacia el subsistema “Procesos de selección de textos de José Martí” para seguir enriqueciéndose en el proceso de formación humanista-martiana, abriendo o ampliando el horizonte tras las sucesivas lecturas, interpretaciones e interrogantes sobre aquello que Martí continúa comunicando.

Todo este amplio panorama en desarrollo sirve de fuente nutricia en la conformación de la plataforma axiológico-cultural del estudiante, conmina a tratar de aprehender, en lo posible, los horizontes que se fueron dibujando en ese singular proceso de asunción y asimilación crítica que acompaña el quehacer formativo. A partir de las relaciones entre los diversos subsistemas y componentes surge la cualidad: *aprehensión crítico-humanista de la actuación del profesional en cultura física*, que no es otra cosa que el desarrollo en el estudiante, desde el presupuesto martiano, de una actitud valorativa sobre sí mismo y sobre la realidad contextual que le permita transformarla.

Es necesario garantizar un equilibrio en la estructura del sistema propuesto para que no se vea afectado, dado que existen varios aspectos que pueden provocar su desequilibrio. Es fundamental, entonces, buscar una respuesta que indique cuál es el sentido de los sucesos que producen esta anomalía en el sistema. Entre ellos están:

- Las insuficiencias en la preparación de los profesores que impide gestionar el proceso de formación humanista-martiana.
- La carente concepción integradora que no permite orientar el proceso didáctico vinculado al empleo de textos martianos significativos de su pensamiento como totalidad.
- La discordancia entre métodos y procedimientos en el empleo de los textos con una limitada concepción del pensamiento martiano en los docentes.
- El carente reconocimiento del vínculo pensamiento-texto martiano como sustento del proceso didáctico.

La propiedad del sistema que define su nivel de respuesta y de adaptación al contexto está dada en la implementación de acciones y actividades que establezcan el rol protagónico de los estudiantes en su proceso formativo, a partir de las potencialidades formativas que ofrecen los antropológicos universales del pensamiento de Martí para la formación humanista-martiana del profesional en cultura física.

La obra y pensamiento de Martí como fuente principal, vinculada a la formación humanista-martiana en el proceso de formación del profesional, debe concebirse a partir de un sistema de contenidos, que aborden las manifestaciones deportivas, la importancia de la educación física, las esferas de actuación del profesional y los fenómenos que atentan contra la práctica de las actividades físicas.

El modelo propuesto revela la relación significativa y directa entre el pensamiento martiano y la Licenciatura en Cultura Física, así como el vínculo entre las manifestaciones deportivas. En los textos martianos aparecen críticas al profesionalismo, a la violencia en el deporte y a los problemas de género; descripciones de juegos y deportes; valoraciones sobre la educación física como actividad que contribuye al mejoramiento y fortalecimiento de la salud. Todo ello redimensionado sobre la base de la transformación del sistema de contenidos, la relación de los contenidos y las fuentes, y la concepción y la visión martianas de la cultura física como fenómeno social.

Conclusiones

El modelo de formación humanista-martiana en la Licenciatura en Cultura Física se construyó desde la perspectiva de la modelación sistémico-estructural como sustento epistemológico. Revela un sistema de relaciones dialécticas entre los subsistemas y componentes que lo integran, del cual emergen las regularidades esenciales, expresadas en la naturaleza del referido proceso, y dan cuenta del proceso formativo del profesional.

La construcción del modelo se orienta al mejoramiento del proceso de formación actual mediante la inclusión de textos de Martí, lo cual tiene implicaciones formativas importantes que están dadas en el pensamiento martiano como síntesis y fundamento de la cultura cubana. Sobre esta base, el estudio de la vida y obra de Martí se orienta a sus propias valoraciones a partir del núcleo de identidad personal y sus principales aspectos en la conducta humana: el conocimiento, la libertad, la comunidad y la trascendencia. La relación entre los subsistemas —“Procesos de selección de textos de Martí”, “Procesos de sistematización del pensamiento martiano” y “Procesos interdisciplinarios contextualizados”— expresa la formación humanista-martiana al revelar como cualidad la aprehensión crítico-humanista de la actuación del profesional en cultura física, como expresión de la dinámica formativa.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L. (2007). Martí orador. En *Valoración múltiple: José Martí* (vol. II, pp. 359-392). Casa de las Américas.
- Arteaga, F. (2005). Las aulas martianas y la formación de valores en el contexto de la universalización. *Congreso de Pedagogía 2005*. La Habana.
- Ávila, M. (2007). El texto martiano en la enseñanza: sentido y contrasentidos. *Educación y Sociedad*, 1-8.
- Ávila, M. (2008). El estudio del texto martiano en la enseñanza de las humanidades. *Educación y Sociedad*, 1-14.
- Bisbé, M. (2003). Martí, los clásicos y la enseñanza humanística. *Educación*, 109, 40-49.

- González, D. J. (2003). Martí, Vygotsky y el carácter socio histórico del ser humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3), 256-259.
- González, D. J. (2009). *Martí y la psicología*. Pueblo y Educación.
- Guadarrama, P. (2003). *José Martí y el humanismo en América Latina*. Gente Nueva.
- Hart, A. (2004). Vigencia del pensamiento pedagógico y humanista de José Martí. *Honda*, 10, 3-9.
- Horruitiner, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Universitaria.
- López, A., Rizo, C., Blanco, S. M., Campistrous, L. y Guerrero, M. (2008). *Plan de estudio "D": Licenciatura en Cultura Física*. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Marimón, J. A. y Guelmes, E. L. (2009). Aproximación al modelo como resultado científico. En N. De Armas-Ramírez *et al.*, *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa* (pp. 8-19). Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas.
- Martínez, F. (2011). *Fundamentos epistemológicos para la construcción de una educación transdisciplinaria en Cuba* (Tesis doctoral). Centro de Estudios de Perfeccionamiento de la Educación Superior de La Habana.
- Mendoza, L. (2008). *Cultura y valores en José Martí*. Pueblo y Educación.
- Payarés, B. R. (2013). *Enfoque cognitivo axiológico y comunicativo para la actividad valorativa del estudiante desde el trabajo con el texto filosófico* (Tesis doctoral). Camagüey.
- Rodríguez, R. (2011). *Formación humanista y cultura física en el pensamiento de José Martí*. Ponencia presentada en el VII Taller Nacional de las Ciencias Sociales y la Actividad Deportiva. Villa Clara, Cuba.
- Rivas, E. (2008). *El pensamiento filosófico de José Martí*. Ciencias Sociales.
- Salas, J. A. (2009). *Génesis y difusión de la educación física en Cuba: (1800-1901)* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Vitier, C. (1996). Con Cintio Vitier: Cosmovisión humanista americana. *Temas*, 7, 85-91.
- Vitier, C. (1997). *Martí en la universidad*. Félix Varela.

