

EN LÍNEAS **GENERALES**



En Líneas Generales

Revista de investigación del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima

N.º 5, julio, 2021

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5>

DIRECTOR:

Alonso Rabí do Carmo

EDITORES ENCARGADOS:

Carlos de la Puente Arbaiza

COMITÉ EDITORIAL:

Prof. Fernando Hoyos Rengifo
Prof. Juan Luis Orrego Penagos
Prof. Alonso Rabí do Carmo
Prof. Carlos de la Puente Arbaiza
Prof. Fernando Iriarte Montañez

COMITÉ EDITORIAL HONORARIO

Prof. Pedro Luis Barcia (Academia Argentina de Letras)
Prof. Enrique Bruce Marticorena (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Prof. Matthew Bush (Lehigh University)
Prof. Manuel Chuts (Universidad Jaume I)
Prof. Carlos Contreras (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Prof. Juan Carlos Galdo (Texas A&M University)
Prof. Luis Hernán Castañeda (Middlebury College)
Prof. Peter Elmore (University of Colorado at Boulder)
Prof. Roberto Forns (Metro State Denver College)
Prof. Leila Gómez (University of Colorado at Boulder)
Prof. José Ignacio López Soria
Prof. María Emma Mannarelli (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)
Prof. Nelson Manrique (Pontificia Universidad Católica del Perú)
Prof. José Antonio Mazzotti (Tufts University)
Prof. Wladimir Márquez Jiménez (Regis University)
Prof. Eva Márquez Velandria (Denver School District)
Prof. José Castro Urioste (Purdue University)

© Universidad de Lima
Fondo Editorial
Av. Javier Prado Este 4600
Urb. Fundo Monterrico Chico, Lima 33
Apartado postal 852, Lima 100, Perú
Teléfono: 437-6767, anexo 30131
fondoeditorial@ulima.edu.pe
www.ulima.edu.pe

Edición, diseño y carátula: Fondo Editorial de la Universidad de Lima
Imagen de portada: ping198 / Shutterstock.com

ISSN 2616-6658

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú n.º 2021-01790

Agradecemos la colaboración de nuestros revisores en esta edición:

Cristina Belaunde Matossian (Universidad de Lima)

Martín Mac Kay Fulle (Universidad de Lima)

Liliana Gonzales del Riego Porto (Universidad de Lima)

Alejandro Sustis Gonzales (Universidad de Lima-PUCP)

Álvaro Iparraguirre Bernaola (Universidad de Lima)

Emilio Bustamante (Universidad de Lima)

Augusto Tamayo San Román (Universidad de Lima)

Martín del Carpio (Pontificia Universidad Católica del Perú)

Luz Fabiola Figueroa Cárdenas (Universidad de Lima)

Gisella Valdivieso Cerna (Universidad de Lima)

Augusto del Valle (Universidad Nacional Mayor de San Marcos)

José David García (Universidad de Lima)

Jaime Bailón (Universidad de Lima)

Beatriz Canessa (Universidad de Lima)

José David García Contto (Universidad de Lima)

Óscar Luna Victoria Muñoz (Universidad de Lima)

Gonzalo Talavera Cabrejos (Universidad de Lima)

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	6
TEMAS DE FILOSOFÍA	
Una conversación entre la filosofía analítica y el psicoanálisis: sobre <i>The Unconscious</i> , de Alasdair MacIntyre / <i>A Conversation Between Analytic Philosophy and Psychoanalysis: On The Unconscious</i> , by Alasdair MacIntyre	8
<i>Carlos de la Puente Arbaiza</i>	
Nunca ha estado la filosofía más cerca de nosotros: la pandemia del COVID-19, epistemología y ética / <i>Philosophy Has Never Been Closer to Us: COVID-19 Pandemic, Epistemology and Ethics</i>	21
<i>Ricardo Braun</i>	
Educación en valores / <i>Education in Values</i>	30
<i>Miguel Ángel Polo Santillán</i>	
El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú / <i>The Intercultural Approach in the Educational Policies of the Ministry of Education of Peru</i>	43
<i>Diego Antonio Macassi Zavala</i>	
La areté femenina en la sociedad homérica / <i>The Female Areté in the Homeric Society</i>	56
<i>Iván Giraldo Enciso</i>	
Virtud y mujer en la <i>Ética a Nicómaco</i> / <i>Virtue and Femininity in the Nicomachean Ethics</i>	74
<i>Carolina Mirian Lovón Cueva</i>	
Sobre el estatuto técnico y político de la obra de arte en Hannah Arendt y Giorgio Agamben / <i>On the Technical and Political Status of the Work of Art in Hannah Arendt and Giorgio Agamben</i>	84
<i>Carlos Eduardo Quenaya Mendoza</i>	

Los principios de autotelia y de no arbitrariedad en el concepto de ideología usado por Francisco Miró Quesada Cantuarias / <i>The Principles of Autotelia and Non-Arbitrariness in the Concept of Ideology Used by Francisco Miró Quesada Cantuarias</i> Javier Ulises Aldama Pinedo	92
ENTREVISTA	
Prochazka o la forma del filósofo / <i>Prochazka or the Philosopher's Form</i> Ramiro Velaochaga Sacio	103
RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS	
<i>Abelardo Oquendo: la crítica literaria como creación</i> (2020), Alejandro Sust Paulo César Peña	107
<i>Nawa Isco Iki. Cantos amazónicos</i> (2020), de José Antonio Mazzotti Andrea Cabel	110
<i>Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar</i> (2020), de Jorge Eslava Alejandro Núñez Alberca	113
<i>El fatal destino de Roma</i> (2019), de Kyle Harper Martín Mac Kay Fulle	116
<i>El imperio visible. Expediciones botánicas y cultura visual en la Ilustración hispánica</i> (2016), de Daniela Bleichmar Silvia Castillo Zevallos	120
<i>Reliquias del pasado. El coleccionismo y el estudio de las antigüedades precolombinas en el Perú y Chile, 1837-1911</i> (2019), de Stefanie Gänger Raúl Kuroki Tupayachi	123
<i>Palomas, cóndores y gallinazos</i> (2019), de Borka Sattler Eliana Machado	129
DATOS DE LOS AUTORES	130
ÉTICA EDITORIAL	133
NORMAS DE PUBLICACIÓN	134

Presentación

Este es el quinto número de *En Líneas Generales*. Como notará el lector, hay una preponderancia de los asuntos filosóficos. En efecto, el dossier de esta edición dedica sus temas a la reflexión filosófica y cultural. Se analizan ideas, se examinan tópicos vinculados con la tradición clásica, la ideología, el pensamiento lógico, la filosofía analítica, la educación, la interculturalidad e incluso alusiones a la problemática de género.

Carlos de la Puente Arbaiza revisa ciertos postulados de la teoría psicoanalítica a través de una lectura de *The Unconscious*, de Alasdair MacIntyre, quien niega la posibilidad de explicar rasgos de la vida adulta a partir de sucesos de la infancia tamizados por el inconsciente, algo que para la escuela freudiana clásica ha sido casi un dogma. Este es un contexto que De la Puente aprovecha también para revisar las relaciones entre la filosofía y el psicoanálisis.

Ricardo Braun, por su parte, traza los vínculos existentes entre la pandemia y varias cuestiones asociadas con la filosofía, la ética y la investigación científica. Pensar la filosofía como una disciplina inútil y alejada de las preocupaciones de la persona común y corriente es un desatino mayor: todos los estudios realizados sobre la pandemia y sus efectos guardan íntima conexión con las más antiguas interrogantes de la filosofía, una de ellas en relación con la obtención del conocimiento.

Otro de los temas más relevantes y que más preocupa a educadores, pedagogos e instituciones educativas tanto públicas como privadas es la inserción de valores en los diferentes programas curriculares. Miguel Ángel Polo Santillán plantea valiosas conjeturas sobre el sentido de una educación guiada precisamente por valores, entendidos a partir de la distinción entre moral y ética, diferencia de la que se desprenden dos modelos educativos complementarios, basados uno en la idea del bien y el otro en la construcción de las condiciones para que esa idea funcione.

¿Cómo definir correctamente los límites y alcances de una educación intercultural en un país como el Perú, marcado precisamente por la diversidad? Esta es la pregunta que intenta descifrar Diego Antonio Macassi Zavala, explorando con detalle los logros, defectos y paradojas de la educación intercultural en nuestro país. Una cuestión sin duda

palpitante y que merece miradas analíticas y de profundidad, tal es la invitación que nos formula este estudio.

El mundo clásico griego produjo ideas y categorías que han sido fundamentales para construir y sostener la tradición cultural de Occidente. Entre ellas se encuentra el concepto de *areté* o virtud, asociado a algunos de los personajes arquetípicos que encontramos en los dos grandes poemas homéricos: *Ilíada* y *Odisea*. Este concepto es analizado por Iván Giraldo Enciso para situarnos en la representación de lo femenino en estos dos grandes documentos culturales.

Ética a Nicómaco, de Aristóteles, tiene la fama de ser uno de los textos fundamentales del pensamiento aristotélico, por ser considerado, entre otras cosas, el primer tratado sistemático sobre la ética. Carolina Mirian Lovón Cueva examina algunas ideas presentes en este texto, especialmente dos, que alimentan la tradición del debate contemporáneo sobre la idea de la virtud en asociación con la representación de la femineidad.

No son ajenas a este dossier las discusiones contemporáneas. Las ideas de Hannah Arendt y Giorgio Agamben sobre la especificidad y las implicancias políticas de los discursos artísticos son analizadas por Carlos Eduardo Quenaya Mendoza, quien despeja dudas sobre la engañosa neutralidad del arte, una herramienta que sin duda permite conocer y comprender críticamente el entorno. Por otro lado, Javier Ulises Aldama Pinedo nos ofrece una mirada de las ideas de autotelia y el principio de no arbitrariedad que están presentes en el concepto de ideología que construye el filósofo peruano Francisco Miró Quesada Cantuarias, con lo que contribuye al examen de una obra central en el contexto de la tradición filosófica peruana.

Cierra esta edición una entrevista al destacado escritor, educador y pensador autodidacta peruano Enrique Prochazka, uno de los autores más originales del Perú en los últimos años. Un diálogo revelador conducido por Ramiro Velaochaga Sacio. Y, por supuesto, mención aparte para nuestra sección de reseñas bibliográficas, que cuenta con valiosas contribuciones para desentrañar títulos recientes en los campos de la crítica, la historia y la creación literaria.

Una conversación entre la filosofía analítica y el psicoanálisis: sobre *The Unconscious*, de Alasdair MacIntyre*

A CONVERSATION BETWEEN ANALYTIC PHILOSOPHY AND PSYCHOANALYSIS: ON *THE UNCONSCIOUS*, BY ALASDAIR MACINTYRE

Carlos de la Puente Arbaiza
Universidad de Lima
capuente@ulima.edu.pe

RESUMEN

En este artículo se analiza la obra de Alasdair MacIntyre, *The Unconscious*. Se postula que este libro interroga la teoría psicoanalítica desde la perspectiva de la filosofía analítica de la mente y continúa así la conversación entre el psicoanálisis y la filosofía anglosajona. Se discuten las tesis de MacIntyre en el sentido de que el concepto de inconsciente no es necesario para formular leyes científicas que correlacionen experiencias de la infancia con la vida adulta, y se concluye que, al plantear esta tesis, MacIntyre ignoró lo que él mismo considera que es el mayor logro de la teoría psicoanalítica.

PALABRAS CLAVE: psicoanálisis, filosofía analítica, Wittgenstein, Freud, inconsciente, causalidad, razones

ABSTRACT

This article analyzes Alasdair MacIntyre's *The Unconscious*. This book interrogates the psychoanalytic theory from the analytic philosophy of mind and thus continues the conversation between psychoanalysis and Anglo-Saxon philosophy. MacIntyre's thesis is discussed, namely, that the concept of the unconscious is not necessary to formulate scientific laws that correlate childhood experiences with adult life, concluding that, MacIntyre ignored, when raising this thesis, what he himself considers to be the greatest achievement of psychoanalytic theory.

KEYWORDS: psychoanalysis, analytic philosophy, Wittgenstein, Freud, unconscious, causality, reasons

* Este artículo se empezó a elaborar como parte de una investigación apoyada por el Instituto de Investigación Científica de la Universidad de Lima (IDIC).

La relación del psicoanálisis con la filosofía ha sido tensa y ambivalente. Ha habido cuestionamientos, sobre todo desde la filosofía al psicoanálisis, pero también se ha producido un intercambio productivo. Por el lado de las críticas, Freud fue el primero en declarar las hostilidades. En reiteradas ocasiones y desde sus primeras obras condenó a la filosofía por limitar lo mental a lo consciente y desconocer, por lo tanto, lo inconsciente. En algún escrito llegó a trazar una equivalencia entre el modo de razonar de los filósofos con el de los psicóticos. No es muy halagador para los filósofos¹. Desde la filosofía se ha reprochado al psicoanálisis la falta de claridad conceptual y la imposibilidad de corroborar sus hipótesis, y, consecuentemente, la ausencia de sustento empírico para sus teorías. Pero junto a estos cuestionamientos ha existido también una relación de cooperación. En el psicoanálisis, después de Freud, han surgido escuelas que incorporaron en sus teorías ideas desarrolladas en el ámbito de la filosofía. La escuela psicoanalítica intersubjetiva es un ejemplo de esto. La filosofía, por su parte, ha utilizado ideas surgidas en el psicoanálisis para tratar de encontrar respuestas a algunas de sus preguntas. En relación con el antiguo problema de la irracionalidad, por ejemplo, Donald Davidson, David Pears y Mark Johnston, entre otros autores, han echado mano de nociones surgidas en Freud para dilucidar este rompecabezas que desde Platón y Aristóteles causa perplejidad. En otro campo de la filosofía, el de la ética y la teoría social, Axel Honneth (2009) ha dicho que la idea de un potencial para la acción que ha escapado a los procesos de socialización (que es como podría entenderse al inconsciente) es indispensable para una concepción "intersubjetiva" de la persona. Esta concepción, que según este influyente autor permitirá una noción razonable, es decir, poskantiana, de autonomía personal, solo puede alcanzarse con una teoría intersubjetiva del sujeto "ampliada por el psicoanálisis" (p. 279).

Son por lo menos tres corrientes en la filosofía del siglo xx en las que ha habido una aproximación sistemática al psicoanálisis: en la fenomenología existencial, con Merleau Ponty y Sartre; en la Escuela de Fráncfort; y en la filosofía anglosajona, con el pragmatismo y la filosofía analítica de la mente.

La conversación entre el psicoanálisis y la filosofía anglosajona comenzó con artículos de Bertrand Russell y John Dewey, y con apuntes rápidos pero influyentes de Ludwig Wittgenstein. Pero mientras la discusión de las ideas psicoanalíticas llevadas a cabo por Russell, Dewey y Wittgenstein se plasmaron en capítulos o comentarios dentro de trabajos de alcance más general, Alasdair MacIntyre (nacido en 1929) publicó en 1958 el primer libro dedicado íntegramente a interpretar las ideas psicoanalíticas desde la

1 "Cuando pensamos en abstracto nos exponemos al peligro de descuidar vínculos de las palabras con las representaciones, cosa inconsciente, y es innegable que, entonces, nuestro filosofar cobra una indeseada semejanza, en su expresión y contenido, con la modalidad de trabajo de los esquizofrénicos" (Freud, 1915/1979a, p. 200).

perspectiva de la filosofía analítica de la mente, *The Unconscious. A Conceptual Analysis* (Routledge, 2004). Este es un trabajo corto que reconoce el aporte genial de Freud a las ciencias humanas y que expresa, además, convicción acerca del poder curativo de la terapia psicoanalítica, al mismo tiempo que señala confusiones conceptuales en el pensamiento de Freud.

MacIntyre cree que el marco conceptual para entender la teoría psicoanalítica es el aristotelismo. Una de las cosas que le impide a un ser humano alcanzar el ideal de una vida racional (como concibió Aristóteles este ideal) es vivir dominado por deseos mal concebidos, deseos generados por sentimientos y fantasías exageradas. Asustarse o sentir fuerte ansiedad por cosas que en verdad no son amenazantes o sentir indiferencia por situaciones que sí son peligrosas son ejemplos —dice este autor— de juicios prácticos equivocados. Por esta razón, una comprensión psicoanalítica del deseo y de la fantasía es necesaria para entender y poder superar los obstáculos que interfieren con el logro de una vida racional. Esto, lógicamente, tiene implicancias para la filosofía política porque una teoría sobre una sociedad justa, que para un aristotélico como MacIntyre es una comunidad en la que los ciudadanos pueden desarrollar sin barreras su potencial como seres humanos, debe incorporar las enseñanzas del psicoanálisis acerca de las ataduras internas —emocionales, podríamos decir— que impiden la autorrealización de los individuos. Una teoría política que no tome en cuenta los *insights* psicoanalíticos es, por lo tanto, “seriamente defectuosa”, del mismo modo que una comprensión psicoanalítica que no está integrada a (y no es complementada por) una filosofía moral y política es gravemente defectuosa (MacIntyre, 2004, p. 27)².

Se puede estar en desacuerdo con MacIntyre cuando dice que la filosofía aristotélica es la que mejor ha articulado en la tradición occidental el ideal de una vida racional, pero no se puede negar, en cambio, que el concepto de cura psicoanalítica necesita de un ideal normativo que lo haga más claro. Y tampoco se puede negar que el ideal normativo del psicoanálisis, independientemente de si es formulado bajo el canon de la filosofía práctica de Aristóteles, como lo propone MacIntyre, tiene que referirse a los ideales de la libertad y la racionalidad. La terapia psicoanalítica existe para ayudar a las personas a recuperar su libertad interna.

MacIntyre declara que su interés en este libro es integrar la teoría psicoanalítica con la filosofía analítica de la mente de Gilbert Ryle, pero la influencia de Wittgenstein

2 Otro punto de colaboración entre el psicoanálisis y la filosofía moral, relacionado con el que MacIntyre señala, es el estudio del problema de la reificación y el de la alienación. El tratamiento que le han dado a estos problemas autores de la Escuela de Fráncfort como Axel Honneth (a la reificación) y Rainer Forst (al de la alienación) constituye una invitación a una colaboración interdisciplinaria de la filosofía con el psicoanálisis. Esto ya se encuentra en el trabajo de Honneth; en cambio, no en el de Forst, cuya comprensión del fenómeno de la alienación (la alienación noumenal, como la llama) puede enriquecerse con un aporte del psicoanálisis.

es notoria también. MacIntyre postula, siguiendo lo que dice Wittgenstein en *El libro azul*, que un deseo inconsciente es aquel que, al tiempo de ser el móvil de una conducta, no es expresado verbalmente por la persona. Esto quiere decir que cuando actúo motivado por un deseo inconsciente, hay una discrepancia entre lo que hago y lo que digo como explicación a mi conducta. Si me preguntan “¿por qué haces eso?” cuando mi motivación es inconsciente, mi respuesta será involuntaria y necesariamente falsa, porque una suerte de interferencia o cortocircuito en mi mundo interno me impide conocer y articular mis verdaderos motivos.

La tesis de MacIntyre es que Freud fue víctima de confusión conceptual en la formulación de este hallazgo. Esta tesis tiene dos partes que están relacionadas: la primera es que Freud no diferenció entre motivos y causas de una conducta; la segunda es que el concepto de inconsciente, como lo plantea el psicoanálisis, es útil para la descripción de las conductas, pero prescindible para la explicación. De acuerdo a la segunda parte de la tesis, las relaciones causales entre experiencias infantiles y rasgos de la personalidad en los adultos (sobre las que el psicoanálisis ha insistido más que ninguna otra corriente de la psicología) pueden establecerse sin necesidad de invocar el concepto de inconsciente.

Sobre la primera parte, el logro más importante de Freud, según MacIntyre, fue descubrir para la psicología una nueva manera de observar las acciones de los seres humanos. Gracias a esta nueva mirada, Freud encontró motivos e intenciones en acciones³ cuyo propósito nadie antes que él había podido discernir. Freud reveló que el ritual del obsesivo, las fantasías diurnas, los sueños, algunos olvidos, así como los lapsus del habla y de la escritura, entre otras conductas, tienen una finalidad. Hay algo que las personas quieren decir y hacer a través de estos actos. El revolucionario hallazgo del psicoanálisis consiste, por lo tanto, en haber descubierto una dimensión teleológica, un sentido en conductas que antes parecían erráticas.

Incluso algunos de los novelistas más conscientes de la opacidad de la realidad humana, como Marcel Proust y Henry James, representaron las sombras del malentendido en contraposición a una luz de entendimiento. Pero Freud sistemáticamente explora lo misterioso, lo que hasta para él parecía incomprensible, y lo anormal de la vida humana, en tal grado que altera completamente los límites entre lo comprensible y lo incomprensible. (MacIntyre, 2004, p. 91)

La afirmación de MacIntyre es que Freud no habría entendido cabalmente su propio hallazgo, ya que se refirió a los deseos inconscientes de los neuróticos (como los mencionados en el párrafo anterior) como “causas” de las conductas, cuando en realidad se

3 Es gracias al psicoanálisis que hemos ampliado el rango de lo que la palabra *acciones* cubre. Porque ahora sabemos que, por ejemplo, una parálisis corporal que no tenga causas orgánicas puede ser también una manera de actuar.

trata de razones para la acción o, lo que viene a ser lo mismo, de propósitos, intenciones o motivos.

La diferencia entre razones y causas ha sido tratada por varios filósofos, especialmente Kant (1997), cuando afirmó que la libertad es una causalidad, pero “de una clase especial” (p. 63). Las acciones de los seres humanos están dirigidas por razones, es decir, por propósitos que pueden ser explicados por la persona que actúa. Son motivos que, desde la perspectiva del agente, confieren racionalidad a una acción. En cambio, las causas existen en el mundo natural, por lo que se suele hablar de “fuerzas ciegas” para referirse a los eventos naturales que actúan como causas. La visión dominante en la filosofía analítica de la mente fue, hasta los escritos de Donald Davidson, que la explicación de las acciones intencionales de los seres humanos debía prestar atención únicamente a las razones. De acuerdo con esta concepción, no cabría hablar de causas en relación con las acciones inteligentes, porque la relación causal es contingente y no ha sido decidida por ninguno de los eventos que participan en esta relación. En la conducta de los humanos, en cambio, es esencial la decisión que la persona toma sobre la secuencia de sus acciones.

Este punto de vista, que expresa que las explicaciones en psicología deben ser teleológicas o interpretativas, fue desarrollado por Wittgenstein precisamente en sus críticas al psicoanálisis y fue asumido por varias generaciones de filósofos analíticos. Así, Elizabeth Anscombe sostiene en su libro *Intention* (1957) que en la explicación de las acciones intencionales se debe considerar solo las razones. Ella no niega la existencia de una causalidad en los fenómenos mentales (*mental causality*), pero cuando se trata de los sentimientos y de las acciones, que son los hechos mentales que interesan a los psicoanalistas, los factores causales explican bastante menos —si acaso— que las razones. Así, en los sentimientos, dice Anscombe siguiendo a Wittgenstein, hay que diferenciar entre el objeto del sentimiento, es decir, las razones que justifican un sentimiento, y su causa. Yo puedo estar molesto por lo que una persona dijo, y el contenido de la observación hecha por aquella persona sería el objeto de mi molestia, pero la causa de mi molestia será el instante en que algo o alguien me recuerden lo que esa persona dijo. Un niño puede asustarse frente a un trapo rojo cuando su hermano mayor, de manera maliciosa, le dice que ese trapo rojo es un pedazo de Satán. La causa del miedo del niño es el evento que tiene lugar cuando el hermano mayor hace ese comentario malvado, pero el objeto del miedo, aquello a lo que el miedo está dirigido, es el trapo y su significado. Anscombe dice que algunas acciones responden más a factores causales, como cuando un ladrido fuerte me hace soltar los vasos que estaba cargando, y otras son claramente motivadas por razones, como cuando actúo por venganza, por celos o por compasión. El criterio para diferenciar causas de razones es que uno puede criticar las razones y no así las causas. Tiene poco sentido decirle a alguien que no debe reaccionar de esa manera frente a un ladrido fuerte, pero sí tiene sentido decirle que los celos o la compasión no

son razones suficientes para tal o cual acción. La línea que separa las razones de las causas, en el comportamiento de los seres humanos y en los sentimientos, no es nítida.

En general, mientras más uno describa una acción como una respuesta, uno va a estar más inclinado a usar la palabra *causa*; en tanto que mientras más uno describa una acción como una respuesta a algo teniendo un significado que es ponderado por el agente en la descripción de su acción, o una respuesta rodeada de pensamientos y preguntas, uno va a estar más inclinado a usar la palabra *razón*. (Anscombe, 1957, p. 23)

Del mismo modo con los sentimientos. El objeto de un sentimiento es algo constituido por pensamientos y valoraciones. La causa, en cambio, es cualquier evento que desencadena los pensamientos que forman parte del objeto del sentimiento.

Como Anscombe y la mayoría de los filósofos analíticos de la época en que MacIntyre escribió *The Unconscious*, este autor asumió esta distinción tajante entre causas y razones. Asimismo, sostuvo que los deseos inconscientes son fundamentalmente razones; tienen también un elemento causal, pero para él Freud colocó en el lugar equivocado este factor causal.

Pace MacIntyre, esta crítica solo es válida si pensamos en los escritos epistemológicos o teóricos de Freud, en los que, ciertamente y por lo general, se le da al deseo inconsciente el tratamiento que corresponde a una causa. El no distinguir entre causa y razón fue, por lo demás, común a casi todos los filósofos y psicólogos hasta que esa distinción llegó a la filosofía psicológica a través de Wittgenstein. En el caso de Freud, como en el de otros, no fue una confusión solamente terminológica; en algunos de estos escritos teóricos ignoró todo elemento intencional en los impulsos amorosos y agresivos, y llegó a pensar sobre ellos casi como equivalentes a descargas eléctricas.

En cambio, la crítica no es válida si pensamos en los escritos de casos clínicos en los que Freud consideró los deseos inconscientes de los neuróticos como razones. El título de una de sus conferencias, "El sentido de los síntomas" (1917), y su contenido no admiten dudas sobre eso. En ese trabajo afirmó que los neuróticos que actúan bajo la compulsión de estos deseos podrían, tras una terapia psicoanalítica exitosa, articular los propósitos que sus síntomas expresan. El obsesivo podría decir, solo después de ser iluminado por el psicoanálisis, algo así como que su razón para lavarse las manos repetidamente es "limpiar las manchas de los malos pensamientos de índole sexual que me persiguen sin descanso". El masoquista podría explicar también, y solo después de un proceso terapéutico que cumplió sus objetivos, que su compulsión a castigarse era una manera de aliviar un sentimiento de culpa. En el paradigmático caso que presenta en ese ensayo, el de la mujer que realizaba el ritual de manchar un mantel con tinta roja y llamar a su criada para que vea la mancha, la paciente también podría decirnos nuevamente, solo si gracias a la cura psicoanalítica accede a sus verdaderos motivos, que la finalidad de

su acción era combatir la vergüenza suscitada por su frustrante noche de bodas⁴. En el razonamiento que ha llevado a realizar este tipo de acciones, hay siempre un paso que podemos llamar defectuoso y que generalmente son las premisas. Pero en todos estos casos, se trata de acciones que persiguen un fin que es visto por la persona como apropiado, bueno, deseable, y eso fue advertido por Freud.

Además de no considerar este aspecto de los escritos de Freud, también se le debe reprochar a MacIntyre el no tomar en cuenta que los deseos inconscientes, por ser inconscientes, actúan de un modo parecido a las causas y que, por lo tanto, no puede separarse (tan claramente como él lo hace) el elemento causal del elemento intencional en los motivos inconscientes. Esto es así porque las razones que forman los motivos inconscientes no actúan solo como razones. Una razón es, por definición, un argumento que puede ser criticado y contrastado con otras razones. Quizá podríamos decir que una razón es un argumento que *ha sido* revisado y comparado con otras razones. Eso no pasa con las razones que actúan desde el inconsciente. Precisamente por ser inconscientes, han eludido esta comparación con otras razones. Por eso tienen una fuerza causal y suelen estar al servicio de la irracionalidad, si cabe el oxímoron. Estas razones empujan, la mayoría de las veces⁵, a hacer cosas que desde la perspectiva del observador son compulsivas, erráticas, emocionalmente costosas y en muchos casos poco menos que inútiles. Tanto Jürgen Habermas como Donald Davidson han elaborado ingeniosos esquemas para tratar de entender cómo los motivos inconscientes, sin dejar de ser razones, son también causas.

En la segunda edición de su libro, MacIntyre (2004) reconoce que no le prestó suficiente atención al “deseo” y sí a las razones, y que las motivaciones inconscientes actúan de un modo distinto a las razones conscientes. Esto es una manera de admitir que cuando se habla de deseos inconscientes no puede hacerse una distinción tan contundente como la que él hace entre causas y razones. A pesar de este problema, esta primera parte de la tesis de MacIntyre es útil en la medida que enfatiza el aspecto teleológico de los impulsos inconscientes y combate de este modo una tendencia “biologizante” todavía existente en ciertos círculos psicoanalíticos.

La segunda parte de la crítica de MacIntyre a Freud es sobre la verdadera naturaleza del factor causal en las explicaciones psicoanalíticas y sobre la utilidad, o inutilidad, del concepto de inconsciente para estas explicaciones. De acuerdo a *The Unconscious*, no son los impulsos o los motivos los que tienen una fuerza causal, sino más bien las

4 Su acción buscaría generar la creencia de que su marido no había sido impotente en la noche de bodas.

5 La mayoría de las veces porque, como lo demostró Robert Audi, hay motivos inconscientes que son racionales. Un acto fallido puede ser, en algunas circunstancias, la respuesta más racional de una persona ante una situación.

experiencias traumáticas de la infancia sedimentadas en la memoria las que actúan como gatilladores de esos impulsos. De aquí MacIntyre concluye, en lo que es la tesis más provocadora de su trabajo, que para explicar esta relación de causalidad entre experiencias infantiles y acciones en la adultez (y, por lo tanto, para predecir con rigor científico las conductas) no necesitamos el concepto de inconsciente.

De acuerdo a la interpretación que hace MacIntyre de los textos de Freud, hay un factor causal en las compulsiones neuróticas que se encuentra entrelazado, confundido, con los propósitos o motivos inconscientes. Este factor causal se origina en experiencias traumáticas en la infancia. Son estas experiencias, que quedan grabadas en la memoria con una carga emocional angustiada, las que sirven como una especie de catapulta de los motivos, o razones, como los arriba descritos. Estos motivos son, por lo tanto, “defensas” contra el dolor, huidas frente a la angustia. En ellos radica el elemento intencional enfatizado por MacIntyre. Estos motivos necesitan, para existir, de ese sedimento de experiencias que actúan como una causa. Para respaldar su interpretación, MacIntyre se refiere al caso de la mujer de 19 años que ejecuta rigurosamente un complicado ritual antes de dormir, que Freud reporta en el mismo artículo “El sentido de los síntomas” (1917). Se trata de un ritual obsesivo que tiene la finalidad de aminorar la ansiedad. Esta ansiedad en relación con el dormir (el elemento causal para MacIntyre) se originó en una experiencia infantil que Freud solo insinúa y que parece haber sido el descubrir el coito de sus padres. En la vida adulta habrá situaciones que evoquen esa angustia y, aunque la paciente no podrá recordar la experiencia ni entender el objeto de esa ansiedad, esta será la que impulsará causalmente las maniobras defensivas que, en su caso, son los complicados rituales obsesivos. Así construye MacIntyre la conjunción entre un poder causal y una razón en las acciones neuróticas. Según el autor, podemos diferenciarlos con claridad porque son lógicamente independientes. Lo causal está en las situaciones traumáticas y su presencia afectiva, lo intencional, en las conductas a través de las cuales la persona quiere disminuir la ansiedad.

MacIntyre cree, y esta es la tesis central de su libro, que para entender este aspecto causal en los deseos de los neuróticos no es necesario el concepto de inconsciente. “La psicología tiene una deuda inconmensurable hacia Freud por haber sugerido tan claramente esas correlaciones, pero no hay nada particularmente freudiano acerca de ellas” (MacIntyre, 2004, p. 94). “Las hipótesis de Freud sobre el origen infantil de los rasgos adultos y de los desórdenes pueden formularse sin hacer referencia alguna al concepto de inconsciente” (MacIntyre, 2004, p. 97). En otras palabras, no hay nada particularmente freudiano en establecer esta relación causal entre experiencias tempranas y rasgos de la personalidad adulta. La psicología puede investigar esta relación del mismo modo como se debe investigar cualquier otra relación causal entre variables. En estas investigaciones, el concepto de inconsciente no tendrá ningún rol explicativo.

Por esta razón, concluye MacIntyre, siempre que se usen como adjetivo o como adverbio los términos *inconsciente* o *inconscientemente*, estos son útiles porque permiten una descripción más fina del comportamiento: "Él [Freud] introduce *inconsciente* como un adjetivo para describir lo que hasta ahora habíamos observado, pero no habíamos reconocido ni clasificado" (MacIntyre, 2004, p. 78). Pero cuando Freud usa el término *inconsciente* como un sustantivo, esto implica que estamos considerando al inconsciente como un concepto cuya justificación son sus efectos causales. Y lo que no puede ver MacIntyre es cuáles son esos efectos y cuál es, por lo tanto, la contribución a la ciencia de los conceptos de inconsciente y represión para entender la relación causal entre experiencias infantiles y personalidad adulta.

Mientras que Freud iluminadoramente presenta una buena cantidad de comportamientos como motivados inconscientemente y describe también cómo el recuerdo de ciertas situaciones y eventos que han devenido inconscientes puede tener un efecto terapéutico, él (Freud) desea justificar no solo el adverbio o el adjetivo, sino también el sustantivo: *el inconsciente*. Pero de la suposición de esa entidad, ¿qué consecuencias emergen que no hubieran podido ser anticipadas sin recurrir a este concepto? (MacIntyre, 2004, p. 97)

No necesitamos el concepto de inconsciente para establecer las relaciones causales entre infancia y adultez. MacIntyre (2004) propone que la investigación empírica solo necesita establecer la variable o variables que se refieren a alguna experiencia infantil y, del lado de los supuestos efectos, los rasgos de la personalidad. La investigación nos dirá si las conjeturas se corroboran o se refutan. Es cuestión "de amasar evidencia" (p. 94).

Antes de intentar rebatir esta parte de la tesis de MacIntyre, es conveniente rescatar el elemento de verdad que existe en su reconstrucción de la teoría freudiana.

Es un hecho de la naturaleza que desde niños establecemos asociaciones entre el entorno y nuestros deseos, y que muchas de estas asociaciones se sedimentan y se convierten en valoraciones afectivas más o menos duraderas acerca de las cosas y las personas que nos rodean. Estas valoraciones son, como lo ha señalado una tradición que se remonta a David Hume y llega a Simon Blackburn y a otros autores contemporáneos, un elemento importante en la motivación de nuestras acciones. Estas asociaciones afectivas se generan mecánicamente, lo que quiere decir que no son la consecuencia de acciones intencionales. Por esta razón, el desarrollo en el individuo de estas valoraciones con poder motivacional se explica mejor en términos puramente causales. A este tipo de contenidos mentales debe corresponder lo que David Finkelstein (2003) llama *brutes likes and dislikes*, rasgos de la personalidad que no responden a una estructura cognitiva o proposicional, pero que son parte de nuestro caudal motivacional. Son proclividades afectivas que participan en nuestras deliberaciones prácticas. Si pensamos en el modelo deseo-creencia, es una parte importante del polo constituido por el deseo.

Serán estos sedimentos emocionales el factor causal de algunas respuestas en la vida adulta. Freud dio cabida a este tipo de asociaciones contingentes en algunas de sus explicaciones. Por ejemplo, en el famoso caso “Juanito”, nos dice que uno de los hechos que contribuyó a que Juanito desarrollara fobia a los caballos y no a otro animal es que él y su papá jugaban al “caballito” (Freud, 1926/1979b, p. 100).

MacIntyre tiene razón cuando dice que no hay nada particularmente freudiano en estas correlaciones y que pueden explicarse sin teoría específica. O quizá deberíamos decir, corrigiendo al autor, con un enfoque conductista. Nuestra vida está llena de actitudes, sentimientos y motivaciones que se han establecido como hábitos, y para muchos de estos hábitos no hay mejor explicación de su adquisición que la que sigue un modelo de condicionamiento. A través de las experiencias de dolor y de placer aceptamos ciertas cosas y rechazamos otras. Esas aceptaciones y rechazos son parte de nuestra manera de ser. Algunas de estas actitudes, por lo tanto, se originan con una participación nula o mínima de las creencias. Ellas son más bien generadoras de deseos y de creencias.

Pero MacIntyre injustificadamente generaliza esta verdad a todas las probables relaciones entre biografía y modo de ser. Incluso en los ejemplos que él considera, solo si la explicación es superficial, se puede prescindir del concepto de inconsciente. Por ejemplo, dice que la actitud hacia la madre está en algunos casos correlacionada con la actitud hacia la esposa. Por supuesto que una investigación sobre este hecho puede atender solo los aspectos más generales o superficiales de esta causalidad. Es probable que en muchos casos se obtenga lo que sugiere MacIntyre. Para establecer esta relación causal, que incluso podría aportar conocimiento, la noción de inconsciente es, en efecto, innecesaria. Pero una mirada más profunda, es decir, una mirada que capture más aspectos de esta relación causal, va a necesitar de conceptos psicoanalíticos.

El error de MacIntyre es no haber tomado suficientemente en serio lo que él mismo considera un triunfo del psicoanálisis. Porque una descripción mejor o más fina de las acciones de los seres humanos, como la que se obtiene gracias al psicoanálisis, no puede ser solo un logro estético, como equivocadamente pensó Wittgenstein y parece creer MacIntyre. En ciencia y en psicología, descripción y explicación son dos niveles del conocimiento. La explicación es un nivel superior en el sentido de que nos acerca más a la verdad. Pero una mejor descripción tiene que generar mejores explicaciones. Nuevas y mejores descripciones implican que hay una nueva y mejor explicación todavía no revelada; la misma cosa es vista ahora, con la nueva descripción, desde otro ángulo. Nuevas variables a tomar en cuenta aparecen. En toda mejor descripción hay, por lo tanto, una relación causal implícita que espera ser sistematizada.

Si dejamos esa mirada superficial y consideramos más aspectos del mundo interno de los individuos, como sus deseos y sus creencias, vamos a hacer inteligibles correlaciones entre biografía y personalidad que sin la idea de inconsciente permanecen

incomprensibles. Algo similar dijo Freud cuando justificó el concepto de inconsciente. Lo que MacIntyre no tomó en cuenta, a pesar de que lo menciona en más de una ocasión, es que, en las acciones causadas por los contenidos inconscientes, la relación entre motivo y conducta no se manifiesta con la claridad con que lo hace en las acciones motivadas por razones conscientes. Precisamente, la categoría “inconsciente” es necesaria para explicar actos del habla que no son en un principio inteligibles. Esta es la idea implícita en la sugerencia de Wittgenstein sobre cómo definir lo inconsciente. En la comprensión cotidiana de las otras personas, y de nosotros mismos, usamos una gramática que confiere coherencia o racionalidad a las acciones. Desde esa gramática hay acciones que son ininteligibles hasta que introducimos el concepto de inconsciente. Pasa lo mismo con las relaciones causales entre experiencias pasadas y personalidad actual. No se entiende cómo puede haber una relación causal entre, por un lado, un padre muy severo —y aun abusivo— con su hijo y una actitud amorosa del hijo hacia ese padre, hasta que el concepto de una formación reactiva inconsciente vuelve inteligible esa respuesta. Parece incomprensible que una persona que creció con sentimientos intensos de envidia frente a un hermano tenga en su vida adulta, como un rasgo que define su personalidad, una actitud en extremo benevolente hacia ese hermano, pero esa actitud es más clara si sabemos que la idealización es un modo, inconsciente, de hacer menos dolorosa una historia de sentimientos de envidia. Los ejemplos pueden multiplicarse. El punto es que el concepto de inconsciente no solo hace más inteligible nuestra comprensión de las acciones contemporáneas de los seres humanos, sino también las relaciones entre biografía y personalidad.