Estrategia de formación humanista-martiana para la Licenciatura en Cultura Física

Reynier Rodríguez González¹

Introducción

La propuesta de una estrategia de formación humanista-martiana en la Licenciatura en Cultura Física, en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, como instrumento para implementar un modelo previamente diseñado, parte de la necesidad de vincular el contenido de las asignaturas con el pensamiento martiano, fomentar la colaboración y el intercambio entre profesores y estudiantes, y promover el análisis crítico constante de la formación profesional (Rodríguez-González, 2013).

El carácter eminentemente práctico de la estrategia hace que se tenga en cuenta el criterio filosófico sobre la relación teoría-práctica. Es muy importante concebir la práctica como espacio que favorece la retroalimentación y no solo como constatación de la teoría. De ahí la valía de las categorías filosóficas tiempo y espacio. La primera

¹ Doctor en Ciencias de la Cultura Física, máster en Humanidades, Arte, Literatura y Cultura Contemporánea, máster en Actividad Física en la Comunidad, licenciado en Cultura Física, catedrático de la Universidad Politécnica Salesiana y de la Universidad de Guayaquil.

establece el orden temporal de los objetos y sujetos en el proceso formativo, mientras la segunda manifiesta la progresión de la coexistencia de los fenómenos sucesivos en un mismo proceso (Day, 2005).

Las acciones y las actividades de la estrategia no pueden obviar las relaciones sociales. En el contexto formativo deben conjugarse convenientemente teniendo en cuenta que las relaciones sociales intergrupales son de diferente naturaleza y alcanzan altos niveles de complejidad. La formación de los alumnos es integral cuando asimilan completamente los contenidos sociales.²

Los licenciados en Cultura Física cubanos han alcanzado un alto nivel de profesionalidad y reconocimiento internacional no solo por los resultados alcanzados en diferentes contextos, sino también por su comportamiento humanitario; aun así, en innumerables ocasiones están expuestos a concepciones erróneas sobre el humanismo. Por tanto, la formación humanista inspirada en lo mejor del pensamiento cubano, sobre todo en Martí, es necesaria por su compromiso con la verdad (Vitier, 1997).

La estrategia propuesta incluye conocimientos sobre la experiencia individual y colectiva relacionados con la realidad social, y los vincula con el contenido de las asignaturas y el pensamiento martiano, a fin de desarrollar en los estudiantes una actitud de búsqueda científica y reflexión crítica permanente sobre los problemas sociales más acuciantes de la cultura física en Cuba y en el mundo y, por ende, incidir en la transformación del contexto social. Esa búsqueda se encamina hacia la solución de una serie de problemáticas a través de la investigación integradora de la teoría y la práctica, lo cual demanda una actividad cognoscitiva creativa más comprometida con el aprendizaje. Esa cualidad integradora posibilita las relaciones in-

2 La estrategia tiene un contenido predominantemente social y está condicionada por el contexto donde se realiza. Es una entidad dialéctica que se expresa en la relación entre la objetivación (materialización) y la subjetivación (aprehensión) de los contenidos sociales.

terdisciplinarias con los macrocomponentes del plan de estudio “D” en el contexto actual de la formación profesional (Rodríguez, 2011).

De igual forma, propicia la labor investigativa individual, en equipos o en grupos de estudiantes, al transformar el contexto del aula en un lugar donde convergen e interactúan constantemente los macrocomponentes del plan de estudio y los microcomponentes del proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación humanista de los futuros profesionales en cultura física. Además, posibilita la evaluación sistemática del proceso de aprendizaje, la autoevaluación y la coevaluación, así como la integración entre los miembros del colectivo pedagógico. También aporta elementos teóricos nuevos al proceso de enseñanza-aprendizaje del pensamiento martiano y su implementación en la práctica profesoral. Se propone como planteamiento del objetivo general de perfeccionar el desarrollo del proceso de formación humanista-martiana del profesional en cultura física.

Referente teórico

La estrategia propuesta se fundamenta desde varias ciencias: la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía. En la integración de todas ellas se percibe el enfoque de la problemática formativa desde la armonía entre lo subjetivo (*opus operantis*) y lo objetivo (*opus operatum*), es decir, el contenido y el fin del proceso formativo no solo está en transformar lo individual, sino también lo social.

La propuesta de esta estrategia se sustenta desde los siguientes postulados:

- *Filosóficos*. Se sustenta en las contribuciones de Marx y Engels (1973), en especial en el análisis del objeto de la investigación y sus fundamentos gnoseológicos, incluyendo los fenómenos que lo conforman, el carácter dialéctico del proceso del conocimiento y su objeto, así como su aplicación. También como vía para la introducción al estudio, análisis, comprensión y valoración de la obra y el pensamiento martianos en la formación humanista del profesional en cultura

física, en su verdadera dimensión integradora de las partes en un fenómeno único. Se asume el concepto de humanismo (Rodríguez-Méndez, 2006), los fundamentos teóricos e históricos del humanismo latinoamericano (Guadarrama-González, 2001), los presupuestos teóricos del pensamiento humanista y axiológico de Martí (Mendoza-Portales, 2008) y la realidad ontológica y axiológica en el pensamiento filosófico martiano (Rivas-Toll, 2008).

- *Psicológicos*. Se asume los postulados de la Escuela Histórico-Cultural desarrollados por L. S. Vygotsky (1984) y sus colaboradores. En particular, el aprendizaje orientado al desarrollo de una personalidad armoniosa e integral, fin de la educación cubana, y el estudio de la personalidad como singularidad en la diversidad, dados los condicionamientos social, espacial y temporal del contexto en el cual se desenvuelve e interactúa el alumno, según su propia actitud creativa y transformadora como formación histórica y cultural. También los puntos convergentes del pensamiento martiano y el de Vygotsky en relación con los problemas actuales (González-Serra, 2003); los aspectos humanista de Rogers (2000), Allport (1980) y Maslow (1991; 2012) relacionados con la comprensión del hombre como singularidad; la libertad de elección y su posición axiológica de respeto a la subjetividad, como expresión individual que se imbrique con el núcleo más auténtico de la personalidad: en los valores y los significados que resultan admitidos por los sujetos. También se asumen los elementos vinculados con la capacidad potencial del ser humano de “encontrarse” y encontrar la solución de los problemas, que se expresa en las fuerzas interiores que conllevan a la autorrealización y propio perfeccionamiento.
- *Sociológicos*. Se sustenta en su repercusión en la sociedad cubana, ya que en la actualidad la formación de actitudes humanistas en los profesionales de cultura física, que reflejen el pensamiento de próceres cubanos, en particular de Martí, es una prioridad del Ministerio de Educación Superior (MES). Sin embargo, diagnósticos hechos anteriormente mues-

tran insuficiencias que deben eliminarse (Rodríguez-González, 2013). La formación de profesionales es, a la vez, un fenómeno socialmente determinado y determinante, dada la correlación dialéctica entre todos los componentes de la superestructura y las formas de conciencia. Se trata de una formación condicionada por la sociedad, pero con carácter condicionante por su trascendencia. Se asumen las bases metodológicas y los principios de la sociología que reconocen la importancia de la contextualización de la enseñanza y las necesidades, los intereses y las potencialidades de los agentes educativos, a saber: la universidad, la familia, la comunidad y los medios de comunicación; se asume también la educación como factor de la práctica social y el vínculo entre la formación y la transformación de la sociedad, así como el papel del profesor como conductor-facilitador de dicho proceso (González-Sosa y Reinoso-Capiro, 2002).

- *Pedagógicos*. Se asumen las consideraciones teóricas sobre el concepto formación (Ferry, 2008; Day, 2005), sobre la formación del profesional (Horruitiner-Silva, 2009), el concepto de formación humanista (Mendoza, 2005), los fundamentos teóricos y las contribuciones a la didáctica (Álvarez de Zayas, 1998; 1999), La contextualización del pensamiento martiano en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Ávila, 2007, 2008) y los criterios sobre el ideario martiano y la formación del hombre (González-Serra, 2003).
- *Hermenéuticos y semióticos*. Se asumen los postulados hermenéuticos y semióticos de los estudios sobre los sistemas de significación creados por una cultura (Lotman, 1979; 1988); así como lo relacionado con transtextualidad o trascendencia del texto, que implica considerar todo aquello que pone al texto en relación, explícita o implícita, con otros textos (Genette, 1989). También lo vinculado a los sistemas de significados que se constituyen en estructuras que obedecen a las mismas leyes de las formas significantes (Eco, 2000). Se asumen los elementos relacionados con la comprensión textual, la teoría de la recepción, consideraciones sobre la semiótica,

los factores que condicionan el proceso de comprensión lectora, la comprensión del texto martiano, la intertextualidad en la obra martiana (Gutiérrez-Marroquín, 2004), el texto como ámbito de experiencia que afecta de forma significativa la comprensión que el lector tiene de sí mismo y del mundo, y la comprensión como desplazamiento de la capacidad para percibir y sentirse influido por el sentido del texto u “horizonte del mundo” (todo texto como manera específica de entender el mundo) (Gadamer, 2010; 2012).

Métodos

En el curso 2011-2012 se aplicaron varios instrumentos investigativos para diagnosticar la situación actual de la formación humanista-martiana del futuro profesional en cultura física. Se investigó a una población de 100 profesores y una muestra aleatoria simple de 50 profesores, así como toda la población de estudiantes de 5º año modalidad presencial y 6º año modalidad semi-presencial en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte, Facultad de Camagüey. Se tuvo en cuenta una serie de dimensiones, indicadores e índices para cada una de las técnicas aplicadas.

En cuanto a los pasos metodológicos o formas para organizar una estrategia en el contexto del trabajo científico, se asumen los criterios de Rodríguez del Castillo y Rodríguez Palacios (2009).³ La propuesta se basa en los referentes teóricos, principalmente los que abordan el humanismo, la formación humanista y el pensamiento martiano, en su relación con la formación de los futuros profesionales en cultura física. También en los postulados fundamentales de la filosofía, la psicología, la sociología y la pedagogía, así como en las categorías, leyes y principios de estas ciencias que sustentan la estrategia teóricamente (Rodríguez-González, 2013).

3 A saber: introducción-fundamentación, planteamiento del objetivo general, diagnóstico, planificación estratégica, instrumentación y evaluación.

Tabla 1
Dimensiones, indicadores e índices

Dimensiones	Indicadores	Índices
Desarrollo de una cultura humanista que propicie lo formativo	Reflexión permanente sobre los problemas socioculturales.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Trabajo con los textos de pedagogos humanistas.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Enseñanza relacionada con los problemas socioculturales.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Formación de juicios propios en los estudiantes.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Caracterización de la formación humanista a partir del pensamiento martiano	Integración del aprendizaje, uso del enfoque interdisciplinario, pragmática, esquemática, fragmentada, yuxtapuesta y esporádica.
Enfoque humanista interdisciplinario	Significado social de lo aprendido.	Imprescindible, útil, no aporta nada, es importante, tiene sentido, constituye agente de transformación y cambio.
	Integración coherente del sistema de conocimientos multidisciplinares.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Contextualización de los acontecimientos, fenómenos y procesos estudiados.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Enseñanza orientada hacia la reflexión permanente.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Carácter integral e integrador del aprendizaje.	Sí, no. En caso de opinar afirmativamente decir la periodización: siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.

<p style="text-align: center;">La visión martiana de la cultura y lo axiológico como elemento formativo</p>	Intencionalidad curricular de la formación humanista de los profesionales en cultura física.	Explicito, implícito.
	Preparación y desempeño de los docentes para trabajar con la obra de José Martí.	Muy adecuada, adecuada, medianamente adecuada, poco adecuada, inadecuada.
	El pensamiento martiano como referente teórico de la formación humanista en el modelo del profesional en cultura física.	Mucha relación, mediana relación, alguna relación, poca relación, ninguna relación.
	El uso de los textos martianos en las diferentes disciplinas.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Incorporación de la obra de José Martí al proceso formativo para el desarrollo de valores, actitudes y convicciones.	Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca.
	Significación del conocimiento aprendido sobre el pensamiento martiano.	Muy significativo, significativo, medianamente significativo, poco significativo, carente de significación.

Fuente: el autor

Entre las técnicas investigativas aplicadas está la encuesta a los jefes de colectivos de año y los responsables de la carrera, la encuesta a los profesores, la encuesta a los estudiantes, la observación a clases y la prueba pedagógica. La encuesta a profesores, jefes de colectivos de años y responsables de la Facultad de Cultura Física y Deportes de Camagüey se realizó para determinar su nivel de conocimientos sobre el pensamiento martiano —relacionado con la cultura física— y caracterizar la formación humanista actual del futuro profesional.