Que MacIntyre, al parecer, no comprenda en qué consiste lo reprimido contribuye a que no vea la necesidad de introducir la noción de inconsciente para entender las correlaciones entre infancia y personalidad adulta. El filósofo critica que Freud utilice el término *idea* como lo usó John Locke, es decir, como una unidad discreta de vida mental. Sin embargo, él mismo cae en esa cosificación de lo mental cuando, en las posibles explicaciones de la influencia de las experiencias infantiles en la vida adulta, dice que busca, sin encontrarla, esa entidad que Freud llama *inconsciente*. La búsqueda de MacIntyre estaba, por lo tanto, mal concebida, porque no era una “entidad” lo que debía perseguir. Los contenidos inconscientes no son ni tan simples como la no muy clara categoría de “ideas” ni tan difusos como sería “la actitud hacia la madre”. Los contenidos del inconsciente son actos del habla que fueron censurados y que han dejado una huella que se ha convertido en una parte de la personalidad. Son intenciones que no llegaron a cristalizarse porque el entorno no lo permitió. Como tales, lo reprimido o lo inconsciente son pensamientos complejos. Podemos decir, usando el lenguaje de la filosofía analítica, que lo inconsciente, al igual que lo consciente, se describe mejor como actitudes proposicionales. Lo inconsciente son creencias sobre cómo el infante percibe las cosas y deseos de cómo quisiera que fueran. En ese sentido, los contenidos del inconsciente apuntan a

estados de cosas presentes, que pueden ser apreciados emocionalmente con placer o con dolor, y a estados de cosas futuros, que pueden ser temidos o deseados.

Algunos psicoanalistas han usado la palabra *escena* para explicar que lo reprimido son fantasías de situaciones que evocan una respuesta o un intento de respuesta por parte del infante. Otto Kernberg ha capturado también esta idea cuando dice que todo impulso está asociado a una imagen de uno mismo y una imagen del otro (el otro interiorizado, se entiende) unidos por un afecto.

Si se le entiende así, el concepto de inconsciente es un avance científico en la explicación de la conducta. Porque si consideramos estos actos del habla reprimidos en la infancia, podemos predecir o explicar consecuencias en la vida adulta que de otro modo permanecerían incomprendidas. Además, dado que se trata de relaciones causales que hay que poner a prueba, esta comprensión de lo inconsciente es la que permitiría al psicoanálisis responder satisfactoriamente a ciertas críticas referidas a su falta de rigor científico. El psicoanálisis debe plantear hipótesis que sean testeables, como lo señala la psicoanalista y filósofa Pushpa Misra, quien en su libro *The Scientific Status of Psychoanalysis* (2016) responde de manera plausible a las objeciones de Karl Popper, sobre la inestabilidad de las proposiciones psicoanalíticas, y de Adolf Grünbaum, en cuanto a su pobre poder predictivo. Las leyes científicas que surgirían de estas corroboraciones serían, por supuesto, menos estrictas que las que existen en las ciencias naturales. De un estilo parental, descrito con la suficiente complejidad, sin embargo, la teoría psicoanalítica puede anticipar ciertas consecuencias en la personalidad futura.

The Unconscious es el primer intento sistemático, plasmado en un libro, por interrogar a la teoría psicoanalítica desde las filosofías de Wittgenstein y de Gilbert Ryle. Es una obra que postula que las ideas de Freud sirven para narrar la vida de los seres humanos de un modo distinto, más agudo, entretenido y novedoso, pero no para explicar ni predecir las acciones de los seres humanos. He tratado de refutar esa aseveración y al mismo tiempo destacar los logros de este trabajo en acercar el psicoanálisis a la filosofía analítica de la mente.

Después de este libro, otros filósofos continuaron trabajando para ensamblar las enseñanzas de la filosofía de la mente, que se origina en Wittgenstein, con el psicoanálisis y con la idea de que las motivaciones inconscientes son aquellas que el agente no puede articular verbalmente. Jürgen Habermas y David Finkelstein son dos autores que han definido así las motivaciones inconscientes.

Las obras de MacIntyre, Habermas, Finkelstein y varios otros autores contemporáneos demuestran que construir puentes entre el psicoanálisis y la filosofía de inspiración analítica es un trabajo en curso y muy necesario para la tarea más general de completar una imagen científica del ser humano.

REFERENCIAS

- Anscombe, E. (1957). *Intention*. Harvard University Press.
- Finkelstein, D. (2003). *Expression and the Inner*. Harvard University Press.
- Freud, S. (1979a). Trabajos sobre metapsicología. En *Obras completas* (t. XIV). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1915).
- Freud, S. (1979b). Inhibición, síntoma y angustia. En *Obras completas* (t. XX). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1926).
- Honneth, A. (2009). *Crítica del agravio moral*. Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1997). *Foundation of the Metaphysics of Morals*. The Library of Liberal Arts.
- MacIntyre, A. (2004). *The Unconscious. A Conceptual Analysis*. Harvard University Press.
- Misra, P. (2016). *The Scientific Status of Psychoanalysis*. Karnac.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Macmillan.
- Wittgenstein, L. (1958). *The Blue and Brown Books*. Harper Torchbooks.
- Wittgenstein, L. (1982). Conversations on Freud, Excerpt from 1932-1933 Lectures. En R. Wollheim y J. Hopkins (Eds.), *Philosophical Essays on Freud* (pp. 1-11). Cambridge University Press.

Nunca ha estado la filosofía más cerca de nosotros: la pandemia del COVID-19, epistemología y ética*

PHILOSOPHY HAS NEVER BEEN CLOSER TO US: COVID-19 PANDEMIC, EPISTEMOLOGY AND ETHICS

Ricardo Braun
Universidad de Lima
rbraun@ulima.edu.pe
<https://orcid.org/0000-0002-0547-9618>

RESUMEN

En este artículo demuestro la importancia de la discusión tanto académica como política de la filosofía en relación con la pandemia, con énfasis en los problemas epistemológicos y éticos. En un sentido popular, la filosofía produce la impresión de ser una tarea seguramente importante e interesante para sus practicantes, pero inútil para la mayoría de las personas. Nada más lejos de la realidad. Por el contrario, como lo demuestro, nuestra concepción de la actividad científica, del manejo de los datos y resultados de la investigación sobre la pandemia es el resultado de una larga tradición filosófica preocupada por la interrogante acerca de la obtención del conocimiento, si este fuera posible. En línea con las conclusiones que David Hume ofreció hace más de doscientos años, seguimos confiando discretamente en nuestras inducciones con un nivel de probabilidad, pero nunca de certeza. A eso tenemos que añadir las conclusiones que recientemente incorporan teorías como la del “efecto cisne negro”. Se exploran, además, las consecuencias éticas que suponen las decisiones políticas, y se concluye que, en este y otros casos en el futuro, mejor será pensar como filósofos, no como políticos tradicionales.

PALABRAS CLAVE: pandemia del COVID-19, filosofía, epistemología, ética

ABSTRACT

In this essay, I show that academically and politically, it is vital that we discuss as philosophers in relation to the pandemic, particularly in epistemology and ethics. For many, philosophy seems to be a futile intellectual activity, important and exciting just for professionals, but of no use to all the rest of us. Nothing could be further from reality. On the contrary, I demonstrate that philosophy lies well and healthy in the core of scientific method and justification, from Hume onwards. We have a long-standing tradition of questioning the basis of knowledge and if it is at all possible. From Hume's skeptical answer to induction, we have to add the contemporary theory of the black swan effect. I explore the moral consequences of political decisions, concluding that in this pandemic, such as in similar future situations, we would be better off thinking like philosophers and not like traditional politicians.

KEYWORDS: COVID-19 pandemic, philosophy, epistemology, ethic

* Agradezco al Programa de Estudios Generales por el auspicio para escribir este artículo.

*Los filósofos son quizás de los grupos sociales
que más han practicado el autoaislamiento.*

Charlotte Blease, Escuela de Medicina de Harvard

INTRODUCCIÓN

La filosofía como actividad académica y profesional goza de respeto. Pero se percibe como una actividad seguramente interesante e importante para los practicantes, pero no para los demás. Puede ser vista como decorativa, pero pocas veces útil y relevante. Nada más lejos de la verdad.

Si bien es cierto que solo un filósofo escribió acerca de las epidemias en el pasado (Camus y *La peste*), y muchos otros murieron en una de ellas (Ockham, Fichte, Hegel y otros, por ejemplo), en esta pandemia, y gracias a los accesibles medios de difusión, la filosofía no ha estado ajena a los problemas humanos ni en el pasado ni ahora. El problema es que no se tienen presentes los métodos y estilos que nos enseñaron en las clases de filosofía. El otro problema es que muchos no tomaron las clases de filosofía.

La filosofía no ofrece soluciones prácticas, como el tipo de vacuna que es eficaz, ni tampoco nos indica el orden de distribución de las vacunas. Pero nos enseña cómo tomar esas decisiones de la mejor manera. Por eso en este artículo quiero ofrecer, en forma introductoria, la manera como hacemos las cosas en filosofía. En la primera parte, explicaré la importancia del método que todo laboratorio científico utiliza para llegar a las vacunas: el método inductivo. Este es uno de los capítulos centrales de cualquier curso introductorio de epistemología. Veremos que no es el nombre de la vacuna lo que proporciona la epistemología, sino por qué deberíamos tener confianza en una u otra fórmula. Y qué recomendaciones deberíamos valorar. En la segunda parte, discuto la importancia de las preguntas éticas con respecto a nuestro actuar durante la pandemia. Sostengo que las autoridades políticas deberían tener una instrucción teórica sobre el modo de tomar decisiones morales. Porque esas teorías existen y sí, por ser filosóficas, son muy prácticas y útiles.

I

LA INDUCCIÓN HUMANA Y EL “EFECTO CISNE NEGRO”

Una de las lecciones que deberían estar aprendidas después de casi doscientos cincuenta años de haberse publicado la obra del filósofo escocés David Hume es la naturaleza y las limitaciones de la inducción como el método científico prevalente en la actividad

científica. Desde el paso de la deducción por la inducción en el estilo cognitivo que Galileo nos legó, la actitud escéptica de Hume se instaló en la metodología científica y no se puede ni se debe evitar.

Las recomendaciones que se empezaron a indicar con respecto a la prevención del COVID-19 cambiaban constantemente y provocaban una sensación de desconocimiento acerca de la potencialidad de contagio y letalidad de esta enfermedad. Recientemente, el médico estadounidense Anthony Fauci es, nuevamente, objeto de acusaciones y cuestionamientos acerca de su autoridad como experto mundial en infecciones y epidemias.

Fauci se hizo muy conocido por su frontal combate al virus del VIH (que causa el sida) desde sus inicios en la década de 1980, y junto a los diferentes laboratorios que fueron pioneros en el desarrollo de los tratamientos, lograron convertir una pandemia incurable en una enfermedad crónica con visos de ser, quizá en algunas décadas, una enfermedad curable. Quizá.

Ese término no gusta a las personas, porque no entendieron su clase sobre los límites de la inducción en el curso de Epistemología. O no llevaron el importante curso de Filosofía. Las religiones nos traen el confort de certezas incuestionables. Descartes lo intentó para la filosofía y llegó solamente a la certeza del yo pensante. Gran consuelo, pero lo condena al solipsismo cognoscitivo. Kant (1783/1999) encontró en Hume un desafío digno de ser enfrentado al confesar que “lo interrumpió del sueño dogmático”, como indica en el “Prefacio a los prolegómenos”. Pero, luego de Hume, el escepticismo acerca de las conclusiones de las inferencias inductivas se instaló permanentemente en el estilo y métodos que la ciencia contemporánea no solo acepta, sino promueve. Fauci es un buen discípulo del escepticismo de Hume.

Fauci es un referente obligado de la infectología, una especie de libro de texto tanto por sus investigaciones como por su práctica clínica que continúa a sus 80 años. Pero su función como director del área de alergias y enfermedades infecciosas en un hospital de Estados Unidos es lo que le ha ganado amigos y enemigos en el mundo entero, dada su influencia como autoridad científica. En el mundo alejado de la ciencia se le conoce por igual, pero no por el método que él representa. La última acusación era de haber conducido al mundo, afectado por el COVID-19, por el camino equivocado cambiando constantemente de recomendaciones acerca de la prevención y tratamiento de este mal. La más saltante fue la sugerencia, al principio de la pandemia, de no usar mascarillas.

En febrero del 2020, en un intercambio de correos electrónicos entre Fauci y el ministro de Salud de los Estados Unidos, este afirmó que “las mascarillas realmente son para las personas infectadas, para que prevenga el contagio a las personas no infectadas y no tanto para proteger a las personas no infectadas del contagio”; y añadió que las mascarillas “no son realmente efectivas en protegernos del virus, porque es

suficientemente pequeño para atravesar la tela” (*Why are People Talking about Dr. Anthony Fauci’s Emails?*, 2020).

Fauci contesta lo que toda persona formada científicamente sabe: conocemos más acerca de un fenómeno conforme lo vamos experimentando. Al principio de la pandemia se sabían algunas características del virus, su potencial de contagio, medios de contagio, letalidad y otros. Pero, conforme se seguían recolectando datos durante los meses siguientes al brote de la pandemia, fueron cambiando las recomendaciones, precisamente a partir de la evidencia encontrada. De esa manera, para toda persona que quisiera información, la oficina de Fauci actualizaba las recomendaciones, en algunos casos, semanalmente. Y este constante cambio no es otra cosa que nuestra práctica diaria en los laboratorios experimentales, en nuestros trabajos de campo y en la construcción de teorías. Lo que conocemos es lo que conocemos hoy. Mañana no podemos tener certeza —como Hume (1751/1980) sostiene— de que el sol saldrá.

Uno de los problemas centrales en la filosofía de la ciencia es el de la justificación del proceso lógico conocido como inducción. Este problema fue analizado por Hume, quien notó que, obviamente, no podemos conocer todas las ocurrencias de un fenómeno determinado en cualquier tiempo y espacio. Por ello, tendemos a conocer el mundo a partir de muestras individuales y generalizamos hacia un todo. Es de esta manera como se realiza gran parte de la actividad científica, especialmente a partir de Galileo en el siglo xvi hasta nuestros días. En su libro *Opticks* (1704), Newton defiende la inducción como el mejor método experimental para el estudio de la naturaleza y sostiene que tanto mayor sea la posibilidad de generalización, tanto más fuerte será la fuerza del argumento. Así pues, la inducción es un tema central en el método científico y es precisamente por esto que la crítica a la inducción de Hume ha tenido tanta repercusión en las discusiones de la metodología científica. Las críticas a Fauci son el resultado de haber desaprobado el examen de Epistemología Humana.

Los argumentos en lógica se dividen en deductivos e inductivos. Los deductivos son aquellos cuyas conclusiones se siguen necesariamente de las premisas; los inductivos, aquellos cuyas conclusiones se siguen, probablemente, de las premisas. Un clásico argumento deductivo es el llamado *silogismo*:

1. Todos los humanos son mortales.
2. Sócrates es un humano.

Por lo tanto:

3. Sócrates es mortal.

Se puede ver que la conclusión se sigue con certeza de las premisas dadas. Sin embargo, en la deducción lógica no se puede saber si la conclusión es verdadera porque

no se puede saber si las premisas son verdaderas. En efecto, ¿cómo sabemos que “todos los humanos son mortales” o que “Sócrates es humano”? Lo único que la deducción nos proporciona es una certeza en la relación entre premisas y conclusión, pero ninguna información empírica.

En la inducción, en contraste, se parte de premisas singulares para llegar a una conclusión generalizadora. El ejemplo clásico es el siguiente:

1. Todos los cisnes que he observado son blancos.

Por lo tanto:

2. Todos los cisnes son blancos.

En la inducción procedemos de lo singular (instancias individuales observadas) a lo universal. Pero se ve que la conclusión no proporciona certeza. Bastaría que un cisne no fuera blanco para que la conclusión sea falsa. A pesar de esta limitación, la ciencia empírica utiliza a diario la inducción como parte de su metodología. Y no solo la ciencia, sino nosotros mismos en nuestro quehacer cotidiano. Solemos inferir conclusiones a partir de experiencias pasadas, por ejemplo:

- Los fumadores son personas que están en mayor riesgo de desarrollar cáncer y otras enfermedades, de manera que si no fumo, estaré en menor posibilidad de adquirir cáncer de pulmón y otras enfermedades.
- Las pruebas de sangre que han sido tomadas varias veces han revelado mi estado de salud en el pasado, de manera que puedo confiar en que la presente muestra de sangre indique mi estado de salud actual.
- Esta aerolínea ha tenido pocos accidentes, de manera que puedo confiar en que el vuelo de esta mañana será seguro.

Una forma de inferencia que se relaciona con la inducción es la llamada *proyección*. En una proyección se infiere a partir de un número observado de casos para llegar a una predicción acerca del siguiente caso, no a una generalización sobre todos los casos. Si hemos visto a un número de cisnes blancos, inferimos que el siguiente que veremos será blanco también.

En el supuesto de que todos nosotros, incluyendo a Hume, estuviésemos usando la inducción en la vida cotidiana y científica, ¿por qué deberíamos dudar de su justificación? Aquí viene Hume con toda su batería de cuestionamientos.

¿Se puede justificar el proceso de inducción?

Recordemos que no estamos argumentando acerca de cómo vivo mi vida, es decir, si sigo haciendo las inferencias cotidianas, sino sobre si tengo justificación para las inferencias

que realizo. Hume mismo podría utilizar la inducción, pero sostendría que no está racionalmente justificada.

La pregunta central de Hume es la siguiente: ¿cómo a partir de un número finito de veces se puede predecir lo que ocurrirá en un número infinito de veces? Como hemos visto, es así como funciona la inducción: de un número finito de casos (instancias) generalizamos la forma en que se comportará un fenómeno particular de la naturaleza. Pero Hume cuestiona la justificación de este proceso.

Esta preocupación es muy importante. De hecho, el filósofo Bertrand Russell (1912/1997) propuso un ejemplo que mostraba la fragilidad de la inducción. Es el caso del pavo de Navidad.

El experto en la vida de los pavos, un pavo más viejo que los demás, encontró que en su primer día en la granja de pavos se le alimentaba a las nueve de la mañana. Como buen inductivista que era este experto, no se apresuró a llegar a conclusiones. Esperó hasta que tuviera un número importante de observaciones acerca de la hora de alimentación y empezó a relacionarla con los días de la semana. Así, puso un número de variables para relacionarlas con la hora de alimentación: días de la semana, clima, estación del año. Cada día añadía una observación a su ya larga lista. Finalmente, cuando estuvo satisfecho con el número de enunciados y observaciones, hizo la siguiente conclusión inductiva: "Siempre me dan de comer a las 9:00 a. m.". Lamentablemente, en la mañana de la víspera de la noche de Navidad no se le alimentó y le cortaron el cuello.

A Hume y, posteriormente, a la continuación de su negación de la justificación de la certeza de la conclusión de la inducción, se sumó Karl Popper en las primeras décadas del siglo xx, quien establecía que, dada la duda, mejor es tomar las conclusiones como conjeturas. Y eso nos lleva hasta nuestros días. Nuestro método científico se inspira básicamente en Hume y Popper.

Adicionalmente, y para atormentar aún más nuestras ansias de certezas, en el 2007 Nassim Taleb introdujo en las teorías matemáticas el concepto del "efecto cisne negro" para designar a todo evento impredecible, pero con consecuencias extremas. Hoy se utiliza rutinariamente en la inteligencia artificial para incorporar algunas variables que permitan al sistema aprender con elementos poco conocidos, pero eventualmente significativos (Taleb, 2008). El "efecto cisne negro" hace alusión al supuesto conocimiento basado en la incompleta información que se tenía acerca de los cisnes en Europa hasta que Willem de Vlamingh, durante su viaje a Australia en 1697, descubrió que, en efecto, existían cisnes negros. De manera que con las variables que manejamos hoy no podremos tener predicciones confiables, digamos, para los siguientes veinte años.

Así, el legado de Hume y de sus continuadores nos permite, primero, entender cómo se trabaja en la ciencia y, segundo, aceptar que la certeza no es un valor posible

ni deseable. El mundo no tiene por qué satisfacer nuestras aspiraciones epistemológicas. El mundo está compuesto por fenómenos simples y fenómenos complejos. Son los segundos los que eluden nuestra comprensión total y muestran nuestra incapacidad de predicción exacta.

De manera que aprendiendo epistemología podemos tener una comprensión mejor de las medidas y recomendaciones que recibimos. Tomarlas en serio o no depende de nuestra actitud filosófica. Mis alumnos así lo entienden o espero que lo hagan. Esta fue su instrucción en el examen sobre epistemología en el curso Temas de Filosofía que dictamos a estudiantes de primer año:

Eres miembro del equipo consultor para el desarrollo de la vacuna contra el COVID-19. Tu nombre es Karl Popper. Tienes que hacer una intervención acerca del tipo de pruebas que el equipo debe recomendar y de las precauciones sobre el empleo de las futuras vacunas. No puedes asistir a la reunión final. Escribe las palabras que serán leídas en esa reunión. Te indican que no pueden ser más de cinco líneas.

II

LOS DILEMAS MORALES Y LA FILOSOFÍA

Con o sin formación filosófica tendremos dilemas morales inevitablemente. Durante la pandemia los tenemos muy cerca, en casa algunas veces.

Cuando estudié Filosofía Moral, el curso incluía el conocido dilema moral creado por Philippa Foot, el llamado “dilema del tranvía”. Un tranvía fuera de control está dirigiéndose hacia un riel en el que se encuentran amarradas cinco personas. Pero tenemos la posibilidad de cambiar el curso del tranvía desviándolo a otro riel en la intersección. El problema es que en esta otra vía está otra persona amarrada.

Siempre me pareció un poco tirado de los cabellos. No se podía preguntar qué hacen esas personas amarradas. Es un experimento mental basado en el estudio de posibilidades imaginarias pero posibles a fin de cuentas. Ese escenario ahora cobra patente realidad. Cambiemos los amarrados por pacientes en necesidad de camas con respirador artificial. El experimento se ha vuelto realidad y sin ninguna especulación estrambótica.

Y eso nos lleva a pensar que, en materia de políticas públicas, nuestras autoridades deben pensar como filósofos. Nuevamente, no tenemos las respuestas acerca de quién debe ocupar esa cama en la unidad de cuidados intensivos. Pero sí podemos tener criterios para que nuestra decisión tenga mejor justificación.

En la filosofía de influencia europea tenemos dos tradiciones dominantes. Una de ellas privilegia los actos moralmente evaluables como evaluables en sí mismos. Son

teorías no consecuencialistas. O el acto es bueno o el acto es malo, independientemente de las consecuencias. Esa teoría está asociada a Immanuel Kant y a revisiones contemporáneas como la de John Rawls en su *Teoría de la justicia* (2010). En contraste, las teorías consecuencialistas ponen el énfasis en los resultados, los efectos de las acciones. Estas son las teorías que se nutren de los trabajos iniciales de Jeremy Bentham y John Stuart Mill, y tienen sus expresiones contemporáneas en filósofos como Peter Singer, particularmente en su relación con la inclusión de los animales en la comunidad moral.

Kant ofrece respuestas concretas a problemas muy concretos. ¿Debería llevarme todo el papel higiénico que queda en el anaquel? Tratemos de utilizar el imperativo categórico. No funciona. Si todos universalizamos la acción de llevarnos el limitado papel que queda, sería absurda la misma empresa de hacerlo. No alcanza para todos. Pero ninguna autoridad en el mundo ha hecho algún tipo de análisis no consecuencialista. En tiempos de pandemia, la ley de oferta y demanda se dejó fluir, imagino, esperando que “la mano invisible” se encargara de reponer el *stock* faltante.

Hemos tenido dilemas morales acerca de los derechos individuales versus los derechos colectivos. En los Estados Unidos la pregunta se hacía y las respuestas, que estaban sin dirección teórica, cobraron un deprimente número de víctimas. ¿Es el mandato de uso de mascarillas una obligación moral para quien no las quiere utilizar por respeto a su decisión individual?

Los políticos pueden apelar a teorías consecuencialistas en las que encontramos una sólida justificación para poner en suspenso, al menos temporalmente, la supremacía de los derechos individuales sobre los colectivos. Elegir, en contraste, una recomendación kantiana trae los resultados que mencioné.

Termino compartiendo un resumen, precisamente con relación a lo anterior y mejor descrito por Vittorio Bufacchi de la University College Cork de Irlanda:

Aquí tenemos una posible respuesta, quizás la lección más importante que la filosofía nos puede enseñar en este tiempo de crisis. Cada individuo tiene la responsabilidad de hacer lo que es correcto, independientemente de lo que nuestros gobiernos nos digan o fallan al no decirlo. El juramento hipocrático, *primum non nocere*, primero no harás daño, no se aplica exclusivamente a la institución médica; es un principio moral que todos debiéramos seguir, en nuestro mejor juicio, aun cuando los costos son altos, y eso incluye perder dinero en una vacación o en perdernos un espectáculo. (Como se citó en Humphreys, 2020)

REFERENCIAS

- Hume, D. (1980). *Un ensayo sobre el conocimiento humano*. Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1751).
- Humphreys, H. (26 de marzo del 2020). Coronavirus: How Can Philosophy Help Us in this Time of Crisis? *The Irish Times*. <https://www.irishtimes.com/culture/coronavirus-how-can-philosophy-help-us-in-this-time-of-crisis-1.4205889>
- Kant, I. (1999). *Prolegómenos a toda metafísica futura que haya de poder presentarse como ciencia*. Ediciones Istmo. (Trabajo original publicado en 1783).
- Merck. (16 de junio del 2021). *Dr. Fauci on the HIV/AIDS Epidemic: Ending It by 2030 is "doable"*. <https://www.merck.com/stories/dr-fauci-on-the-hiv-aids-epidemic-ending-it-by-2030-is-doable/>
- Newton, I. (1704). *Opticks: or, A Treatise of the Reflections, Refractions, Inflexions and Colours of light*. <https://library.si.edu/digital-library/book/optickstreatise00newta>
- Rawls, J. (2010). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Russell, B. (1997). *The Problems of Philosophy*. Oxford University Press. (Trabajo original publicado en 1912).
- Taleb, N. (2008). *El cisne negro. El impacto de lo altamente improbable*. Paidós.
- Why are People Talking about Dr. Anthony Fauci's Emails?* (2 de junio del 2020). BBC News. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-57336280>

Educación en valores

EDUCATION IN VALUES

Miguel Ángel Polo Santillán
Universidad de Lima
mpolo@ulima.edu.pe

RESUMEN

El artículo presenta diferentes aspectos de la complejidad de la educación en valores. En primer lugar, la distinguimos y relacionamos con la educación moral y la educación ética. Seguidamente, vemos dos modelos de educación en valores, la apuesta por una educación en valores entendida como realización de la vida buena y el rol de los distintos actores sociales para la realización de esta propuesta.

PALABRAS CLAVE: valores, ética, educación en valores, educación ética, educación moral, modelos de educación en valores, vida buena

ABSTRACT

This paper presents different aspects of the complexity of education in values. First, we show that it should be distinguished from and related to moral and ethics education. Next, we analyze two models of education in values, the commitment to an education in values understood as the realization of the good life and the role of the different social actors in achieving this proposal.

KEYWORDS: values, ethics, education in values, ethics education, moral education, models of education in values, good life

INTRODUCCIÓN

La educación en valores es una expresión sencilla, pero que involucra una complejidad de aspectos teóricos y prácticos que convoca a educadores, psicólogos y filósofos. Si bien es cierto que requerimos hacer distinciones desde la filosofía, también debemos hacer las articulaciones necesarias con otros elementos de esta realidad axiológica. Por eso, revisamos varios de estos aspectos, como esclarecer la diferencia entre educación en valores, educación ética y educación moral. También la reflexión sobre los modelos de educación en valores, sin olvidar su sentido teleológico y su articulación con la realidad social y cultural. Este modo complejo de asumir el tema nos ayudará a dejar de sobredimensionarla y tener una comprensión más realista del asunto.

¿EDUCACIÓN MORAL? ¿EDUCACIÓN ÉTICA? ¿EDUCACIÓN EN VALORES?

No siempre se tiene clara la distinción entre estos términos, por lo que en el mundo cotidiano pasan por sinónimos, en parte, debido a que en la misma filosofía no hay un consenso entre ética y moral. Por eso, la siguiente distinción presupone una definición de ética y de moral.

Por educación moral entenderemos la formación moral que se realiza dentro de un grupo con creencias determinadas; es lo que ocurre en un colegio religioso. Es una educación moral porque de lo que se trata es de transmitir y hacer que los alumnos interioricen y practiquen los valores de una determinada tradición religiosa o filosófica. En consecuencia, la educación moral busca reforzar las creencias, normas y valores morales de una comunidad.

Por educación ética entenderemos la formación crítica de una personalidad moral, es decir, que tendrá como elementos indispensables el pensamiento cuestionador, la mirada atenta y la búsqueda de buenas razones para actuar, teniendo como meta tanto la realización de la personalidad como la convivencia con otros grupos humanos con diferentes criterios morales¹.

La educación en valores suele entenderse como la capacidad de un sujeto de elegir sus valores para que orienten su existencia. Este tipo de educación debe despertar en el educando las capacidades racionales para que sepa discernir correctamente².

1 Hoy la palabra *ética* ha alcanzado mayor prestigio, pues se habla de congresos de ética, cursos de ética, comités de ética, libros de ética, pero poco se habla de moral. Muchas razones pueden alegarse. En parte, esto se debe a que uno de los significados de *ética* tiene que ver con un pensamiento racional sobre los asuntos humanos que cuestionan las propias bases de las creencias morales tradicionales.

2 Por su parte, Payá (2000) considera que "la educación en valores y la educación moral son sinónimos" (p. 167). Por mi parte, sostengo que son diferentes aspectos de la educación. La diferencia está en lo que cada intelectual quiera darle a la moral, la ética y los valores. Pero lo importante es articularlos.

No vamos a sostener la superioridad de uno de ellos, sino todo lo contrario: su mutua dependencia, aunque consideramos que el eje de todo esto debería ser una educación ética, ya que promueve un ejercicio libre y responsable de la vida de una persona. Y una educación moral sin compañía de una educación ética sería formar personas sin capacidad de cuestionar sus propias tradiciones, especialmente cuando limitan su capacidad de pensar por sí mismos y tomar sus propias decisiones. Y una educación en valores sin educación ética sería convertir la educación en un mercado donde se ofrezca a los compradores unos productos (valores) para que ellos elijan lo que deseen. La educación moral pone el acento en la tradición moral, la educación en valores lo pone en la libertad individual, mientras que ambas son afirmadas integralmente en una educación ética. Este puede ser un marco teórico para articular estos diferentes términos que suelen emplearse. Así, cuando hablemos de educación en valores, debemos pensarla integrada a la educación moral y a la educación ética³.

PROPUESTAS DE EDUCACIÓN EN VALORES

Este es el cómo de la educación en valores, especialmente en el área concerniente a los educadores y los psicólogos⁴. Ferreiros (1983, p. 220) desarrolla cinco tipos de enfoques para una educación en valores: inculcación, desarrollo moral, análisis, clarificación y aprendizaje para la acción. Desarrollemos brevemente cada enfoque.

- a. **Inculcación.** Este enfoque busca infundir o internalizar determinados valores que son considerados deseables. Los motivos pueden ser inculcar valores universales o valores de alguna cultura. Este enfoque puede ser válido cuando la persona haya realizado su opción valorativa, pero su problema es que deja poco espacio para que se adhiera libremente a ellos.
- b. **Desarrollo moral.** Este enfoque está sostenido en la teoría del desarrollo moral de Kohlberg (1992), quien lo divide en tres niveles, cada uno con dos pasos. En el nivel preconventional, el sujeto tiene una perspectiva egocéntrica. Si busca lo bueno, es por la recompensa; si evita lo malo, es por el castigo. En el nivel convencional, el sujeto se orienta por reglas de orden social; por eso se circunscribe a criterios grupales, como familia, grupo o nación. En el tercer nivel, posconventional, el sujeto se orienta por principios universales, como los derechos humanos. El problema de este enfoque es que prevalece lo cognitivo, subordinando los sentimientos y las actitudes; además, se centra en los valores morales y no percibe la importancia de los demás valores en el desarrollo moral. Tampoco estos niveles tienen que anularse.

3 Otros aspectos filosóficos sobre la educación en valores los he tratado en los artículos "El significado de educar en valores" (2005) y "Los problemas en los discursos de los valores" (2008).

4 Otros trabajos sobre cómo educar en valores: Paniego (1999) y Carreras *et al.* (1996).

- c. **Análisis.** Utiliza el procedimiento lógico y de investigación científica para aplicarlo a los valores, especialmente del campo social. Busca que la validez de los valores esté acompañada con verificación a través de los hechos. La crítica a este enfoque es su peso en la racionalidad científica y la creencia de que hasta en los valores es posible una investigación objetiva y controlada. Y de ser posible, dejaría la educación bajo el control de los sujetos racionales, los maestros-científicos.
- d. **Clarificación.** Su objetivo es ayudar al estudiante a reconocer aquello que es un valor en su vida, para poder fortalecerlo o cambiarlo. En este enfoque es importante elegir libremente los valores, los cuales, una vez asumidos, serán apreciados; con ello se puede garantizar el actuar de acuerdo con sus propios valores. Al interesarse en que el individuo se haga consciente de sus propios valores, puede caer en un enfoque individualista, dejando de lado asuntos como conflictos de valores o la necesidad de reconocer valores cívicos.
- e. **Aprendizaje para la acción.** El objetivo de este enfoque es relacionar los valores con las acciones, es decir, actuar según los valores. Hay mayor peso en las acciones por realizar que en los valores mismos.

En el texto de Payá (2000, p. 168) se sintetizan las propuestas de educación en valores en cuatro. Vamos a presentarlas y luego detenernos en una propuesta integral.

- a. **Educación en valores entendida como clarificación.** La educación en valores ayuda en la reflexión de los valores, no en su transmisión. La clarificación de los valores busca que los estudiantes tengan una visión crítica de sus vidas. De ahí que los tres pasos necesarios deben ser conocimiento de sí, clarificación de la propia postura personal y construcción del yo. La crítica que hace Payá (2000) es que tiene un enfoque “individual y subjetivo de la educación en valores” (p. 172), así como que no trabaja el tema de los conflictos de valor que aparecen en la vida en comunidad.
- b. **Educación en valores entendida como formación del carácter.** De tradición aristotélica, este enfoque busca la formación de hábitos virtuosos, base de una personalidad moral, además de que ello dependerá del proyecto de “vida buena” que se tenga. La crítica de Payá (2000) es que “soslaya el cuestionamiento” (p. 175). Además, da importancia a los modelos de vida virtuosa, pero no tanto al “proceso de elaboración personal” (p. 176) desde su propia subjetividad y experiencia.
- c. **Educación en valores entendida como proyecto de vida.** Sobre la base del pensamiento aristotélico, se pone acento en el proyecto ideal de vida, para lo cual hay que ejercer la autonomía, la reflexión y la deliberación individual, pero dentro del contexto comunitario. Considera Payá (2000) que este modelo “suele quedar limitado a la esfera de la iniciativa personal” (p. 184).

- d. Educación en valores entendida como construcción de la personalidad moral.** Esta es la propuesta que sostiene Payá (2000), porque asume las cosas buenas y supera los problemas de las anteriores propuestas, por lo que la considera un “modelo completo”. Tiene sus fuentes en la filosofía kantiana y neokantiana, así como en la tradición cognitivo-evolutiva. En esta propuesta de educación en valores, se tienen en cuenta cuatro elementos centrales: (i) la racionalidad crítica que supera el subjetivismo; (ii) la libertad y la autonomía, sustento del respeto a la persona; (iii) el diálogo, instrumento mediante el cual se ejerce la crítica, la comprensión y la optimización, a partir del cual se puede llegar a consensos; y (iv) la construcción de su propia dimensión valorativo-moral tanto en lo privado como en lo público. Así, autonomía y razón dialógica se convierten en principios esenciales con los cuales el estudiante puede construir significativamente sus valores.

Este enfoque “permite abordar, de forma integrada, respetuosa con la individualidad y con un contenido susceptible de universalización, el desarrollo de la dimensión valorativo-moral de la persona” (Payá, 2000, p. 190). La tabla 1 resume lo expresado por Payá y agrega algunas ideas a estas propuestas.

Tabla 1

Resumen de las cuatro propuestas de educación en valores sintetizadas por Payá (2000)

Propuesta de educación en valores	Tesis centrales	Crítica
Clarificación	Posibilita el autoconocimiento y el conocimiento entre los miembros del grupo. Estimula el análisis y la reflexión como procedimientos de valoración moral. Procura unir pensamiento, afecto y comportamiento.	No garantiza el paso del juicio a la acción. El relativismo es una consecuencia de sus propuestas.
Formación del carácter	Permite el desarrollo de hábitos virtuosos. Da importancia a los modelos, a los cuales hay que emular.	Su actuar se circunscribe a principios y valores dentro de tradiciones que tienen una forma de entender la “vida buena”.
Proyecto de vida	La dimensión valorativo-moral está relacionada con la vida de la persona como totalidad. El proyecto ideal equilibra lo cognitivo y lo comportamental, lo privado y lo público.	No proporciona guía para construir y recorrer ese proyecto de vida. Falta de pasos intermedios.
Construcción de la personalidad moral	Desde los principios de autonomía y razón dialógica, la persona puede realizar una construcción significativa de su ámbito valorativo-moral.	Se pone énfasis en el carácter racional, subordinándose los sentimientos.

Elaboración propia

La educación en valores no debería cerrar la búsqueda de valores ni la búsqueda de la vida buena. Debe ayudarnos a prender la chispa de la búsqueda, porque en esa misma búsqueda está la realización.

EDUCACIÓN EN VALORES ENTENDIDA COMO REALIZACIÓN DE LA VIDA BUENA

La búsqueda del “cómo” no debe hacernos perder el sentido, la finalidad de la educación. Queremos entender que la tarea educativa es una actividad por la cual se procura ofrecer los elementos necesarios para que las personas vayan realizando su vida buena. Esto no quiere excluir las propuestas anteriormente señaladas, sino abarcarlas⁵. Por eso debemos tener en cuenta, a la hora de la realización del proyecto de una educación en valores, los grandes aspectos que conforman la personalidad. En esta parte, se revisarán las necesidades humanas en su conexión con la educación en valores, así como las dimensiones de la personalidad que deben ser trabajadas.

Por lo anterior, una buena propuesta de educación en valores debe estar basada en un conocimiento del desarrollo de la personalidad. No es casualidad que muchas de las propuestas de educación en valores hayan venido de la psicología. ¿Qué factores psicológicos hay que tomar en cuenta para la educación en valores? En principio, casi todos. Por eso, la educación en valores que desarrolle el profesor debe estar acompañada por los psicólogos educacionales que trabajan en el centro educativo.

Los psicólogos hablan de distintos tipos de desarrollo: el desarrollo psicosexual, el desarrollo psicosocial, el desarrollo emocional, el desarrollo moral, etcétera. Si bien los educadores necesitamos tener en cuenta estos tipos de desarrollo, por principio la educación promueve un desarrollo integral de toda la personalidad. Sin embargo, el educador debe optar por un modelo de desarrollo de la personalidad que le pueda servir de orientación para su trabajo. Nosotros presentaremos la teoría de las necesidades de Abraham Maslow y señalaremos que su propuesta requiere tener en cuenta los estratos de la personalidad.

Maslow (1991) propuso una jerarquía de las necesidades, las cuales se ordenan en forma piramidal. En la base de la pirámide están las necesidades fisiológicas, luego la necesidad de seguridad, después las de amor y pertenencia, luego la de la estima, la de autorrealización y, como culminación, está la necesidad de trascendencia. Hay una continuidad entre los valores de base y los espirituales. Indica el autor que las necesidades básicas son necesarias para las demás. Donde una necesidad está satisfecha, la siguiente presiona para su satisfacción. Maslow (1991) entiende que estas

5 La educación en valores como construcción de la personalidad moral, trabajada por Payá (2000), no es significativamente diferente de lo que nosotros entendemos por realización de la vida buena. Solo el enfoque antropológico que le queremos dar pone el acento en otros elementos.

son las raíces biológicas de la vida valorativa. Reflexionemos, entonces, sobre lo que nos dice:

1. Los individuos que se autorrealizan (más maduros, más plenamente humanos), por definición ya adecuadamente gratificados en cuanto a sus necesidades básicas, se encuentran ahora motivados en otros sentidos superiores, a los que llamamos *metamotivación*. [...]

8. La vida valorativa (espiritual, religiosa, filosófica, axiológica, etcétera) es un aspecto de la biología humana y pertenece al mismo continuo que la vida animal e "inferior" (en vez de pertenecer a campos separados, dicotomizados o recíprocamente excluyentes). [...]

10. Dado que la vida espiritual es instintiva, todas las técnicas de la "biología subjetiva" se aplican a su educación.

Dado que la vida espiritual es parte del ser real, que es instintivo, es en principio susceptible de introspección. Tiene "voces impulsivas" o "señales interiores" que, aun siendo más débiles que las necesidades básicas, se llegan a "oír" y entran, por consiguiente, bajo el rubro de la "biología subjetiva".

En principio, por ende, todos los principios y ejercicios que nos ayudan a cultivar (o enseñar) nuestra percepción sensorial, nuestra conciencia corporal, nuestra sensibilidad a las señales provenientes de nuestro interior (emitidas por nuestras necesidades, capacidades, constitución, temperamento, cuerpo, etcétera), todo esto es válido también, aunque con menos fuerza, para nuestras metanecesidades interiores, es decir, para la educación de nuestra avidez de belleza, justicia, verdad, perfección, etcétera. (pp. 182-191)

Estas ideas de Maslow (1991) deben servirnos para apreciar la dinámica entre necesidades y valores, además de reconocer que el trabajo de los valores no es un asunto de ideas desconectadas de las necesidades de las personas, sino de saber estar atentos a las "señales interiores". Como dice Díaz (2001), así como hay personas ciegas a los valores, los hay también quienes son ciegos a sus necesidades. Por eso aboga por la educación de las necesidades a la par de educar en valores. Porque si queremos recorrer todo el planeta, viajar a la Luna, tener posesiones en muchos países, dominar a muchas personas, etcétera, entonces, no sabemos lo que necesitamos. Al no tener educadas nuestras necesidades, terminan imponiéndose las necesidades superficiales o aberrantes. "Las personas con una jerarquía de necesidades muy desenfocada reconocen una escala de valores muy desenfocada" (Díaz, 2001, p. 133).

Esta teoría de las necesidades humanas es una perspectiva diacrónica que necesita ser completada con una perspectiva sincrónica en la que podamos considerar los objetivos por trabajar: los conocimientos, las habilidades y las actitudes. Veamos la tabla 2, elaborada por Diego Gracia (2000) para sus trabajos de bioética.

Tabla 2
Perspectiva sincrónica de la educación en valores

Estratos de la personalidad	Objetivos educacionales	Metodologías bioéticas	Duración temporal
Actos	Conocimientos	Principios Consecuencias	Corta duración
Hábitos	Habilidades	Virtudes Vicios	Media duración
Carácter	Actitudes	Hechos Valores	Larga duración

Fuente: Gracia (2000)

Recordemos una vez más a Aristóteles, quien expresaba que debemos tener en cuenta tres verbos: saber, elegir y actuar. Aunque la educación en valores no es formación en valores, es decir, solo transmitir conocimientos sobre los valores, el componente cognitivo es inevitable. Aquí es donde debemos fomentar la racionalidad crítica y dialógica a través del conocimiento de casos, reflexión en pequeños grupos, debates e investigaciones sobre valores, estudio de situaciones de conflictos de valores, etcétera. Sin este nivel cognitivo, no habría elecciones correctas. Conocer los valores y su sentido nos lleva a ver su ligazón con las normas, las cuales orientan nuestras acciones.

Este nivel cognitivo va generando habilidades en el diálogo, en la forma de lograr consensos, en la mirada crítica, en la identificación de conflictos de valor y posibles procedimientos para solucionarlos. Pasar a las habilidades no es un asunto de pocas sesiones, sino de acciones continuas y planificadas. Por eso la educación en valores no puede ser dejada a la voluntad de los profesores, sino que tiene que ser asumida también por otros profesionales y la comunidad familiar. Desde el plano de la ética, se puede ver en este nivel la importancia que le daba Aristóteles a los hábitos, es decir, a las acciones que se repiten en el tiempo y van formando carácter. Sin hábitos, no hay posibilidad de virtudes, de excelencias.

En tercer lugar, están las actitudes, las cuales se vuelven características de nuestra personalidad, que se forma con el tiempo. Las actitudes son disposiciones estables que son expresiones de una personalidad; están conformadas por el componente afectivo. Con ello, las actitudes expresan los valores que una persona ha asumido. Sin ellas, los valores no pasan de ser ideales bonitos o instrumentos para resolver conflictos; sin ellas, no se llega a tener un significado vital. En esta relación entre valores y actitudes, Payá (2000, p. 153) hace estas observaciones:

- a. Los valores engloban a las actitudes, porque las dirigen y les dan su sentido.
- b. Un único valor puede abarcar diversas actitudes. Por ejemplo, la amistad abarca actitudes como la confianza, la sinceridad, la cooperación, etcétera.
- c. Una misma actitud puede referirse a diferentes valores. Por ejemplo, los valores de la amistad, la solidaridad y el trabajo requieren frecuentemente de la actitud de la cooperación.

Puesto en términos éticos, para lograr el desarrollo de la personalidad ética se requiere de valores, normas y virtudes. Los valores como ideales dan sentido a la existencia y a las acciones, pero se expresan en normas cuyo carácter prescriptivo nos exige actuar de una manera. Todo ello va creando actitudes que moldean la personalidad.

Como puede verse, esto está ligado a los contenidos educativos frecuentemente mencionados en educación: los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos conceptuales abarcan los conocimientos de los hechos, de los conceptos y los principios. Aquí se espera lograr aprendizajes memorísticos y de comprensión. Es el ámbito del *saber*. Los contenidos procedimentales se refieren al uso de distintas acciones y estrategias para realizar los objetivos propuestos; en este nivel se integran el aprendizaje en conocimientos y la práctica de habilidades. Es el ámbito del *saber hacer*. Los contenidos actitudinales se refieren a las actitudes, las que expresan vivencia de valores y normas. Es una predisposición a actuar de una forma racional, autónoma y dialógicamente. Es el ámbito del *ser*, de la formación de la personalidad ética. Sin ella, los valores pueden quedarse como contenidos teóricos sin trascendencia vital. No se trata de apostar a una idea fuerte de ser, sino de la comprensión de nuestra condición terrestre y cósmica, de nuestra individualidad y humanidad, de la unidad y diversidad que somos. Como señala Morin (1999):

Desde ahora, una ética propiamente humana, es decir, una antropoética debe considerarse como una ética del bucle de los tres términos, *individuo* ↔ *sociedad* ↔ *especie*, de donde surgen nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano. Esa es la base para enseñar la ética venidera. (p. 59)

Finalmente, debemos tener en cuenta otros elementos. En primer lugar, no confundamos los valores que puede asumir una persona en alguna etapa de su vida, con el valor supremo de realizarse como persona. Cuando se es adolescente, adulto, anciano, las personas pueden ir cambiando de valores o dándoles nuevos sentidos a los que tenían o dándoles pesos diferentes en cada etapa. Pero todos estos cambios deben estar en coherencia con la finalidad de la existencia, lo cual siempre implica valores personales y públicos.

PASOS PARA LA EDUCACIÓN EN VALORES

La educación en valores no es una asignatura que se cubra totalmente en un tiempo escolar, sino que, empezando en el colegio (o en el hogar si es posible), debería continuar toda la vida. La educación ética, de la que los valores forman parte, es un ejercicio vital, permanente, pero también comunitario. El eje de los pasos que vamos a presentar debe ser la actitud crítica y el diálogo, los cuales pueden garantizar su realización. Tendremos en cuenta lo trabajado por Payá (2000).

- **Clarificación.** Las personas, sobre todo los adolescentes, no siempre tienen claro el sentido de los valores ni los valores de sus propias vidas y tradiciones. Este marco confuso y contradictorio de los valores que han asimilado debe ser sometido a una clarificación. Muchos jóvenes son cristianos de tradición, pero no conocen los grandes valores de su religiosidad. Los maestros no deberían empezar inculcando valores sin antes trabajar el terreno, es decir, ver el mundo conflictivo de valores que ya posee un alumno. En este proceso de autoconocimiento, los estudiantes también pueden descubrir la jerarquía de sus valores y las fuentes de donde derivan sus valores. Esto también les puede permitir conocer las dificultades que existen en la realización de sus valores y los pasos que deben seguir los maestros.
- **Autoposesión de valores.** Viendo el mundo de sus valores, su sentido, los conflictos y jerarquías que tiene, buscará la mejor manera de construir su propio mundo de valores, dejando de lado los que son obstáculos a su desarrollo personal y a la finalidad de su vida, asumiendo con claridad los valores que orientarán su existencia. Con ello, tendrá que reconocer las condiciones que requieren el cumplimiento de sus valores (trabajo de las actitudes, de los sentimientos, de la racionalidad, una comunidad de acompañamiento, etcétera), así como las dificultades posibles. Descubrir sus valores sin dar el paso de la incorporación dentro de un proyecto de vida hace de los valores simples entidades metafísicas.
- **Coherencia entre valores y vida.** El alumno debería estar capacitado para observar críticamente las incoherencias entre los valores vividos y los valores proclamados. La comunidad de apoyo (familia, amigos, profesor) muchas veces nos puede ayudar en este aspecto, porque uno mismo a menudo no ve sus propios errores. Al no ser entes cerrados ni acabados, sino abiertos al mundo y a la vida, la participación de los otros en su propio desarrollo moral se hace indispensable.
- **Reforzamiento de los valores.** Ello requiere de un estilo de vida adecuado que pueda estimular y reforzar los valores apropiados. Y, por la propia naturaleza

de los valores, asumir algunos de ellos implicará apreciar o rechazar ciertos modos de vivir y actuar. Se necesitan espacios de afirmación de nuestros valores, como ver determinadas películas o periódicos, asistir a ciertas charlas o exposiciones artísticas, crear espacios de diálogo y reflexión, encuentros con amigos, etcétera. Razón tenía el filósofo chino Mencio (2012) cuando sostenía: “Aprender de otro a hacer el bien es ayudar a otros a hacer el bien haciéndolo junto a ellos” (p. 75). Hacer el bien junto a otros sigue siendo una enseñanza pedagógica para nuestro tiempo.

Finalmente, no creo que debamos rechazar lo bueno de las distintas propuestas de educación en valores. Sus problemas generalmente han sido sus visiones parciales, pero ello se puede superar si tenemos en cuenta una gama de indicadores, como el respeto a la individualidad y a la comunidad, la atención al carácter, el trabajo de la razón dialógica, entre otros.

DE LOS PROFESORES A LA SOCIEDAD

En el colegio existen distintos niveles de responsabilidades de la educación en valores: los maestros, las autoridades, los padres de familia y la comunidad. El educador adquiere importancia porque es quien dirige la búsqueda del significado de la existencia del educando, así como la suya propia. Y en esa búsqueda es que ambos van dando los pasos necesarios para su autorrealización. Como sostiene Díaz (2001):

En el caso del maestro, a pesar de su menor prestigio social, y de su importancia decreciente, su vocación es la de vivir ayudando a los demás a realizar su proyecto existencial, pese a la dificultad de la tarea y la humana fragilidad. (p. 166)

Las propuestas de educación en valores las hacen los profesores, los padres de familia y el Estado (recuérdese que el Ministerio de Educación tiene un modelo educativo que encierra valores, pero que pocas veces es conocido por los padres). Claro que la elección y desarrollo debería hacerse dialógicamente, involucrando a toda la comunidad escolar. Los maestros, los padres y los hijos deben participar en esta educación. De lo contrario, los jóvenes no tendrán la comunidad y el ejemplo necesarios para hacer suyos los valores. Pero es el profesor quien tiene un mayor peso de responsabilidad, por lo que es necesario, al poner en ejecución la educación en valores, estar preparado y con voluntad de llevarla a cabo. Y también vale recordar que los diferentes objetivos y métodos tendrán que adaptarse a la edad de los alumnos.

Es importante, además, reconocer que los otros factores que intervienen en la relación profesor-alumno no son neutrales axiológicamente. La estructura del colegio, la organización de las actividades, la metodología didáctica, la comunidad de docentes y padres contienen valores, sea de manera implícita o explícita. Ellos se convierten

en medios por los cuales los estudiantes van asimilando valores. Por eso: “La toma de decisiones acerca de cualquier elemento que integra el ‘estilo’ pedagógico de una determinada escuela implica una opción de los valores. Tal opción puede ser realizada consciente o inconscientemente” (Ferreiros, 1983, p. 206).

Por último, debemos ser conscientes de que la tarea de la educación en valores no queda circunscrita a la educación escolar, de ahí la necesidad de convocar a la familia, la sociedad civil (empresas, organizaciones no gubernamentales, universidades, iglesias, etcétera) y las instituciones políticas, campos donde se ponen en juego los valores. Se debe reconocer los tipos de valores que se pueden defender en cada ámbito y la riqueza que adquiere la dinámica social con ellos o la degradación sin ellos. La formación en valores debe ser realizada en las aulas escolares si vemos un mundo que las niega, para lo cual se necesitará de nuevos instrumentos y estrategias para hacer frente a esa realidad.

REFLEXIONES FINALES

Tenemos que reiterar que es necesario articular la educación en valores con la educación ética y la educación moral; de ese modo, la relación entre la teoría y la práctica, la crítica racional con las acciones y la formación de hábitos pueden tener más consistencia. Su fragmentación tiende a generar fracasos o dogmatismos. Fracasos de una enseñanza intelectualista de los valores o dogmatismo moral que no cuestiona nada de su propia tradición.

La realización de los valores requiere tener en cuenta tres aspectos:

- a. El para qué, el sentido de la enseñanza en valores: ¿qué tipo de persona o ciudadanos queremos formar?, y desde ahí ver los procedimientos.
- b. Dejar de creer que la educación en valores se reduce a la educación en valores éticos, desvalorizando los demás valores que hacen una vida digna y vivible. Por ejemplo, los valores intelectuales, espirituales, vitales, estéticos, etcétera, deberían integrarse en la educación en valores.
- c. Dejar de creer que la educación en valores solo es un trabajo de aula, aislado de las relaciones e instituciones sociales. El aula aporta los elementos indispensables, pero que deben ponerse a prueba en las relaciones familiares, amicales y sociales, en general, y también en las instituciones que la afirman o impiden su realización. Es en ese entramado donde los valores (y la vida ética) miden su real impacto.

Finalmente, si bien es cierto que es importante el sentido antropológico de la educación en valores, no puede perderse de vista el contexto de esa realización. Somos seres

en el mundo que creamos y recreamos mundo. ¿En qué y para qué mundo? La pandemia nos ha mostrado los graves problemas que tenemos como humanidad, por lo que son los retos globales (deterioro del medioambiente, pobreza, nuevas pandemias, justicia internacional, riesgo de desaparición de la especie humana, etcétera) los que deberían estar integrados en la educación con valores. Sin embargo, esta tarea titánica debe tener un principio integrador. Y ese principio tendrá que pasar por el ejercicio del pensamiento, la voluntad y las emociones de las personas.

REFERENCIAS

- Carreras, LL., Eijo, P., Estany, A., Gómez, M. T., Guich, R., Mir, V., Ojeda, F., Planas, T., y Serrats, M. G. (1996). *Cómo educar en valores. Materiales, textos, recursos y técnicas*. Narcea.
- Díaz, C. (2001). *Las claves de los valores*. EIUNSA.
- Ferreiros, P. (1983). Los valores en la educación. En M. Bartolomé, P. Ferreiros, J. Fondevila y M. Morilla, *Educación y valores. Sobre el sentido de la acción educativa en nuestro tiempo* (pp. 203-234). Narcea.
- Gracia, D. (2000). *Fundamentación y enseñanza de la bioética*. El Búho.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Maslow, A. (1991). Una teoría de la metamotivación: las raíces biológicas de la vida valorativa. En R. Walsh y F. Vaughan (Comp.), *Más allá del ego. Textos de psicología transpersonal* (pp. 182-196). Kairós.
- Mencio. (2012). *Mencio*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco.
- Paniego, J. A. (1999). *Cómo podemos educar en valores*. Editorial CCS.
- Payá, M. (2000). *Educación en valores para una sociedad abierta y plural: aproximación conceptual*. Desclée de Brouwer.
- Polo, M. Á. (2005). El significado de educar en valores. *Reflexión y Crítica. Revista de Filosofía*, 9(5), 100-110.
- Polo, M. Á. (2008). Los problemas en los discursos de los valores. *Reflexión y Crítica. Revista de Filosofía*, 12(6), 54-64.

El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú

THE INTERCULTURAL APPROACH IN THE EDUCATIONAL POLICIES OF THE MINISTRY OF EDUCATION OF PERU

Diego Antonio Macassi Zavala
Universidad de Lima
dmacassi@ulima.edu.pe

RESUMEN

El contexto culturalmente diverso del Perú y el acercamiento entre culturas, facilitado por la intensificación de los viajes y migraciones internas, así como por los medios de comunicación, hace que la interculturalidad sea de suma importancia. El objetivo central de esta investigación es analizar el enfoque de interculturalidad que el Ministerio de Educación expresa en los documentos de gestión de la educación básica regular. Para ello, se emplea el método documental y la técnica de análisis documental. Del análisis e interpretación de los documentos se han obtenido dos grandes conclusiones: por un lado, los diversos documentos vigentes no mantienen coherencia en torno al enfoque de interculturalidad que expresan, lo que es problemático, pues la interculturalidad no queda bien definida, así como tampoco los alcances que esta debería tener. Por otro lado, los últimos documentos oficiales del Ministerio de Educación del Perú han ido integrando más características del enfoque crítico, lo que es alentador, pues este enfoque es el que plantea los cambios más importantes.

PALABRAS CLAVE: interculturalidad, asimilacionista, acrítrico, crítico

ABSTRACT

The main objective of this research is to analyze the intercultural approach stated by the Ministry of Education in the management documents of Regular Basic Education. Interculturality is extremely important, especially in Peru's culturally diverse context, and the convergence of cultures, facilitated by the intensification of tourism, internal migration, and the media. Therefore, the following question needs to be asked: What is the interculturality approach used by Peru's Ministry of Education in its official documents? This research was developed through the document method in addition to the document analysis technique. Two main conclusions arise from the analysis and interpretation of the documents. On the one hand, the various documents in force are not coherent regarding the approach of interculturality they state, which is problematic because interculturality is not well defined, nor are the scopes that interculturality should have. On the other hand, the latest official documents of the Peruvian Ministry of Education have been integrating more characteristics of the critical approach, which is encouraging because it proposes the most significant changes.

KEYWORDS: interculturality, assimilationist, uncritical, critical

INTRODUCCIÓN

La interculturalidad no tiene más de tres décadas de presencia en las políticas nacionales y no más de una década si nos remitimos a su enfoque crítico, en el que se cuestionan las estructuras sociales, políticas y económicas del país que excluyen, en mayor medida, a sectores culturales andinos, amazónicos y afrodescendientes. Sin embargo, no puede entenderse la importancia de la interculturalidad sin hacer un breve recuento del contexto sociocultural peruano.

La sociedad contemporánea presenta numerosos conflictos culturales que son consecuencia de un intento de homogeneización e invisibilización de las diferentes identidades que conviven en una misma sociedad, desde la perspectiva de un grupo dominante (Amador, 2007). Esto es significativo para el Perú, pues según el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2009) en el país existen 1786 comunidades indígenas distribuidas en once departamentos y trece familias lingüísticas en la Amazonía que se agrupan en sesenta etnias. Por ello, puede afirmarse que el Perú es el país más heterogéneo del continente americano (INEI, 2009).

Además, se estima que las personas afroperuanas representan entre el 5 y el 10 % de la población total (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef], 2013), sector que también ha sido excluido y discriminado socialmente. Mención aparte merecen otras minorías étnicas como las comunidades china, japonesa y otras que integran la población peruana. A esto hay que agregar las relaciones entre diferentes grupos religiosos y de género, que muchas veces son conflictivas y tratadas unilateralmente desde la perspectiva del grupo hegemónico.

En este contexto, la educación tiene la tarea de emprender una reforma de los paradigmas culturales en la que el Perú se asuma como un país multiétnico, multilingüe y multiconfesional, y que a partir de ello cree espacios públicos en los que se evidencien las diferencias y se haga posible el diálogo entre ciudadanos de diferentes culturas sin que se vean obligados a abandonar sus identidades o que sufran discriminación a causa de ellas. Por ello, una de las recomendaciones de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2008) es la “promoción de una educación en el respeto a las diferencias étnicas y culturales. Adaptar la escuela en todos sus aspectos a la diversidad étnico-lingüística, cultural y geográfica del país” (p. 418). Esto ha puesto en evidencia la importancia de una educación intercultural para un país pluricultural como el Perú y también la necesidad de crear un país que dé cabida a ciudadanías interculturales, lo que también es una demanda urgente.

De ahí que la interculturalidad se ubique como pieza clave para reconstruir una nación en la que pueda darse una convivencia armónica y justa; es decir, en igualdad y equidad de derechos políticos y económicos de todas las personas provenientes de cualquier cultura. La educación tiene un papel privilegiado y fundamental para desarrollar

competencias interculturales, pues es necesario un cambio de mentalidad en toda la ciudadanía. Así lo hace constar la CVR (2008) cuando recomienda el desarrollo de una educación que promueva el respeto por las diferencias culturales y que sea adecuada a cada contexto educativo particular.

Es necesario indagar sobre qué enfoque debe tomar la interculturalidad en la educación, pues esto se verá reflejado en su aplicación. Diferentes países con características similares a las del Perú y con conflictos sociales equivalentes han asumido la interculturalidad desde diversas perspectivas.

En el Perú ha habido algunos avances en educación intercultural; sin embargo, este parece ser un concepto aún en construcción. Por tanto, es necesario examinar la evolución del concepto de la interculturalidad en documentos del sistema educativo peruano desde 1989, año en el que por primera vez es incluido en la Política de Educación Bilingüe Intercultural. El análisis de las políticas educativas se realizó desde tres enfoques: asimilacionista, acríptico o funcional y crítico.

REFERENTES TEÓRICOS

La interculturalidad llega a Latinoamérica en 1983, cuando en el Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC) —organizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)— se cambia el concepto de educación bicultural por el de educación intercultural (Tubino, 2015). Este cambio fue consecuencia de que el biculturalismo no respondía conceptualmente a la compleja realidad de Latinoamérica, ya que no contempla las relaciones de poder y de prestigio entre las culturas, y porque no percibe que las identidades de las personas son culturalmente plurales y esencialmente cambiantes (Tubino, 2015).

En el caso del sistema educativo peruano, la necesidad de dar un servicio pertinente a la pluralidad de culturas se dio en 1972 a través de la Política Nacional de Educación Bilingüe, con la que se institucionalizó la educación bilingüe (Minedu, 2013). El concepto educación intercultural empieza a ser usado en 1989 en la Política de Educación Intercultural (PEBI), documento oficial del Estado que también amplió el alcance de la educación bilingüe a los niveles de primaria y secundaria (Minedu, 2013).

Fue en 1991 cuando la interculturalidad adquirió una posición de principio rector en el sistema educativo, con la promulgación de la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB) (Minedu, 2013). Es con esta política que se sentaron las bases de la Educación Intercultural para Todos (EIT) y el Estado afirmó su intención de unir a los peruanos en la diversidad. Hasta entonces, el modelo se orientaba a poblaciones indígenas rurales.

La educación tiene un papel estratégico para comenzar a desmontar las estructuras sociales, económicas y políticas discriminatorias y excluyentes de indígenas, afrodescendientes, etcétera. Esto debido a que la educación intercultural puede formar conciencias autocríticas y reflexivas que permitan valorar lo propio para valorar lo ajeno (Tubino, 2015). En este sentido, colocar a la interculturalidad como elemento transversal del sistema educativo es señal de que se asume la diversidad cultural desde una perspectiva de respeto y equidad social que implica a todos los sectores de la sociedad (Walsh, 2001).

Sin embargo, la interculturalidad no es un concepto cuyo significado sea unívoco, sino que pueden distinguirse tres tipos de enfoques a través de los cuales se le ha entendido y aplicado. Esto ha creado, quizá, una variedad de medidas con diversos grados de alcances. Tubino (2015) sintetiza las diversas formas de entender a la interculturalidad en los siguientes tres enfoques:

- a. **Asimilacionista.** Este enfoque está más cerca del multiculturalismo anglosajón, que se caracteriza por concentrarse solo en los sectores discriminados, por contener políticas de tolerancia, por tratar de evitar las confrontaciones culturales y no tomar en cuenta las injusticias culturales existentes (Tubino, 2015).
- b. **Acrítico o funcional.** Este enfoque es muy común en el discurso público, pues apela al diálogo y a la importancia de la educación intercultural para todos; llama a la convivencia armónica de los distintos grupos culturales. Sin embargo, no cuestiona las condiciones en las que se realiza el diálogo o la educación. ¿Podemos conseguir una convivencia armónica sin cambiar las condiciones sociales en las que el trato entre los distintos grupos culturales se desenvuelve? Si estas condiciones son excluyentes o favorecen a cierto sector sobre otro, evidentemente, no se podrá conseguir tan anhelado fin.
- c. **Crítico.** A diferencia de los anteriores, este enfoque pone el acento en el cuestionamiento de las condiciones sociales, económicas y culturales que enmarcan el diálogo intercultural. En este sentido, el cambio que propone es estructural y, por ello, más complejo. De igual modo, la interculturalidad en sí misma debe ser motivo de diálogo, ya que su tratamiento no puede ser idéntico en contextos diferentes. Por ello, la interculturalidad debe surgir de los mismos alumnos y en un diálogo contextualizado en su realidad sociocultural (Walsh, 2001).

METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como objetivo identificar el enfoque de interculturalidad que emplea el Ministerio de Educación del Perú en sus políticas educativas. Esto es de suma importancia, porque a partir del enfoque de interculturalidad se establecen acciones, reglamentaciones, etcétera, que influyen en la práctica docente y en todos los estudiantes.

El Estado peruano, a través del Ministerio de Educación y del Ministerio de Cultura, ha asumido la tarea de interculturalizar la educación, y prueba de ello son los siguientes documentos: *Enfoque intercultural. Aportes para la gestión pública* (2014), *Servicios públicos con pertinencia cultural* (2015), *Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural* (2015) y *Política Nacional para la Modernización de la Gestión Pública* (2013).

Por ello, el problema de investigación es el siguiente: ¿cuál es el enfoque de interculturalidad utilizado por el Ministerio de Educación del Perú en sus documentos oficiales?

Se ha empleado el método documental en esta investigación. Este método nos permitió analizar el enfoque de la interculturalidad estableciendo relaciones entre los tres enfoques mencionados y lo propuesto por el Ministerio de Educación del Perú. Para llevar a cabo este análisis, se han utilizado las categorías y subcategorías que se presentan en la tabla 1.

Tabla 1
Categorías, subcategorías y códigos iniciales de la investigación

Objetivo	Categoría	Subcategorías	Códigos
Identificar el enfoque de interculturalidad que se aplica en los documentos oficiales del Ministerio de Educación	Enfoque de interculturalidad	Enfoque funcional o acrítico	Reconocimiento de la diversidad
		Enfoque crítico	Reconocimiento de la diversidad
			Equidad
			Identidad
		Enfoque asimilacionista	Transformar las condiciones
			Asimilación
			Homogeneización

Elaboración propia

La técnica seleccionada para obtener la información fue el análisis documental. Este se realizó a través de una guía de revisión documental que evaluó los documentos oficiales del Ministerio de Educación, en los que se ve reflejada la interculturalidad de manera conceptual. Los documentos analizados fueron los siguientes: la Política de Educación Bilingüe Intercultural, de 1989; la Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), de 1991; la Ley General de Educación 28044, Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad, del 2013; y la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, del 2016. Estos documentos

se examinaron a partir de los tres enfoques desarrollados en el marco teórico: enfoque asimilacionista, enfoque acrítico o funcional y enfoque crítico.

DESARROLLO

Enfoque asimilacionista: Política de Educación Bilingüe Intercultural (1989)

Si bien esta política utiliza el término de *interculturalidad*, el enfoque que aplica está más cerca del multiculturalismo anglosajón. Este se caracteriza por concentrarse solo en los sectores discriminados, por contener políticas de tolerancia, por tratar de evitar las confrontaciones culturales y no tomar en cuenta las injusticias culturales existentes (Tubino, 2015). Así, esta política señala que “sus objetivos y contenidos apuntan a consolidar la identidad peruana y la defensa de la soberanía nacional vinculada al proceso de integración latinoamericana” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 239).

Con ello, se subyuga la diversidad a una idea de Estado-nación que es expresión de la cultura dominante. En este sentido, esta política tiene como uno de sus objetivos el “formar sujetos bilingües con una óptima competencia comunicativa en su lengua materna y en castellano como segunda lengua” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 239), lo que hace evidente que son los miembros de las comunidades nativas quienes deben aprender a hacer uso de los códigos oficiales del Estado y no se considera interculturalizar el Estado.

Asimismo, los lineamientos de esta política señalan que el uso de las lenguas nativas es instrumental, ya que en el sistema educativo se la emplea en tanto son un medio más eficaz para castellanizar a los estudiantes (Trapnell y Zavala, 2013). De este modo, se trata de homogeneizar a las personas bajo una misma lengua y cultura nacional; de ahí que se busque “posibilitar la comunicación y entendimiento entre todos los peruanos a través del castellano como lengua común y la comprensión de los códigos culturales diferentes a los de la propia cultura” (Trapnell y Zavala, 2013). Además, se plantea el rescate y revalorización de las culturas, con lo que se presupone que estas son realidades estancadas y esencializadas en sus productos, los que deben conservarse. Este enfoque olvida que las culturas se conservan cambiando (Tubino, 2015).

Por lo tanto, esta política puede ser catalogada como asimilacionista, pues en la asimilación de una cultura por otra “la adopción de los elementos foráneos va acompañada de la eliminación de los valores fundamentales de las tradiciones propias, dejándose absorber el grupo por los modelos y valores de la sociedad dominante” (Heise *et al.*, 1994). En otras palabras, la Política de Educación Bilingüe Intercultural de 1989 plantea una educación que permitiría que el Estado y la cultura dominante asimilen a otras a través de la imposición de un idioma nacional. Esto deja de lado que las formas de usar el lenguaje también están atravesadas por relaciones de poder, pues a partir

de ellas se construyen asimetrías por las que algunas personas se ven complacidas y recompensadas, y otras sancionadas y despojadas por las demás (Zavala, 2009, p. 12). Así, se centra en los pueblos indígenas como si la interculturalidad solo fuera asunto de ellos, quienes necesitan integrarse al Estado nacional.

Enfoque acrítico o funcional: Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB, 1991)

La Política de Educación Intercultural y de Educación Bilingüe Intercultural (PEIEB), promulgada en 1991, fue un punto de inflexión, pues en ella se colocó a la interculturalidad como eje transversal a todo el sistema educativo (Ministerio de Educación, 2013). Así, la educación peruana se embarcó

dentro de un programa más ambicioso de comprensión de la heterogeneidad social, étnica, cultural y lingüística, que lleve al Perú a reconocerse a sí mismo como un país pluricultural, multilingüe y, al mismo tiempo, unitario. (Trapnell y Zavala, 2013, pp. 244-245)

Esta política fue un paso hacia adelante en la educación intercultural, en cuanto al reconocimiento de que la interculturalidad es fundamental para el país. Sin embargo, aunque señala que la educación de todos los peruanos será intercultural, sigue circunscrita al ámbito de la educación intercultural bilingüe. Así, la interculturalización de la educación para los hispanohablantes se limita a incluir “contenidos referentes a las culturas y lenguas existentes en el país y, cuando sea posible, la enseñanza de alguna lengua vernácula” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 245).

De este modo, esta política pone en evidencia la importancia de la interculturalidad, pero en sus lineamientos tiene un alcance corto y que busca más subsanar que reformar. En este sentido, se hace patente la importancia de que cada persona sea educada en su idioma nativo, pero no se discuten las causas de la exclusión o privilegio de una lengua sobre otra, ya que el castellano sigue siendo el idioma del Estado y de la comunicación nacional. En palabras de Zavala (2009), “se ha asumido una perspectiva básicamente técnica a la hora de lidiar con los temas lingüísticos y, por ende, el lenguaje ha quedado fuera del problema ideológico en el que está inmerso” (p. 8).

De igual manera, esta política señala la importancia de que “solo en un ambiente de mutua comprensión y de mutuo respeto y admiración será posible construir ese necesario diálogo interpares que contribuya al desarrollo armónico de la sociedad peruana” (Trapnell y Zavala, 2013, p. 244). Esto es adecuado y necesario, pero no suficiente, porque desde el enfoque crítico una de las tareas fundamentales de la interculturalidad no solo es promover el diálogo intercultural, sino, como primera instancia, crear condiciones que posibiliten un diálogo que no esté condicionado por relaciones de poder. En este sentido, Zavala (2009) señala que a través de un enfoque intercultural se busca lidiar con las

conflictivas relaciones sociales existentes y, además, revelar una colonialidad del saber por medio de la cual se perpetúa un orden jerárquico que acentúa el conocimiento hegemónico en desmedro de otros (p. 8).

Atacar las causas es lo verdaderamente transformador; por ello, esta política tiene un enfoque acríptico o funcional, pues apela al diálogo, pero no cuestiona las condiciones de este. Así, Tubino (2015) señala que este enfoque es funcional porque se trata de un discurso y una praxis descontextualizados, pero que son funcionales a los intereses del Estado y el modelo económico vigente.

Hacia el enfoque crítico: Ley General de Educación 28044, Hacia una Educación Intercultural Bilingüe de Calidad (2013), y Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe (2016)

En la actualidad pueden encontrarse diversos documentos sobre interculturalidad en el Estado. Si bien los documentos han ido adquiriendo un lenguaje políticamente correcto, no han tenido consecuencias que cambien o transformen las relaciones de inequidad. Asimismo, no hay uniformidad en los documentos del Estado en torno al lugar que tiene la interculturalidad en el sistema educativo ni a lo que se entiende por ella (Zúñiga, 2006).

La Ley General de Educación, Ley 28044 (2003), establece la interculturalidad como principio orientador de todo el sistema educativo, no solo como contenido o área curricular, ya que señala lo siguiente:

La interculturalidad, que asume como riqueza la diversidad cultural, étnica y lingüística del país, y encuentra en el reconocimiento y respeto a las diferencias, así como en el mutuo conocimiento y actitud de aprendizaje del otro, sustento para la convivencia armónica y el intercambio entre las diversas culturas del mundo. (Artículo 8, inciso f)

De este modo, la interculturalidad también es vista como actitud frente al otro, lo que le devuelve su naturaleza relacional y la saca de la categoría conceptual y de contenido al plano de la praxis social. Esto es de suma importancia, pues lleva a pensar en una ciudadanía intercultural como forma de desenvolverse en un mundo diverso. Por ello, Zúñiga (2006) propone que “las metodologías democráticas, las deliberaciones públicas y los consensos interculturales locales, regionales, nacionales, deberán ser prácticas extendidas en el país, a través de las cuales logremos desarrollar competencias ciudadanas” (p. 29).

De igual manera, el tratamiento de la interculturalidad que hace esta ley está indicado también en los dos objetivos que se plantean para la educación. El primero es este:

Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y

consolidación de su identidad y autoestima, y su integración adecuada y crítica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. (Ley 28044, 2003, artículo 9, inciso a)

La realización de las personas que se señala en el primer objetivo depende de que se consiga lo que dice el segundo:

Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado. (Ley 28044, 2003, artículo 9, inciso b)

Precisamente, una sociedad democrática y justa, cuya identidad se funda en la diversidad cultural, debe reconocer las diferencias y realizar acciones que igualen el acceso y el ejercicio de los derechos de todas las personas. Esta es una gran tarea, ya que supone interculturalizar el aparato estatal para que corresponda a la diversidad de los ciudadanos.

Así, puede afirmarse que en estos documentos la interculturalidad adopta un enfoque crítico y la escuela toma su labor de transformación social, lo que no solo se logra impartiendo cursos, sino promoviendo formas de actuar dentro de la institución educativa que desarrollen ciudadanos interculturales. Este es un gran cambio, pues “hasta el momento la implementación de una perspectiva intercultural se ha centrado exclusivamente en los contenidos y no en las formas de interactuar que se enmarcan en prácticas de aprendizaje específicas” (Zavala, 2009, p. 11).

Del mismo modo, la propuesta pedagógica del Ministerio de Educación (2013), *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*, señala que la interculturalidad es un principio rector en todo el sistema educativo y que se desarrolla según dos enfoques: la educación intercultural bilingüe (EIB) y la educación intercultural para todos (EIT). La primera está dirigida a los estudiantes de comunidades indígenas y la segunda, a los estudiantes de zonas urbanas o que tengan como lengua materna al castellano. Aunque este documento se centra con especial énfasis en la EIB, señala que asume una

comprensión crítica de la interculturalidad que recoge y sintetiza los avances en la definición de este enfoque, toda vez que no se quede en el plano descriptivo ni en el normativo, sino que propone y busca transformaciones, desde una postura crítico-reflexiva. (Minedu, 2013, p. 32)

De este modo, el Ministerio de Educación (2013) señala que las tareas por realizar son, primero, visibilizar las diferencias; segundo, cuestionar la discriminación de razas, lenguas, géneros, etcétera; tercero, promover el desarrollo de la diversidad cultural; y, cuarto, poner en cuestión las estructuras sociales que crean condiciones asimétricas

entre los distintos grupos sociales. En este sentido, una educación intercultural crítica implica el examen crítico de la propia herencia cultural y de los valores que rigen el contexto actual, ya que este enfoque no es neutral (Lahdenperä, 2004, como se citó en Holm y Zilliacus, 2009).

Por lo tanto, la educación intercultural tiene un papel transformador, ya que “la educación es esencial para lograr un desarrollo humano integral que haga retroceder la pobreza, la exclusión y toda forma de discriminación” (Minedu, 2013, p. 20). Para cumplir con ello debe ser para todos, pues es necesario fortalecer la identidad de todas las personas para fomentar un diálogo intercultural en igualdad de condiciones (Minedu, 2013). Este documento es un avance discursivo, pero cabe preguntarse cómo hacer que la escuela realmente pueda cumplir con ello.

El Ministerio de Educación (2013) señala que “la interculturalidad crítica transformadora ‘para todos’ que ofrece el Estado a nivel nacional busca ser heterogénea en su forma de aplicación, porque son variados los contextos y sus protagonistas, pero única en sus metas” (p. 5). De este modo, es necesario que la escuela como organización promueva dentro de sí condiciones que reflejen el reconocimiento de las diferencias culturales de su comunidad educativa y que permitan la participación equitativa de todos. Esto es necesario, pues la interculturalidad, que es una forma de ser, debería desarrollarse en los espacios de interacción escolar. En este sentido, para reconocer al otro en su diferencia no es suficiente saber qué es el “reconocimiento” como categoría conceptual, ya que la interculturalidad está más ligada a una forma de ser. Esto significa

un vuelco posestructuralista que, en lugar de asumir a la escuela como una institución neutral donde se produce y se transmite “la verdad”, la percibe como una construcción institucional que es el resultado de la historia, el poder y los intereses sociales. (Zavala *et al.*, 2005, p. 8)

Esto es así debido a que la educación intercultural no es un agregado al currículo regular, sino que necesita involucrar a la organización como un todo, abarcando los procesos de enseñanza, las decisiones de la escuela, la capacitación docente, la metodología de enseñanza y la interacción de los estudiantes y los materiales de trabajo (Unesco, 2006).

De ahí que implique una tarea ardua de reformar la escuela, ya que, como señalan Zavala *et al.* (2005), la interculturalidad, aunque asumida como eje transversal, no ha pasado de ser un discurso retórico que en la práctica no ha tenido los efectos esperados. Por ello, la mirada debe centrarse en la escuela como organización, ya que es ahí donde uno ejerce la interacción con los otros. Por ejemplo, en las tomas de decisiones institucionales, de diseño de políticas, reglamentos, etcétera. Por lo tanto: “Habría que analizar, por ejemplo, no solo las prácticas concretas que se desarrollan desde la esfera pedagógica, también desde la de gestión, como las relacionadas con el clima institucional, la participación, la docencia y la dirección, entre otras” (Zavala *et al.*, 2005, p. 14).