La revisión bibliográfica se realizó para determinar las diversas teorías que abordan la problemática de la formación humanista de los profesionales en cultura física. También se realizó una revisión de documentos del proceso docente-educativo con la finalidad de analizar la situación actual de la formación humanista del profesional en cultura física, a partir del tratamiento de la vida y obra de Martí.

Se realizó una observación con el fin de verificar el trabajo del docente durante la clase en relación con la formación humanista-martiana. El objeto de observación fue el desarrollo de la clase, el medio de observación fue la guía de observación y la condición de la observación fue directa. Entre los aspectos a observar se encuentran: la motivación de los docentes para el tratamiento en clase de la vida, obra y pensamiento de Martí; se vincula de la vida, la obra y el pensamiento martiano con el contenido de la asignatura; se percibe la aplicación del conocimiento adquirido sobre el pensamiento martiano; proyección y desarrollo de actividades vinculadas a la formación humanista del profesional a partir del pensamiento martiano; utilización de procedimientos para la enseñanza relacionada con los problemas socioculturales en la clase.

Resultados y su análisis

Las insuficiencias: 1) en la reflexión permanente sobre los problemas socioculturales, 2) en el trabajo con los textos de autores humanistas, 3) en la formación de juicios propios por parte de los estudiantes, 4) en la aprehensión del significado social de lo aprendido,

5) en la contextualización de los acontecimientos, fenómenos y procesos estudiados; así como la comprobación de las potencialidades del pensamiento martiano para desarrollar el proceso de formación humanista que consideren lo interpretativo, sistemático y contextualizado... todas ellas permitieron que se concibiera una estrategia diseñada a partir de la siguiente estructura: diagnóstico, planificación estratégica, instrumentación y evaluación (figura 1).

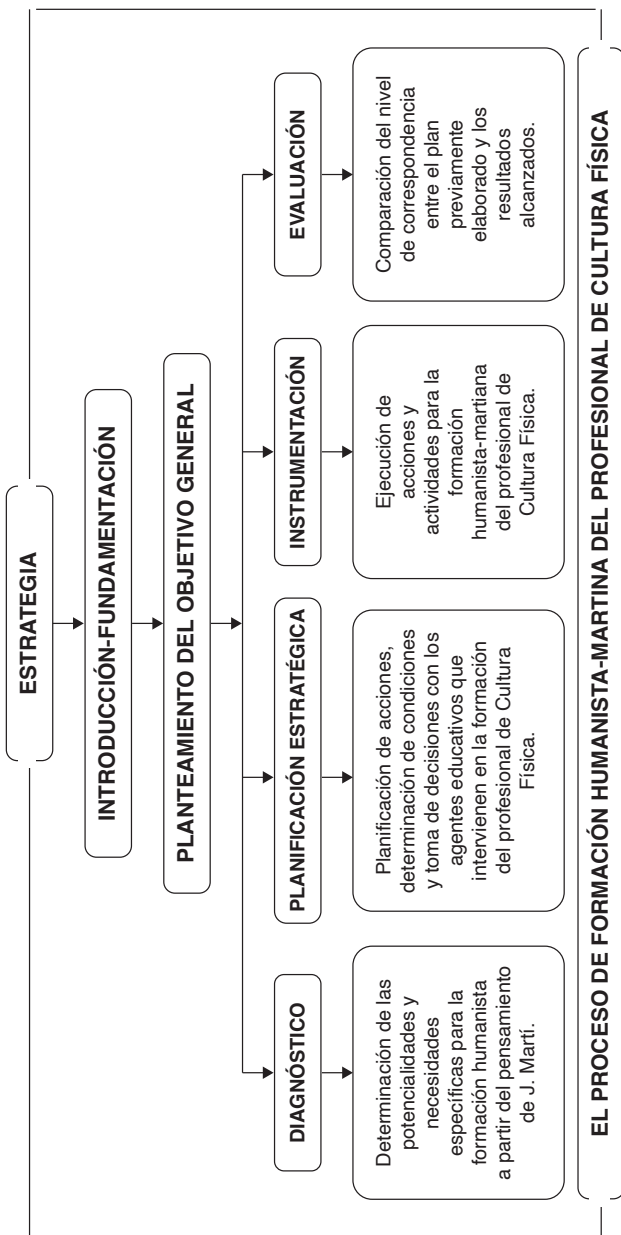
La aplicación de los instrumentos anteriormente mencionados brindó, como parte de los resultados del diagnóstico, las regularidades que se pueden citar a continuación:

- No se utilizan suficientemente las potencialidades formativas del pensamiento martiano en ninguno de los componentes del proceso docente-educativo (objetivos, contenidos, métodos y medios de enseñanza) para lograr la formación humanista de los futuros profesionales. Tampoco se ha concebido una estrategia científicamente fundamentada para este fin. Es incompleto el desarrollo de una actitud de auto-aprendizaje, de gestión del conocimiento a partir de la integración de lo instructivo, lo educativo y desarrollador; también lo es el hábito de lectura y análisis de la obra de Martí y otras de humanidades en los estudiantes.
- Existe un desequilibrio entre interioridad (la vivencia) y exterioridad (la conducta) en el comportamiento humano de los estudiantes, lo cual afecta la armonía real que posibilite el crecimiento humano. Entre las causas cabe mencionar la crisis de sentido y de proyectos de vida; la discordancia entre lo que dicen, piensan y hacen; un mayor escepticismo, apatía, falta de esperanza; el marcado interés por los bienes materiales; acrecentamiento de la simulación, formalismo, mentira, falta de comunicación familiar; escasa referencia a modelos humanistas.
- Existe un predominio de la formación intelectual y deportiva en comparación con la formación humanista. En

el aspecto educativo, hay un predominio de la formación cognitiva, es insuficiente la labor de intervención social-comunitaria de los estudiantes, para que propicie —según el contenido fundamental del objeto de la profesión— el desarrollo humano. Lo anterior se refleja en: el comportamiento y actitudes en la relación con los otros, son insuficientes las acciones realizadas para mejorar los procesos educativos, la formación del profesional está muchas veces orientada hacia el desarrollo de las habilidades en las diferentes esferas de actuación, se descuida la formación de los estudiantes como verdaderos seres humanos.