Mención aparte merece la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe, promulgada en julio del 2016. En este documento se establecen los lineamientos de una “educación intercultural para todas y todos” (EIT), con la que se busca promover la formación de identidades plurales en cada niño, joven y persona adulta, y el ejercicio de sus ciudadanía plurales en un contexto de reconocimiento mutuo y autorreconocimiento (Decreto Supremo 006-2016-MINEDU, 2016). En este sentido, el documento establece que cada institución educativa del país debe establecer un tratamiento de la interculturalidad, en atención a las personas afroperuanas, europeas, asiáticas, indígenas u originarias, etcétera. Así, la interculturalidad en cada contexto debe variar en función de sus propias peculiaridades y a la forma en que la relación entre las personas se da, ya que en algunos contextos las diferencias religiosas pueden ser motivo de conflicto y en otros contextos no (Allemann-Ghionda, 2008).

De este modo, los docentes se convierten en protagonistas del proceso de deconstrucción de las diferentes formas de discriminación y racismo, y en constructores de la convivencia democrática e intercultural (Minedu, 2016). No obstante, no solo es un enfoque pedagógico, sino también organizacional, pues en cuanto a la gestión señala nueve lineamientos con que se debe interculturalizar a la escuela. Así, en su lineamiento 2 se dice que se debe “diseñar e implementar modelos de gestión educativa para atender la diversidad con enfoque territorial” (Minedu, 2016, p. 23). Por lo tanto, este documento significa un paso adelante en el reconocimiento de la importancia y de los alcances de la interculturalidad.

CONCLUSIONES

A partir de nuestro análisis se han podido constatar dos conclusiones. Por un lado, los diversos documentos del Ministerio de Educación del Perú, vigentes hasta el día de hoy, no expresan el mismo enfoque de interculturalidad. Esta falta de coherencia es problemática, pues la interculturalidad no queda bien definida y, por lo tanto, tampoco se identifican adecuadamente los alcances de las acciones que se desprenden a partir de estos. Incluso esto podría causar contradicciones en la ejecución de la interculturalidad.

Por otro lado, se ha podido constatar que los documentos más recientes del Ministerio de Educación del Perú han ido adoptando más características del enfoque crítico, lo que es alentador, pues dicho enfoque es el que plantea los cambios más importantes y se caracteriza por cuestionar las condiciones de diálogo, así como proponer la construcción de un escenario público y estatal que sea equitativo y representativo de toda la diversidad.

Este enfoque es necesario, pues la interculturalidad trata de impulsar y dinamizar el diálogo entre culturas en condiciones de equidad y justicia. Para ello se requiere comenzar

poniendo en evidencia que las condiciones en las que se enmarcan las relaciones culturales en el país han favorecido a ciertos grupos dominantes en desmedro de otros.

REFERENCIAS

- Allemann-Ghionda, C. (2008). *Intercultural Education in Schools. A Comparative Study*. European Parliament. http://www.hf.uni-koeln.de/data/eso21/File/Schwerpunkte_Forschung/Intercultural.Education.in.Schools.pdf
- Amador, J. (2007). Escuela, interculturalidad e infancia: hacia la construcción de ciudadanías alternas. *Revista Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 28(97), 87-98.
- Comisión de la Verdad y Reconciliación. (2008). *Hatun willakuy. Versión abreviada del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación*. Gráfica Delvi.
- Decreto Supremo 006-2016-MINEDU [Ministerio de Educación]. Aprueban la Política Sectorial de Educación Intercultural Bilingüe. 8 de julio del 2016. http://www.grade.org.pe/forge/descargas/politica_sectorial_EI_EIB.pdf
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*. Edición del Autor.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2009). *Resumen ejecutivo. Resultados definitivos de las comunidades indígenas*. Dirección Nacional de Censos y Encuestas.
- Heise, M., Tubino, F., y Ardito, W. (1994). *Interculturalidad, un desafío*. Centro Amazónico de Antropología y Aplicación. <http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
- Holm, G., y Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? En M. Talib, J. Loima, H. Paavola y S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Peter Lang.
- Ley 28044 [Ministerio de Educación]. Ley General de Educación. 28 de julio del 2003.
- Ministerio de Cultura. (2015). *Servicios públicos con pertinencia intercultural. Guía para la aplicación del enfoque intercultural en la gestión de servicios públicos*. Ministerio de Cultura.
- Ministerio de Educación. (2013). *Hacia una educación intercultural bilingüe de calidad*. Edición del Autor.
- Trapnell, L., y Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglos xx-xxi*. Derrama Magisterial.

- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2006). *Unesco Guidelines on Intercultural Education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación.
- Zavala, V. (2009). Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. *Crónicas Urbanas: Análisis y Perspectivas Urbano-Regionales*, 12(14), 7-20.
- Zavala, V., Cuenca, R., y Córdova, G. (2005). *Hacia la construcción de un proceso educativo intercultural: elementos para el debate*. PROEDUCA; GTZ.
- Zúñiga, M. (2006). Interculturalidad, multilingüismo y equidad. *Foro Educativo*, 3(8), 28-31.

La *areté* femenina en la sociedad homérica

THE FEMALE *ARETÉ* IN THE HOMERIC SOCIETY

Iván Giraldo Enciso
Universidad de Lima
igiraldo@ulima.edu.pe

RESUMEN

En el presente artículo se pretende elucidar el rol que cumplió la mujer dentro de la sociedad homérica. Para ello, se realizará una revisión del concepto de *areté* y su manifestación en esta sociedad. Luego, se abocará al análisis de la situación de la mujer dentro de esta comunidad y cómo se representaba la *areté* femenina. Por consiguiente, es necesario examinar las obras de Homero, tomando como ejemplo a dos de sus personajes femeninos más relevantes: Andrómaca, de la *Ilíada*, y Penélope, de la *Odisea*, destacando la *areté* de cada una de ellas.

PALABRAS CLAVE: *areté*, virtud, sociedad homérica, mujer, Homero, *Ilíada*, *Odisea*, Andrómaca, Penélope

ABSTRACT

This article aims to elucidate the role played by women within Homeric society by reviewing the concept of *areté* and its manifestation in Homeric society and analyzing the situation of women within this society and how female *areté* was represented. Therefore, it is necessary to analyze of Homer's works, taking as an example two of his most relevant female characters, Andromache in the *Iliad*, and Penelope in the *Odyssey*, highlighting their *areté*.

KEYWORDS: *areté*, virtue, homeric society, woman, Homer, *Iliad*, *Odyssey*, Andromache, Penelope

On ne naît pas femme, on le devient.

Simone de Beauvoir

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo analizaremos la sociedad homérica, el rol que cumple la mujer en ella y cuál es la relevancia de las virtudes que ella encarna, de su *areté*, dentro de esta sociedad paternalista, estamental y aristocrática.

Cuando se estudian las sociedades antiguas, se pueden encontrar lugares comunes. En cuanto a la división social, estas eran de orden estamental y con movilidad social casi nula. Y cuando se habla de la situación de la mujer dentro de estas sociedades, lo habitual es hallarlas bajo la tutela de algún varón.

Se ha dividido el presente trabajo en varios acápitales. Se inicia con la definición de *areté* (ἀρετή), para luego pasar a analizar la llamada sociedad homérica y cómo se asumía la *areté* en ella. Dentro de esta comunidad se analizará el rol de la mujer; para ello se abordarán las dos obras cumbres de Homero: la *Iliada* y la *Odisea*. Asimismo, se estudiará a dos personajes femeninos representativos en cada una de estas novelas: Andrómaca (Ἀνδρομάχη) y Penélope (Πηνελόπεια).

ARETÉ (ἌΡΕΤΗ)

Las grandes civilizaciones tuvieron una gran preocupación por el tipo de hombre que debían formar para poder mostrar todo su esplendor. Para este propósito es probable que se plantearan un ideal y formaran personas que lleven a cabo este propósito, quienes propondrían modelos educativos. Entre los occidentales destacan los helenos, quienes se esforzaron por desarrollar uno apropiado. Ellos buscaron plasmar este ideal de hombre a través de la *paideia* (παιδεία), que tiene diversas acepciones en nuestro idioma. Jaeger (2001) sostiene que esta palabra es difícil de definir, pues está involucrada en diversos ámbitos de la sociedad, cultura e historia griega. Podría involucrar civilización, cultura, tradición, literatura, formación o educación. Sin embargo, este autor sentencia: "Pero ninguna de ellas coincide realmente con lo que los griegos entendían por *paideia*" (p. 23).

De esta manera, se puede entender que una de las primeras civilizaciones en proponerse formar un hombre ideal fue la helénica. Ellos reflexionaron seria y conscientemente sobre la educación, *paideia* (παιδεία), y este propósito debería estar guiado por la plasmación de la virtud en la excelencia humana, es decir, la *areté* (ἀρετή). Por ende, el valor más articulado y destacado que habría de ser alcanzado por los helenos era la *areté*.

Al indagar sobre el significado de esta palabra llegamos a los tiempos homéricos, cuando se la definía como “ser lo mejor que puede ser” o “llegar a su máximo potencial humano”. Es decir, una capacidad y potencia máxima que se utilizará para emprender alguna empresa; o la efectividad de un hombre y la habilidad que debía sustentarse en la bondad. Por lo tanto, lo que se entendía en la antigua Hélade por *areté* (ἀρετή) era la excelencia en general: quien la poseía alcanzaba esta categoría.

En los tiempos homéricos, esta palabra estaba íntimamente ligada a la posesión de las virtudes viriles, en particular el coraje y la competencia en la batalla. Este último sentido es conservado en las obras de Hesíodo y Homero.

La *areté*, siguiendo a Jaeger (2001), denotaba un carácter eminentemente aristocrático, ligado etimológicamente al término *aristos* (ἄριστος), pues describe el atributo esencial y visible de la nobleza, que se hacía más evidente en el campo de batalla. Este carácter de clase aristocrático daba un estatus social privilegiado al individuo que lo poseía. Por esa razón, era hereditaria; pero no se trataba de una herencia automática, sino de una cualidad cuya existencia debía ser demostrada individualmente, sobre todo en el campo de batalla, y dependiendo de sus victorias o logros podía alcanzarse un grado más o menos alto.

Sumado a lo anterior, la *areté*, por su naturaleza aristocrática, incluía la sabiduría, que era hereditaria. Sin embargo, no se refería a la sabiduría racional, sino a la instintiva, la que otorgaba el don de una buena elección. En esa línea concuerda con Píndaro (1944), quien afirma: “Sabio es el que sabe por naturaleza” (p. 8). En consecuencia, aquel que hubiera adquirido sabiduría por aprendizaje obtendrá una *areté* inferior, pues, dado que esta es parte de su herencia y connatural a la aristocracia, no es posible obtenerla por medio de la enseñanza, y si se la obtiene, es de menor valía.

En la época homérica, la destreza y la fuerza sobresaliente fueron consideradas como atributos de la nobleza o la aristocracia, y ello llevó a las diferenciaciones sociales. El término *aristos* (ἄριστος) significó, originariamente, “excelencia o perfección de las personas o las cosas”. Este concepto y *areté* están íntimamente relacionados. Era natural para el hombre helénico de los tiempos homéricos, quien valoraba a sus semejantes por sus aptitudes, y consideraba al mundo en general desde el mismo punto de vista, el de los aristócratas.

La ἀρετή aparece en la literatura griega desde Homero. Jaeger (2001) afirma acerca de este concepto lo siguiente:

Es usado con frecuencia por Homero, así como en los siglos posteriores, en su más amplio sentido, no solo para designar la excelencia humana, sino también la superioridad de seres no humanos, como la fuerza de los dioses o el valor y la rapidez de los caballos nobles. El hombre ordinario, en cambio, no lo tiene y si el esclavo procede acaso de una raza de alta estirpe, Zeus le quita la mitad de ella y no es ya el mismo que era. (p. 21)

Con esto se remarca que la *areté* es un atributo propio de la nobleza. El mismo Jaeger (2001), al hablar de *paideia*, sostiene que el tema esencial de la historia de la educación helénica se basa en el concepto de *areté*, que está acuñado desde los tiempos homéricos. Agrega que el idioma actual no ofrece un equivalente exacto de la palabra. Podríamos decir, siguiendo al citado autor, que “la palabra *virtud*, en su acepción no atenuada por el uso puramente moral, como expresión del más alto ideal caballeresco, unido a una conducta cortesana y selecta y el heroísmo guerrero, expresaría acaso el sentido de la palabra griega” (p. 23).

Adicionalmente, durante la vida de Homero, su connotación tiene también carácter guerrero, unido al valor en el campo de batalla y la gloria militar. Y esto era connatural a la aristocracia militar, lo que vendría a significar una especie de don divino, que era connatural a su poseedor; era algo *a priori* que se obtenía en forma hereditaria; por ende, no se adquiría por dinero ni a través del aprendizaje o enseñanza.

El hombre que la poseía era aquel que era digno de admiración y honor; asimismo, quien poseía *areté* era, por lo tanto, ἀγαθός (*agathós* ‘bueno’). Sin embargo, este concepto carecía de valor moral.

Por el lado del género, podemos decir que el papel de la mujer y su *areté* era un elemento esencial de sus costumbres. Al igual que el hombre, era juzgada según sus virtudes intelectuales y físicas; todo ello se medía también por la pureza de sus costumbres y la buena gestión económica de la casa (οἶκος). Esto se relacionaba con la condición social y jurídica de las mujeres como amas de casa. Ellas eran las guardianas de toda buena costumbre y las primeras maestras de la tradición y la cultura. La belleza también era parte de la *areté* femenina.

La ἀρετή no está completamente terminada sino hasta la muerte del individuo, ya que es susceptible de cambios. Está vinculada a un individuo mortal con el que se le identifica. Lo sobrevive, sin embargo; se extiende en la memoria colectiva. Por ejemplo, Aquiles permanece allí, en la muerte y en la memoria, en el logro de la ἀρετή.

El adjetivo *aristos* (ἄριστος), que corresponde al sustantivo *areté*, aunque proceda de otra raíz, llevaba consigo la combinación de nobleza y bravura militar. Significa a veces noble, a veces valiente o hábil, pero no llega a tener el sentido posterior de “bueno”, al igual que *areté* (ἀρετή), que no tenía la connotación de virtud moral. Esta significación antigua se mantiene aún en tiempos posteriores en expresiones formales tales como “murió como un héroe esforzado”.

Morfológicamente, el término griego ἀρετή (*areté*) procede del adjetivo *agathos* (ἀγαθός ‘bueno’), formando el comparativo. A su vez, procede de la partícula inseparable *ári-*, indicadora de una idea de excelencia que está en la base de *aristos* (ἄριστος), que formaba el adjetivo superlativo de distinguido y selecto, y que en plural era utilizado para designar la nobleza o aristocracia.

Todavía podría añadirse que el ἀγαθός (*agathós*) u hombre “bueno para algo” o destacado en algo —en especial para la excelencia o *areté*— tiene los medios de fortuna ya proporcionados o adquiridos por herencia. De ahí se deduce el hecho de que ella vaya unida a las grandes familias aristocráticas: esto involucra el prestigio social, poder político, los bienes que incluyen tierras y ganado. Estos se transmiten por herencia, ya que en los tiempos homéricos prácticamente no existían otros medios de enriquecimiento, puesto que no se comercializaba por medio de la moneda y el desarrollo comercial aún no era muy importante.

De esta manera, el noble o aristócrata, cuando no hace la guerra o gobierna a sus gentes, disfruta de esta riqueza con un refinamiento propio de su estatus social, de su linaje, de su nobleza. Como clase social privilegiada, la aristocracia muestra un gran refinamiento que culmina en la εὐφροσύνη (*euphrosýne*) o alegría del banquete acompañado del canto del aedo.

Podríamos resaltar el sentido “ético” de ambas palabras. Derivan de una misma raíz griega que denota calidad y da ciertas normas de conducta, que no eran para el hombre común y corriente. La ética de la ciudad va a heredar su significado como una de las más altas virtudes, la exigencia del valor, que derivará en “hombría”.

LA SOCIEDAD HOMÉRICA

Esta sociedad es una comunidad patriarcal y aristocrática, y a decir de Mireaux (1962), fuertemente tradicionalista. Estaba conformada por la clase social más antigua que se componía de propietarios de grandes extensiones de tierras. Pero no solo tenían la mayor parte del territorio, sino también el poder político.

Al estudiar esta época, llegamos a lo que se denomina la *edad oscura* de la historia de los helenos. Esta etapa corresponde a la época homérica, la cual no está exenta de interrogantes, al igual que el poeta y aedo helénico, de quien se ha llegado a negar su existencia.

Los entendidos en esta civilización ubican cronológicamente esta etapa entre el mundo micénico o prehelénico y el desarrollo de las polis. Este periodo se ubica entre los siglos XII y VIII a. C. Un referente sería Homero, que es la primera fuente y origen de la tradición literaria para los helenos y la cultura occidental. Este poeta es muy controversial, muchos dudan de su existencia y es considerado una figura legendaria. Hay preguntas que aún persisten a pesar de los veinticinco siglos de su posible nacimiento: ¿existió verdaderamente?, ¿cuál fue su oficio?, ¿fue ciego?, ¿es el autor de la *Iliada* y la *Odisea*?, ¿vivió en el siglo VIII a. C.?

Podemos rescatar alguna información acerca de él. Sobre su nombre, según algunos, etimológicamente sería una variante jónica del eólico *homaros*, que significa “rehén,

prenda o garantía". Para otros, el nombre proviene de un juego de palabras que significarían "el que no ve", que es una característica que se le atribuye al poeta: la ceguera. Sobre dónde nació, se mencionan las ciudades de Quíos, Colofón, Atenas, Argos, Rodas, Salamina, Pilos, Cumas, Ítaca y Esmirna.

Con respecto a la fecha de su nacimiento, se puede hallar un testimonio cercano a la época en que vivió. Heródoto de Halicarnaso informa que "Homero solo ha vivido 400 años antes que yo" (*Historias*, II, 53). Haciendo cálculos, estaríamos cerca del año 850 a. C., aproximadamente, pero no tenemos mayores fuentes acerca de este dato.

En cuanto a los que niegan su existencia, Colbeaux (2004) sostiene que la existencia de Homero surge de la necesidad de interpretar los poemas del citado poeta: "Cette invention d'une figure de poete répondait á un besoin pour qui tentait de lire et d'interpréter les poèmes homériques"¹ (p. 274).

Sin embargo, en la antigüedad helénica no hay duda de que el aedo es el autor de los famosos poemas. Aunque sobre estos poemas también se han abierto largos debates. Algunos filólogos afirman que no son de un solo autor, pues encuentran disparidad de tono y pausas que no concuerdan entre los poemas. A pesar de estas cuestiones, en general, la comunidad acepta a "Homero" como el autor de la *Iliada* y la *Odisea*.

Los poemas homéricos nos dan un panorama de la época de oro de los helenos. En ellos se puede avizorar la organización política y social de la época homérica. Álvarez (2017) concuerda con Havelock en el uso pedagógico de los poemas homéricos en la antigüedad griega. La misma postura defiende Jaeger (2001): "Los poemas homéricos servían para enseñar los *nómoi* y los *éthea* a los griegos, es decir, las leyes consuetudinarias y las pautas de comportamiento personal. A este uso de los poemas Havelock lo denominó *enciclopedia tribal*" (p. 8).

Leiva (2018) hace un estudio en el que, a partir de los análisis de Adkins, describe la sociedad homérica y a los *aristoi*, quienes eran los que gobernaban por ese entonces, que él identifica como *agathós* (ἀγαθός):

En la sociedad homérica, los hombres vivían en pequeñas comunidades relativamente autónomas denominadas *oikos*. Cada *oikoi* estaba bajo la comandancia de un jefe local referido, generalmente, como *agathós*. Es en el *agathós* donde se reúnen las virtudes morales que el grupo requería [...] porque reúne las características que el *oikos* necesita. Estas virtudes [...] el coraje, la fuerza, la riqueza y la alta alcurnia, es decir, todo aquello que requiere un líder para defender su casa y sus súbditos. (p. 164)

1 "Esta invención de una figura del poeta respondía a una necesidad para quien intente leer e interpretar los poemas homéricos, pero constituía un círculo vicioso" [traducción del autor].

Vemos una sociedad aristocrática que ejercerá el poder desde su posición social privilegiada. Esta élite minoritaria, afincada con la aparición de las polis, evidenciará el renacimiento helénico a través del sistema de gobierno oligárquico.

Para ser parte de los *aristoi* se debe pertenecer a un *genos* (γένος), que son pequeños grupos parentales conformados por familias patriarcales, de tipo endogámico. Y cada uno de estos grupos debía descender de un dios o héroe helénico, con lo que consiguen afirmar sus privilegios. De los *genos* surgirá el *basileus* (Βασιλεύς), el rey, cuyo poder no era absoluto, pues existían instituciones que lo controlaban y quienes las integraban también pertenecían a los *aristoi*. En esta sociedad homérica también se hallan los hombres libres, que eran comerciantes y pequeños terratenientes, entre otros. Ellos serán el sustento de los *aristoi*.

Para cerrar este breve panorama de la sociedad homérica, no olvidemos que los helenos convivían con sus dioses que, aunque inmortales, se parecían mucho a los humanos; por ello se sostiene que eran antropomorfos; además, tenían tantos vicios y defectos como cualquier mortal. Los dioses algunas veces demostraban pasión y otras eran justos, es decir, actuaban de acuerdo a su divina naturaleza. Por ejemplo, podían ser severos, y castigaban toda inequidad y ayudaban a los justos y piadosos; sin embargo, los olímpicos muchas veces fueron injustos, comportamiento atribuible a su antropomorfismo. Solo los aristócratas podrían obtener su *areté*, pues por su naturaleza y nobleza podían buscar igualarse a las divinidades. Por ello, un grupo de origen noble, los héroes, podrían lograrlo, pero en el campo de batalla o con la muerte, que los haría trascender al hombre griego común y entre sus pares.

Los hombres de la edad homérica viven, al menos por el pensamiento, en estrecha y constante intimidad con ese mundo divino o casi divino. Hollar una tierra, bañarse en un agua es entrar en contacto con uno de sus miembros. Cuando Ulises penetra en la desembocadura del riachuelo de la isla de los feacios, le pide que lo acoja. (Mireaux, 1962, p. 20)

LA ARETÉ EN TIEMPOS HOMÉRICOS

Cada sociedad construye o idea individuos sociales prototípicos a través de sus dioses, un dios o sus héroes. De estos personajes brotará una influencia positiva sobre el comportamiento moral de los demás individuos. Esta afirmación nos ayuda a sostener que este sistema se plasmará en el ideal heroico proyectado en el comportamiento de sus héroes o dioses, que los individuos de esa sociedad verán como paradigma.

Al estudiar estas características de la sociedad griega, podemos identificar en la conducta de la aristocracia un carácter competitivo o *agonal* (*agón*, ἀγών 'contienda, desafío, disputa'). Esto se evidencia por la búsqueda del reconocimiento por medio de

méritos y éxito personal en el campo de batalla. Además, existían otros reconocimientos de tipo cooperativo, fundados en el respeto a instancias exteriores al individuo, o de tipo social. Por el equilibrio entre estos dos elementos, se determinó el tipo de sociedad y los fundamentos éticos valorativos de la antigua Grecia; este concepto será también parte de la *areté*.

En la época prehomérica y en la época en que el poeta vivió, es decir, la época arcaica, la nobleza constituía una sociedad exclusivista, elitista, que monopolizaba el poder, la justicia y la religión dirigiendo los cultos litúrgicos. Asimismo, estos nobles guerreros estaban siempre prestos a las confrontaciones políticas, que podían llegar hasta un enfrentamiento armado.

Es así como en la sociedad aristocrática se busca ser el primero, el mejor en la guerra y en todo ámbito, pues se desea el premio para lograr elevar la fama, evitando cualquier resquicio de deshonor. Por lo tanto, el éxito o fracaso es lo que condiciona la fama, la gloria u honor; lo contrario es el deshonor, por lo que no basta solo la intención ni el propósito. Lo que distingue a la *areté* son los resultados, que sin lugar a dudas deben ser positivos.

Como vemos, la *areté* o excelencia era en esos tiempos la virtud humana, aunque sin el contenido moral que hoy se le puede atribuir. Por lo tanto, el adjetivo que designaba al hombre excelente, *agathós* (ἀγαθός²), respondía al concepto de excelencia.

Espejo (1994) nos dice que uno de los valores supremos de estos héroes era el morir en combate, lo que era considerado como el honor supremo. Recordemos que nos movemos en un sistema de valores propios de una sociedad de guerreros. Además, por medio de esta gloria, el individuo logra un renombre, fama u honor dentro del medio calificado de los valientes. Por eso el reconocimiento objetivo del valor era la medida de la *areté*. De aquí viene ese deseo apasionado de gloria, fama u honor al ser proclamado el mejor, que es el impulso fundamental de la *areté* caballeresca: el héroe homérico no es realmente feliz si no se siente, si no se afirma como el primero, distinto y superior, dentro de su categoría.

Asimismo, como todo buen guerrero, su voluntad deberá estar dirigida hacia la aventura, y esta voluntad lo hará despreciar el peligro, pues está en la búsqueda de la superioridad en la acción. Todo esto denota el amor por sí mismo (*philautía*, φίλαυτία). A esto podemos añadir que los aristócratas de los tiempos homéricos buscaban la aceptación del orgullo (*megalopsychía*, μεγαλοψυχία), que no es un vicio, sino la elevada aspiración de quien ansía ser grande o ser honrado por su *areté*.

2 *Agathós* se puede traducir como "bueno"; sin embargo, no es lo adecuado para este tiempo. Para los tiempos homéricos sería "bueno para algo", en especial para la excelencia o *areté*.

Además, ello involucra la lealtad para con el jefe y los compañeros de combate, a quienes no abandonaban, sino que auxiliaban valerosamente en el campo de batalla; de esta manera, la *areté* se torna imperativa; incluso llega a alcanzar el nivel de ley, pues tanto los mortales como los olímpicos deben actuar conforme a ella.

Siguiendo a Espejo (1994), afirmaremos que esta *areté* es agonística, ya que “convierte la rivalidad en un impulso poderoso configurador del comportamiento” (p. 130). O sea, este ideal heroico refleja los valores propios de una sociedad aristocrática guerrera, en la cual la habilidad física, el coraje y el liderazgo fueron los atributos más preciados en un ambiente de competición individual por el prestigio, dentro de un contexto rígido y proscrito de obligaciones.

El hombre homérico adquiere exclusivamente conciencia de su valor por el reconocimiento de la sociedad a la que pertenece; es así como el elogio (ἔπαινος, *epainos*) y la reprobación (μομφή, *momphé*) son las dos fuentes del honor (τιμή, *timé*) y el deshonor. En consecuencia, esto denotará la cercana relación entre la *areté* y el honor, que en los tiempos homéricos no se podían desligar de la habilidad y el mérito.

Lo anterior nos muestra la disyuntiva homérica *agathós-kakós*. A este respecto, Espejo (1994) afirma que el carácter ético que desprenden estos términos se reduce, en este contexto, a la bravura física que demuestran los guerreros. Para ello menciona diversos adjetivos que se refieren a lo mejor: ἀρετή (*areté*), ἀγαθός (*agathós*), ἔσθλος (*esthlos* ‘valeroso, valiente’), χρηστός (*chrestos* ‘honrado, virtuoso’), βελτίων (*beltion* ‘lo mejor’), ἄριστος (*aristos* ‘lo mejor, lo excelente’) y *heltistos*. En oposición, nos da adjetivos que denotan lo peor o más denigrante, estos son *kakotes*, *kakós*, *deilos*, *poneros*, *kakion*, *kakistos*, *aischron* y *elencheie*. Respecto del primer campo, todos ellos designan en Homero las cualidades humanas más altamente estimadas; así, por ejemplo, *agathós* es el guerrero capacitado y valiente que en tiempos de guerra obtiene el éxito y en tiempos de paz goza de las ventajas sociales inherentes a su condición.

Espejo (1994) tiende a usar los términos *moral* o *ética* para referirse a lo que los griegos antiguos denominaban *areté*. Pero más adelante nos dice que si hay un elemento que define y articula estos valores, ese es la *areté*. Este concepto sería el compendio de todas las cualidades deseables en el hombre como excelencia interior y exterior; también podríamos definirla como aquello que hace del hombre un valiente, un héroe, o que es la expresión del más alto ideal caballeresco unido a una conducta cortesana selecta y al heroísmo guerrero, atributos propios de la nobleza.

Los dioses son portadores de una mayor *areté* y *timé* que los hombres. Si un héroe alcanza estas cualidades en grandes proporciones, puede cambiar de nivel y elevarse a la categoría de dios. Y esto es lo que realmente distingue a la mitología griega: la posición dominante que desempeñan los héroes dentro de ella, porque ellos iluminan con sus acciones y su naturaleza la posición y las limitaciones del hombre en el mundo.

La finalidad de la *areté* es, fundamentalmente, el ajustarse a los juicios de valor universales; en otros términos, no hacer nada que no sea reconocido como *kalón* (hermoso). La *dóxa* (opinión) que los demás tengan de una persona o individuo representa su verdadero valor, su *areté*. Que uno sea honrado, alabado o no por los demás, es lo decisivo, marca su *areté*. Esta τιμή (*timé* 'honor, estatus') está con frecuencia simbolizada en cosas materiales: de ahí que Agamenón no pueda quedarse sin una cautiva, que es su parte del botín, y Aquiles tampoco, hecho que generará la cólera de este.

Dentro de la τιμή hallaremos unos términos interesantes que tienen que ver con el género y que otorgan *areté*. Uno de ellos es κῦδος (*kydos* 'gloria, fama'), que se les otorga a los varones victoriosos que adquieren su prestigio a los ojos de los otros, a conciencia. Para las mujeres el término es κλέος (*kleos*) y τιμή que se relaciona con el anterior, pero mientras este es relativo, es decir, va de acuerdo con el lugar que ocupa un hombre en relación con otro, *kydos* es una cualidad absoluta, como la fuerza.

LA MUJER EN LA SOCIEDAD HOMÉRICA

Las características de la sociedad homérica denotan que se basan en leyes consuetudinarias, encarnadas en la tradición y con un fuerte poder patriarcal. Se trataba de una sociedad cerrada y se basaba en la familia, donde el varón, cabeza de familia, la dominaba, por lo que la mujer aparecía en segundo plano. La mujer noble (que es hacia donde se enfoca nuestro estudio), a lo largo de su vida, se encontraba bajo la autoridad patriarcal de los hombres. En la cotidianeidad de su vida, pasaba de la autoridad del padre a la autoridad del marido o del hijo varón, ante la ausencia del marido o el padre. Asimismo, las que quedaban solteras, huérfanas o viudas sin hijos eran acogidas por algún varón de su familia paterna. Álvarez (2017) cita un pasaje de la *Odisea* donde Telémaco le habla a su madre, Penélope, y le aclara cuál es su lugar: el telar, la rueca y mantenerse en silencio. "La palabra debe ser cosa de los varones / todos, y especialmente mía. Pues mío es el poder en la casa" (*Ilíada*, I, vv. 358-359).

Ellas, las mujeres nobles, casadas, se dedicaban a la administración de la casa (οἶκος). Allí debían hacer cumplir las normas sociales y que se haga la voluntad del marido. Y aun esta actividad no la ejercían en forma autónoma, sino bajo la regencia del padre, esposo o hijo. Al respecto, Álvarez (2017) cita un pasaje de la *Ilíada* donde el héroe troyano Héctor le recuerda a su esposa, Andrómaca, sus tareas: "Yendo a casa, ocúpate de tus propias labores, / el telar y la rueca, y ordena a las criadas / que atiendan a su tarea; la guerra, en cambio, ha de preocupar a los varones" (*Ilíada*, VI, vv. 490-492).

Además, siguiendo a Álvarez (2017), las mujeres son definidas por su condición de "hija de", "esposa de" o "madre de" un varón ilustre (p. 9). Al ser consideradas como algo débil, debían estar bajo el resguardo y protección de los varones. Se observa cómo en

ambos poemas se contraponen a la mujer a los valores guerreros, siendo vista como la imagen de la debilidad (p. 8). Las mujeres helénicas nobles tampoco eran consideradas ciudadanas; por lo tanto, no podían asistir al ágora y participar de las asambleas ni en los debates políticos, porque no tenían derecho a la palabra en público y, por lo tanto, no podían votar. Esto evidencia, además, que, al carecer de muchos derechos, ellas, a pesar de su noble cuna, no podían poseer propiedades ni enamorarse, por lo que el padre escogía el marido para sus hijas. La separación física entre hombres y mujeres era más pronunciada en las clases altas.

En el matrimonio (γάμος) tampoco participaban; era una actividad en la que intervenían, exclusivamente, el padre y el futuro esposo. Este acto podía ser un intercambio comercial o una alianza estratégica del padre o de la familia. Puesto que el futuro esposo la ha “adquirido”, él es su amo y señor; así pues, podía llegar a castigarla, devolverla a su padre o en algunos casos asesinarla si era adúltera. La diferencia de edades entre los contrayentes era notoria. El padre podía comprometer a su hija a los cinco años, pero celebraban la boda a los quince. Mientras que los varones optaban por el matrimonio alrededor de los cuarenta años.

La pareja no compartía las mismas habitaciones. El dormitorio nupcial (θάλαμος) lo ocupaba el esposo. Ella tenía la propia en el gineceo (γυναικεῖον). El marido invitaba a su esposa o también podía hacer ingresar a otras mujeres, que podían ser sus concubinas o prostitutas.

Ella era la encargada de la continuidad de la familia; debía proveer de hijos al matrimonio, principalmente varones. Aunque había un gran número de fallecimientos durante el parto. Entre la nobleza, los recién nacidos estaban bajo el cuidado de las esclavas, pero con la cercana supervisión de la madre. Por ello, en su condición de esposa y madre, en ellas recaía el cuidado y educación temprana de los hijos. La concepción era una tarea propia de ellas, aunque disminuida, pues consideraban que el varón era quien daba el alma al concebido.

En la Hélade ellas hallaron en la religión una forma de escapar a esta realidad. Como sacerdotisas, se hacían cargo de la atención de muchos cultos públicos y el cuidado de los templos. En las procesiones religiosas asumían un rol principal.

Existieron festivales exclusivos para ellas, donde podían ser ellas mismas, sin la supervisión de algún varón. Entre estos festivales sobresalen las tesmoforias de Atenas (por Deméter y su hija Perséfone). En esta festividad no participaban los varones.

LA ARETÉ FEMENINA EN LA ILÍADA

Homero, en su poema épico la *Ilíada*, nos da un buen panorama de su sociedad, la Edad Heroica. Para los helenos era una sociedad con una atmósfera muy competitiva.

Esta era una sociedad paternalista y agonal, pues tenía preocupaciones guerreras y heroicas. En ella los varones servían a la familia como guerreros, resaltando su *areté* en el campo de batalla. En cambio, las mujeres la habrían de reflejar en otro ámbito de la sociedad, el familiar, en la casa; es en el *oikos* donde ella demuestra su *areté* externamente con su belleza, su fidelidad y perseverancia en mantener unido el hogar, con la eficiencia con que cumplía los deberes y tareas hogareñas que la tradición y los dioses le habían asignado. Ella debía dar a luz, sobre todo, a varones y criar a los futuros guerreros, quienes también han de elevar la *areté* de él y de su familia.

Según Guerrero (2000), el culto a la figura femenina pertenece a la cultura cortesana de las épocas caballerescas. A ella se le honra no solo como un ser útil para el hogar, sino, sobre todo y principalmente, como la que ha de guardar y mantener la tradición de una clase social orgullosa y cerrada como era la nobleza de ese tiempo, inculcándola a los hijos.

Así pues, en esta sociedad se considera a la mujer como una propiedad, posesión del padre o del esposo. Debemos resaltar que lo que da origen y forma a la *Ilíada* es la pelea de dos de los principales caudillos de la guerra de Troya: Agamenón y Aquiles, provocada por la posesión de una parte del botín de guerra: Briseida.

Homero nos presenta pocos personajes femeninos en sus poemas. De la *Ilíada* rescatamos a Andrómaca, quien representa y simboliza el amor, la fidelidad y el respeto de las decisiones de su esposo.

ANDRÓMACA (ἈΝΔΡΟΜΑΧΗ): ARETÉ FEMENINA

Llamada “la de los blancos brazos”, era una hermosa mujer, hija de Ectión, rey de Tebas de Cilicia, quien fue asesinado junto a sus siete hijos por Aquiles, cuando este tomó su ciudad. Ella fue la esposa del héroe troyano Héctor, a quien suplicó para que no salga a enfrentar a Aquiles. A ella le preocupaba su esposo, pero también su futuro y el de su hijo, pues si el héroe moría, los dejaría en la orfandad y al ser botín de guerra serían esclavizados.

Homero nos presenta una escena dramática cuando el héroe troyano se despide de su bella esposa y su pequeño hijo. Ella, temerosa de que su marido caiga muerto por las armas de Aquiles, con lágrimas en los ojos y desesperada, le pide que no se enfrente a su rival e intenta aconsejarle, diciéndole:

—¡Desgraciado! Tu valor te perderá. No te apiades del tierno infante ni de mí, infortunada, que pronto seré viuda; pues los aqueos te acometerán todos a una y acabarán contigo. (*Ilíada*, V, v. 407)

El héroe troyano, consciente de su estirpe y su *areté*, no la escucha y le recalca que la guerra y la política son asuntos de los varones, y las tareas que las mujeres tienen son otras. Héctor, conocido como “el del casco tremolante”, busca consolarla sin dejar de

recordarle sus deberes y obediencia al esposo. Con ello delimita las esferas de acción del hombre y de las mujeres en el mundo en que les ha tocado vivir. Así, el poeta muestra cómo ha de ser el rol de la mujer como esposa, núcleo de la familia, reproductora, dependiente y sumisa a su marido, y administradora de la casa.

Andrómaca está convencida de que ella y su hijo quedarán desvalidos ante la ausencia de su esposo. Por ello busca conmover y convencer a su esposo de no enfrentarse a Aquiles:

Preferible sería que, al perderte, la tierra me tragara, porque si mueres no habrá consuelo para mí, sino pesares; que ya no tengo padre ni venerable madre [...] Héctor, ahora tú eres mi padre, mi venerable madre y mi hermano; tú, mi floreciente esposo. Pues, ea, sé compasivo, quédate en la torre —¡no hagas a un niño huérfano y a una mujer viuda!— y pon el ejército junto al cabrahígo, que por allí la ciudad es accesible y el muro más fácil de escalar. (*Ilíada*, V, v. 407)

Pero no lo convence. Héctor se dirige al campo de batalla y Andrómaca se encierra en sus habitaciones. Ella está segura de la muerte de su esposo, pero él está seguro de que no debe faltar en el frente de batalla, cumplir con su destino y ensalzar su *areté*.

Luego, desde las murallas, observará el fatal desenlace. Sus ojos se llenarán de lágrimas y se preparará para asumir su destino, pues prometió una total fidelidad al esposo muerto y así lo hará.

Era un hecho cierto que después de la batalla el vencedor se apoderaba de las mujeres, los hijos, el oro, los mejores caballos y las riquezas del vencido, de allí los temores de Andrómaca. Pero la realidad le genera comentarios aún más negativos para el futuro de ella y su pequeño hijo. El último canto concluye con su amargo lamento ante la pira funeraria de su marido. Nuevamente se refiere a la suerte aciaga de su hijo y a la suya propia:

—¡Esposo mío! Saliste de la vida cuando aún eras joven, y me dejas viuda en el palacio. El hijo que nosotros, ¡infelices!, hemos engendrado, es todavía infante y no creo que llegue a la juventud, antes será la ciudad arruinada desde su cumbre. Porque has muerto tú, [...] Pronto se las llevarán en las cóncavas naves y a mí con ellas. Y tú, hijo mío, o me seguirás y tendrás que ocuparte en viles oficios, trabajando en provecho de un amo cruel; o algún aqueo te cogerá de la mano y te arrojará de lo alto de una torre, ¡muerte horrenda!, [...] ¡Oh, Héctor! Has causado a tus padres llanto y dolor indecibles, pero a mí me aguardan las penas más graves. Ni siquiera pudiste, antes de morir, tenderme los brazos desde el lecho ni hacerme saludables advertencias, que hubiera recordado siempre, de noche y de día, con lágrimas en los ojos. (*Ilíada*, XXIV, v. 725)

Su lado humano se hace evidente con toda su fuerza mediante las lágrimas que escapan de sus ojos; no son lágrimas de ira, sino de amor al ver que su esposo morirá en manos de los aqueos.