- Existe una tendencia a fragmentar la formación del estudiante al orientarla hacia los componentes académicos, deportivos e investigativos.
- No se contextualiza el pensamiento martiano de acuerdo con la formación del futuro profesional en cultura física. No se programan lecturas comentadas y diálogos abiertos que ofrezcan una imagen integral y vívida del Héroe Nacional, porque los profesores no están lo suficientemente familiarizados con su vida y su obra, y se consideran incapaces de contextualizar los textos para hacerlos comprensibles.
- Se observan dificultades en los estudiantes de la Carrera para interrelacionar el pensamiento martiano con su vida y desarrollo como futuros profesionales. Ello obedece a que el estudio sobre Martí se orienta según otras perspectivas, que excluyen lo relacionado con la cultura física.

Figura 1
Estructuración de la estrategia de formación humanista-martiana



Fuente: el autor

La interpretación de los resultados del diagnóstico demostró las siguientes insuficiencias: en la reflexión permanente sobre los problemas socioculturales, en el trabajo con los textos de autores humanistas, en la formación de juicios propios por parte de los estudiantes, en la aprehensión del significado social de lo aprendido, en la contextualización de los acontecimientos, fenómenos y procesos estudiados. Se comprobaron las potencialidades del pensamiento martiano para desarrollar el proceso de formación humanista que consideren lo interpretativo, sistemático y contextualizado. Estos resultados conllevaron a la planificación estratégica que tuvo como objetivo diseñar acciones orientadas al desarrollo de un contexto formativo adecuado (elemento externo), que propicie el aprendizaje y los procesos cognitivos que sustentan la apropiación del nuevo conocimiento (elemento interno), para lograr la formación humanista de los profesionales en cultura física a partir del pensamiento de Martí.

El elemento externo se revela precisamente en el contexto donde se realiza la mayor cantidad de acciones formativas es la clase, ya que tanto la versatilidad como la creatividad del profesor posibilitan su carácter flexible. La clase se convierte, entonces, en un espacio de construcción de significados y sentidos que da al traste con la concepción tradicional y posibilita la tridimensionalidad profesoràalumno, alumnoàprofesor y alumnoàalumno. El elemento externo necesita varios requisitos determinantes para la formación humanista-martiana, entre ellos cabe mencionar los siguientes: 1) un contexto formativo que beneficie el diálogo y priorice la confianza y la tolerancia, 2) La planificación y la armonía de los contenidos, con un equilibrio coherente entre la profundidad y la sencillez y 3) el uso de medios que contribuyan al proceso formativo, por ejemplo, obras de pedagogos humanistas, textos de Martí, materiales para murales, mapas conceptuales, tablas de resúmenes de contenido, etc.

Las acciones formativas propuestas se caracterizan fundamentalmente por la flexibilidad, ya que se realizan en diferentes momentos de la clase, en dependencia de la planificación que realice el profesor y en relación con la exigencia formativa contextualizada. El elemento interno está dirigido a modificar la preparación de los profesores y los alumnos en relación con la aplicación del pensamiento martiano, a partir de los resultados del diagnóstico.

Tabla 2
Preparación de los profesores y alumnos

Acción 1		
Preparación de los profesores	Preparación de los alumnos	
<p>a) Efectuar talleres de reflexión con los profesores como preparación para el desarrollo en los estudiantes de una formación humanista-martiana a partir de los siguientes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bases teóricas sobre la formación humanista universitaria. • El sentido de la formación humanista en la universidad actual. • La formación humanista en el proceso de enseñanza-aprendizaje. • La formación humanista e interdisciplinariedad. • Interdisciplinariedad y didáctica de las humanidades. • El texto como unidad básica de la comunicación. • El trabajo con el texto en el proceso de formación del profesional. • El pensamiento martiano como síntesis y fundamento de la cultura cubana. • La obra martiana como fuente de la formación humanista del profesional universitario. • La obra martiana y su vinculación con la cultura física. • El trabajo con la obra martiana en la formación del profesional. • Modelo de formación humanista-martiana para el profesional en cultura física. 	<p>a) Efectuar talleres de reflexión con los alumnos para motivarlos a leer la obra de Martí. Entre los temas de los talleres se proponen los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comprensión textual. • El pensamiento de Martí como síntesis y fundamento de la cultura cubana. • La vida y la obra de Martí relacionada con la cultura física. • El trabajo individual con los textos martianos. • Procedimientos para comprender la obra de Martí. 	
		<p>b) Garantizar la consolidación de los contenidos de las asignaturas de niveles precedentes (primaria, secundaria, preuniversitario o enseñanza politécnica) o cursos anteriores (después del primer año de la carrera) según proceda, a través de la docencia, la investigación y la extensión universitaria en estrecha relación con el pensamiento martiano.</p>
		<p>c) Familiarizar a los estudiantes con las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) que sustituyan los materiales impresos para el estudio de la obra y el pensamiento martiano mediante clases prácticas o tareas extra-clases.</p>
		<p>d) Desarrollar habilidades de lectura, interpretación, construcción de sentidos y significados; y aplicación del pensamiento martiano para posibilitar el cambio y las transformaciones sociales en aras del mejoramiento humano y el desarrollo sostenible de la cultura física.</p>
<p>b) Realizar clases demostrativas y prácticas que ejemplifiquen la planificación, orientación, impartición y control de las clases sobre la base del pensamiento martiano.</p>	<p>e) Incentivar los procedimientos más objetivos y eficaces del empleo de textos martianos en juegos didácticos y técnicas participativas que contribuyan a la formación humanista.</p>	
	<p>c) Estimular la práctica pedagógica mediante juegos didácticos y técnicas participativas que utilicen textos de Martí para alcanzar mejores resultados en la formación humanista de los estudiantes. Precisar los procedimientos que permitan la apropiación del pensamiento martiano.</p>	<p>f) Determinar el nivel de motivación por el aprendizaje a partir del estudio de textos martianos.</p>

Fuente: el autor

Tabla 3
Valoración de la preparación de profesores y alumnos

Acción 2	
<p>Valoración de los resultados obtenidos en la preparación de profesores y estudiantes, y la adecuación pertinente de las acciones estratégicas elaboradas al concluir la etapa para consolidar la flexibilidad de la estrategia, encaminada a erradicar las insuficiencias relacionadas con la utilización del pensamiento martiano en la formación humanista del profesional en cultura física, a partir de las dificultades de estudiantes y profesores que deben solucionarse en esta etapa, de forma tal que en la próxima etapa pueda constituirse adecuadamente la concepción del empleo del pensamiento martiano.</p>	

Fuente: el autor

Tabla 4
Adaptación de las acciones formativas

Acción 3	
1	Preparar a los profesores para que sean capaces de planificar, organizar y evaluar textos de Martí relacionados con los contenidos de las asignaturas que imparten teniendo en cuenta las estrategias curriculares y, por ende, asumir el papel de protagonistas en el proceso formativo.
2	Evaluar los resultados de las acciones formativas realizadas por los profesores para vincular los contenidos de las asignaturas con el pensamiento martiano por medio de observaciones a clases y los análisis pertinentes en los colectivos de año, de disciplina y de asignatura.
3	Modificar los contenidos a impartir de acuerdo con los resultados de las acciones formativas realizadas.

Fuente: el autor

Hay diferencias en la preparación de los profesores y los estudiantes. Los primeros se preparan en el contenido implícito del pensamiento de Martí para vincularlo con el de la clase. Ello se traduce en la identificación de los mismos, el desarrollo de las habilidades encaminadas a sintetizar, interpretar, caracterizar y comparar, y la realización de ejercicios que afiancen el conocimiento. Por su parte, los estudiantes se preparan en la consolidación de los conocimientos adquiridos en los distintos niveles de enseñanza (en el caso del pri-

mer año de la carrera) o en cursos anteriores (a partir del segundo año). En el primer año, se familiarizan con el pensamiento martiano a través de varios textos, siempre tratando de establecer los vínculos pertinentes y los niveles de profundización adecuados. Se pueden considerar los objetivos por años, las estrategias curriculares y la obra martiana que está relacionada con los contenidos del año que se cursa. En cursos posteriores (desde el tercer año al sexto), la preparación depende de las habilidades del profesor del curso precedente, porque la complejidad de las asignaturas y las exigencias de las estrategias curriculares son mayores y se requiere la consolidación previa de elementos estructurales y las habilidades mencionadas anteriormente.

Las coordinaciones pertinentes para la preparación de profesores y estudiantes se establecen en las reuniones por años y disciplinas. Siempre que sea posible, se programan conferencias, seminarios, talleres, clases demostrativas y prácticas (tabla 5).

La instrumentación de la estrategia está encaminada a definir los objetivos que posibiliten la transformación del objeto, a partir de su situación actual, mediante la planificación de acciones formativas por etapas y la aplicación de métodos y medios.

La estrategia se aplica en dos etapas: la implementación propiamente dicha y la evaluación de la misma. En la primera, el profesor y los alumnos llevan a la práctica la preparación recibida a través de una serie de actividades (tabla 1). En la segunda, se evalúa la aplicación del pensamiento martiano a los contenidos impartidos y su contribución a la formación humanista. Ambas etapas abarcan un curso académico.

Tabla 5
Diferentes tipologías de la organización
de la preparación a profesores

Formas de organización de la preparación de profesores	Objetivos	Contenido
Conferencia	Explicar las singularidades de la concepción social del pensamiento martiano relacionado con la cultura física.	La utilización del pensamiento martiano.
Taller	Ejemplificar con los textos martianos particularmente relacionados con la cultura física. Elaborar clases prácticas para el trabajo con los textos martianos.	La utilización del pensamiento martiano. Una concepción del trabajo con los textos martianos.
Seminario	Identificar y ejemplificar contenidos de los programas de las asignaturas en relación con el pensamiento martiano.	Los contenidos en el programa de las asignaturas.
Clase demostrativa	Demostrar cómo utilizar el pensamiento martiano en clases a partir de su relación con los contenidos de la asignatura.	La utilización del pensamiento martiano.
Clase práctica	Relacionar los conceptos tratados en las asignaturas sobre la base de la interpretación del pensamiento martiano.	Se realiza por temáticas de acuerdo con los temas del programa de cada año.

Fuente: el autor

La aplicación del pensamiento martiano parte de acciones formativas que se verifican en la preparación de los profesores, a saber:

Tabla 6
Acciones formativas

<p>Acción 1</p> <p>Selección de textos de Martí cuyos contenidos se corresponden con temas sobre cultura física.</p> <p>Objetivo</p> <p>Interrelacionar los contenidos de los textos martianos y los temas sobre cultura física.</p> <p>Medios</p> <p>Textos de Martí.</p> <p>Forma de evaluación</p> <p>Observación.</p> <p>Implementación</p> <p>Se analizan los textos de Martí que guardan una estrecha relación con los temas sobre cultura física. Se brinda información al respecto a los jefes de disciplinas y de colectivos de asignaturas, así como a los profesores para que establezcan los vínculos pertinentes. Esta primera acción es básica y necesaria para realizar las demás.</p>
<p>Acción 2</p> <p>Determinación del tratamiento del pensamiento martiano en las disciplinas.</p> <p>Objetivo</p> <p>Diagnosticar la situación actual del trabajo con los textos de Martí a fin de contribuir a la formación humanista de los estudiantes de la Licenciatura en Cultura Física.</p> <p>Medios</p> <p>Informe sobre los resultados obtenidos al vincular los textos de Martí con los temas sobre cultura física.</p> <p>Participantes</p> <p>Jefes de disciplinas.</p> <p>Forma de evaluación</p> <p>Entrevista a profesores.</p> <p>Implementación</p> <p>Se presenta una técnica participativa para diagnosticar el nivel de conocimiento inicial y obtener criterios valorativos sobre la situación real del trabajo con los textos de Martí en las distintas disciplinas para la formación humanista de estudiantes de Licenciatura en Cultura Física. Al efecto, se hacen varias preguntas generales; por ejemplo: ¿Qué conoce sobre los textos de Martí relacionados con la cultura física? ¿Qué desea conocer al respecto? ¿Qué conocen los profesores? ¿Cómo se utilizan los textos de Martí en clase? Al terminar la sesión, se orienta una actividad para la próxima: Planifique una actividad docente con uno o varios textos de Martí que incida favorablemente en los futuros profesionales en cultura física. La evaluación se centra en la valoración de lo positivo, lo negativo y lo interesante (PNI) y sirve para determinar el cumplimiento del objetivo.</p>

Acción 3

Análisis de los programas de las disciplinas y de sus asignaturas para incluir los textos de Martí que se relacionan con los contenidos a impartir.

Objetivo

Interrelacionar los contenidos de los programas de las disciplinas y asignaturas con los textos de Martí.

Medios

Programas de las disciplinas, programas de las asignaturas y textos de Martí.

Participantes

Jefes de disciplinas y de colectivos de asignaturas.