La *areté* de Andrómaca en la *Ilíada* se manifiesta en su heroicidad y la fuerza de su femineidad como esposa, al respetar las palabras de su esposo; como amante que busca cuidarlo. Además, es la madre venerable y perfecta, por siempre, al expresar su preocupación por el futuro de su pequeño hijo, a pesar de su aciago destino fijado por los dioses. Por tanto, su *areté* y trascendencia nace y se fundamenta sólidamente en su noble actitud de amante y madre, tal vez menos grandiosa, pero más cercana y accesible al común de los mortales.

LA ARETÉ FEMENINA EN LA ODISEA

Como hemos visto, en los tiempos homéricos las mujeres eran apreciadas por la sociedad, pero dependían de la aprobación y permiso del varón, subordinándose a su padre, hermano o esposo e incluso a su hijo para poder participar en asuntos mundanos. Su ámbito se constreñía al gineceo (γυναικεῖος) de la casa (οἶκος), donde debían permanecer ocupadas en las labores domésticas propias de su situación. Algo que podemos ver en estas palabras dirigidas a Penélope por Telémaco, su hijo:

Mas tú vuelve a tus salas y atiende a tus propias labores, a la rueca, al telar y, asimismo, a tus siervas ordena que al trabajo se den; lo del arco compete a los hombres y entre todos a mí, pues tengo el poder en la casa. (*Odisea*, XXI, vv. 350-353)

En la *Odisea* el aedo heleno presenta a un conjunto de mujeres seductoras, algunas relacionadas con el mundo mítico (Circe, Calipso o las sirenas). Aguirre (1994) las considera "mujeres fatales", pues aparecen seductoras y hechizan a los varones con la belleza de su voz y cuerpo, provocando diversos desvaríos. Por ejemplo, Circe y Calipso son astutas, capaces de neutralizar y superar incluso las fuerzas del propio héroe de este poema: Ulises.

Además, nos presenta a un grupo de mujeres mortales. Entre las solteras, está Nausícaa, que representa la juventud e inocencia de la mujer. Es hermosa y núbil, que se deslumbra ante el mundo y el héroe ya maduro, Odiseo. Y entre las casadas resaltan figuras contrapuestas: Penélope, mujer fiel, y Clitemnestra, mujer perversa. Ambas dedicadas al gobierno y tareas del hogar (οἶκος) mientras que los esposos se hallan ausentes, en el campo de batalla.

PENÉLOPE (ΠΗΝΕΛΟΠΕΙΑ)

Sus padres fueron el príncipe espartano Icario y su madre la náyade Peribea. Tuvo como características saltantes que era una reina paciente y esposa fiel, abocada a la administración del *oikos*, entregada a su labor y siempre enamorada de su esposo. Estos rasgos encajan con los cánones de la mujer noble helénica, de allí que sus pretendientes

no se atrevieran a faltarle el respeto ante la ausencia de Ulises, su esposo. Pero, como era costumbre, ante la ausencia del padre, es el hijo quien asume el rol tutelar. Su hijo Telémaco, al crecer, se sentirá llevado a disponer de Penélope. Ella, aceptando el rol de su hijo, se sentirá orgullosa y le obedecerá demostrando estar de acuerdo con su rol de mujer y, por lo tanto, de inferioridad con respecto a varón, al margen de su condición de madre. La actitud altanera de Telémaco ante su madre es una característica deseable de los helenos, porque es muestra de madurez y fuerza.

Penélope era una mujer menos exótica que Circe y Calipso; representaba a la mujer romántica, encarnando la devoción por la fidelidad y la prudencia, al esperar pacientemente a su esposo en su reino de Ítaca durante veinte largos años. Esto hará destacar y elevar su *areté*, lo que la sitúa como modelo entre los helenos al subordinarse ante los varones y manifestar su férrea fidelidad a su ausente marido, ante el asedio de sus pretendientes.

Es casi la única mujer de los héroes que participaron en el asedio troyano que se mantuvo fiel a su esposo y respetó su ausencia sin caer en brazos de otro hombre, demostrando la trascendencia de su *areté*. González (2006) refiere un mito acerca de Nauplio, quien fue a la guerra de Troya acompañado de su hijo Palamedes, quien murió por la traición de los aqueos. Se propuso vengar su muerte y convenció a las esposas de los héroes helénicos ausentes de serles infieles, tomando amantes. Clítemnestra, Medea y Egíalea se dejaron llevar por los rumores del vengativo rey, excepto Penélope, quien, pese a haber escuchado el rumor de que su marido había sucumbido, se mantuvo fiel.

Ante la prolongada ausencia en Ítaca de Ulises, se presentaron numerosos pretendientes para desposar a Penélope. Ellos pretendían ser elegidos como su nuevo esposo. Mientras que ella les daba pretextos y no tomaba una decisión, ellos se hospedaron en el palacio y disfrutaron de la hospitalidad helénica, viviendo a expensas de la reina, dilapidando los bienes reales.

La reina fue muy ingeniosa para prolongar su decisión, pues no perdía la esperanza de la llegada de su heroico marido. Es famosa su idea de confeccionar una túnica para amortajar a su suegro, Laertes (Λαέρτης). Su promesa fue que ella elegiría a su futuro esposo cuando terminara de tejer la prenda. Para extender el tiempo, como parte de su ardid, lo que en el día tejía, por la noche lo destejía; esto lo pudo alargar durante tres años. Pero una de las criadas la traicionó y contó a sus pretendientes el proceder de la reina. Estos reaccionaron dándole un último plazo. Ante ello, Penélope propuso un torneo y quien resultara ganador sería el escogido para ser su nuevo marido. Había algo que solo podía hacer su ausente esposo, Ulises: tensaba su arco y lanzaba una flecha que traspasaba los aros de doce hachas. Ya en esos momentos su esposo había llegado, luego de su odisea, a su reino, Ítaca. Para evitar ser reconocido y castigar a los osados pretendientes, se disfrazó de mendigo.

La intención de Homero en la *Odisea* es contraponer la figura de una heroína femenina, Penélope, al héroe masculino, Ulises u Odiseo. Por ello, dentro de su obra, Homero construye el personaje femenino de Penélope dentro del género épico, con una clara función modélica: resaltar fundamentalmente la fidelidad, dedicación, belleza, preocupación por los intereses del esposo y del οἶκος. Todas estas son las características más saltantes que destacan y ponen de relieve su *areté*. Por eso su figura y fama será admirada por el común de los mortales, pues ha sido forjada por su carácter, su conducta intachable y sobre todo por su fidelidad, logrando el estatus de heroína y con ello un lugar entre los seres semidivinos.

CONCLUSIONES

Se ha podido evidenciar la preocupación de los helenos por el fundamento de su *paideia*, en la cual debían ser educados los niños y jóvenes, teniendo como uno de sus paradigmas a Homero y sus obras, la *Ilíada* y la *Odisea*.

Asimismo, el fin supremo de la educación griega, *paideia* (παιδεία), era formar al ciudadano heleno ideal, el cual debía lograr destacar o conseguir su *areté* (ἀρετή). Pero a lo largo de la historia su significado ha cambiado remarcando algunos valores. Fue una columna fundamental para los helenos y desde ella, como si fuera el faro de Alejandría, resplandecerá y guiará a toda la cultura occidental.

Los dioses son un paradigma para el hombre helénico, pues ellos iluminan con sus acciones de valor y su naturaleza la posición y las limitaciones del hombre en el mundo. El héroe heleno proviene de la aristocracia y, por ende, su *areté* es connatural a su estatus. Él deberá elevarla con sus actos en el campo de batalla, pudiendo llegar al nivel de ser considerado en un semidiós.

La *areté* era inherente a la naturaleza aristocrática. Esta clase social buscaría demostrar su valía en el campo de batalla, en el gobierno de las personas o el cuidado de su ciudad a través de su ingenio e inteligencia. Este concepto, que se manifestó a través de Homero y sus obras, era inherente a los dioses y a dicha clase social.

En el análisis realizado a la sociedad homérica, se muestra que era una sociedad paternalista, estamental y aristocrática. Dentro de esta sociedad, el rol que cumple la mujer es de subordinación ante los varones. Sin embargo, a pesar de encontrarse relegada a un segundo plano, esto no implica que ellas no sean un referente en el ámbito social. Por ello su *areté* se refiere a su belleza, su obediencia al marido, su fidelidad y el cuidado que ellas prodigan de las buenas costumbres de la familia. Lo hemos visto en la figura de Andrómaca y Penélope.

REFERENCIAS

- Aguirre, M. (1994). El tema de la mujer fatal en la *Odisea*. *Cuadernos de Filología Clásica*, 4, 301-317.
- Álvarez, B. (2017). Papel e imagen social de las mujeres libres en los poemas homéricos desde la perspectiva de su alteridad. Parte I: las mujeres libres. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 70, 7-22. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/198041>
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Blundell, S. (1995). *Women in Ancient Greece*. Harvard University Press.
- Calomarde, J. C. (s. f.). *La mujer en la antigua Grecia. Género, vida y representación*. <https://docer.com.ar/doc/nev5ece>
- Cantarella, E. (1987). *Pandora's Daughters: The Role and Status of Women in Greek and Roman Antiquity*. Johns Hopkins University Press.
- Chaves, M. E. (2016). El anacronismo en la historia: ¿error o posibilidad? A propósito de las reflexiones sobre el tiempo en Carlo Ginzburg, Marc Bloch y Georges Didi-Huberman. *Historia y Sociedad*, 30, 45-73. <https://dx.doi.org/10.15446/hys.n30.52609>
- Colbeaux, M. (2004). *Raconter la vie d'Homère dans l'Antiquité*. Université Charles de Gaulle.
- Escolar, H. (1975). *Historia social del libro. Grecia I: de Cnosos a Atenas*. ANABA. <https://www.anabad.org/wp-content/uploads/2020/05/Historia-Social-del-Libro-Grecia-I.pdf>
- Espejo, C. (1994). Religión e ideología en Homero. *Studia Historica. Historia Antigua*, 12, 9-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=106360>
- García-Peña, A. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec*, 31. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/281/28150017004/28150017004.pdf>
- González, R. (2006). Penélope/Helena en el teatro español de posguerra. *Revista Stichomythia*, 4, 2-18. <http://parnaseo.uv.es/Ars/ESTICOMITIA/Numero4/Sticho4/ARTICULOS/Penelope.pdf>
- Guerrero, P. (2000). Andrómaca en la literatura griega: las versiones de Homero y Eurípides. *Revista Signos*, 33(47), 39-50. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342000000100004
- Heródoto de Halicarnaso. (2006). *Los nueve libros de la historia* (B. Pou, Trad.). eBooks Brasil. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/nuevelibros.pdf>

- Homero. (2002). *Odisea*. Gredos.
- Homero. (2001). *Ilíada* (Introducción general, traducción y notas de E. Crespo Güemes). Gredos.
- Jaeger, W. (1946). *Paideia: The Ideals of Greek Culture* (vol. 1). Oxford.
- Jaeger, W. (1968). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega* (15.ª ed., vol. 1). Fondo de Cultura Económica.
- Leiva, M. (2018). Ética y sociedad. A. W. H. Adkins y los valores morales en Homero. *Byzantion Nea Hellás*, 37, 161-174. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-84712018000100161>
- Lerner, G. (1990). *La creación del patriarcado*. Crítica.
- Madrid, M. (2014). La misoginia en la antigua Grecia. *Ubi Sunt? Revista de Historia*, 17(29), 52-59. https://www.academia.edu/31841865/La_misoginia_en_la_Antigua_Grecia_El_odio_hacia_la_mujer_en_la_cuna_de_la_civilizaci%C3%B3n_occidental?auto=download
- Mireaux, E. (1962). *La vida cotidiana en los tiempos de Homero*. Hachette.
- Pérez, L. (s. f.). La mujer en la Antigüedad: su condición a través de la literatura. *El Canto de la Musa. Revista Digital de Humanidades*, 4, 21-58. http://www.elcantodela-musa.com/docs/2011/abril/doc3_mujer.pdf
- Píndaro. (1944). *Olímpicas II* (M. Fernández-Galiano, Ed.). Instituto Antonio de Nebrija.
- Piquer, R. (2008-2009). *Penélope y el tejido del tiempo*. XVI Seminario de Arqueología Clásica, Universidad Complutense de Madrid, España. <https://webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento12336.pdf>
- Ruiz, A. (2015). *Historia de Grecia. Tema 5. Religión y modos de vida en la antigua Grecia*. Universidad de Cantabria, Departamento de Ciencias Históricas. <https://ocw.unican.es/mod/book/tool/print/index.php?id=882>
- Valdés, M. (2012). Exclusivismo político y religioso de los Eupátridas en Atenas arcaica. *Dialogues d'Histoire Ancienne*, 38(1), 9-36. http://www.persee.fr/doc/dha_0755-7256_2012_num_38_1_3452

Virtud y mujer en la *Ética a Nicómaco*

VIRTUE AND FEMININITY IN THE *NICOMACHEAN ETHICS*

Carolina Mirian Lovón Cueva
Universidad de Lima
cmlovon@ulima.edu.pe

RESUMEN

El presente artículo pretende analizar la virtud de la mujer desde el enfoque ético de Aristóteles. La mujer ha sido situada en un nivel inferior en comparación con el "hombre". Esta clasificación puede identificarse cuando el filósofo estagirita plantea el proceso de cómo se forma el hombre virtuoso en los capítulos de la *Ética a Nicómaco* (EN). En estos capítulos se reconoce que el hombre alcanza la virtud con la práctica de las facultades intelectual, electiva y deliberativa; en cambio, la virtud de la mujer es sometida a la aprobación del esposo o el padre, representantes de la autoridad familiar y social. Algunos extractos recogidos de la *Ética a Nicómaco* permiten reconocer la distinción de igualdad entre el "hombre" y la mujer. El análisis de esta investigación se concentra en revisar los aspectos básicos que considera Aristóteles para clasificar a un individuo como virtuoso; para ello, se recurre a algunos libros de la *Ética a Nicómaco*. En segundo plano, se intenta desarrollar la determinación de la mujer en el pensamiento aristotélico con el refuerzo de bibliografía secundaria. Finalmente, la investigación tiene como objetivo analizar la virtud aristotélica de la mujer a partir de la *Ética a Nicómaco*, aquella que se ha justificado e impuesto en un sistema social jerarquizado.

PALABRAS CLAVE: mujer, virtud, ser inferior, funciones específicas

ABSTRACT

This article analyzes women's virtue from Aristotle's ethical perspective, which places women at a lower level than man. This classification appears when the Stagirite philosopher explains the formation of the virtuous man in the *Nicomachean Ethics*. In these chapters, he recognizes that man attains virtue through the practice of the intellectual, elective and deliberative faculties, while women's virtue is subject to the approval of the husband or father, representatives of familial and social authority. The analysis of this research concentrates on reviewing the essential aspects considered by Aristotle to classify an individual as virtuous, as stated in some books of the *Nicomachean Ethics*. Secondly, the article attempts to develop the determination of women in Aristotelian thought with the reinforcement of secondary bibliography. Finally, the research aims to analyze the Aristotelian virtue of women from the *Nicomachean Ethics*, which has been justified and imposed in a hierarchical social system.

KEYWORDS: woman, virtue, inferior being, specific function

LA VIRTUD MORAL ARISTOTÉLICA

El filósofo estagirita en la *Ética a Nicómaco* (EN) distingue dos clases de virtud: la virtud ética y la virtud intelectual o dianoética; ambas forman parte del alma racional. La primera virtud pertenece a la parte del alma llamada carácter, aquella que integra el valor, la templanza, la justicia y la amistad; en cambio, la segunda pertenece al intelecto (*nous*), que comprende la ciencia, el arte, la sabiduría y la prudencia. En esta última, el ser humano deberá obrar correctamente de acuerdo con la virtud suprema para alcanzar la auténtica felicidad.

En el libro II de la EN, la virtud ética es definida como una disposición del alma, aquella que regula el comportamiento en relación con las emociones y las acciones. También Aristóteles precisa que es el “modo de ser por el cual el hombre se hace bueno y por el cual ejecuta bien su función propia” (EN, II, 6, 1106a, 1107a). Es decir, la virtud es el mejor modo de ser o facultad de acuerdo a una función. En este sentido, la función de la virtud radica en la vida buena, donde dispone a las acciones a ser mejores y en dirección del bien. Es necesario mencionar que para alcanzar esta vida buena se requiere de acciones constantes o por costumbre: “Ni por naturaleza ni contra la naturaleza, sino que nuestro natural puede recibirlas y perfeccionarlas mediante la costumbre” (EN, II, 2, 1103a).

Por otra parte, en el libro VI de la EN, la virtud intelectual o dianoética es adquirida por medio de la instrucción y tiende a perfeccionar el conocimiento y la verdad del hombre. Así, Aristóteles define a la virtud dianoética como una posición intermedia entre el exceso y el defecto, determinado por el justo medio. En este equilibrio entre las pasiones y las acciones, aparece una de las virtudes dianoéticas principales: la prudencia (*phrónesis*). La virtud de la prudencia, como bien perfecto, une a la disposición intelectual, guiada desde la recta razón, con el actuar humano frente a lo contingente. Es decir, la prudencia permite la participación del bien en la acción. Esto significa que el hombre puede tomar decisiones prácticas cuando delibera y actúa correctamente. Y, en este sentido, Aristóteles expresa que el ejercicio de la virtud de la prudencia o el bien perfecto nos aproxima a la auténtica felicidad.

¿Cómo se desarrollan las virtudes aristotélicas en el ser humano?

Al momento de definir las dos virtudes aristotélicas, líneas arriba, también aparece el desarrollo de estas de manera intrínseca. Aun así, será necesario nuevamente mencionar cómo se expone cada una de ellas. En el caso de la virtud ética, se inicia con el ejercicio de las acciones de manera correcta y constante; estas también son denominadas *hábitos* o *costumbres*; mientras que la virtud intelectual o dianoética se forma como disposición para elegir el justo medio a partir de la experiencia. Es por ello que Aristóteles prioriza

entre las virtudes dianoéticas a la prudencia, ya que esta es capaz de discernir y permitir el bien perfecto en el hombre¹.

Entonces, para Aristóteles, el llegar a ser buenos, a ser virtuosos, dependerá de diferentes factores como son la naturaleza, los hábitos y la enseñanza:

Entonces tampoco, tratándose de la virtud, basta con conocerla, sino que se ha de procurar tenerla y practicarla, o conseguir cualquier otro medio de llegar a ser buenos. Ciertamente, si los razonamientos bastaran para hacer buenos a los hombres, reportarían justamente muchas grandes remuneraciones, como dice Teognis, y sería preciso procurárselos; pero de hecho, si bien parece que tienen fuerza suficiente para exhortar y estimular a los jóvenes generosos y para infundir el entusiasmo por la virtud en un carácter noble y verdaderamente amante de la bondad, resultan incapaces de excitar a la bondad y a la nobleza al vulgo, que de un modo natural no obedece por pudor, sino por miedo, ni se aparta de lo que es vil por vergüenza, sino por temor al castigo. (EN, X, 9, 1179b)

Con lo anterior, se entiende que el hombre virtuoso debe forjar su buen carácter mediante el obrar constantemente bien² y con la participación del juicio recto. Cabe señalar que la acción y el juicio recto son guiados desde la razón, y es a partir de esta facultad racional que se sustentará la definición de la mujer como sujeto inferior.

Elección y deliberación

La acción es el valor de la virtud y está alineada siempre con los deberes propios de la virtud. Esto quiere decir que las acciones se cumplen de mejor manera cuando están en consonancia con el estado de ánimo del ser virtuoso y las convierte en hábito. Además, las acciones en relación con la virtud serán por sí mismas agradables, buenas y hermosas. En este sentido, lo bueno y lo mejor es el fin de la virtud; sin embargo, para ser el mejor humano, se debe deliberar y elegir sobre los medios para alcanzar la realización de la virtud como fin en sí mismo.

Puesto que parece que los fines son varios y algunos de estos elegimos por otros, como la riqueza, las flautas y en general los instrumentos, es evidente que no todos son perfectos, pero lo mejor parece ser algo perfecto; de suerte que si solo hay un bien perfecto, este será el que buscamos, y si hay varios, el más perfecto de ellos. (EN, I, 7, 1097b)

1 De esta manera, la virtud de la prudencia es acción recta, es razonamiento práctico en general, ya que es guía de acción o norma que atiende sobre qué es lo mejor para la convivencia en una circunstancia determinada. Por eso, a partir de ella se logra la felicidad o la perfección de la polis.

2 La virtud, en general, es entendida como condición que permite realizar correctamente una tarea; también se denomina *areté* o excelencia funcional.

De lo anterior, se desprende que el hombre virtuoso tendrá que buscar el fin (*telos*) o bien perfecto, y para alcanzarlo debe deliberar, elegir y actuar conforme a la recta razón. De acuerdo con Aristóteles: "La deliberación tiene lugar, pues, acerca de cosas que suceden la mayoría de las veces de cierta manera, pero cuyo desenlace no es claro, y de aquellas en que es indeterminado" (EN, III, 3, 1112b). En este sentido, se delibera sobre aquello que existe o de aquello que llega a ser, esto es llamado y considerado *causa* (móvil) por la parte deliberativa del alma. La deliberación, al pertenecer al alma dotada de razón, consiste en una opinión con razonamiento y, en función de eso, reflexiona sobre los medios para lograr un fin determinado o causa. Y, más bien, se considera a la buena deliberación, propia del hombre prudente, aquella que se ejerce con razonamiento recto concentrado en los medios adecuados para un fin³. Cuando uno es capaz de deliberar o realizar acciones de su propia inteligencia, puede hacer uso de la elección, que es un deseo deliberado de las cosas que están a nuestro alcance. Es decir, la conclusión de la deliberación es la elección de determinado medio para alcanzar un fin.

A partir del estudio aristotélico sobre la deliberación, Leal (2007) determina que no todos los seres o individuos poseen la deliberación:

La parte racional que aprehende los primeros principios de la metafísica no actúa en la vida moral, porque esta parte aprehende cosas necesarias mientras que la actividad moral y política versa sobre hechos contingentes. En cambio, la parte racional deliberativa sí actúa en la vida política porque no legisla sobre aquello que es ella misma, sino sobre aquello que es diferente a ella, es decir, la parte racional deliberativa legisla la parte irracional que escucha y obedece a la razón. Teniendo en cuenta lo anterior, el esclavo es aquel que reconoce la parte racional deliberativa, mas no la posee; es un ser que posee una racionalidad elemental, incapaz de tener autonomía en sus decisiones. (pp. 18-19)

Así, se desprende que ciertos individuos, al no poseer la deliberación o al tener dependencia deliberativa, tampoco pueden intervenir en la política o esfera pública. De estos individuos, Aristóteles determina que la parte racional es diversa. Por ejemplo, el esclavo no delibera, el niño aún no está lo suficientemente dotado para deliberar y la deliberación de la mujer depende de la aprobación de su esposo o padre como hombre libre. Con ello, se entiende que los esclavos, niños y mujeres no pueden participar en asuntos públicos, debido a su subordinada deliberación. A pesar de que existe una ligera diferencia entre la deliberación de los esclavos y la de la mujer, estas seguirán estando sujetas a una deliberación superior, lo cual se explicará en las próximas líneas.

3 El vínculo que tiene la deliberación con la virtud dianoética se debe a que esta articula la dimensión racional con la condición desiderativa del hombre; por eso se la identifica con un saber práctico.

DETERMINACIÓN DE LA MUJER EN EL PENSAMIENTO DE ARISTÓTELES

Para la Grecia antigua, era impensable la posibilidad de que las mujeres pudieran participar en la esfera pública, debido a su relación de inferioridad respecto del hombre. Esta forma estructurada y estratificada de la polis también se registra en los diversos escritos de Aristóteles⁴. Pues para este filósofo la naturaleza⁵ había dotado con racionalidad a ciertos seres con el objetivo de dirigir o mandar en la sociedad y a otros para obedecer. Entre los primeros, Aristóteles clasificó a los “hombres” libres; mientras que los segundos son designados como seres naturalmente inferiores y entre ellos están las mujeres, los niños y los esclavos. Asimismo, diferenció entre ciudadanos y no ciudadanos, posiciones básicas del modo de vida ateniense. Entre los primeros, el orden era el siguiente: varón adulto griego, anciano griego, mujer griega, niño griego. Y, entre los no ciudadanos, estaban los metecos y los esclavos. Entonces, se puede afirmar que para el filósofo estagirita la naturaleza determina las diferencias, desde el nacimiento, entre los individuos. Esto demuestra que la propuesta del modelo de Estado aristotélico es de orden jerárquico y justifica el sistema social ateniense.

El lugar de la mujer en Aristóteles

Entre las ideas mencionadas previamente, se reconocía que para Aristóteles la comunidad estaba constituida por un orden jerárquico. No obstante, dicha jerarquía debía mantener una articulación como ente orgánico, donde todas sus partes no autónomas dependen del todo al que pertenecen. En este caso, cada una de estas partes constituye la polis y cumple funciones específicas⁶, que atienden a acciones de virtud para el beneficio de la misma polis. De acuerdo con el cumplimiento de las funciones, se encuentran en una escala inferior, en relación con el hombre, las mujeres, los niños y los esclavos (EN, VIII, 10, 1161a).

Si la naturaleza ha dotado de racionalidad a algunos seres para dirigir y a otros para obedecer, entonces, no todos los seres pueden hacer uso de sus facultades racionales de manera igual. Y, como ya se había mencionado, solo los hombres han sido dotados para dirigir al menos dotado. Se reconoce en lo anterior una relación de superioridad e inferioridad natural, lo que conduce a determinar también en la sociedad una superioridad funcional. Entre la diversidad literaria de Aristóteles sobre la mujer, Yamuni (1966) extrae de *Historia de los animales* de Aristóteles lo siguiente:

4 Esta idea aparece en *Política*, I, 1254a, 7: “Asimismo, entre los sexos, el macho es por naturaleza superior y la hembra inferior; el primero debe por naturaleza mandar y la segunda obedecer”.

5 Se colige de Aristóteles que aquello que es de cierta forma o natural tendrá que mantenerse también en el orden social.

6 En Aristóteles, las funciones específicas están vinculadas con el ámbito social, político o moral (*areté*).

La mujer tiene una disposición más suave, más compasiva, más cobarde, más falsa, más inclinada a la murmuración y al regaño; posee menos vergüenza y dignidad, es menos simple y activa, requiere menor cantidad de alimentos, pero es más cuidadosa con su prole y tiene mayor memoria retentiva. (p. 184)

A partir de esta descripción natural, se adscribe a la mujer como ser inferior, lo que la confina al ámbito de una esfera privada.

De esta manera, la mujer es ubicada en la escala inferior porque su función específica está destinada al cuidado del hogar (*oikos*); asimismo, dentro de este ámbito privado, su función específica está subordinada a la aprobación de la moral y la razón del hombre:

Las partes de la administración doméstica eran tres: una, la del dominio del amo, de la que antes se ha hablado; otra, la paterna; la tercera, la conyugal. Pues también hay que gobernar a la mujer y a los hijos, como seres libres en ambos casos, pero no con el mismo tipo de gobierno, sino la mujer como a un ciudadano, y a los hijos monárquicamente. (EN, VI, 8, 1142a)

De la cita, se advierte una relación asimétrica que Aristóteles denomina *gobernante-gobernado* (EN, X, 10, 1161a)⁷.

La relación asimétrica gobernante-gobernado nos sitúa en la relación de superioridad-inferioridad funcional. La mujer, al no tener autonomía de sí misma, ha sido relegada a la sujeción desde la esfera privada y, por ende, a la incapacidad para intervenir en la polis, a pesar de ser reconocida como ciudadana. En este sentido, Femenías (2002) señala:

Si la mujer es solo ciudadana en sentido amplio y no propio, su participación isomórfica en la esfera política le está vedada. Solo puede ser gobernada, nunca gobernar, salvo a los esclavos domésticos y los niños pequeños. Pero, si en el modelo aristotélico solo la rotación en el ejercicio de las funciones políticas proporciona a los ciudadanos la oportunidad de alcanzar la virtud, y así lograr la conjunción entre ser buen ciudadano y ser bueno sin más (objetivo del régimen perfecto), quien no participa de la actividad política queda, en consecuencia, excluido de alcanzar la virtud en su más alta expresión. (p. 109)

Aun así, si la mujer era considerada ciudadana, no era sujeto con ejercicio de derechos, ya que siempre estaba gobernada por el dominio racional del hombre. Por lo tanto, este representaba a todos los miembros de la esfera privada de su familia en el espacio público. Además, se menciona que entre los seres inferiores se encontraban la mujer y el esclavo; es importante añadir que la diferencia entre ambos es que la mujer posee

7 Esta relación no se aleja de la concepción natural de macho-hembra que Aristóteles reconoce en *Generación de los animales* (véase Solana, 2005). Además, en la *Política* establece que existen tres tipos de mandos: despótico, regio y político. En este último se ejerce un dominio del esposo hacia la esposa.

facultad deliberativa y el esclavo no. Sin embargo, la deliberación en la mujer aparece sin autoridad y obedece a la razón del hombre; a pesar de que ellas deliberaban en el dominio del hogar y en la responsabilidad de los hijos, estaban sujetas a las disposiciones del hombre.

¿La mujer puede alcanzar la vida contemplativa?

Para Aristóteles, el ejercer correctamente las virtudes éticas nos aproximan a una felicidad secundaria, pero las virtudes intelectuales o dianoéticas nos aproximan a la auténtica felicidad. En estas últimas, el acto del intelecto y la condición desiderativa⁸ nos remiten a una vida contemplativa. Y el participar de ella con hábito intelectual convierte al hombre en un ser independiente, autárquico y más semejante a los dioses, porque conoce la auténtica verdad a través del uso de la deliberación y la elección. Se definió que la buena deliberación es la reflexión recta sobre los medios adecuados, como saber práctico, para alcanzar un fin, y esta le corresponde por antonomasia al hombre prudente, quien se encuentra en equilibrio para comprender la realidad y actuar sobre ella. No obstante, si la deliberación de la mujer obedece a la del hombre libre, la mujer tampoco podrá ser independiente o autónoma y, por ende, no alcanzará una vida contemplativa.

Sin embargo, Aristóteles señala que no solo basta alcanzar la felicidad auténtica por medio de la vida contemplativa, sino que son necesarios también los bienes económicos o materiales, y los bienes externos, ya sea la amistad, la salud, el placer, etcétera. A partir de esto, se colige que no todos los individuos podrán llegar a la auténtica felicidad, debido a la desventaja social, política y económica en las que se encuentran como seres inferiores. Así pues, tanto la mujer como los esclavos son seres que no poseen en su totalidad los bienes materiales ni externos.

En suma, la vida contemplativa se logra cuando el hombre participa de la actividad intelectual, la cual nos acerca a las cosas bellas y divinas, como la auténtica verdad y felicidad: “Ya sea esto el entendimiento o sea alguna otra cosa, que por naturaleza parece mandar y dirigir y poseer intelección de las cosas bellas y divinas, siendo divino ello mismo o lo más divino que hay entre nosotros” (EN, X, 7, 1177a). Solo a partir de la actividad intelectual es que el hombre cultiva la parte divina y aplica conocimientos verdaderos y morales:

Nuestro razonamiento está de acuerdo con los que dicen que la felicidad consiste en la virtud o en una cierta virtud, pues pertenece a esta la actividad conforme a ella. Pero probablemente hay no poca diferencia entre poner el máximo bien en una posesión o un uso, en un hábito o una actividad. Porque el hábito que se posee puede no producir ningún bien, como en el que duerme o está de cualquier

8 Véase Araiza (2011, p. 44).

otro modo inactivo, mientras que con la actividad esto no es posible, ya que esta actuará necesariamente y actuará bien. (EN, I, 7, 1099b)

Aparece otra razón por la cual se subordina a la mujer en la EN. Cuando se le atribuye la virtud intelectual, esta ha sido supeditada a la del hombre. Esto quiere decir que su virtud intelectual no es activa, por lo que no podría alcanzar la felicidad auténtica.

La virtud de la mujer como instrumento para la felicidad

Como bien se mencionó, desde el modelo de estratificación natural de la comunidad unitaria que establece Aristóteles, las partes dependientes cumplen sus funciones específicas (virtudes) y se articulan con el ente orgánico: la polis. Esta tiende a un mismo fin: el bien de todos, pero sus partes, aquellas que están conformadas por los individuos en sociedad, poseen ciertas funciones para alcanzar su propio fin. La acción del hombre tiende a fines y el más digno de sí es la felicidad:

Estimamos suficiente lo que por sí solo hace deseable la vida y no necesita nada; y pensamos que tal es la felicidad. Es lo más deseable de todo, aun sin añadirle nada; pero es evidente que resulta más deseable si se le añade el más pequeño de los bienes, y entre los bienes, el mayor es siempre más deseable. Parece, pues, que la felicidad es algo perfecto y suficiente, ya que es el fin de los actos. (EN, I, 7, 1097b)

Del mismo modo, una de estas partes que constituyen la sociedad corresponde a la mujer. Y, para Aristóteles, el fin de la mujer es contribuir a la perfección de la ciudad desde su función específica (virtud): cuidado del hogar. En otras palabras, la función de la mujer se encuentra fuera de ella misma, por lo que está sometida al cumplimiento del todo o la polis; en cambio, el fin del hombre libre es bastarse a sí mismo y por ello alcanza la excelencia verdadera. Entonces, al reconocer que la virtud de la mujer depende de un bien común, su virtud es funcional o instrumental, porque su fin produce bienes para el cuidado de los hijos, del hombre y de la casa⁹. Y estos, a su vez, son medios para contribuir al bien de la polis; por eso, la acción de virtud de la mujer es solo función de instrumento.

Con ello, se quiere destacar que la relación entre la función y el fin permite atribuir una asignación sobre las partes. Es decir, la mujer, al encontrarse en una relación asimétrica o jerárquica, es obligada a resignar su autonomía y sus derechos públicos al bien común.

9 En *Política* I, 1256a, 8s, se le atribuye a la mujer su función con intención de responsabilidad biológica, como reproductora material e intelectual para la conservación de la especie; por eso, su virtud es calificada como accidentada.

CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta el enfoque contextual de la antigua Grecia, la mujer estaba clasificada como ser inferior por sus características biológicas y sus roles sociales. Esta clasificación no es ajena a la visión aristotélica en la *Ética a Nicómaco*, ya que se definió a la mujer con facultad racional limitada y virtudes específicas, aspectos que impedirían que ejerza su autonomía y capacidad de decidir en la esfera privada y pública. Este pensamiento aristotélico es sistemático, porque su construcción racional ha jerarquizado la función social de la mujer como un ser inferiormente racional desde el enfoque ético. Y dicha conceptualización de la mujer, como ser inferior y excluyente en la esfera privada y pública, ha sido transmitida por toda la tendencia hegemónica occidental.

En la EN, aparece la mujer inferiorizada, debido a que su naturaleza había sido dotada para obedecer la racionalidad del hombre libre. Esta dependencia muestra con claridad la relación asimétrica de gobernante-gobernado en la esfera privada y pública. En la primera, las virtudes o funciones específicas de la mujer están asignadas al cuidado del hogar. De esta idea se puede desprender cómo la mujer, durante gran parte de la historia de la humanidad, ha sido confinada a roles de la casa. También la dependencia de su deliberación en función de la razón del hombre libre la ha subyugado a ser y actuar de manera pasiva, tanto en la esfera privada como pública. En la segunda, se puede afirmar cómo a la mujer se le imposibilitó su participación como ciudadana. Esta restricción, como influencia, caló fuertemente en la historia, y no es hasta el siglo XVIII cuando las mujeres toman mayor participación en asuntos públicos y de ejercicio de sus derechos.

Para finalizar, la relación de superioridad e inferioridad que se ha analizado en este artículo muestra la sujeción de la mujer y la imposición de autoridad del hombre libre, aspectos por los cuales se pueden afirmar que han sido justificados para conservar un sistema social jerarquizado o patriarcal.

REFERENCIAS

- Araiza, J. (2011). La noción aristotélica de vida contemplativa (*bíos theoretikós*). *Ethica nicomachea* X 7 y IX 9: vivir, sentir y pensar. *Conjectura*, 16(1), 34-45. <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/883/609>
- Aristóteles. (1981). *Política* (C. García Gual, Trad.). Alianza.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco* (M. Araujo y J. Marías, Trads.). Centro de Estudios Constitucionales.
- García, M. (2008). El problema de la esclavitud en Aristóteles. *Pensamiento*, 64(239), 151-165. <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/viewFile/4592/4404>

- Femenías, M. (2002). Releyendo a Aristóteles desde la teoría de género. *Revista Laguna*, 10, 105-119. [http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/10%20-%202002/05%20\(Mar%C3%ADa%20Luisa%20Femen%C3%ADas\).pdf](http://publica.webs.ull.es/upload/REV%20LAGUNA/10%20-%202002/05%20(Mar%C3%ADa%20Luisa%20Femen%C3%ADas).pdf)
- Leal, Y. (2007). El problema de la esclavitud en la *Política* de Aristóteles. *Revista Légein*, 4, 7-23. http://revistalegein.univalle.edu.co/documentos/legein4/yuliana_leal.pdf
- Mauri, M. (2016). La esclavitud natural. Una revisión de las tesis de Aristóteles. *Ideas y Valores*, 65(162), 161-187. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v65n162/v65n162a08.pdf>
- Rodríguez, M. (2011). La naturaleza humana en Aristóteles. *Fragmentos de Filosofía*, 9, 119-146. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/28786>
- Solana, J. (2005). La construcción de la diferencia sexual en Aristóteles. *Convivium. Revista de Filosofía*, 18, 23-46. <https://raco.cat/index.php/Convivium/article/view/73228>
- Yamuni, V. (1966). La mujer en el pensamiento filosófico y literario. *Anuario de Letras. Lingüística y Filología*, 6, 179-200. <https://revistasfilologicas.unam.mx/anuarioletras/index.php/al/article/view/212/212>

Sobre el estatuto técnico y político de la obra de arte en Hannah Arendt y Giorgio Agamben

ON THE TECHNICAL AND POLITICAL STATUS OF THE WORK OF ART IN HANNAH ARENDT AND GIORGIO AGAMBEN

Carlos Eduardo Quenaya Mendoza
Universidad de Lima
cquenaya@ulima.edu.pe

RESUMEN

Luego de revisar el significado de conceptos como *poiesis* y *praxis*, examinamos la distinción arendtiana entre labor, trabajo y acción, que recoge la herencia griega y sitúa en su interior su reflexión personal sobre la obra de arte. Enseguida, desarrollamos las intuiciones de un joven Agamben, quien en un ensayo publicado en su primer libro argumenta que es el concepto de *poiesis* el que en el curso de la modernidad habría sido ofuscado por la *praxis*. Por último, intentamos complementar las perspectivas de ambos filósofos a partir de la pregunta por el estatuto político del arte y su dimensión técnica

PALABRAS CLAVE: obra de arte, potencia, política, producción, acción

ABSTRACT

After reviewing the meaning of concepts such as *poiesis* and *praxis*, we examined the Arendtian distinction between labor, work, and action, which rekindles the Greek heritage and places within it Arendt's reflection on the work of art. Next, we develop the intuitions of a young Agamben, who, in an essay published in his first book, argues that it is the concept of *poiesis* that, in the course of modernity, would have been obfuscated by *praxis*. Finally, we try to complement the perspectives of both philosophers questioning the political status of art and its technical dimension.

KEYWORDS: work of art, power, politics, production, action

POÍESIS Y PRAXIS

En griego, la palabra *poíesis*¹ significa tanto “creación” y “producción”, en un sentido general, como “poesía”, en un sentido más específico; y lo mismo *poietés*, que puede traducirse como “creador o poeta”². Agamben (2005) contrasta el significado de ambos conceptos relacionando *poíesis* con *poiein* ‘producir’, en el sentido de llevar a ser, y *praxis* con *prattein* ‘hacer’, en el sentido de realizar (p. 112). Asimismo, el filósofo italiano recuerda que el término *techné* designaba unitariamente tanto la actividad del artesano que da forma a un jarrón o a un utensilio, como la del artista que plasma una estatua o escribe un poema (p. 99). Los objetos producidos a través del arte son susceptibles de ser o no ser; es decir, son contingentes, no necesarios. Su principio, además, no descansa en el objeto producido, sino en quien lo produce, lo que distingue a los objetos hechos por las manos humanas de los objetos naturales que tienen en sí el principio del movimiento³. El artista produce, no actúa, a diferencia del político, que actúa, pero no produce:

Porque el fin de la producción es distinto de ella, pero el de la acción no puede serlo; pues una acción bien hecha es ella misma el fin. Por eso creemos que Pericles y otros como él son prudentes, porque pueden ver lo que es bueno para ellos y para los hombres, y pensamos que esta es una cualidad propia de los administradores y de los políticos. (*Ética a Nicómaco*, VI, 5, 1140b)

La racionalidad productiva es una forma de racionalidad instrumental, pues la actividad del artista no es un fin en sí mismo, sino un medio con vistas al objeto producido. La racionalidad práctica, en cambio, tiene un carácter fútil: la acción ética y política es ella misma un fin; esto es, no deja nada tras de sí. No son identificables las actividades de un político como Pericles y un pintor como Polignoto. La teoría de la ciencia de Aristóteles presupone la distinción de conceptos como *poíesis* y *praxis*. Para el estagirita, distinguir

1 Para una mirada de la evolución del concepto de *poíesis*, es recomendable el libro *El concepto “poíesis” en la filosofía griega* (1961), de Emilio Lledó.

2 Vale la pena tener en cuenta las precisiones de Platón: “Tú sabes que la idea de ‘creación’ (*poíesis*) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados en todas las artes son creaciones y los artifices son todos creadores (*poietai*). [...] Pero también sabes —continuó ella— que no se llaman creadores, sino que tienen otros nombres y que del conjunto entero de creación se ha separado una parte, la concerniente a la música y al verso, y se le denomina con el nombre del todo. Únicamente a esto se llama, en efecto, poesía, y poetas a los que poseen esta porción de creación” (*Banquete*, 205c).

3 Tal como leemos en la *Física*: “Algunas cosas son por naturaleza, otras por otras causas. Por naturaleza, los animales y sus partes, las plantas y los cuerpos simples como la tierra, el fuego, el aire y el agua [...]. Todas estas cosas parecen diferenciarse de las que no están constituidas por naturaleza, porque cada una de ellas tiene en sí misma un principio de movimiento y reposo, sea con respecto al lugar o al aumento o a la disminución o a la alteración. Por el contrario, una cama, una prenda de vestir o cualquier otra cosa de género semejante, en cuanto que las significamos en cada caso por su nombre y en tanto que son productos de arte, no tienen en sí mismas ninguna tendencia natural al cambio; pero en cuanto que, accidentalmente, está hecha de piedra o de tierra o de una mezcla de ella, y solo bajo este respecto, la tienen” (*Física*, II, 192b).

el conocimiento productivo (*poiético*) del práctico es de particular importancia para delimitar el campo de la ética y del arte:

La producción es distinta de la acción [...]; de modo que también el modo de ser racional práctico es distinto del modo de ser racional productivo. Por ello, ambas se excluyen recíprocamente, porque ni la acción es producción ni la producción es acción. [...] Todo arte versa sobre la génesis, y practicar un arte es considerar cómo puede producirse algo de lo que es susceptible tanto de ser como de no ser y cuyo principio está en quien lo produce y no en lo producido. En efecto, no hay arte de cosas que son o llegan a ser por necesidad, ni de cosas que se producen de acuerdo con su naturaleza, pues estas tienen su principio en sí mismas. Dado que la producción y la acción son diferentes, necesariamente el arte tiene que referirse a la producción y no a la acción. (*Ética a Nicómaco*, VI, 4, 1140a)

La alta estima de la acción por sobre las actividades productivas, así como por sobre las actividades relacionadas con el mantenimiento de la vida, propias del esclavo, tiene una historia llena de tensiones y contraposiciones. Una de ellas aparece con el nacimiento de la filosofía. El filósofo reclama para sí la actividad más eminente: la teórica, señaladamente apolítica. Sin embargo, es en el curso de la modernidad cuando se invierten los papeles y la categoría de acción comienza a entenderse a partir de las actividades ligadas a la fabricación y a la vida biológica. Lo que Arendt describe en *La condición humana* (1996) como el ascenso de la labor.

EL HOMO FABER Y LA OBRA DE ARTE

En palabras de Arendt (1996):

Labor es la actividad correspondiente al proceso biológico del cuerpo humano, cuyo espontáneo crecimiento, metabolismo y decadencia final están ligados a las necesidades vitales producidas y alimentadas por la labor en el proceso de la vida. La condición humana de la labor es la misma vida. (p. 22)

Estas actividades, en la Grecia clásica, son realizadas por los esclavos dentro de la esfera privada. Son actividades indispensables para el mantenimiento cotidiano de la vida y tienen un carácter cíclico y repetitivo. Corresponden al reino de la necesidad y su satisfacción es una condición para acceder a la esfera pública, que es el espacio privilegiado de la acción y la libertad.

Entre la labor y la acción se encuentran las actividades relacionadas con el trabajo, que Arendt (1996) identifica con las actividades propias del *homo faber* (hombre fabricante de utensilios). Trabajo es la actividad que corresponde a lo no natural de la existencia humana y que no está inmerso en el repetido ciclo vital de la especie. El trabajo proporciona un artificial mundo de cosas. La condición humana del trabajo es la mundanidad (p. 22). El trabajo está relacionado con la producción de objetos útiles. El trabajo, gracias

al cual se produce un mundo artificial de cosas, es el que posibilita un hogar dentro del mundo para los hombres. Este mundo de objetos confiere cierto grado de estabilidad a los asuntos humanos. Los productos de la labor aparecen y desaparecen incesantemente mientras dure nuestro ciclo vital. En cambio, los productos del trabajo aspiran a tener una relativa permanencia y a constituir un mundo humano. Arendt incluye dentro de esta categoría a las obras de arte. En *La condición humana* (1996), en el capítulo sobre el trabajo, la sección 23 está explícitamente dedicada a pensar los objetos del arte y la cultura:

Debido a su sobresaliente permanencia, las obras de arte son las más intensamente mundanas de todas las cosas tangibles; su carácter duradero queda casi inalterado por los corrosivos efectos de los procesos naturales, puesto que no están sujetas al uso por las criaturas vivientes [...]. En ningún otro sitio aparece con tanta pureza y claridad el carácter duradero del mundo de las cosas, en ningún otro sitio, por lo tanto, se revela este mundo de cosas de modo tan espectacular como el hogar no mortal para los seres mortales. Es como si la estabilidad mundana se hubiera hecho transparente en la permanencia del arte, de manera que una premonición de inmortalidad, no la inmortalidad del alma o de la vida, sino de algo inmortal realizado por manos mortales, ha pasado a ser tangiblemente presente para brillar y ser visto, para resonar y ser oído, para hablar y ser leído. (p. 185)

El concepto arendtiano de trabajo abarca las actividades de la *poíesis*, que precisamente incluían la actividad de fabricar utensilios y la elaboración de obras artísticas. El *trabajo de nuestras manos*, a diferencia de la *labor de nuestro cuerpo*, alcanza el grado más alto de mundanidad en las obras de arte. Sin ser objetos de uso, los objetos de la cultura —en cuanto objetos bellos— están hechos para su contemplación. A diferencia del entretenimiento que producen los objetos de consumo, que constantemente deben renovarse a causa de su rápida caducidad, las obras de arte no se consumen: el arte demanda nuestro juicio estético, facultad constantemente desafiada por la radical singularidad de los objetos artísticos.

A partir de las distinciones entre labor, trabajo y acción, Arendt entiende la historia política de Occidente como un progresivo ascenso de la labor y la consecuente disolución de la esfera pública y la privada, lo que dará lugar al auge de lo social. Vistas las cosas así, las actividades prácticas se entenderán principalmente desde la perspectiva de la labor, lo que significa que la política se subordinará a la economía y a las actividades relacionadas con el mantenimiento de la vida.

En lo que respecta al estatuto moderno de la obra de arte, Agamben (2005) —en un ensayo de su primer libro— explica la distinción que separa los objetos originalmente incluidos dentro del concepto de *poíesis*:

En efecto, con el desarrollo de la técnica moderna a partir de la primera revolución industrial en la segunda mitad del siglo XVIII y con el afirmarse de una cada vez más

extendida y alienante división del trabajo, la condición, la forma de la presencia de las cosas producidas por el hombre se vuelve doble: a un lado están las cosas que entran en la presencia según el estatuto de la estética, es decir, las obras de arte, y al otro las que llegan a ser según el estatuto de la técnica, esto es, los productos en sentido estricto. (pp. 99-100)

Los objetos estéticos, a partir del horizonte moderno, quedan separados así de los productos de la técnica:

La experiencia central de la *poiesis*, la producción hacia la presencia, cede ahora su sitio a la consideración del "cómo", o sea, del proceso a través del que se ha producido el objeto. Por lo que respecta a la obra de arte, esto significa que el acento se desplaza de la que para los griegos era la esencia de la obra, es decir, el hecho de que algo en ella llegase al ser desde el no-ser, abriendo así el espacio de la verdad (*aletheia*) y edificando un mundo para el habitar del hombre sobre la tierra, al *operari* del artista, esto es, al genio creativo y a las particulares características del proceso artístico en las que encuentra expresión. (Agamben, 2005, p. 114)

Esto quiere decir que la obra de arte desplaza su carácter mundano; esto es, deja de ser un objeto del mundo y se convierte en una actividad del artista, un producto de su voluntad: "El punto de llegada de la estética occidental es una metafísica de la voluntad, es decir, de la vida entendida como energía e impulso creador" (Agamben, 2005, p. 117). El centro de la atención estética se desplaza del mundo al yo. La *poiesis* en la que se inscribe la obra de arte griega la sitúa dentro del marco mayor de los objetos que constituyen el mundo como un lugar hecho con nuestras manos:

La esencia de la *poiesis* no tenía nada que ver con la expresión de una voluntad (con respecto a la cual el arte no es necesario de ningún modo); esa esencia, en cambio, reside en la producción de la verdad y en la consiguiente apertura de un mundo para la existencia y la acción del hombre. (Agamben, 2005, p. 117)

El valor de la obra de arte y su carácter duradero no se basaba en el hecho de ser la expresión de un genio, sino en su intensa mundanidad. Al no ser objetos de uso, las obras de arte reclamaban ser vistas y ser oídas, ser dichas y ser leídas. Tanto los objetos producto del trabajo como las obras del artista constituyen un mundo donde es posible la acción política. La acción, entendida como el aventurarse en el discurso y en el actuar en compañía de los que son iguales a uno, solo es posible en un mundo común abierto por el *homo faber*.

De acuerdo con Agamben (2005), la ruptura moderna entre los objetos bellos y los objetos producidos por la técnica abre nuevas dicotomías:

La reproductibilidad (entendida en este sentido como relación paradigmática, de no-proximidad con el origen) es, por tanto, la condición esencial del producto de la técnica, así como la originalidad (o autenticidad) es la condición esencial de la obra de arte. (p. 101)

Los objetos producto de la técnica son reproducibles y, por lo tanto, carecen de originalidad. Los objetos artísticos, productos del genio, son irreproducibles y, en consecuencia, se revelan como originales. Estas coordenadas entrarán en crisis a partir de lo que Walter Benjamin describirá como la pérdida del aura. En efecto, las categorías tradicionales de comprensión de la obra de arte —tales como genio, autenticidad y misterio— cederán su lugar frente al progreso de la técnica:

Conforme a una formulación general, podemos decir que la reproducción técnica desvincula lo reproducido del ámbito de la tradición. Al multiplicar las reproducciones, pone su presencia masiva en el lugar de una presencia irrepetible. Y al permitirle a la reproducción salir al encuentro de cada destinatario, se encuentre donde se encuentre, hace que lo reproducido se actualice siempre. (Benjamin, 2018, p. 199)

Si la estética moderna está comprometida con una metafísica de la voluntad, según la tesis de Agamben (2005), ¿de qué forma puede ser repensada a la luz de la crítica de la metafísica del sujeto?, ¿qué relación habría entre la pérdida del aura de la obra de arte y el ofuscamiento de la distinción entre *poiesis* y *praxis*? En palabras de Agamben (2005), “la pregunta sobre el destino del arte suena de esta forma: ¿cómo es posible acceder de manera original a una nueva *poiesis*?” (p. 105).

UNA NUEVA *POIESIS*: LA POTENCIA DE NO

De la aproximación de las reflexiones estéticas y políticas de Arendt y Agamben se puede inferir que el desplazamiento moderno del mundo al sujeto tiene como consecuencia la progresiva “desmundanización” de la obra de arte. El deterioro de la esfera pública y del espacio común donde aparecen las obras —y la consiguiente reclusión de la experiencia estética al ámbito personal— sería una forma de despolitización de la *poiesis*, por lo que sería posible decir —siguiendo la lectura de Agamben— que la obra de arte se despolitiza cuando se subordina a la *praxis*, es decir, a la voluntad del sujeto. De modo que surge así el problema de restablecer el vínculo entre la dimensión productiva y política del arte: ¿cómo es posible pensar una nueva *poiesis*?

Agamben se ha planteado este problema en numerosos ensayos. La pregunta por el acto de creación, entendido como un acto poético en el sentido más amplio, es abordada a través del concepto de potencia (*dynamis*). El acto de creación tiene una relación constitutiva con la liberación de una potencia (Agamben, 2016, p. 37). Así, el autor italiano recuerda: “*Dynamis*, potencia [...], significa tanto potencia como posibilidad, y ambos significados no deberían estar nunca separados” (Agamben, 2008, p. 354).

El concepto de potencia tiene una historia que se remonta a Aristóteles. La potencia no solo consistiría en la facultad de actualizar lo que estaba latente. La potencia supone

también la potencia de no. Agamben (2008) distingue entre la potencia genérica y la potencia como “tener una privación”:

El niño, escribe Aristóteles, es potente en el sentido de que deberá sufrir una alteración por el aprendizaje; quien ya posee una técnica, en cambio, no debe sufrir alteración alguna, sino que es potente a partir de una *héxis*, que puede no poner en acto, o bien actuar, pasando de un no ser en acto a un ser en acto [...]. La potencia es definida, así, esencialmente por la posibilidad de su no-ejercicio. (pp. 355-356)

Esto significa que toda potencia es impotencia: potencia de ser y no ser, de hacer y no hacer. La potencia subsiste con el carácter de la contingencia. La potencia humana —el yo puedo— supone necesariamente la potencia de no —el yo no puedo—:

Podemos decir entonces que el hombre es el viviente que existe en modo eminente en la dimensión de la potencia, del poder y del poder no. Toda potencia humana es, cooriginariamente, impotencia; todo poder-ser o poder-hacer está, para el hombre, constitutivamente en relación con la propia privación. Y este es el origen de la desmesura de la potencia humana, tanto más violenta y eficaz respecto de la de los otros seres vivientes. Los otros vivientes pueden solo su potencia específica, pueden solo este o aquel comportamiento inscrito en su vocación biológica; el hombre es el animal que *puede la propia impotencia*. La grandeza de su potencia se mide por el abismo de su impotencia. (Agamben, 2008, p. 362)

Esta ambigüedad de la potencia se manifiesta plenamente en la obra de arte. A diferencia de los objetos útiles, las obras de arte nunca terminan de actualizarse, nunca terminan de ser, pues mantienen dentro de sí la potencia de no:

La praxis propiamente humana es aquella que, volviendo inoperosas las obras y las funciones específicas del viviente, las hace, por así decir, girar en el vacío y, de esta forma, las abre a la posibilidad. Contemplación e inoperosidad son, en este sentido, los operadores metafísicos de la antropogénesis que, liberando al viviente humano de todo destino biológico o social y de toda tarea predeterminada, lo vuelven disponible para esa particular ausencia de obra que estamos acostumbrados a llamar *política y arte*. (Agamben, 2016, pp. 48-49)

La acción política, en tanto que no tiene como resultado la producción de obras, requiere la asistencia del *homo faber*, pues como sabía Arendt (1996):

Si el *animal laborans* necesita la ayuda del *homo faber* para facilitar su labor y aliviar su esfuerzo, y si los mortales necesitan su ayuda para erigir un hogar en la Tierra, los hombres que actúan y hablan necesitan la ayuda del *homo faber* en su más elevada capacidad, esto es, la ayuda del artista, de poetas e historiógrafos, de constructores de monumentos o de escritores, ya que sin ellos el único producto de su actividad, la historia que establecen y cuentan, no sobreviviría. Con el fin de que el mundo sea lo que siempre se ha considerado que era, un hogar para los hombres durante su vida en la Tierra, el artificio humano ha de ser lugar apropiado para la acción y el discurso. (p. 191)

Esto significa que el arte, al abrir posibilidad, crea condiciones para que el mundo siga siendo un hogar en el que los hombres hablen y actúen. La tarea política del arte es abrir posibilidad, en la medida en que la acción política implica la capacidad de empezar algo nuevo. Pero esta tarea no es una que subordine el arte a la acción política, la *poíesis* a la *praxis* o, dicho de otra manera, la imaginación a la realidad. El arte, pensado fuera de las viejas categorías de la metafísica de la voluntad a la que alude Agamben, asume su función política cuando se plantea la pregunta por la técnica artística, no por el contenido. El autor, entendido ya no como genio, sino como productor, es el que considera la obra de arte en cuanto técnica. De ahí que la pregunta política más importante para el artista no sea qué es el arte, sino más bien qué será. En no saber y, sin embargo, seguir ensayando respuestas radica su singular potencia.

REFERENCIAS

- Agamben, G. (2005). *El hombre sin contenido*. Ediciones Áltera.
- Agamben, G. (2008). *La potencia del pensamiento*. Anagrama.
- Agamben, G. (2016). *El fuego y el relato*. Sexto Piso.
- Arendt, H. (1996). *La condición humana*. Paidós Ibérica.
- Aristóteles. (1985). *Ética nicomaquea. Ética eudemia*. Gredos.
- Aristóteles. (1998). *Física*. Gredos.
- Benjamin, W. (2018). *Iluminaciones*. Taurus.
- Lledó, E. (1961). *El concepto "poíesis" en la filosofía griega*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Platón. (1988). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Gredos.

Los principios de autotelia y de no arbitrariedad en el concepto de ideología usado por Francisco Miró Quesada Cantuarias

THE PRINCIPLES OF AUTOTELIA AND NON-ARBITRARINESS IN THE CONCEPT OF IDEOLOGY USED BY FRANCISCO MIRÓ QUESADA CANTUARIAS

Javier Ulises Aldama Pinedo
Universidad de Lima
jal dama@ulima.edu.pe

RESUMEN

El planteamiento ideológico del filósofo peruano Francisco Miró Quesada Cantuarias es humanista, racionalista, progresista y occidentalista. Estas características se mantienen a lo largo de su obra escrita; sin embargo, se presenta un cambio de perspectiva relacionado con los principios en los que se sostiene su propuesta. En un primer momento, clasifica a su ideología como estimativa, con relación a uno de los principios que postula: el principio de autotelia, el cual simplemente se asume como un acto de fe y de acción; el otro principio que presenta es el principio de no arbitrariedad, que se vincula a la crítica racional. En un segundo momento, el principio de autotelia se replantea como proyecto, y a su vez destaca la importancia del principio de no arbitrariedad como condición necesaria y suficiente en el campo de la praxis. Finalmente, plantea el principio de simetría como complemento del principio de no arbitrariedad.

PALABRAS CLAVE: principio de autotelia, principio de no arbitrariedad, principio de simetría, ideología, praxis

ABSTRACT

The ideological approach of Peruvian philosopher Francisco Miró Quesada Cantuarias is humanist, rationalist, progressive and occidentalist. He maintains these characteristics throughout his written work; however, there is a change of perspective related to the principles on which his proposal is based. At first, he classifies his ideology as estimative, relating it to one of the principles he postulates: the autotelic, assumed as an act of faith and action; the other principle he presents is non-arbitrariness, which is linked to rational criticism. In a second moment, the autotelic principle is restated as a project, in turn emphasizing the importance of the principle of non-arbitrariness as a necessary and sufficient condition in the field of praxis. Finally, he postulates the principle of symmetry as a complement to non-arbitrariness.

KEYWORDS: principle of autotelia, principle of non-arbitrariness, principle of symmetry, ideology, praxis

INTRODUCCIÓN

El tema ideológico es un asunto del que se ocupó Francisco Miró Quesada Cantuarias (FMQC) en diferentes ensayos. Para los dos principios que abordaremos, son de especial importancia “La ideología humanista” (1965) y “El intelectual, el Occidente y la política” (1965), ambos ensayos publicados respectivamente como los capítulos III y IV del libro *Humanismo y revolución* (1969). En la tercera parte de una obra anterior, *Manual ideológico. Primera parte* (1967), se presenta “El concepto de ideología”, escrito entre 1965 y 1966, y que aparece como el capítulo I de *Humanismo y revolución*, texto importante para esclarecer lo que es ideología para FMQC y su clasificación, del cual tomaremos las citas en este artículo.

Otros trabajos que tenemos en cuenta son “Filosofía, ideología y revolución” (1990) y “Los nuevos valores de la cultura contemporánea y su proyección en el futuro de la humanidad” (1980); estos dos ensayos fueron publicados en *Hombre, sociedad y política* (1992). Igualmente consideramos, del libro *Ser humano, naturaleza, historia* (2003a), el ensayo homónimo para esta edición, “Ser humano, naturaleza, historia” (su primer título, publicado en 1987, fue “Hombre, naturaleza, historia”), y el “Ensayo de una fundamentación racional de la ética” (2003); este trabajo es señalado por FMQC (según la anotación que hace David Sobrevilla en el prólogo del libro) como “la culminación de toda su trayectoria filosófica” (Miró Quesada, 2003a, p. 10). Finalmente, hemos considerado el capítulo III de la primera parte de *El hombre, el mundo, el destino*, titulado “Introducción no convencional a la filosofía” (2003b).

La importancia de la propuesta de FMQC y su peculiaridad es el rescate, nuevamente, de lo racional para la práctica política; otras propuestas ideológicas también se proclaman humanistas, pero destacan como aspectos principales el factor económico, cultural, étnico o de género. Esta diferencia (que es notoria en su obra) es la razón por la que FMQC incide en los principios que aquí abordamos.

EL SENTIDO DE LA PALABRA *IDEOLOGÍA*, SEGÚN FRANCISCO MIRÓ QUESADA CANTUARIAS, Y SU CLASIFICACIÓN

Cuando se aborda el tema ideológico, es necesario indicar cuál es el sentido en que se emplea el término *ideología*, debido a los diferentes usos que se hace de esta palabra. Miró Quesada (1969), al respecto, es preciso: la ideología es “la fundamentación racional de la praxis política” (p. 20). Esto no significa que solo la filosofía pueda fundamentar la praxis política, pues también pueden cumplir con este papel “la ciencia, la religión, el mito, etcétera” (p. 26).

Es evidente, además, que hay diferentes ideologías, Miró Quesada (1969) propone al respecto la siguiente clasificación: (1) las ideologías epistémicas o teóricas, “que basan

la aceptación de sus principios en la pretensión de que son verdades filosóficas o científicas” (p. 28); y (2) las ideologías estimativas o timéticas, que “fundan la pretensión de realización de sus principios en estimaciones de valor, en creencias, en dogmas religiosos, o simplemente en la voluntad colectiva” (pp. 28-29).

La mayoría de las grandes ideologías occidentales son del primer tipo, por ejemplo, la ideología enciclopedista, la burguesa-liberal, el marxismo, etcétera; del segundo tipo son las ideologías socialcristianas y la mayor parte de las ideologías humanistas. En este último tipo de ideología no se usan proposiciones que pretenden describir hechos —como en las ideologías epistémicas— y que luego de someterse a verificación pueden ser verdaderas o falsas, sino que se proclaman normas, “actos de voluntad que indican cómo deben comportarse los hombres” (Miró Quesada, 1969, p. 31).

FMQC opta por asumir una ideología estimativa, aunque pueda parecer paradójico que un pensador racionalista y con una sólida formación científica como él adopte esta posición. Aparte de la amplia explicación que brinda y que veremos de manera resumida luego, consideramos que lo que le lleva a esta posición es una especie de aplicación del criterio de falsación de Popper (1980), que se basa en un juicio de valor y preferencia (p. 37), pero usado en el ámbito ideológico.

Debemos advertir también que el origen del planteamiento ideológico lo ve Miró Quesada (2003a) en el Renacimiento y hace hincapié en Francis Bacon (p. 16) como el primer cuestionador de la inautenticidad de las clases dominantes y quien, a su vez, postula una nueva sociedad; sin embargo, considera que “su pensamiento no es aún suficientemente sistemático” (Miró Quesada, 1969, p. 49), de modo que lo ubica junto a Hobbes en una etapa preideológica. En cambio, Locke, Hume y los principios del racionalismo y el empirismo de los siglos xvii y xviii hacen posible que con los ilustrados surja “la primera ideología de la historia” (Miró Quesada, 1969, p. 50).

La ideología enciclopedista y sus planteamientos son algo con lo que —en general— la propuesta de Miró Quesada (1969) se identifica. A las ideologías de los siglos xviii y xix las califica como especulativas, porque considera que carecen de rigor y que buscan resultados amplios. Estas ideologías, aunque no han desaparecido, han sido superadas —desde su punto de vista— por las ideologías axiomáticas del siglo xx; estas “muestran que toda fundamentación de la praxis para ser rigurosa debe partir de axiomas o postulados bien definidos” (p. 57).

EL HUMANISMO EN EL PLANTEAMIENTO IDEOLÓGICO DE FRANCISCO MIRÓ QUESADA CANTUARIAS

Al calificar su propuesta de humanista, FMQC se refiere a la afirmación del valor incondicional de la condición humana y esto a su vez nos remite, sobre todo, al hombre como

un fin en sí mismo: "El humanismo consiste en considerar que la persona es un fin en sí mismo, y que la sociedad debe organizarse de manera que el individuo pueda realizar sus máximas potencialidades" (Miró Quesada, 2003b, p. 49).

Como ideología, esto lleva a la búsqueda de la liberación del ser humano de toda estructura u orden que lo convierta en un medio, por lo que es contraria a la clásica división entre la élite y el pueblo o entre dominadores y dominados. Este tipo de propuesta, advierte, solo llega a la madurez a fines del siglo XVIII y comienzos del XIX en la civilización occidental, y responde a dos raíces de esta: el cristianismo y el racionalismo. Del primero se considera su concepción del hombre como individuo, la liberación del hombre real y la afirmación del valor de los pobres; del segundo, su análisis que convierte a la verdad en valor absoluto y que funciona en el ámbito práctico como una especie de disolvente de los criterios que usaban los grupos dominantes para sostener su primacía. (Miró Quesada, 1969, pp. 92-100; 1992, pp. 104-110).

Asumir el humanismo, advierte Miró Quesada (1992), lleva hacia un determinado tipo de sociedad:

En la sociedad racional o humanista, cada ser humano puede vivir libremente y vivir libremente es asumir los valores que más significación tengan para nuestra vida. En una sociedad semejante, no hay tablas fijas de valores, no hay modelos de conducta que se deban seguir obligatoriamente, so pena de sufrir graves sanciones. (p. 210)

Es Kant quien formula el principio que considera al hombre como un fin en sí mismo:

[Y] lo que solo puede ser fin en sí mismo y nunca medio no tiene precio, porque no es cosa, sino persona y tiene por eso dignidad; llamamos a este principio, formulado de manera definitiva por Kant, principio de la autotelia. (Miró Quesada, 1969, p. 98)

EL PRINCIPIO DE AUTOTELIA

Es un principio que, como señala FMCQ, se remonta a una de las fórmulas planteadas por Kant del imperativo categórico: "Obra de tal modo que uses la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio" (Kant, 1980, pp. 44-45).

Miró Quesada (1969) presenta el principio de autotelia como uno de acción que asume el hombre y cuyo fin es el mismo hombre; se trata también de una actitud humanista. Pero, además, considera que "es suficiente para que el humanismo quede constituido. Todos los demás principios se pueden deducir de él por medio de la lógica y del análisis semántico" (p. 102). Así, son deducibles el principio de solidaridad y el antiimperialismo; con respecto a la solidaridad, nos muestra que el individuo no es un ente solitario, sino

que es alguien en relación de interdependencia y realización con los otros. Pero, aun en esta relación, tiene prelación el individuo y esto a fin de que no sea subordinado por el colectivo. La acción generada por el principio de autotelia se dirige hacia la sociedad justa o sociedad sin clases, que es básicamente un ideal y el único medio para llegar a ella es la democracia:

Una sociedad justa debe ser también libre. En efecto, si se parte del principio fundamental del humanismo, es decir, del principio autotélico, se tiene que llegar necesariamente a la conclusión de que la sociedad debe organizarse democráticamente. Si se acepta la dictadura, se acepta la violencia, y si se acepta la violencia, se reduce a los que no ejercen el poder a la condición de medios o instrumentos. (Miró Quesada, 1969, p. 116)

Desde ya Miró Quesada considera la ideología humanista como revolucionaria, pues pretende cambiar las estructuras de dominación y de situación de privilegio de las élites, y radical, ya que busca llevar hasta las últimas consecuencias los principios que asume. Asimismo, esta ideología es opuesta al uso de la violencia, a los que predicán lo ineluctable de esta para generar un cambio efectivo en la sociedad. Presenta el ejemplo de la revolución nórdica y la transformación llevada a cabo en países como Canadá o Nueva Zelanda.

Importante es notar que Miró Quesada (1969) señala la forma de identificar al hombre como fin en la acción de la siguiente manera: “Lo único que permite saber cuándo un hombre es un fin en sí es su capacidad de decisión” (p. 119); es decir que el hombre es libre en cuanto dispone de autonomía para decidir y actuar. Otra expresión de esta idea es la siguiente:

Los principios ideológicos del humanismo como el principio autotélico [...], no se funda en teorías de ninguna clase, sino en una expresión de la voluntad de los oprimidos de afirmarse frente a sus opresores como hombres libres y dueños de sus destinos. (p. 29)

Advirtamos que para Miró Quesada (1969) este principio y sus consecuencias pueden prescindir de las “tesis filosóficas de carácter teórico”, y no necesitan ser probadas, pues son prescripciones y como tales “se aceptan o rechazan mediante actos de voluntad” (p. 108). “La proclamación de la dignidad de todos los hombres no es una teoría ni filosófica, ni científica, y no es posible tampoco probar que sea verdadera o falsa” (p. 30).

En lo esencial, sin duda, la primera propuesta en el campo de la práctica de FMQC coincide con lo que plantea Kant; sin embargo, nos interesa precisar tres diferencias entre los planteamientos y un punto más de coincidencia general, aunque la explicación difiera en su mayor parte.

Primero, cuando Kant (1980) se refiere a *un fin*, no se refiere a *un telos* por realizar, sino, más bien, a un “principio que es la condición suprema limitativa de la libertad de las

acciones de todo hombre” (p. 46). Al respecto, Wood (1998) indica que hay que distinguir el concepto de un fin existente del concepto de fin como algo por realizar (p. 168). Además, este principio, que Kant califica de “principio objetivo” para diferenciarlo de cualquier principio proveniente de la experiencia (principio subjetivo), se origina en la razón pura.

En segundo lugar, Kant (1980) presenta, en el capítulo segundo de la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, al principio como un postulado: “Ahora yo digo, el hombre, y en general todo ser racional, existe como fin en sí mismo”, pero en el capítulo tercero expone su fundamentación, que se basa en la separación entre el mundo inteligible y el sensible: “El ser racional se considera como inteligencia perteneciente al mundo inteligible y si llama *voluntad* su causalidad es porque la considera solo como una causa eficiente que pertenece a ese mundo inteligible” (p. 60). El hombre como ser racional pertenece al mundo inteligible, y como ente sensible, al mundo fenoménico. El fenómeno está sometido a ciertas leyes, pero el ser racional en sí mismo está sometido a otras leyes. De ahí que cuando se juzgan las acciones se puede establecer cómo debieron ocurrir, aunque esto no haya ocurrido.

En tercer lugar, la propuesta de Kant sí es una teoría filosófica y pretende, en la medida que fundamenta su postulado, probar que es verdadera.

El punto extra de coincidencia general, pero que difiere en parte de su explicación, es que de los fines que son los seres racionales se sigue “la idea de la voluntad de todo ser racional como una voluntad universalmente legisladora” (Kant, 1980, p. 46), y este no es otro que el principio de la autonomía de la voluntad. El concepto del ser racional como legislador universal, a su vez, lleva al concepto de un *reino de los fines*: “el enlace sistemático de distintos seres racionales por leyes comunes” (p. 48). En este “todo tiene o un *precio* o una *dignidad*” (p. 48); la dignidad es algo con valor interno, a diferencia del precio, que admite el cambio o la sustitución. La autonomía se presenta, de este modo, como el fundamento de la dignidad humana.

Volvamos al último punto que habíamos tocado antes de hablar de las diferencias con Kant y que responde a la pregunta: ¿en qué se fundamenta el principio autotélico?, ya que se trata de un principio de una ideología estimativa; se basa en un acto de fe: “Sus principios [los de la ideología estimativa] se aceptan o no se aceptan, porque se cree o no se cree en ellos” (Miró Quesada, 1969, pp. 30-31).

Sin embargo, hay otra pregunta que cualquier estudioso de la filosofía se haría: ¿FMQC desconocía la propia explicación kantiana del ser racional como fin? ¡Por supuesto que no! Lo que posiblemente ocurrió es que esta primera moción (como se puede notar en nuestra introducción) es de los años sesenta del siglo xx y tiene como principal preocupación establecer una alternativa efectiva de cambio (que FMQC creía encontrar en Acción Popular), frente a las propuestas del aprismo y el comunismo. En esa situación,

el esclarecimiento teórico detallado pasa a un segundo plano y se hace la referencia a la propuesta kantiana sin entrar en disquisiciones. Casi cuatro décadas después, Miró Quesada (2003a) sí hace puntuales deslindes con la propuesta kantiana:

Kant no logró superar el problema [enunciar un principio ético formal] porque la afirmación de que el hombre existe como un fin en sí es arbitraria. No hay ninguna razón que demuestre que el hombre es un fin en sí. (p. 205)

Podría pensarse que en este caso Miró Quesada (2003a) se refiere a la ética y no a la ideología (que se mueve, tal como lo ha señalado, en el campo de la política), pero él mismo indica que “la fundamentación racional de la ética constituye, asimismo, una fundamentación racional del derecho y la política” (p. 243). Pero volvamos a la crítica detallada contra Kant:

El intento kantiano de fundamentar racionalmente la ética no puede tener éxito por dos razones: (1) no logra establecer con claridad el concepto de forma de la ley moral, en tanto ella es el fundamento de todo comportamiento ético; (2) para superar el determinismo total de las leyes de la naturaleza, Kant llega al absurdo de suponer que la libertad solo puede ser de carácter noumenal. (p. 245)

Para terminar con esta sección, diremos que el principio autotélico se amplía y se convierte —en “Hombre, naturaleza, historia” (1987)— en proyecto autotélico. Con respecto a este trabajo, juzgado por Sobrevilla (1989) como “uno de los mejores ensayos filosóficos que se han escrito en el Perú” (p. 786), tomamos la siguiente observación:

a. En Miró Quesada el proyecto autotélico desemboca en un antropologismo que hace del hombre el centro del universo, en un antropocentrismo, posición que puede conducir a la pérdida del equilibrio entre el hombre y la naturaleza. (pp. 786-787)

Por supuesto, lo mismo se puede afirmar del principio autotélico: el fin es el hombre y esto va en detrimento ya no de otros (hombres), pero si esto se sobredimensiona, como ha ocurrido, va en perjuicio de la naturaleza y, por ende, del resto de las especies animales (Singer, 2009, pp. 65-71). FMQC es fiel al especismo humano proveniente de la tradición intelectual de la cultura occidental y al ideal baconiano.

EL PRINCIPIO DE NO ARBITRARIEDAD

A lo largo de su extensa obra, Miró Quesada (1969) se muestra como un decidido partidario de la racionalidad. A la razón la define como la facultad de convencimiento; así “hace posible la actividad suasoria de los hombres” (p. 147). El uso de esta facultad como criterio de decisión para tratar problemas teóricos y prácticos proviene de los filósofos griegos (Miró Quesada, 1992, pp. 203 y 220); pero ni siquiera entre los antiguos griegos el ideal de racionalidad llegó a convertirse en vigencia constitutiva. *Vigencia* es un concepto de Ortega y Gasset (1983, p. 222) que se refiere a una creencia que se

encarna profundamente entre los hombres de un lugar o una época y que orienta tanto su forma de interpretar cierto tipo de fenómenos, así como las decisiones que toman frente a estos; por ejemplo, la idea del origen divino de la monarquía fue una vigencia incuestionable hasta el siglo xvii, pero actualmente ya no lo es.

Platón, en el libro VII de la *República*, es el primero en formular el ideal del conocimiento racional (509d-511e); este tiene las características de ser universal y necesario; pero, así como capta entes suprasensibles, también capta los principios supremos de la acción, es decir, lo que debemos hacer (519b-520d). De aquí, considera Miró Quesada (1969), se deriva el ideal de sociedad racional o sociedad justa. El ideal de vida racional empieza a cobrar vigencia en la Edad Media y a “mediados del siglo xvii se ha transformado en la vigencia fundamental” (p. 150). El florecimiento de esta transformación se produce con la Ilustración y “los enciclopedistas son los primeros en crear una ideología como justificación filosófica de la praxis política” (p. 151); pero justo cuando el enciclopedismo y el racionalismo llegan a su punto cumbre, Kant observa que el racionalismo que provenía de Descartes es insostenible en filosofía. Lo que vendría en los siglos xix y xx sería más desastroso para la pretensión de una explicación suficiente desde el conocimiento racional, y esto ocurriría con la aparición de las geometrías no euclidianas, las paradojas de la teoría de los conjuntos, la crisis de la física clásica, la aparición de las lógicas no aristotélicas, etcétera (Miró Quesada, 1969, p. 153; 2003a, pp. 21-41).

Esta situación podría interpretarse como el fracaso de la razón o, como lo hace Miró Quesada (1969), “una depuración del sistema de la razón a través de un dinamismo constitutivo de la propia razón” (p. 156). En el ámbito práctico, lo que destaca FMQC es el papel cumplido por el análisis crítico racional que ha debilitado y cuestiona las vigencias que han sostenido a los regímenes de los grupos dominantes. La filosofía (racionalista) no ha podido establecer, sin embargo, “un sistema de principios evidentes para fundamentar la praxis política” (p. 163); y la experiencia histórica revela la escasa probabilidad de que este sistema logre encontrarse, pero esto no implica que no se pueda encontrar un cierto criterio de racionalidad. Es a partir de este señalamiento que Miró Quesada (1969) plantea el principio de no arbitrariedad: “Toda actividad racional presenta un aspecto negativo: la no arbitrariedad” (p. 163). Antes de volver sobre el principio citado, es pertinente leer una de las críticas de Sobrevilla (1989) sobre cómo FMQC concibe la racionalidad:

a. Para el filósofo peruano la racionalidad occidental es la racionalidad por excelencia: no repara en que otras culturas también han tenido otras formas de racionalidad [...]. En realidad, Miró Quesada tampoco distingue entre distintas formas de racionalidad en Occidente. La racionalidad del racionalismo moderno es para él la racionalidad a secas. (p. 787)

En cuanto al principio de no arbitrariedad (Miró Quesada, 1969), se presenta en el conocimiento racional o proceso puramente racional (racionalidad), cuyo poder radica

en su capacidad de convencimiento, que deja sin efecto cualquier pretensión proveniente de una voluntad individual o grupal que se base en la ignorancia, el error, la apetencia, el interés o el capricho. “Por eso todo principio racional tiene siempre un aspecto negativo: es no arbitrario. La no arbitrariedad es el principio más general posible de la racionalidad” (p. 164). El concepto opuesto al de no arbitrariedad es el concepto de imposición, que se refiere a que una voluntad individual o grupal impone un curso de acción a una o más personas contra la voluntad de estas. De este segundo principio, se deriva una serie de consecuencias: la renuncia al uso de la violencia en los procesos de cambio social, el rechazo a toda forma de totalitarismo o dictadura, el afirmar como ideal la sociedad sin clases y la defensa de la democracia occidental.

De todas maneras, se presenta frente a este principio una paradoja, pues este segundo principio no acepta y, más bien, cuestiona las ideologías especulativas que consideran la necesidad inevitable del uso de la violencia para la transformación de la sociedad. El punto es que el uso de la violencia es por sí una actitud arbitraria. Entonces, “para luchar contra la arbitrariedad, hay que emplear la arbitrariedad. O, lo que es lo mismo, para realizar la sociedad justa, hay que valerse de la injusticia” (Miró Quesada, 1969, p. 186). Pero el problema es de orden práctico y lo que ocurre es que no en toda situación revolucionaria se va a requerir usar la violencia; FMQC acepta que hay situaciones en las que el nivel de resistencia de los grupos dominantes hace inevitable el uso de la violencia, pero en estas la violencia debe ser temporal y vista como una desviación del principio que debe rectificarse en cuanto sea posible.