Forma de evaluación

Observación.

Implementación

Se orienta la lectura de los textos de Martí relacionados con la cultura física y artículos científicos que abordan la asociación del pensamiento martiano y la cultura física a los jefes de disciplinas y de colectivos de asignatura.

Acción 4

Tratamiento didáctico-metodológico según el año que se cursa y la asignatura a impartir.

Objetivo

Aplicar de forma sistemática el tratamiento didáctico-metodológico por años y asignaturas cursadas.

Método

Elaboración conjunta.

Medios

Instrumento de evaluación.

Participantes

Profesores.

Forma de evaluación

Observación.

Implementación

Se entrega u orienta la lectura de los textos de Martí relacionados con la cultura física y artículos científicos que abordan la asociación del pensamiento martiano y la cultura física a los profesores para el tratamiento didáctico-metodológico adecuado según la asignatura que imparten. Se formulan los objetivos de las clases, se plantea el sistema de contenidos teniendo en cuenta los conocimientos adquiridos y los nuevos, se seleccionan los métodos y los medios en correspondencia con los contenidos a impartir, se confeccionan las guías con los textos de Martí que se utilizarán de acuerdo con el contexto formativo y se planifica el sistema de evaluación, así como las acciones didácticas para formar actitudes y valores humanos a partir del pensamiento martiano.

Acción 5

Estructuración del sistema para organizar el proceso formativo de los estudiantes.

Objetivo

Aplicar de forma sistemática el tratamiento didáctico-metodológico por años y asignaturas cursadas.

Método

Elaboración conjunta.

Medios

Instrumentos de evaluación.

Participantes

Profesores.

Forma de evaluación

Observación.

Implementación

Después de analizar los textos de Martí en su relación con los contenidos de las asignaturas y aplicar en ellos el pensamiento martiano, los profesores deben incluir en su preparación una serie de cuestiones importantes, a saber:

- La elaboración clara y precisa de objetivos que destaquen la prioridad del proceso formativo.
- La planificación y organización coherente de actividades orientadas al estudio de la vida y obra de Martí que redunden en un conocimiento más amplio de su pensamiento y contribuyan a la formación humanista de los estudiantes. Con este fin los profesores deben: 1) planificar acciones didácticas que relacionen los contenidos adquiridos con los nuevos que se imparten, 2) promover la ayuda entre los estudiantes mediante el trabajo en pareja o equipos, 3) implicar a los estudiantes en la búsqueda de soluciones a problemas sociales sobre la base del pensamiento martiano, 4) propiciar el aprendizaje creativo a través de la atención a las diferencias individuales en el estudio del pensamiento martiano, 5) motivar a los estudiantes a leer la obra martiana y prestar la ayuda necesaria para interpretar los textos de difícil comprensión y 6) diseñar situaciones que ejemplifiquen cómo aplicar el pensamiento martiano en el desempeño profesional del estudiante en la vida diaria.
- La confección de actividades evaluativas como un sistema que incluya la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.
- La elección de medios de enseñanza eficaces para el estudio y el trabajo con los textos de Martí: obras completas (edición crítica), atlas martiano, películas, *software* y otros.
- La inserción del pensamiento martiano en actividades extra-clase, que muchas veces son de elección libre (cabría mencionar la celebración de efemérides martianas relacionadas con la cultura física y de juegos basados en textos de Martí en comunidades y centros escolares). Ofrecer alternativas variadas que propicien la formación humanista.

La evaluación de la estrategia comprende una secuencia de etapas o pasos en todo el proceso. Así, cada una se redimensiona en la interacción entre los elementos del proceso formativo, desde la elaboración de los objetivos hasta el análisis de los resultados. Así, el objetivo sería valorar la estrategia de formación humanista-martiana de los profesionales en cultura física, por medio de dos evaluaciones:

Tabla 7
Evaluación de la estrategia

Evaluación del desempeño de los profesores
Contenidos de las asignaturas con la inclusión del pensamiento martiano para la formación humanista de los estudiantes. Habilidades que propicien la planificación, organización, impartición y control-evaluación de los contenidos relacionados con el pensamiento martiano. Acciones para aplicar el pensamiento de Martí en la impartición de clases. Motivaciones por la aplicación del pensamiento martiano a partir de cualidades formativas.
Evaluación integral del alumno
Rasgos particulares de la personalidad de los alumnos. Identificación de los textos y temas tratados por Martí relacionados con la cultura física. Contenidos a desarrollar por el estudiante mediante la aplicación del pensamiento martiano. Aplicación del pensamiento martiano como fuente de transformación social. Prioridad del pensamiento martiano con respecto a otros autores nacionales e internacionales.

Fuente: el autor

La primera etapa intenta valorar el desempeño de los profesores al impartir distintas asignaturas según el año que corresponda, es decir, sus habilidades para solucionar dificultades a través del pensamiento martiano como punto de partida para la formación humanista de los futuros profesionales en cultura física. Esto posibilita una evaluación personalizada de los contenidos.

En el proceso formativo reviste de suma importancia planificar acciones que consoliden las fortalezas, aprovechen mejor las oportunidades y eliminen y prevengan las deficiencias, así como per-

mitan valorar la obra y el pensamiento martianos desde su perspectiva formativa, lo cual requiere preparación por parte de profesores y estudiantes. La evaluación considera como importante el diagnóstico integral que realiza el profesor al iniciar el trabajo con la brigada, lo que facilita la ejecución por etapas de la estrategia. Aquí se insertan los contenidos que se incluirán en la formación humanista-martiana de los profesionales en cultura física.

La primera etapa de la evaluación se realiza con la entrega pedagógica, en la cual el coordinador educativo de la brigada y los profesores del curso brindan información sobre las particularidades de cada estudiante al coordinador y los profesores del nuevo curso académico. La segunda etapa es el diagnóstico sobre los conocimientos y las habilidades adquiridas en las asignaturas del curso precedente, para ello se aplican pruebas pedagógicas o entrevistas —en correspondencia con el curso académico— y se tienen en cuenta las estrategias curriculares para trabajar los textos de Martí. La tercera etapa es la entrevista a los estudiantes, que perfecciona el diagnóstico integral y sirve de guía para dirigir la docencia, la investigación y la extensión universitaria; además, brinda juicios valiosos para armonizar los componentes esenciales de la formación del profesional y apoyar el desarrollo de la estrategia, al incluir todos los contextos y los sujetos que conforman el proceso de formación humanista de los profesionales en cultura física.