Con respecto a la democracia moderna, juzga que precisamente ha surgido con la intención de eliminar las arbitrariedades mediante el control de poder, así como de forjar una sociedad justa; aunque también señala que este intento de alcanzar el ideal aún se encuentra en su infancia. Pero la democracia moderna se presenta como la única alternativa viable que lleve a la humanidad hacia la sociedad justa.

A diferencia del principio autotético, sobre el cual no vuelve FMQC, el principio de no arbitrariedad es revisado y modificado:

En el nivel teórico, la razón procede por principios, pero en el nivel práctico solo hay un principio sin ningún contenido [...]: *el principio de la no arbitrariedad, es decir, el principio del consenso*. A través del consenso universal, las normas éticas y jurídicas adquieren la universalidad y la necesidad que las hace racionales. La no arbitrariedad, el consenso de las voluntades, es condición necesaria y suficiente de la racionalidad de la *praxis*. (Miró Quesada, 1992, p. 230).

En este segundo momento, la no arbitrariedad es interpretada como consenso; Garzón (1992) considera este consenso —al que califica de fáctico— como un requisito que superaría el mero acto de fe propio de las ideologías estimativas; pero si tomamos al pie de la letra lo que escribe FMQC sobre la no arbitrariedad como condición necesaria

y suficiente en el ámbito práctico, simplemente estaría dejando de lado la asunción de la ideología estimativa, o sea, el principio autotélico que se asumía como un acto de fe, y se estaría orientando hacia una propuesta de ideología racionalmente fundamentada; de ahí que ya no se vuelva a mencionar este principio y, más bien, se plantee como un proyecto a seguir.

En el "Ensayo de una fundamentación racional de la ética", se vuelve una vez más sobre el principio de no arbitrariedad, pero esta vez complementado por el principio de simetría, tomado de las ciencias físicas. Ahora este principio es presentado como condición suficiente y el principio de no arbitrariedad como condición necesaria, aunque los casos que se exponen solo se remiten al campo de la moralidad. Podría pensarse que tomar un principio que surge de teorías físicas es una extrapolación forzada, pero desde nuestro punto de vista es, más bien, la propuesta más audaz de Miró Quesada (2003a), pues al fin logra un principio formal que funciona tanto en el orden natural como en el campo de la práctica. Así, "la simetría y la no arbitrariedad constituyen las condiciones de validez tanto del conocimiento científico como del comportamiento ético" (p. 253).

La simetría también es un fenómeno que brota en Occidente con la primera constitución de Atenas y que va afirmándose y ampliándose al pasar por Roma, la Edad Media, el capitalismo; la estación final es la sociedad sin clases con "la igualdad total, esto es, la simetría de todas las relaciones colectivas y en especial las del poder" (Miró Quesada, 2003a, p. 259). FMQC es un progresista, pero a diferencia de un progresismo como el marxista (Marx y Engels, 1980, p. 55), que considera que el motor de la historia es la lucha de clases, Miró Quesada (2003a) ve el progreso como una creciente simetría en las relaciones entre los hombres en un mayor uso de su racionalidad, y la organización que mejor encarna este principio es la democracia moderna: "Desde el punto de vista político, la democracia es la expresión directa de la racionalidad, porque la esencia de la democracia consiste, precisamente, en la simetría del poder" (p. 242).

CONCLUSIONES

La propuesta ideológica de FMQC proviene de los años sesenta del siglo xx. De manera general, en su primera moción se complementan el principio autotélico, como principio positivo de acción y por el cual clasifica a su ideología como estimativa: respetar a los otros y hacer posible que se realicen como humanos; y el principio de no arbitrariedad, como principio negativo y de racionalidad: no aceptar la imposición, lo que va contra la voluntad y la libertad de los demás.

Posteriormente (1987), cambia a partir del momento en que considera al principio de no arbitrariedad como condición necesaria y suficiente para lo que compete al ámbito práctico.

Esto también se modifica (2003a) cuando se introduce el principio de simetría, que, a semejanza del principio de no arbitrariedad, no se limita al campo práctico, y al cual presenta FMQC como complemento del principio de no arbitrariedad; ya no se refiere al principio de autotelia (que se plantea ahora como proyecto), lo cual implica que deja de lado el aspecto estimativo de su propuesta ideológica y más bien considera que ha logrado establecer la fundamentación formal que Kant no pudo lograr para el ámbito práctico.

REFERENCIAS

- Garzón, E. (1992). Ideología y humanismo en la obra de Francisco Miró Quesada. En D. Sobrevilla y D. García Belaunde (Eds.), *Lógica, razón y humanismo. La obra filosófica de Francisco Miró Quesada C.* (pp. 199-218). Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Kant, M. (1980). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica. La paz perpetua.* Porrúa.
- Marx, C., y Engels, F. (1980). *Obras escogidas* (t. 1). Progreso.
- Miró Quesada, F. (1967). *Manual ideológico. Primera parte.* Acción Popular.
- Miró Quesada, F. (1969). *Humanismo y revolución.* Casa de la Cultura del Perú.
- Miró Quesada, F. (1992). *Hombre, sociedad y política.* Ariel, Comunicaciones para la Cultura.
- Miró Quesada, F. (2003a). *Ser humano, naturaleza, historia.* Paidós; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Miró Quesada, F. (2003b). *El hombre, el mundo, el destino: introducción no convencional a la filosofía.* Universidad de Lima, Fondo Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras completas* (t. VII). Alianza Editorial; Revista de Occidente.
- Platón. (1992). *Diálogos IV. República.* Gredos.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica.* Tecnos.
- Singer, P. (2009). *Ética práctica.* Akal.
- Sobrevilla, D. (1989). *Repensando la tradición nacional I* (vol. 2). Hipatia.
- Wood, A. (1998). Humanity as End in Itself. En P. Guyer (Ed.), *Kant's Groundwork of the Metaphysics of Morals: Critical Essays* (pp. 165-188). Rowman & Littlefield Publishers.

Prochazka o la forma del filósofo

PROCHAZKA OR THE PHILOSOPHER'S FORM

Ramiro Velaochaga Sacio
Universidad de Lima
rvelaoch@ulima.edu.pe

Enrique Prochazka (Lima, 1960) es un escritor peculiar, cuyos rasgos coinciden poco con lo que solemos atribuir a los intelectuales peruanos. Este filósofo-montañista (y antropólogo, carpintero, arquitecto, consultor en educación, inventor...) es autor de una obra luminosa pero compacta: apenas un puñado de títulos en treinta años (*Un único desierto*, 1997, reediciones en el 2007 y el 2017; la novela *Casa*, 2004; *Cuarenta sílabas, catorce palabras*, 2005, reediciones en el 2007 y el 2019; *Test de Turing*, publicado independientemente en el 2007, y recientemente nuevos relatos en *Ocho cuentos de tampocos y todavía*, 2020). Debe notarse que la aparición de cada uno de estos títulos ha sido celebrada por la crítica especializada como un hito en la narrativa nacional, y muchos de sus cuentos son considerados hoy como clásicos de la ficción peruana reciente y figuran en numerosas antologías.

En esta entrevista a cargo de otro humanista amante de las montañas y compañero de cuerda de Prochazka en múltiples aventuras —una vez le salvó la vida—, intento aprovechar su larga amistad para aproximar a los lectores a la experiencia de la escritura de ficciones filosóficas.

Eres filósofo, antropólogo, especialista en educación, fotógrafo, montañista y explorador, artesano; también, investigador y conocedor de simbología, historia, astronomía y geografía; y, por supuesto, escritor. ¿Tu literatura recoge aspectos de tus propias experiencias de esta diversidad de vida?

Empecé estudiando filosofía, pero la realización de lo que he ido aprendiendo en esa variedad de pistas que citas no está en la vida académica propiamente dicha, sino que se ha centrado en expresar experiencias de vida en términos de ficción. Es decir, en convertir experiencias que han sido principalmente personales —pero también de reflexión filosófica vital— en narrativa, en cuentos. De ese proceso surge, por ejemplo, *Un único desierto*. Creo que la mayor parte de los cuentos en este libro tienen algún tipo de contenido filosófico que les resulta esencial, que es su sangre. Puede haber aquí y allá un ángulo de atención a problemas filosóficos concretos que se ven en la academia, pero el aspecto vital de lo filosófico está en el centro.

Abordemos ese contraste. Cuando me hablas de la centralidad de esta o aquella cuestión filosófica vital, ¿cómo se distingue eso de la mirada académica? ¿Por qué la ficción es tu forma preferida de tratarla?

Bueno, miremos un ejemplo en el cuento “Happy end”. Hay una pregunta muy básica en las ciencias sociales que interroga por cuál es la función de una colectividad, de una red social. Y hay una respuesta tradicional, casi formulaica: “El sentido de la existencia de una sociedad es expandir al máximo la red solidaria, reducir al mínimo las posibilidades de conflicto, y hacer la vida mejor para el mayor número posible de sus miembros”. Lo que no puedo hacer en un artículo académico es llevar esa premisa a su extremo absurdo, hacer lo que se denomina un *thought variant* que —como lo hago en el relato— explore qué sucedería si entre las opciones para lograr el mayor bienestar posible para el mayor número de personas incluimos la más extrema, es decir, la desaparición de la especie. Máxima expansión de la red solidaria: garantizado, ya que la red incluyó a todos. Mínimas posibilidades de conflicto: garantizadas, pues nadie queda vivo para disputar nada... etcétera. Pero ¿cómo llegar a esa exploración? Pensé en que no debía tratarse de un suicidio universal, sino, de alguna manera, de un suicidio postergado mediante la no-reproducción. Así, en el cuento, la última generación de personas, los últimos hombres y mujeres, está impedida materialmente de reproducirse, pues todos nacerán estériles. De esta manera (especula el narrador) esa generación final va a ser completamente feliz, porque no tendrá que apostarle al futuro ni hacer ningún tipo de sacrificio por los hijos que nunca existirán. De esta manera, concluye el cuento, se llega a una suerte de justificación del ser por el arte. Este ejercicio de demostración por el absurdo permite, en unos pocos párrafos, llevar los dilemas sociales y del sentido de la existencia humana a su último análisis. Eso es lo que yo quería hacer con varios de los cuentos: jugar a extremar las posibilidades del análisis filosófico de una idea donde la prudencia o sobriedad académica usualmente no lo permiten.

¿Y dirías que hiciste eso mismo con el primero de los cuentos, “El premio”? La historia del arquero chino que nunca falla...

En ese cuento hay un conflicto que me parece que no se advierte con frecuencia. Es un dilema que tiene un aspecto lingüístico o, menos aún, gramatical. Ataño a la pregunta de si la realidad primordial está en el hacer o acaso en el ser; si son los verbos (las acciones) los protagonistas de la realidad o lo son las cosas. El fluido y móvil Oriente versus el Occidente firme y estable, digamos... Las dos primeras palabras del cuento, y las dos últimas, van con mayúsculas iniciales con el fin de levantar esa oposición, para hacerla formal e integrarla no solo al signo denotado, sino incluso a la estructura física del cuento. Esto ha causado algunas discusiones con editores que asumen que se trata de errores... Siempre es un ejercicio sutil este de entender qué está pensando el Otro...

Que resulta siendo precisamente el tema de tu cuento más antologado, “Test de Turing”.

Quiero creer que, pese a su aspecto de ciencia ficción y de novelita de campus universitario, “Test de Turing” es un cuento filosófico en el sentido en que se pregunta justamente en qué consiste pensar. ¿Cómo distinguir el “verdadero” pensamiento de su aspecto externo, que son las conductas y hasta los ademanes que usualmente asociamos a nuestro cuerpo cuando piensa? ¿Cómo saber si el Otro está pensando? Desde luego que no lo sabemos, y procedemos con una serie de cortesías: solo a causa de una presunción cortés, yo concedo amablemente que tú estás pensando y asumo que tú harás lo mismo conmigo. Porque podría suceder que fuera yo una máquina que está diciendo cosas sensatas y aparentemente vinculadas a “estados internos” de mi conciencia sin tenerlos, sin llevar ninguna vida interna. Eso en filosofía se llama un “zombi filosófico”: un individuo que participa del mundo dialogante y reflexivo de los humanos sin ningún pensamiento propio; alguien —o más bien algo— que solo profiere cosas razonables y hasta filosóficas, pero ni las sabe, ni las siente, ni participa de ellas de manera alguna.

Todos somos “zombis filosóficos” hasta que se demuestre lo contrario...

Y justamente, como no puede demostrarse tal cosa, interviene la cortesía, que es una forma de decir que interviene la supervivencia del más apto, en una peculiar ecología de pensamientos y voluntades. Porque si el zombi tiene intenciones y tú actúas como si estas intenciones no existieran, quizá no te reproduzcas. Es mejor dar falsos positivos —por ejemplo, las cortesías de presumir que los otros tienen mente— y tener prole. La evolución nos ha dejado eso. Se llama “detección de agencia”.

Claro, uno camina por la calle, compra un helado y presume que el heladero tiene una vida interna... No necesito conocer detalles de su vida o de la de sus hermanos, pero asumo que esos detalles están allí, de pleno, y le prestan contenido a su mente.

Pero en realidad no necesitas presumir eso para comprar el helado. ¿Tú presumes que la máquina que te expende una bolsa de papitas fritas en el aeropuerto tiene vida interna? Asumo que no lo supones. ¿Quién es, pues, el Otro? ¿Quién lo construye, su conducta? ¿Su aspecto? ¿Y cuánto debo considerar la vida interna del Otro, la tenga o no? Finalmente, ¿cuáles son, o serán, los derechos de esas máquinas?

En efecto, todo eso está filosóficamente apretado en ese cuento en particular. ¿Tienen los robots derecho a no ser maltratados? Es una pregunta con la que tendremos que lidiar en el plano filosófico o en el legal... Y en ese mismo plano, de suponer que existe un Otro con ciertas demandas y ciertas habilidades, acerca de los cuentos o novelas

que has escrito (cuando estás en el acto mismo de escribirlas), ¿las haces pensando en un fin, en un buscar una reacción por parte de ese lector que “cortésmente” te lee?

Yo recuerdo con frecuencia una frase de Borges que aparece no en alguno de sus relatos, sino en una entrevista compilada por Waldemar Verdugo Fuentes. En ella afirma que es posible enseñar valentía. Dice: “No he evitado que mi obra sea pedagógica, puesto que cuando escribo situaciones épicas, estoy enseñando heroísmo a la gente”. Aquel me parece un encargo precioso, muy significativo; asumí que es posible escribir de tal manera que uno consigue que el lector aprenda a realizar una virtud. No es que sea obligatorio, pero es posible. Por supuesto, existen beneficios morales de leer la vida de Jesús o incluso de leer las peripecias de los personajes de Victor Hugo, de Balzac, incluso de Dumas. Ahora bien, nunca me lo propuse como un efecto literario, sino como un reto filosófico: acercarme a la enseñanza de esa virtud concreta que menciona Borges, la valentía que hace al héroe. Finalmente, creo que es posible enseñar ética, pero la única manera de enseñar ética es con el ejemplo. Así, veo imposible ser un escritor ético si no estoy siendo, al mismo tiempo, un educador en la práctica diaria.

Soledad y peligro, ¿son estos los ingredientes necesarios para la tarea del héroe?

Bueno, eso nos remite a Joseph Campbell, de cierta manera, y a través de él a Carl Gustav Jung. Y la respuesta es que, en el marco tradicional del héroe tal como se empezó a describir ya en la Antigüedad —pienso en el análisis de la tragedia que hace Aristóteles—, el peligro adquiere la forma de un trance difícil, de un estrechamiento de las opciones, un estado angosto del ser: de allí las angustias del héroe. Ese trance no necesita ser inmediata ni actualmente peligroso; puede ser incluso continuo. Pero sí representa un riesgo existencial. La posibilidad de dejar de ser lo que es: sea porque muere o porque se transforma en algo que no es bienvenido. O porque esas cosas les sucederán a aquellos a quienes quiere o a quienes debe defender. Y allí entra el segundo tema, el de la soledad. El héroe tradicional enfrenta este trance a solas. Puede estar físicamente acompañado —Ulises y sus remeros, surcando entre las sirenas—, pero hay en su acto una soledad fundamental. Pienso también en Rolando, en Beowulf (hasta el penúltimo momento los acompañan sus queridos y fieles adláteres Turpin y Wiglaf, respectivamente), pero en ese último momento, en la fragua del mito, los amigos voltean el rostro, pues el monstruo o el enemigo va a acabar con el héroe. Porque el héroe tiene que cumplir el ciclo de pasar de héroe individual (cargado de *hubris*, de soberbia) a héroe social, muerto al servicio del colectivo al cual regresará, finalmente, como fantasma, pero también como leyenda.

Reseñas bibliográficas

ABELARDO OQUENDO: LA CRÍTICA LITERARIA COMO CREACIÓN (2020)

Alejandro Sustí (Ed.). Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5423>

Paulo César Peña

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Los críticos son los que crean los discursos interpretativos acerca de un autor, un libro. Dichos discursos devienen en esas visiones dominantes o en conflicto sobre la producción literaria local y contemporánea, principalmente. Según la lucidez del crítico, una de estas visiones puede mantenerse sólida; es decir, puede volverse hegemónica, por muchos años, en el pensamiento de la mayoría de agentes que constituyen el sistema literario. La producción crítica, sin duda menos popular que la que ejecutan los creadores (sean poetas, narradores o ensayistas, y más), ha permitido la posterior composición de un corpus de lecturas que, con ciertos cambios de perspectiva, según ha transcurrido el tiempo, termina por moldear aquello que se conoce como el canon literario de un país. En ese sentido, la labor de los críticos no se limita a juzgar los aspectos estéticos de las obras, sino a tejer una red escrita de referencias sobre su presente, la cual, aunque marcada por sus propias circunstancias individuales, les será especialmente útil a los investigadores y a los curiosos del futuro.

En el caso del Perú, la situación de la crítica literaria ha sido, con sus matices y bemoles, no muy distinta de la que se presenta en el resto del mundo occidental. Ha habido voces que por algunos periodos aparecen en determinados espacios —sea un diario, una revista— y cuyas intervenciones públicas establecen el marco discursivo

básico a partir del cual se habrá de observar y apreciar una obra o un autor en particular por un cierto tiempo. Desde la segunda mitad del siglo xx (aunque en años anteriores ya habían surgido figuras como las de José Carlos Mariátegui, Luis Alberto Sánchez o Estuardo Núñez), se consolida una crítica literaria cuya labor se ampara cada vez más en un armazón teórico concebido alrededor de la literatura, y no en la mera sensibilidad o en los caprichos personales. Entre las voces más representativas de esta forma de crítica objetiva en el sistema literario peruano está la de Abelardo Oquendo (Callao, 1930 - Lima, 2018).

Oquendo, a quien se le puede situar dentro de la denominada generación del cincuenta, formó parte de los comités editoriales de diferentes publicaciones periódicas a lo largo de su vida. Entre estas publicaciones, por nombrar algunas, se encuentran la revista *Literatura*, en la que participó con otros jóvenes escritores como Luis Loayza y Mario Vargas Llosa; los diarios *El Comercio*, *Expreso* y *La Crónica*; así como también las revistas *Amaru*, en la que asistió al poeta Emilio Adolfo Westphalen, y *Hueso Húmero*, la cual fundó y dirigió junto con el poeta Mirko Lauer. Asimismo, también con Lauer como socio, se dedicó a la labor editorial por medio del sello Mosca Azul. Bajo esta editorial se publicaron, desde fines de los setenta y entrado el siglo xxi, libros de literatura, pero sobre todo de ciencias sociales. Este brevísimo perfil, que recoge lo más conocido de Oquendo, deja en evidencia parte de su relevancia en cuanto promotor de la producción literaria.

Se dice que deja en evidencia una parte, porque hay otra que con el paso de los años ha comenzado a ser cada vez más inaccesible no solo para los auditorios de aficionados, sino también para los propios especialistas. Se trata de su producción escrita (reseñas, columnas, artículos, ensayos), no solo la que apareció en diarios y revistas, sino también los trabajos dedicados a diferentes autores peruanos (Javier Sologuren, Julio Ramón Ribeyro, José María Arguedas, entre otros) y que en muchos casos fueron estudios preliminares que acompañaron a la obra de turno. Esta progresiva ausencia ante los lectores se debe a que Oquendo nunca preparó ni dejó listo un volumen que reuniera esta parte de su actividad intelectual. Por otro lado, muchos de esos textos, que escribió por más de cincuenta años, no llevaron su firma, por lo que ya no es posible rastrearlos. Los que publicó con su nombre solo se pueden leer, en la actualidad, si se poseen los ejemplares correspondientes o si se cuenta con acceso a una hemeroteca debidamente nutrida.

Con el fin de cubrir este vacío, el investigador Alejandro Sustí ha estado a cargo de la edición de un volumen que reúne la producción escrita de Oquendo, así como las pocas entrevistas que el crítico ofreció a los medios. Con el título de *Abelardo Oquendo: la crítica literaria como creación* (Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial, 2020), Sustí ha recopilado una treintena de textos, cinco entrevistas, así como un pequeño dossier fotográfico. También ha incluido cuatro testimonios sobre Oquendo elaborados

por Mario Vargas Llosa, Mirko Lauer, Alonso Cueto y Peter Elmore. En la nota preliminar, Sustis presenta los resultados iniciales de sus pesquisas en el archivo que conserva la familia de Oquendo. Estas observaciones se relacionan con los ejes temáticos (literatura peruana, literatura latinoamericana y española, textos varios) en los que se ordena el conjunto. La última sección acoge, incluso, esos textos de Oquendo que no presentan mayores pistas sobre su fecha de publicación.

La muestra cumple con su cometido, puesto que permite conocer a Abelardo Oquendo mucho más allá de su papel como uno de los amigos más cercanos que tuvo Mario Vargas Llosa durante sus años de formación como escritor en Lima. Si se revisan las entrevistas, se advertirá que algunas de las preguntas frecuentes que se le formularon a Oquendo giraban en torno a este periodo acontecido durante unos cuantos años de la década de los cincuenta. Por el contrario, este volumen rescata del olvido las credenciales —sus textos— por las que diferentes generaciones lo consideraron como uno de los críticos más respetables del circuito literario peruano. Es así como se (re)descubre, usando las palabras de la semblanza que escribió Vargas Llosa sobre el crítico, a ese “maestro secreto que se fue” (p. 20).

Sin duda, este volumen hace emerger, a los ojos del presente, más de una faceta de Oquendo que merecería recibir mayor atención por parte de los investigadores: desde sus abordajes a diferentes autores peruanos hasta sus impresiones sobre la escritura literaria en prosa, pasando por sus reflexiones sobre la propia práctica de la crítica literaria. Para Oquendo, de hecho, el crítico, cuando escribe, antes que demostrar su sapiencia, no debe ignorar a sus lectores:

Yo conozco muchas escuelas —afirma mientras enciende un cigarrillo—, pero no aplico un solo método, eso va a depender de la obra que esté trabajando. Yo siempre busco las vías de acceso al público, pero prefiero esconder la “cocina”, esconder el laboratorio: sacas tus tubos de ensayo, sacas tus pinzas, tus instrumentos de medición, lo que ofreces al lector es resultado de todo eso, frente a quien se permite exhibir el aparato con que ha trabajado, aunque a veces se haga necesario para probar aquello que se quiere demostrar. (p. 275)

En ese sentido, el crítico resulta alguien útil, pues, tomando otra vez las palabras de Oquendo, así consigue “hablar de aquello que le parece bueno o contra lo que tiene notoriedad inmerecida” (p. 285). Estas dos observaciones ya hacen posible reconocer el tipo de textos que Oquendo escribió, así como su valor, y que el trabajo de Sustis vuelve a poner en circulación, esta vez para los lectores del siglo XXI.

NAWA ISKO IKI. CANTOS AMAZÓNICOS (2020)

José Antonio Mazzotti. Hipocampo Editores.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5424>

Andrea Cabel

Universidad de Lima

José Antonio Mazzotti (Lima, 1961) es investigador, docente y crítico literario con una fecunda producción académica centrada, sobre todo, en la literatura colonial. Además de su faceta crítico-literaria, su trayectoria como creador es igualmente amplia y rigurosa, ya que desde los ochenta ha publicado poemarios merecedores de importantes reconocimientos. Una de las distinciones más recientes que ha recibido es, por ejemplo, el Premio José Lezama Lima de Poesía otorgado por Casa de las Américas, en el 2018, por su libro *El zorro y la luna. Poemas reunidos 1981-2016*.

En este panorama de producción crítica y poética, es necesario señalar un quiebre relevante, pues desde el año 2010 Mazzotti se ha dedicado a rescatar la memoria oral del iskonawa, una de las diecisiete lenguas sobrevivientes de la familia lingüística pano. Sus hablantes son “los últimos sobrevivientes de un grupo mucho más grande llamado los remo, que fueron gradualmente expulsados del Brasil y masacrados por distintos grupos nativos y por el avance de la explotación cauchera a principios del siglo xx” (Mazzotti *et al.*, 2018, p. 17). Los que sobrevivieron se mantuvieron en aislamiento voluntario hasta 1959. Desde entonces, los veinticuatro iskonawas que abandonaron su hábitat ancestral han vivido entre otros grupos y actualmente solo quedan cinco abuelos: Juana Rodríguez (*Pibi Awin*), Nelita Rodríguez (*Nawa Nika*), Isabel Campos (*Kishte*), Pablo Sangama Rodríguez (*Wini Kera*) y José Pérez (*Chibi Kanwá*). Es imprescindible mencionarlos, porque nutren el imaginario aludido en los versos de *Nawa Isko Iki. Cantos amazónicos* y porque aparecen directamente en el “Aviso al lector”, primera página del libro que invita a leer los poemas desde la libertad del “recuerdo cifrado” de las conversaciones que tuvieron con el autor. Así, Mazzotti aclara e invita a entender los relatos míticos que reescribe y reimagina poéticamente como un intento de diálogo con ellos.

En esta línea, el poemario ha sido publicado luego de dos eventos fundamentales: los reiterados viajes del autor y su equipo a los poblados donde radican los últimos hablantes, y la publicación de las canciones y relatos iskonawas que recogieron. Así, el tercer volumen, titulado *Tradición oral iskonawa* (2018), contiene los relatos que inspiran los poemas. Por ello, creemos que debemos leerlo desde la confluencia entre la investigación académica, el contacto directo con los hablantes y la libertad literaria del autor.

En este marco, su título significa literalmente “soy del pueblo isko” y se plantea como una identificación ficcional que nos obliga a desplazarnos lingüística, cultural y emotivamente al territorio amazónico. No obstante, subrayamos que este libro *no* es un intento de representación de los iskonawas, sino más bien un intento por visibilizarlos y, en esa línea, la propuesta de Mazzotti se inscribe en la estirpe de la literatura heterogénea estudiada por Antonio Cornejo Polar. De ahí la abundancia de términos amazónicos que obligan al lector a salir del cómodo registro del castellano para migrar a otro, hasta el momento casi desconocido.

Respecto de su estructura, la obra se divide en dos apartados. El primero, “Cantos amazónicos”, reúne dieciséis poemas contextualizados en el universo amazónico; el segundo, “El río místico”, es un único poema escrito desde Boston, ciudad a la que regresa el poeta luego de sus viajes a tierras amazónicas. En el primer apartado se recrean de modo libre dos tipos de relatos: en un primer grupo, once poemas¹ inspirados en relatos fundacionales y anecdóticos de los iskonawas, y en un segundo, cuatro inspirados en los relatos de otras comunidades amazónicas. Varios de ellos están interrelacionados, puesto que comparten personajes y escenarios. Trataremos de explicar algunos poemas del primer grupo que nos permitan entender las características principales de los relatos que los inspiraron. Quizá el poema “La sabiduría del pájaro isko” es uno de los más interesantes porque desde la voz del páucar —o ave isko— retoma las lecciones que este diera a su pueblo, los iskonawas, para que siembren, repartan maní y respeten a los animales. Asimismo, en los versos podemos ver componentes identitarios de la comunidad, como la generosidad y el respeto a los padres. Por otro lado, “Del ratón o de cómo las mujeres aprendieron a parir” se basa en un relato en el que un roedor le enseña a una mujer a parir de cuclillas e instaura de esa manera una tradición ancestral en las mujeres. En “Anatema del huangana” atendemos a la metamorfosis de un humano en huangana y cómo aprende, a partir de ello, que no se deben comer estos animales. En esa línea, el “Cuento del ino kayokoma” refuerza la importancia de compartir lo obtenido del bosque. En todos los poemas, el tiempo está detenido —como sucede en los mitos— y los personajes humanos y animales mantienen una relación horizontal. De ahí que unos se transformen en otros y puedan, incluso, formar familias como en el caso de “La pasión de la ardilla kapayoshi”. También, estos poemas permiten reentender la sexualidad exacerbada de los relatos iskonawa, ya que todo ser amazónico es percibido como humano. Al respecto, el poema “Mashpi pania” destaca especialmente porque, aunque no pertenece al imaginario iskonawa, Mazzotti lo creó como un diálogo con este.

1 Los once poemas son los siguientes: “Idilio del sapo inchinka”, “El hijo del inchinka”, “La pasión de la ardilla kapayoshi”, “Ewa Chotamis (la mamá libidinosa)”, “El canto del rayo kanapakoa”, “Canto del yawa yawa y del huangana”, “Anatema del huangana yawa buene (esposo de la huangana)”, “Del ratón o de cómo las mujeres aprendieron a parir”, “Romance triste del pani machá (pelejo grande)”, “Cuento del ino kayokoma (esposo de Ibiriri)” y “La sabiduría del pájaro isko”.

Por otra parte, el segundo grupo de poemas de la primera parte, que toma como base relatos de otras comunidades de la cuenca amazónica, son los siguientes: “El canto de las manchas de la luna”, que explica el origen de las manchas lunares a partir del incesto entre hermanos; “El murmullo del delfín kokoshka”, que está escrito desde la voz del mismo bufeo colorado y demuestra sus intentos por conquistar mujeres²; y “La razón del chullachaki³”, que narra el romance de este protector del bosque y una joven a la que abandona y que acaba casándose con la ardilla kapayoshi. En todos los poemas los hombres, las mujeres y los animales son intercambiables moral, psíquica y emocionalmente, en tanto gozan de una humanidad intrínseca.

Finalmente, la segunda y última parte del poemario, titulada “El río místico”, está conformada por un único poema-río que suena y borbotea vocablos que regresan al espacio emocional iskonawa: “poshko, panga raya, árbol iwi, yaka ono, carachupa”, entre otras palabras, que aparecen para aportar un ritmo particular al caudal del poema. De este modo, el libro, en su estructura, entrega un viaje: una ida al universo lingüístico y cultural amazónico en la primera parte y un regreso amazonizado a la vida en la ciudad. Para que no quede duda, leamos los siguientes versos: “Los pájaros desatan su alegría en forma de llanto / de cuando eran gente. Los leopardos atizan / sus uñas para salir a cazar. Todo recobra temblor / como un cuerpo asustado”. Claramente, Boston y uno de sus ríos (literalmente llamado *Mystic River*) están emparentados con los iskonawa, los hombre-pájaro, los descendientes del ave páucar, que generosamente les entregó el maní para compartir.

REFERENCIAS

- Belaunde, L. E. (2005). *El recuerdo de luna: género, sangre y memoria entre los pueblos amazónicos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo Editorial.
- Calvo, C. (1981). *Las tres mitades de Ino Moxo*. Proceso.
- Mazzotti, J. A., Zariquiey, R., y Rodríguez, C. (2018). *Tradición oral iskonawa*. Revista de Crítica Literaria Latinoamericana.

2 Cabe señalar que “los niños de piel, cabello y ojos claros son comúnmente llamados ‘hijos del bufeo’” (Belaunde, 2005, p. 49).

3 Esta criatura es parte de los relatos orales de diversas tradiciones amazónicas y ribereñas. Calvo (1981) comenta que su nombre proviene “del keshwa Ch’ullan Chaki que significa ‘un solo pie’, ‘pie único’. Ser mitológico. Demonio. Duende. Según se ha comprobado, todo chullachaqui, aunque sea capaz de adoptar la más inverosímil apariencia, nunca consigue enmascarar alguno de sus pies: casi siempre el derecho se niega a ser de humano, insiste en el aspecto de una zarpa de tigre o un casco de venado. El chullachaqui, así, peor que traicionado, es delatado y es delatado por sí mismo, por una parte suya, sin quererlo” (p. 335).

MIRADOR DE ILUSIONES. CUADERNO DE CINE PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR (2020)

Jorge Eslava. Universidad de Lima, Fondo Editorial.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5425>

Alejandro Núñez Alberca

Universidad de Lima

Aunque suene paradójico, existen profesiones que corren el riesgo de ser impracticables. Al menos esa fue la opinión de Freud respecto a gobernar, curar y educar: el mandatario no podrá gobernar si el pueblo no se lo permite, del mismo modo que el enfermo no será curado si estorba o impide la función del médico. En el caso de la educación, la historia parece ser la misma. Si el estudiante no permite que le enseñen o no está dispuesto a atender, el profesor difícilmente podrá llevar a cabo su clase. He ahí una función del docente que muchas veces se pasa por alto: hacer que el estudiante se interese por la materia, que tenga el deseo de aprender.

El libro *Mirador de ilusiones* asume esta labor con una pasión genuina por la enseñanza y, sobre todo, con la urgencia de convencer a otros del valor artístico del séptimo arte. Pecaríamos de ingenuos si esperamos encontrarnos con otro de los tantos manuales de lenguaje audiovisual que abundan en el mercado y en internet. La misión de Jorge Eslava es muy distinta. Ante todo, despertarnos del viejo prejuicio que empareja el visionado de una película en el aula con una hora perdida o tiempo libre, idea con la cual (me temo) muchos de nosotros hemos crecido.

Apostar por el cine es ante todo creer en su fuerza. Después de todo, hay una razón por la cual los productos culturales no se comercializan del mismo modo que una lata de atún o un producto para el cabello. Como todo arte, el cine nos habla y pide de nosotros una respuesta a la altura del desafío.

Claro está, no es un diálogo como el que puedo tener con mi mejor amigo o mi padre. Nadie se va a salir de la pantalla y dirigirse a mí como en *La rosa púrpura del Cairo*, de Woody Allen. Es una conversación más sutil la que se espera que mantengamos, y una que puede llevarse a cabo incluso sin ser conscientes de ella. Así, no solo nuestro imaginario queda alterado para siempre, también lo hace nuestra sensibilidad.

Pero ¿qué ocurre cuando este diálogo se vuelve evidente y nos hallamos menos solos que antes? ¿Qué hacer cuando una película nos hace sentir algo inédito, para lo cual carecemos por completo de palabras, pero nuestro compañero de al lado o nuestro docente sí las conoce?

En parte, esta es la apuesta del *Mirador*, que esos momentos sean posibles dentro de los confines de un salón de clase. En lugar de estar sujetos a una metodología escolástica sobre el cine, es preferible atreverse y construir los primeros bosquejos de una experiencia artística: aprender a ver y sentir un filme, discutirlo y comunicar finamente nuestras ideas. He ahí otro de los méritos del libro: insistir en la experiencia del cine como arte colectivo tanto en su producción como en su recepción, en una época en que este tipo de espacios corre el riesgo de extinguirse.

Es algo que se deja ver en la estructura misma del trabajo, la plurivocidad que le sirve de guía. Para fundamentar sus premisas, Eslava no solo recurre a su amplísima experiencia como docente o a su conocimiento enciclopédico sobre cine. Se aproxima a conversar con educadores, investigadores, realizadores y académicos de la talla de Fernando Ruiz Vallejos o Desiderio Blanco. Echa mano de biografías de artistas, clásicos de la literatura universal y la teoría psicoanalítica. El dialogismo no solo es la gran apuesta pedagógica del *Mirador*, sino que se encuentra en el corazón mismo de su discurso. Es expresión al mismo tiempo que contenido.

Como todo diálogo, los participantes han de estar listos para el encuentro. Es entonces una labor formativa doble: preparar al estudiante y al docente para que sepa guiar la discusión del filme, algo que solo se logra dedicándole el tiempo suficiente al visionado, nutriendo la memoria íntima de todo lo que se ve, piensa y experimenta.

Así, el *Mirador* nos invita al juego y pone a nuestra disposición una enciclopedia de términos y obras cinematográficas que trascienden las épocas, los géneros y los países. En muy pocos sitios encontraremos un filme de los hermanos Dardenne a unas cuantas páginas de un título de David Lynch o un póster de *Escuela de rock*, así como una sobria explicación de esta coincidencia tan aparentemente insólita.

Cada capítulo cierra con una "Función continuada", un recuento de más de veinte películas con las que Eslava nos invita a poner en práctica su propuesta. Cuidémonos de tomar esto como un simple listado de términos o de títulos. Los lectores del *Mirador* deben ver en cada reseña un ejercicio en potencia, uno que funciona mejor cuando se trabaja en equipo. Al final de cada una, el docente encontrará un comentario e interrogantes que marcan el inicio de un ejercicio crítico sobre la película, pero que no dudan en indagar sobre cuestiones más amplias: la infancia, la educación, la familia, la delincuencia, los abusos de poder, etcétera. Paralelamente al entretenimiento y a la expresividad que lo caracteriza, el cine demuestra su valía como documento social, capaz de reactivar deseos, temores y memorias.

Y para orientar esta sesión el docente tiene que prepararse, hacerse un experto en la película que tan humildemente ha visto y que ahora viene a ofrecer a su estudiante. Tiene que, en primer lugar, convertirse en un cómplice del *Mirador*, unirse a él (la

etimología de *complicidad* significa literalmente eso) y acto seguido entusiasmarse por la película que ha elegido, verla varias veces, leer sobre ella, discutirla en privado antes de mostrar su emoción a alguien más. Es verdad que uno nunca termina de aprender e igualmente cierto es que lo que consumimos ante la pantalla nos forma en conocimientos, pero también en sensibilidades. Es una labor complicada, ardua, pero solo se vuelve imposible si la persona a cargo deja de creer en lo que predica. He ahí el porqué de llamarse cómplice del libro y no solamente su lector.

Quien haya tenido un acercamiento con la enseñanza o el cine entenderá el inmenso valor del trabajo de Eslava, así como la nobleza de su misión. El *Mirador* no pretende hacer un recorrido exhaustivo de la historia del cine, mucho menos profundizar en teoría cinematográfica o teoría de géneros audiovisuales (solo un par de capítulos están dedicados a esto), pero sí apunta a despertar en su lector un interés primigenio desde el cual transitar por estas vías. Las artes suelen ser terrenos vertiginosos, confusos y con frecuencia enigmáticos. Pero, digo yo, ¿qué mejor forma existe para señalar la promesa de una aventura?

EL FATAL DESTINO DE ROMA (2019)

Kyle Harper. Editorial Crítica.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5426>

Martín Mac Kay Fulle

Universidad de Lima

Publicado originalmente en inglés en el 2017 y traducido dos años después al español, *El fatal destino de Roma* es una obra que nos da nuevas perspectivas de la desaparición de uno de los imperios más grandes y prósperos de la historia, la Roma de los césares. Sumando a los ya conocidos motivos de su decadencia y derrumbe, como lo son las luchas internas, la corrupción del Estado, las invasiones bárbaras y la aparición del cristianismo, el doctor en historia Kyle Harper nos muestra un motivo mucho más importante para entender el fin del Imperio romano occidental: un mundo mediterráneo interconectado artificialmente por la expansión romana a otros rincones del planeta, que incluyeron zonas limítrofes a amplias selvas tropicales vírgenes en un momento de cambio climático denominado "el fin del Holoceno".

En el primer capítulo de su obra, titulado "Medio ambiente e imperio", Harper nos explica de manera sencilla cómo se dio la expansión del imperio a través de la negociación de la élite de la Ciudad Eterna con las de las provincias sometidas, y cómo esta alianza llevó a un crecimiento económico y demográfico nunca antes visto en sociedades preindustriales. Así, necesitaron apoderarse de más tierras para la producción de alimentos para su población, así como la generación de impuestos que tendría por finalidad la manutención del gigantesco aparato estatal. Dicha expansión y auge del Imperio romano estuvieron asociados a un óptimo estado climático entre los años 200 a. C. y 150 d. C., que generó la prosperidad de la maquinaria agrícola.