La aplicación de una evaluación adecuada ayuda al profesor a determinar la situación actual del proceso formativo y a planificar las acciones para alcanzar niveles de desarrollo superiores, con el consiguiente beneficio que ofrece aplicar los principios formativos del pensamiento martiano. Es importante valorar el desempeño de los profesores en la aplicación del pensamiento martiano, lo que se expresa en dos elementos esenciales: la contextualización didáctica del estudio del texto de Martí en el proceso de enseñanza-aprendizaje y las habilidades relacionadas con la planificación, organización, impartición y control-evaluación de las clases con la inclusión de

los textos martianos. Tanto la contextualización de los textos como las habilidades, se diagnostican mediante la observación a clases y ejercicios prácticos, que posibilitan planificar la preparación de los profesores sobre la base de la obra de Martí y el cuaderno martiano universitario. No se concibe la estrategia sin la obra martiana, que es la fuente del pensamiento martiano y su razón de ser. A modo de ayuda, se ofrece una compilación de artículos que relacionan el pensamiento de Martí con la cultura física, así como otros publicados por el autor de la presente investigación sobre el pensamiento martiano y la formación humanista.

Conclusiones

La estrategia es dinámica porque aplica el pensamiento martiano a todos los componentes del proceso formativo y se basa en un enfoque orientado a la reflexión, que propicia el desarrollo cognitivo de los estudiantes y la preparación docente de los profesores con vistas a la formación humanista de los futuros profesionales en cultura física. Prioriza la participación de los estudiantes mediante un aprendizaje que desarrolla sus potencialidades. Fomenta el trabajo individual, en parejas, en equipos y en grupos de alumnos, y transforma la clase en un contexto propicio para el debate sobre la vigencia del pensamiento martiano en el desempeño pre-profesional del estudiante.

La estrategia también posibilita la evaluación sistemática del proceso formativo individual y colectivo de los alumnos y los resultados individuales mediante la autoevaluación y la coevaluación. Aporta elementos teóricos fundamentales para diagnosticar y analizar las deficiencias reiteradas del proceso de formación humanista-martiana en la Facultad de Cultura Física de Camagüey. Sustenta el ámbito formativo con un enfoque desarrollador, que conduce a conclusiones y soluciones aplicables a la práctica laboral-investigativa y promueve el cambio en el proceso formativo según las exigencias actuales del MES.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. W. (1980). *La personalidad, su configuración y desarrollo*. Herder.
- Álvarez de Zayas, R. M. (1998). *Hacia un currículum integral y diferenciado*. Academia.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida: didáctica*. Pueblo y Educación.
- Day, C. (2005). *Formar docentes*. Nancea.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Lumen.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas y Material Didáctico.
- Gadamer, H. G. (2010). *Verdad y método* (vol. 2). Sígueme.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y método* (vol. 1). Sígueme.
- Genette, G. (1989). *Palimpsestos, la literatura en segundo grado*. Taurus.
- González-Serra, D. J. (2003). Martí, Vygotsky y el carácter socio histórico del ser humano. *Revista Cubana de Psicología*, 20(3), 256-259. <https://bit.ly/37Xqfk4/>
- González-Sosa, A. M. y Reinoso-Capiro, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Guadarrama-González, P. (2001). *Humanismo en el pensamiento latinoamericano*. Ciencias Sociales.
- Gutiérrez-Marroquín, C. (2004). *Para comprender a Martí*. Holguín.
- Horruitiner-Silva, P. (2009). *La universidad cubana: el modelo de formación*. Universitaria.
- López, A., Rizo, C., Blanco, S. M., Campistrous, L. y Guerrero, M. (2008). *Plan de estudio "D": Licenciatura en Cultura Física*. Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte.
- Lotman, Y. (1979). *Semiótica de la cultura*. Cátedra.
- Lotman, Y. (1988). *Estructura del texto artístico*. Istmo.
- Marx, C. y Engels, F. (1973). *Obras escogidas* (vol. 3). Progreso.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.
- Maslow, A. H. (2012). *El hombre autorrealizado*. Kairós.
- Mendoza-Portales, L. (2008). *Cultura y valores en José Martí*. Pueblo y Educación.
- Rivas-Toll, E. (2008). *El pensamiento filosófico de José Martí*. Ciencias Sociales.
- Rodríguez del Castillo, M. A. y Rodríguez Palacios, A. (2009). La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. En N. De Armas Ramírez et al., *Los resultados científicos como aportes de la investigación educativa* (pp. 1-32). Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas; Universidad Pedagógica Félix Varela.

- Rodríguez-Méndez, V. (2006). *El humanismo de Juan Luis Vives: un enfoque desde la indagación en los orígenes del pensamiento sociofilosófico cubano* (Tesis doctoral). Universidad de Camagüey.
- Rodríguez, A. (2011). *La labor educativa y político-ideológica en la Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte*. Federico Engels.
- Rodríguez-González, R. (2013a). *Estudio diagnóstico del proceso de formación humanista-martiana en la Licenciatura en Cultura Física*. V Encuentro Nacional de Cultura Física, Escuela y Comunidad.
- Rodríguez-González, R. (2013b). *Modelo de formación humanista-martiana para la Licenciatura de Cultura Física*. V Encuentro Nacional de Cultura Física, Escuela y Comunidad.
- Salas Rondón, J. A. (2009). *Génesis y difusión de la educación física en Cuba: (1800-1901)* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca.
- Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Vitier, C. (1997). *Martí en la universidad*. Félix Varela.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Sobranie socinenii* (vol. 6). Pedagogika.



En el contexto de las “vidas líquidas” del mundo contemporáneo y con la coyuntura del aislamiento social por la pandemia de COVID-19, los catorce artículos de este volumen pretenden reflexionar sobre el sentido de la vida, desde perspectivas teológicas, filosóficas, artísticas o pedagógicas, pero siempre con la comunidad como un horizonte de llegada.

Desde la encíclica del Papa Francisco, *Fratelli Tutti* y la pedagogía del amor en Don Bosco, hasta el humanismo de José Martí y el *Epimeleia Heautou* de Foucault, pasando por figuras como Ignacio Ellacuría y Estanislao Zuleta, todos los conceptos y autores tratados en estos textos realizan una mirada crítica a las perspectivas individualistas de la vida, que pretenden darle sentido desde el disfrute egoísta y el aislamiento. Así, cada artículo nos interpela a buscar la mejor forma de habitar el mundo con los otros y entonces preguntarnos por el sentido de nuestras vidas.



ISBN: 978-9978-10-611-2



9 789978 106112