Posteriormente, explica el autor, Roma sufre los embates de las invasiones de pueblos venidos del norte y del este de Europa, además de sus guerras internas en el momento en que se inicia un periodo de transición que culmina con una pequeña era del hielo entre 450 y 700 d. C. Estos doscientos cincuenta años coinciden con la peste antonina (165 d. C.), la peste de Cipriano (249 d. C.) y la peste de Justiniano (541 d. C.). La primera de ellas fulminó a por lo menos siete millones de ciudadanos del imperio, la segunda mató a un promedio de cinco mil personas al día en la ciudad de Roma, mientras la tercera liquidaba diariamente a diez mil personas en Constantinopla. Las preguntas que se dejan momentáneamente en el tintero son estas: ¿existe una relación entre los cambios climáticos y las mencionadas pestes o pandemias?, ¿qué relación hay entre la expansión del imperio y la aparición de dichas pestes?

“La época más feliz” es el nombre del segundo capítulo; aquí Harper describe cómo el Estado imperial logró un equilibrio entre la maquinaria fiscal y la maquinaria militar para establecerse como la potencia más importante de la Antigüedad, una potencia que en territorios ubicados en tres continentes pudo superar la común mortalidad de su tiempo y crear grandes centros urbanos en donde la explosión demográfica se hizo notable: la media era de seis hijos por mujer. En tiempos del emperador Marco Aurelio, el imperio llegó a controlar a 75 millones de personas, es decir, una cuarta parte de la población del planeta, en donde la mayoría de los habitantes tenían un ingreso que aumentaba más rápido que el costo de alimentos y alquileres. El nivel de desarrollo llegó a tal punto que durante el siglo II una quinta parte de la población vivía dentro de las grandes urbes del imperio bajo el cobijo de un comercio global floreciente y avances tecnológicos agigantados.

Todo este contexto construido se potenció aún más con el llamado “óptimo climático romano”, un momento en que la estabilidad de climas templados y húmedos incrementó la producción agrícola, lo cual fue beneficioso para las arcas del Estado y el sentir de la población. Una combinación de calor y aumento de lluvias favoreció la avanzada de población y obras urbanísticas a territorios vírgenes o marginales, pero a su vez acercó a dicha población hacia peligrosos elementos de la naturaleza, como son ciertas enfermedades.

Este momento de prosperidad se vio potenciado con los gobiernos de emperadores competentes como lo fueron Adriano, Antonio Pío y el mismo Marco Aurelio, quienes, además de su función política, fomentaron las artes y las ciencias. Destaca aquí el famoso médico griego Galeno, quien fue testigo y cronista de la aparición de las mencionadas enfermedades producto de la invasión del hombre a espacios vírgenes. Una enfermedad que, gracias a los registros de Galeno, podemos suponer que fue la viruela (*Variola major*).

Según la tradición romana, el inicio de la llegada de nuevas e implacables enfermedades se debió a cierto sacrilegio de las legiones imperiales cuando destruyeron la ciudad de Seleucia del Tigris (Mesopotamia) y saquearon el templo del dios Apolo. De allí que nuestro autor titule su tercer capítulo como “La venganza de Apolo”. Curiosamente, desde los tiempos de las polis griegas, Apolo fue un dios asociado a las plagas, pues este las lanzaba como flechas con su arco.

¿Pero cuál es la verdad sobre la aparición de esta peste que se volvió pandémica? Al parecer, sus orígenes provienen de mucho más al este de Seleucia y están relacionados con la gran ruta comercial que Roma tenía con el Lejano Oriente. Una ruta que se iniciaba en el Imperio chino de la dinastía Han, atravesaba por el mar tanto el sudeste asiático como la India y llegaba a territorio imperial vía la costa oriental de África y el mar Rojo.

En esta parte del texto se nos deja claro que un imperio en expansión se encontró con una enfermedad infecciosa desconocida y de rápida transmisión gracias a la red de caminos terrestres y rutas marítimas, así como ciudades abarrotadas de gente producto del crecimiento demográfico presentado en el capítulo previo. En resumen, la combinación de los logros del imperio con una enfermedad infecciosa —aparecida fortuitamente o no— y una población con un gran estrés fisiológico llevaría a Roma a su primer descalabro y al inicio de su descenso. Una total paradoja de la historia.

Aproximadamente catorce millones de ciudadanos del imperio fallecieron a causa de lo que Galeno denominó la “gran pestilencia”. La caída de mano de obra derrumbó la economía agrícola, lo que a su vez produjo hambruna y una reducción en el reclutamiento de tropas para un ejército que era el sostén del Estado. Pese a todo esto, Roma resistió, aunque era el inicio del fin.

En su cuarto capítulo, “La vejez del mundo”, Harper sostiene que el contexto político de Roma en el siglo III no solo se reduce a la famosa crisis política de emperadores fugaces que constantemente tomaban el poder por la fuerza produciendo inestabilidad, sino que a eso se le agrega el fin de los tiempos de un clima excepcional y el inicio del denominado “periodo transicional romano”, asociado al fenómeno El Niño-Oscilación del Sur (ENSO, por sus siglas en inglés) y las consecuentes sequías. Finalmente, la gota que rebalsa el vaso aparece en 249 d. C., cuando el obispo cristiano Cipriano registra la aparición de una nueva epidemia proveniente de la actual Etiopía; tanto los comentarios de Cipriano como otros textos de la época hacen pensar a nuestro autor que esta nueva enfermedad podría tratarse del ébola, que se trasladó desde alguna especie animal no identificada a los hombres, quizá como parte del comercio de especies salvajes que Roma necesitaba para sus grandes espectáculos.

Esta enfermedad se expandió por todo el imperio, debilitando nuevamente la estructura del Estado tanto en su aparato productivo como en lo que correspondía a sus tropas, las cuales no pudieron detener los embates de los germanos en su frontera norte, ni la invasión persa en su frontera oriental. Por otro lado, el cristianismo aprovechó la debilitada credibilidad del paganismo clásico para reemplazarlo en una población desesperada por encontrar respuestas al caos del momento. Solo fue la aparición de un nuevo tipo de gobernantes lo que salvó y mantuvo unido al imperio; los emperadores-soldados oriundos de las provincias danubianas pusieron fin al gobierno de una élite aristocrática-senatorial italiana surgida desde los tiempos de la Roma republicana e iniciaron el gobierno de una élite militar provincial.

Lamentablemente para el imperio —lo menciona el capítulo 5, “La rápida rueda de la fortuna”—, ciertos acontecimientos se asociaron para provocar una “tormenta perfecta” a inicios del siglo V de la era cristiana. Oscilaciones de vientos en el Atlántico Norte llevaron a que la fértil estepa centroasiática tuviera un proceso de aridez que provocó

la migración forzada de pueblos nómades-ganaderos que conocemos como los hunos. Este pueblo de indomables jinetes atravesó en pocos años miles de kilómetros hasta entrar al este de Europa empujando a comunidades de origen germano sobre las fronteras romanas, las cuales, pese a contar aún con unas fuerzas armadas excepcionales, no pudieron evitar una invasión de tal magnitud y en diferentes frentes. Este fue el fin de la Roma occidental y el inicio del esplendor de la parte oriental, también conocida como Imperio bizantino.

Es justamente Bizancio el corazón del capítulo 6, denominado “La prensa de la ira”. Esta parte nos sitúa en la Constantinopla de tiempos de Justiniano, emperador que intentó recuperar los territorios occidentales del imperio, pero fracasó debido a la aparición de una nueva enfermedad que se transformó en pandemia: la peste bubónica. Dicha peste, producto de la bacteria *Yersinia pestis*, se propagó explosivamente a partir de 541 d. C., siguiendo la ruta comercial de los cereales que tenían como punto de partida los graneros egipcios y culminaba en sus similares constantinopolitanos. La bacteria se expandió de una forma muy particular; su origen, se especula, fue el Oriente Extremo, en donde, por la combinación de erupciones volcánicas y el fenómeno ENSO, roedores silvestres portadores de pulgas (que a su vez contenían la bacteria mencionada) tuvieron contacto con las ratas que siguieron las caravanas tanto terrestres como marítimas que formaban parte de la famosa Ruta de la Seda.

De esta manera tan insólita, la peste negra “invadió” el Mediterráneo y acabó por lo menos con un 40 % de la población de Constantinopla y otras grandes ciudades del imperio oriental; además, cruzó las fronteras bizantinas y se expandió en toda Europa occidental y el Imperio persa sasánida. La peste detuvo el crecimiento bizantino y el de su rival iraní, dando paso al nacimiento y expansión del islam tras la llegada de Mahoma en la primera mitad del siglo VI, lo que significó para algunos cristianos el inicio del fin de los tiempos o, como lo denomina Harper en su último capítulo, “El día del juicio final”.

Toda la obra hasta ahora descrita fue publicada tres años antes de los acontecimientos que sorpresivamente hoy en día azotan a nuestro planeta. La llegada de una enfermedad que proviene del mundo animal y que debido a la depredación de las zonas naturales llegó a las grandes urbes, primero de China y luego, por la globalización, a cada rincón del planeta. En estos momentos la vida y la cultura, como las conocemos, están dando un giro por ahora insospechado, tanto como lo fue la decadencia y el fin de Roma en su momento. Los romanos, así como nosotros, los ciudadanos de la “aldea global”, nunca sospechamos que la combinación de nuestros logros y desaciertos como civilización, sumados a eventos naturales que escapan de nuestro control, podrían llevarnos cerca del fin de un momento que pensamos eterno y al inicio de algo aún más nebuloso.

EL IMPERIO VISIBLE. EXPEDICIONES BOTÁNICAS Y CULTURA VISUAL EN LA ILUSTRACIÓN HISPÁNICA (2016)

Daniela Bleichmar. Fondo de Cultura Económica.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5427>

Silvia Castillo Zevallos

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

El libro es la versión traducida de *Visible Empire. Botanical Expeditions and Visual Culture in the Hispanic Enlightenment* que, desde su publicación en el 2012, ha merecido varios reconocimientos. En esta investigación, la autora hace uso de un archivo visual de cerca de doce mil imágenes, producidas por las expediciones científicas españolas del siglo XVIII, con el fin de “explorar las conexiones entre la historia natural, la cultura visual y el imperio en el mundo hispánico del siglo XVIII” (p. 15).

El análisis de Bleichmar se centra en las expediciones botánicas que la Corona española organizó a fin de recorrer sus territorios ultramarinos americanos: las misiones dirigidas por Hipólito Ruiz y José Pavón (Chile y Perú), Martín de Sessé y José Mariano Mociño (Nueva España), y José Celestino Mutis (Nueva Granada); así como la empresa naval de Alejandro Malaspina por el océano Pacífico. Estas expediciones tenían por objetivo describir el mundo a través de imágenes, ofreciendo una narrativa visual que mostrara la *naturaleza imperial* como un escenario aprehensible, cognoscible y gobernable.

El uso de imágenes para estos propósitos no era exclusivo de la ciencia hispánica, sino que fue una herramienta ampliamente difundida en la historia natural europea del siglo XVIII, que permitía a los hombres de ciencia observar la naturaleza foránea sin tener la necesidad de recorrer los “confines” del mundo. En el caso de las ilustraciones botánicas, estas condensaban la investigación sobre las nuevas especies en el afán de lograr su domesticación, al mismo tiempo que ofrecía el conocimiento que se integraba al corpus científico ilustrado. Así, junto al triunfo del sistema taxonómico de Carl von Linné, las expediciones científicas se presentaban como el vehículo ideal para reconquistar el Nuevo Mundo a través de la domesticación de su naturaleza.

Estas expediciones científicas se dieron durante el reinado de Carlos III, quien se rodeó de varios hombres ilustrados para poder gobernar España dentro de un programa de ciencia imperial y mostró su apoyo a diferentes instituciones dedicadas a la ciencia, como el Real Jardín Botánico y el Real Gabinete de Historia Natural, pilares de apoyo para las expediciones del Nuevo Mundo. Es hacia estas dos instituciones que los naturalistas de las expediciones elevaban sus resultados, inquietudes y pedidos.

Y aunque esto pudiera indicar una relevancia de la metrópoli por encima de las colonias en la materia de difusión de conocimientos, los naturalistas de las expediciones en el Nuevo Mundo se comunicaban constantemente entre ellos y compartían avances de sus propias investigaciones. Para la autora, esto sería un fuerte indicador de que la metrópoli española no era vista por las colonias como el foco del conocimiento científico, sino como parte de una amplia red donde se difundía el saber a través de contactos y donde el Nuevo Mundo podía incluso ser el epicentro mismo.

Estos avances de las expediciones eran —en la mayoría de los casos— ilustraciones botánicas hechas por artistas contratados y entrenados especialmente para retratar las plantas, animales y tipos humanos que los naturalistas consideraban dignos de ser catalogados y estudiados. Aun cuando se elaboraban textos explicativos de cada especie, las ilustraciones eran, con frecuencia, la única manera de transportar un ejemplar hasta la metrópoli sin perder su contenido. Si bien las expediciones también trasladaban plantas y semillas a la metrópoli, la mayoría de veces estas llegaban muertas a su destino y las semillas no se terminaban de desarrollar debidamente. Por ello, los artistas debían trabajar conjuntamente con los naturalistas, quienes señalaban con precisión cómo debía verse la ilustración botánica para poder hacer visible esa naturaleza imperial; de ahí que al menos en una de las expediciones los naturalistas y los artistas ganen lo mismo anualmente. Era un trabajo arduo y agotador precisamente por el tiempo que podía llegar a tomar, pues la creación de estas ilustraciones seguía una complejidad que Bleichmar logra explicar tanto con su texto como con las imágenes mismas. De esta manera, la autora consigue describir cómo se producían las ilustraciones, bajo qué parámetros exigidos por la historia natural europea del siglo XVIII y la razón por la cual, al pintar los especímenes en el papel blanco, se lograba descontextualizarlos de su geografía, a fin de alcanzar aquella domesticación deseada por la ciencia imperial.

Una vez hechas las ilustraciones, junto con unos cortos pero precisos textos descriptivos sobre las plantas retratadas en ellas, se enviaban al Real Jardín Botánico, al Real Gabinete de Historia Natural, en España, o al mismo Linneo, para ir adelantando cuáles eran los avances de las expediciones. A aquellas dos instituciones también les interesaba recibir semillas y especímenes vivos, pero casi siempre era para ampliar su gran colección y competir con otros jardines botánicos europeos. Mutis, por ejemplo, mantenía constante correspondencia con Linneo para verificar el descubrimiento de una planta o hacerle consultas de todo tipo.

Los naturalistas también esperaban que, en el mejor de los casos, sus investigaciones del Nuevo Mundo llegasen a publicarse, pero el Imperio español tenía una motivación más allá de esto. Teniendo ya el conocimiento de botánica taxonómica, España pedía a sus naturalistas viajeros que reportaran los usos de la naturaleza imperial; estos usos podían ser medicinales, pero a España le importaba principalmente que se lleguen a

conocer las plantas que pudieran ser competencia para los productos franceses y holandeses.

Bleichmar explica que esto era la botánica económica, una meta más a la que el Imperio español aspiraba a llegar y que planteaba que los naturalistas viajeros encontraran canela, pimienta, té, quina u otro producto de sus colonias para que pudieran competir con los de sus pares europeos. Así, España no solo dejaría de depender de estos productos vendidos por Francia u Holanda, sino que podría también exportar al resto del continente y entrar con verdadera fuerza al mercado.

Lamentablemente, los logros de la botánica taxonómica no se ajustaban a los de la botánica económica; la autora da el ejemplo de la canela filipina, que el boticario y botánico español Juan de Cuéllar intentó volver un producto comercial y competidor con la canela de China y Ceilán. Esta fue una iniciativa que, aunque mantuvo contacto con el Real Jardín Botánico y el Real Gabinete de Historia Natural, no tuvo su origen en una primera orden de estas dos instituciones, sino en el interés de Cuéllar; es decir, se refuerza el argumento de Bleichmar acerca de cómo desde las colonias también se impulsó la investigación y no solo desde la metrópoli. Así, las colonias en el Nuevo Mundo no esperaban las órdenes de España para impulsar la investigación de su naturaleza. En Nueva Granada, Mutis llevaba años de estudio antes de que la metrópoli hiciera oficial su expedición; y cuando fueron visitadas por las expediciones científicas, la mayoría de veces prestaron su apoyo, en buena parte porque sabían la importancia de que una especie de su territorio fuera explotada y comercializada.

Con el archivo visual producido por las expediciones científicas españolas del siglo XVIII, la autora demuestra la importancia que tuvo la epistemología visual para cumplir con el principal objetivo de la ciencia imperial: conocer, hacer visible, cognoscible y dominable a la naturaleza en favor de la Corona. De esta forma, el trabajo de Bleichmar ayuda a comprender mejor la manera en que se conducía la ciencia europea dieciochesca y muestra una metodología donde el arte y sus manifestaciones pueden ofrecer más de lo que durante mucho tiempo se creyó que podían revelar.

**RELIQUIAS DEL PASADO. EL COLECCIONISMO Y EL ESTUDIO
DE LAS ANTIGÜEDADES PRECOLOMBINAS EN EL PERÚ Y CHILE, 1837-1911
(2019)**

Stefanie Gänger. Instituto Francés de Estudios Andinos; Instituto Riva Agüero.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5428>

Raúl Kuroki Tupayachi

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

En los últimos veinte años, una serie de autores han dirigido su interés al estudio de los orígenes de la arqueología en el Perú (Kaulicke *et al.*, 2010; Prieto, 2011; Tantaleán y Astuhamán, 2013; Asensio, 2019). Sin embargo, la profesionalización de la disciplina, junto a la importancia otorgada a sus figuras más descollantes, ha provocado el olvido de procesos anteriores y paralelos. En este sentido, el libro de Stefanie Gänger nos ofrece una historia del coleccionismo, el anticuarismo y la arqueología en el Perú y Chile a través de la reconstrucción de las travesías, tanto espaciales como temporales, que siguieron determinadas piezas arqueológicas y el análisis de las redes de conocimiento que estas propiciaron. Así, siguiendo los rastros de una *mascaypacha*, un *kipu* inca, un sujeto indígena araucano y una vasija desenterrada cerca de Valdivia, la historiadora nos muestra un escenario dinámico en torno a la colección de antigüedades desde mediados del siglo XIX, mucho antes del proceso de profesionalización de la arqueología.

La presente edición es la traducción de un primer texto publicado en inglés por Oxford University Press (2014), producto de la tesis doctoral preparada por la autora entre el 2007 y el 2011. El libro está compuesto por cuatro capítulos, cada uno de los cuales se enfoca en el análisis de un objeto específico y su entorno. De esta forma, los dos primeros tratan sobre espacios peruanos, como las ciudades de Cusco y Lima; el tercero, por su parte, se enfoca en los territorios araucanos del norte de Chile; mientras que el último capítulo se orienta a la zona de Atacama, espacio anexado al territorio chileno como consecuencia de la guerra del Pacífico.

Con base en una destacada investigación sobre las fuentes, que incluye diarios de viajeros, cartas y catálogos de colecciones privadas y estatales, se muestra que el coleccionismo era una práctica extendida entre las élites profesionales y propietarias limeñas y cusqueñas. Gänger visibiliza a un grupo de individuos pertenecientes a la esfera pública letrada —abogados, médicos, escribanos, ingenieros, entre otros— que dedicaban su tiempo y parte de sus fortunas familiares a la colección sistemática de antigüedades. En el caso cusqueño, la autora muestra cómo esta afición estaba especialmente relacionada con las viejas familias de notables. En la capital, los coleccionistas y anticuarios

se movían dentro de los cada vez más extensos círculos burgueses, que incluían a los sectores medios que tenían aspiraciones sociales, en especial inmigrantes provincianos.

A pesar de las peculiaridades encontradas en los estudios de caso —Cusco, Lima y norte de Chile—, algunos temas son constantes a lo largo de toda la investigación realizada por Gänger. Así, un punto importante es el hecho de que el fenómeno del coleccionismo no estuvo vinculado a proyectos estatales de corte nacionalista. Si bien es cierto que aparecen algunos rasgos de regionalismos, especialmente para el caso cusqueño, la labor de coleccionista o de anticuario estaba supeditada, la mayoría de las veces, a un interés privado, en el que la obtención de prestigio personal era el móvil principal. De este modo, las primeras grandes colecciones que se erigieron en el Perú surgieron en la esfera privada, en medio de amplios salones o casa-museos que regularmente abrían sus puertas a visitas de notables como parte del juego de sociabilidad de las élites. Será recién a finales del siglo XIX, en el contexto de la reconstrucción nacional y con el posicionamiento de un discurso de progreso y modernización oligárquico, que el Estado buscará monopolizar las diferentes colecciones privadas como parte de su propuesta museográfica nacional. Con ello, una gran cantidad de colecciones fueron adquiridas por los nacientes museos estatales, etapa que coincidió con el inicio del proceso de profesionalización de la arqueología.

Un aporte de este libro radica en acercarnos a un variopinto grupo de individuos que desde mediados del siglo XIX se encontraba imaginando el pasado precolombino del país. Personajes como los ubicados por Gänger otorgaban un valor a determinados objetos en la medida que los vinculaban con una imagen construida por ellos del pasado nacional o regional. De este modo, siguiendo el proceso de conversión de reliquias de algunos elementos, como una *mascaypacha* o un *kipu*, podemos encontrar extractos de estas imágenes y la posición social desde donde sus autores las construían. Además, como bien señala la autora, este proceso no solo recayó en objetos materiales, sino que también alcanzó a los sujetos. Así fue posible que la población campesina andina y la araucana, para los casos del Perú y Chile respectivamente, fueran relacionadas con un pasado imaginado y a la postre, más que incorporadas dentro de una narrativa oficial como sujetos nacionales, fueron convertidas también en reliquias.

Gracias a su mirada global, la investigación realizada por Gänger abre una nueva entrada para el estudio de la historia de la ciencia dentro de la historiografía peruana. Como menciona la autora, la labor del coleccionista o anticuario no solo se reducía a la aglomeración de antigüedades, sino que iba acompañada por un rescatable quehacer académico. Los coleccionistas invertían largas jornadas en investigar acerca de las piezas que conformaban sus colecciones. Consultaban libros, investigaban *in situ*, conversaban con la población local, entre otros métodos. El conocimiento adquirido era compartido gracias a una red nacional que se encontraba en un marcado crecimiento desde el último

cuarto del siglo XIX: instituciones privadas, museos, tertulias, revistas, universidades, etcétera. No obstante, los diálogos académicos no solo se llevaban a cabo dentro de territorio peruano, sino que, por el contrario, se buscaba que llegasen a diferentes países. De este modo, Gänger nos lleva por distintos lugares, traspasando fronteras, para mostrar el proceso dialógico entre espacios locales, como Lima o Cusco, y los centros de producción cultural americanista en Europa y Estados Unidos. En el mismo sentido, se observa cómo muchos de los personajes claves en el temprano proceso de profesionalización de la arqueología mantuvieron contacto con estos coleccionistas y anticuarios nacionales, y se valieron de su conocimiento para articular sus propias ideas, aunque en la mayoría de los casos nunca obtuvieron algún tipo de reconocimiento.

La interconectividad académica internacional toma especial relevancia en el caso de la vasija de Valdivia, pieza cerámica en torno a la cual se alzó un debate con respecto al pasado común entre Perú y Chile. A través de este debate, Gänger muestra cómo, en el marco de dos nacionalismos exacerbados por la reciente guerra, la ciencia arqueológica, con vasos comunicantes entre ambos países, también era sensible a las fluctuaciones políticas, demostrando el pragmatismo que pueden encerrar las ciencias sociales.

Por todo lo mencionado, *Reliquias del pasado* de Gänger resulta un excelente texto no solo para echar luces sobre los fenómenos precedentes a la profesionalización de la arqueología peruana, sino también para comprender la inclusión o exclusión de diferentes grupos de personas dentro de los proyectos nacionales de finales de siglo y la importante influencia de las redes de conocimiento globales en la construcción de un Estado-nación.

REFERENCIAS

- Asensio, R. (2019). *Señores del pasado: arqueólogos, museos y huaqueros en el Perú*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Kaulicke, P., Fischer, M., Masson, P., y Wolff, G. (Eds.). (2010). *Max Uhle (1856-1944). Evaluaciones de sus investigaciones y obras*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Prieto, G. (2011). Dos forjadores de las ciencias sociales en el Perú: sus publicaciones y confrontaciones. *Arqueología y Sociedad*, 22, 111-144.
- Tantaleán, H., y Astuhamán, C. (2013). *Historia de la arqueología en el Perú del siglo XIX*. Instituto Francés de Estudios Andinos; Institute of Andean Research.

PALOMAS, CÓNDORES Y GALLINAZOS (2019)

Borka Sattler. Editorial Horizonte.

doi: <https://doi.org/10.26439/en.lineas.generales2021.n5.5429>

Eliana Machado

Lycée Technique de Mónaco

Compuesta de 50 capítulos y de 251 páginas, la novela *Palomas, cóndores y gallinazos* versa sobre los entresijos de una pudiente familia limeña de seis hermanos —Ana, Antonia, Arturo, Carlos, Javier y Verónica—, hijos de Jorge Tejada Valdés y Aída Biondi.

La acción arranca un año después de la muerte de los padres en un accidente aéreo en Europa, cuando, para tratar del tema de la colosal herencia, Ana reúne a sus hermanos en la mansión familiar de su niñez, su *locus amoenus*, situada en Barranco, uno de los distritos más tradicionales de Lima, Perú. Esta vivienda juega un papel importante en la novela, ya que guarda en sus paredes la memoria de las acciones de cada uno de sus antiguos habitantes humanos, custodiados por la sempiterna presencia de sus moradores alados: las contemplativas palomas.

La estancia de los hermanos en la casona será de aproximadamente cinco semanas, tiempo que dura la acción de la novela. A lo largo de sus páginas, el lector se enterará de un sinfín de acontecimientos pasados y presentes de índole bastante variada¹, que tocan de lejos o de cerca al clan de los Tejada Valdés. Esos hechos contribuirán a desvelarnos el trasfondo del contexto familiar poniendo al descubierto comportamientos nada ejemplares de algunos de sus miembros, lo que desmitificará la idea primigenia de una familia perfecta, de una familia “ejemplar”.

Veremos la casona familiar, el *locus amoenus* que le inspira a la protagonista, Ana, seguridad y confort, mostrar su doble cara, esa que se le aparece en sueños a Esperanza, la nana y guardiana mayor de los secretos, para quien aquellos muros, en los que “los espíritus se hacían presentes en sutilezas, como el crujir de las escaleras” (p. 51), son un *locus terribilis*:

En la madrugada una pesadilla invadió su mente, en la que vio que de los muros de la casa salían garras que aprisionaban las gargantas de sus niños y ella no podía hacer nada por defenderlos.

1. Violación dentro del ámbito familiar, adulterios, suicidio, rapto, relaciones con las mafias, fraude de identidad, atentado, asesinatos e incluso un supuesto envenenamiento, el del perro de la familia, el pastor alemán Maximiliano, son algunos ejemplos.

—Son horribles secretos que vestidos de harapos sucios se hacen presentes para evitar la felicidad —se dijo y se despertó llorando. (p. 16)

En efecto, a lo largo de su existencia, la mansión ha sido testigo de episodios de desviación de normas sociales, como la violación de Ana años antes, o el asesinato de la pareja de Javier, Óscar Parodi, a manos de la propia Esperanza, al final de la novela:

—Ana, yo lo maté, no podía permitir que ese individuo destrozara la vida de mis niños. Era como un insecto impertinente lleno de maldad. Sé que Dios me comprenderá y tú sé feliz, mi adorada, siempre estaré contigo y con mis niños. (p. 230)

Sin embargo, en la trama de la novela todo converge, confluye hacia la difuminación de las esferas deletéreas, de las experiencias negativas vividas por cada miembro de esta familia, y se alcanza una redención a través del soterramiento en sentido propio y figurado del *locus* familiar y con él sus secretos inconfesables, sus “secretos algunos felices y otros angustiosos” (p. 155). Secretos que desde el principio de la novela la protagonista Ana está dispuesta a no dejar que vean la luz. Así lo afirma a su nana adorada con la que comparte algunos de ellos: “Esos secretos que están en estos muros de la casa se los llevará el viento” (p. 48).

EL PESO DEL SECRETO

No faltará a la verdad el que diga que el secreto de familia es casi un pleonismo, ya que en la vida real toda familia tiene sus secretos, y la vida ficticia creada por la novelista Borka Sattler no es una excepción a esta regla. Así, son varios los secretos que envuelven a los miembros de los Tejada y lo que puede sorprender a ciertos lectores es que algunos de ellos no serán revelados a los familiares. Mencionaremos algunos que están relacionados con la paternidad y que contribuirán a la deconstrucción del mito de la familia perfecta de los Tejada Valdés.

Uno de ellos es el caso de la verdadera identidad del violador de Ana, entonces quinceañera, pesado secreto familiar que se llevará a la tumba la anciana Esperanza.

El propio violador, Arturo, que en el comienzo de la novela, a su llegada de Boston, pensaba sincerar su conciencia con su hermana sobre su violación, decide que será menos doloroso para ella vivir sin conocer a su agresor y padre de su hija: “¿Qué lograría con decirle a Ana que yo fui el causante de su infelicidad?” (p. 164). Por su parte, Ana y Esperanza nunca revelaron a Antonia, Tony, ni a los demás miembros de la familia que ella, Tony, no es su hermana, sino su hija.

En cuanto a Arturo, él es fruto de la relación de Aída con el entonces estudiante de medicina Reynaldo Vergara, poco antes de que ella se casase con Jorge Tejada, quien lo reconoció como su hijo legítimo. Dicho secreto será revelado por Esperanza a Urbano

Rojas, reciente pareja de Ana. En lo que respecta a Carlos, él fue concebido por Reynaldo Vergara y Aída cuando ella ya se encontraba casada. Aunque el doctor Vergara sabe que Arturo y Carlos son sus hijos, este secreto no será nunca revelado a los mayores interesados.

El tratamiento que la autora aplica a los secretos familiares en su novela va de la mano con el epígrafe de Oscar Wilde que abre su libro: “Un poco de sinceridad es peligroso, pero una gran dosis es absolutamente fatal”, afirmación que sugiere la idea general de la obra cuando más adelante Arturo remata: “Los secretos son necesarios en algunas ocasiones, sobre todo si no repararán nada al destaparlos. Son como las larvas en la tierra, necesarias, pero mejor dejarlas cubiertas” (p. 164).

VERTICALIDAD Y REDENCIÓN

Esta casona familiar de Barranco nos hace pensar en uno de los cuentos de la literatura universal, *La bella durmiente*, ya que la propiedad de los Tejada Valdés también había estado sumida en un sueño profundo a raíz de un accidente. Sobra decir que nos espera un desenlace feliz como ocurre en dicho cuento de hadas, ya que Ana encuentra el amor y la protección en la figura del capitán de la Policía de Inteligencia del Perú, Urbano Rojas, que representa el cóndor mencionado en el título y es nombrado como tal en varias ocasiones en el transcurso de la novela².

Ya hemos dicho que las paredes de la casona de los Tejada guardan la memoria y los “horribles secretos de la familia”, como lo dice para sí misma Esperanza en el capítulo 1. Sin embargo, al final de la historia, la residencia es derribada y en el lugar se construirá una torre en la cual cada uno de los seis hermanos tendrá su propio departamento.

En *Palomas, cóndores y gallinazos* también hay espacio para el ave Fénix. En efecto, ese tramo de la novela nos remite a la mitología griega: la casona es destruida, purificada de sus males y secretos, para renacer, como el ave Fénix, de sus propias cenizas.

Asimismo, cabe notar la dialéctica horizontal-vertical en la novela que es aportada por el destino final reservado a la vivienda de los Tejada Valdés. Pasamos de un eje más bien horizontal —la casona— al vertical: de una “casa” a una “torre” en la que las propias palomas se ven contempladas con un palomar en lo más alto del edificio.

Recordemos que la verticalidad evoca la elevación hacia el cielo —ámbito de lo divino, de lo que es sagrado— y, por lo tanto, alude a la ascensión espiritual. Por consiguiente,

2. Véase los capítulos 15, 28, 32, 36 y 39.

se establece una relación entre dicha verticalidad y el deseo rotundo de hundir junto con la casa los pesares del pasado familiar, así como reconstruir un nuevo capítulo de la historia de esta familia burguesa limeña. La verticalidad aparece, de este modo, como símbolo de búsqueda de redención.

ALEGORÍA FAMILIAR

Hablando específicamente del grupo “familia”, los lectores se sentirían quizá tentados de ver en la historia de esta familia limeña adinerada, cuyo comportamiento va al encuentro de las reglas de las buenas costumbres occidentales, una crítica abierta a la sociedad burguesa de Lima, así como a la institución del matrimonio, sobre todo el matrimonio por conveniencia, que encierra a los personajes en una determinada situación social y los empuja a ocultar y a mentir con el fin de salvaguardar las apariencias. Sin embargo, el universo ficcional creado por la novelista Borka Sattler se nutre de hechos sociales que pueden leerse en algunos de los principales periódicos del planeta. En *Palomas, cóndores y gallinazos*, la autora nos muestra sin ambages la parte menos glamorosa de nuestra sociedad, la parte de la que estamos, sin duda, menos orgullosos, el conjunto funcionando, así como una alegoría de una sociedad en la que cada lector será capaz de encontrar un parecido en su propio entorno.

DATOS DE LOS AUTORES

CARLOS DE LA PUENTE ARBAIZA

Licenciado en Psicología por la Universidad de San Martín de Porres y magíster en Filosofía por The New School for Social Research, Nueva York. Es docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima. Entre sus trabajos más recientes destacan “Donald Winnicott, la democracia y la libertad interior” (2015), “Anhelos (*wishes*), ideas y el inconsciente freudiano: una conversación con Donald Levy” (2014) y “Deseo, existencialismo y psicoanálisis. Senderos que se bifurcan y convergen” (2011).

RICARDO BRAUN

Estudió Filosofía en la Pontificia Universidad Católica del Perú y obtuvo su licenciatura en Educación por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Es docente del Programa de Estudios Generales y de la Facultad de Psicología de la Universidad de Lima. Es autor de varios libros, entre ellos los siguientes: *Elementos de lógica simbólica* (1992), *¿Qué soy yo? Una introducción a la filosofía de la mente y de la psicología* (2009) y *De la mente al texto: consulta rápida - Manual de la APA* (2012).

MIGUEL ÁNGEL POLO SANTILLÁN

Doctor en Filosofía. Es profesor de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y de la Universidad de Lima; miembro de la Sociedad Peruana de Filosofía, de la Asociación Iberoamericana de Filosofía Práctica, de la Red Latinoamericana de Éticas Aplicadas, de la Asociación Peruana de Ética y Filosofía Política, y de la Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África (ALADAA-Perú). Entre sus principales obras están: *La morada del hombre. Ensayos sobre la vida ética* (2004), *Los lenguajes de la ética. Un panorama de las éticas contemporáneas* (2006), *Ética y razón práctica* (2009), *Confucio. El cultivo de sí mismo* (2011), *Indagaciones sobre el sentido de la vida* (2011), *Ética. Definiciones y teorías* (2013), *El silencio del rey mono. Autoconocimiento y ética* (2016).

DIEGO ANTONIO MACASSI ZAVALA

Magíster en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, especializado en gestión de la interculturalidad en instituciones educativas. Se graduó como licenciado en Filosofía con una investigación sobre la noción del deseo en *El ser y la nada* de Jean-Paul Sartre. Actualmente, se desempeña como docente en el Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima y en la Facultad de Estudios Generales Ciencias de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus áreas de interés son la interculturalidad, la ética y la filosofía de la ciencia.

IVÁN GIRALDO ENCISO

Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, licenciado en Educación por la misma casa de estudios y bachiller en Historia por la Universidad Nacional Federico Villarreal. Es docente de Historia y Filosofía en el Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima, así como en la Universidad Marcelino Champagnat. Es autor de varios trabajos vinculados a su especialidad, entre ellos "Los mapas conceptuales" (2017) y *Los mitos griegos y la areté* (2016).

CAROLINA MIRIAN LOVÓN CUEVA

Filósofa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, magíster en Educación por la Universidad de San Martín de Porres y licenciada en Educación por la Universidad Pedro Ruiz Gallo. Es docente de los cursos Temas de Filosofía en la Universidad de Lima e Introducción a la Filosofía de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Investigadora de Historia de la Filosofía y Estética, forma parte del grupo de investigación de Lenguas y Filosofías del Perú (LFP) de la Facultad de Letras y Ciencias Humanas de esta misma casa de estudios. Tiene interés en temas de discurso, género y desigualdad social. Practica y promueve el desarrollo de la pedagogía de la danza y movimiento.

CARLOS EDUARDO QUENAYA MENDOZA

Magíster en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Actualmente, cursa el doctorado en la misma especialidad en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Sus áreas de interés incluyen la filosofía antigua, la estética y la teoría política. En poesía ha publicado *Elogio de otra vana invención* (2008), *Los discutibles cuadernos* (2012), *La trama sorda o la nube del no saber* (2016) y *La forma del confín* (2020). Es profesor de la Universidad de Lima y la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

JAVIER ULISES ALDAMA PINEDO

Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Es docente de esta misma casa de estudios y en el Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima. Es autor del libro *El alma platónica* (2014) y, entre otros artículos de su especialidad,

ha publicado “Ética y tradición” (2008), “Ética y política en Jean Jacques Rousseau” (2009), “La influencia de la selección natural sobre el egoísmo y el altruismo humanos” (2013) y “La crítica de F. Hinkelammert a las ideologías capitalista y soviética” (2018).

RAMIRO VELAUCHAGA SACIO

Historiador y licenciado en Educación por la Pontificia Universidad Católica del Perú, y con estudios terminados de maestría en Gestión Cultural, Patrimonio y Turismo por la Universidad de San Martín de Porres. Actualmente, se desempeña como profesor a tiempo completo en la Universidad de Lima en cursos de humanidades y mantiene investigaciones permanentes sobre extirpación de idolatrías, hacendados y comerciantes de la Lima del siglo XIX, entre otras. Acaba de publicar sobre Justiniano Borgoño en el libro *Presidentes y gobernantes del Perú republicano* (2021), editado por la Municipalidad Metropolitana de Lima con ocasión del bicentenario de la independencia del Perú.

ÉTICA EDITORIAL

En Líneas Generales pone en práctica elevados estándares éticos en su quehacer académico y editorial. Los textos publicados en nuestra revista se someten al proceso de arbitraje de pares ciegos, con el objeto de brindar garantías sobre los contenidos ofrecidos en cada edición. Para ello contamos no solo con un Comité Editorial conformado por destacadas personalidades de las humanidades, sino también con colaboradores internos y externos de reconocida trayectoria académica.

En Líneas Generales suscribe los principios del acceso abierto al trabajo académico. Todo usuario tiene la posibilidad de utilizar, descargar, distribuir, imprimir o enlazar el contenido de nuestras ediciones sin permiso de la institución, los editores o el autor, siempre y cuando se trate de un uso lícito. Todo material aparecido en nuestra revista adquiere de inmediato el carácter de acceso libre y abierto. Advertimos que *En Líneas Generales* no realiza ningún tipo de cobro por la descarga de sus artículos.

Agradeceremos, en los casos en que esto sea posible, que se cite la fuente.

Las reglas de escritura y citación de nuestra revista se ciñen a lo establecido en el *Manual de estilo de la APA*.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

En Líneas Generales acepta trabajos de investigación, anticipos de libros académicos, ensayos, artículos y reseñas bibliográficas en todas las áreas vinculadas a las humanidades, incluyendo, naturalmente, temas de las asignaturas vigentes del Programa de Estudios Generales de la Universidad de Lima.

Asimismo, aceptamos colaboraciones tanto internas como externas. Cada convocatoria es de carácter abierto y queda cordialmente invitado a enviar sus colaboraciones para revisión editorial todo docente o investigador en humanidades en actividad dentro y fuera del Perú.

Para ello, es necesario observar las siguientes reglas:

1. El artículo debe ser enviado en formato Microsoft Word 2013 o versiones posteriores.
2. El tamaño de la página es A4 y el texto debe estar justificado a ambos lados.
3. El autor debe incluir una ficha biobibliográfica donde consigne toda su información académica relevante (estudios, filiación académica actual y publicaciones).
4. El título del artículo debe consignarse en español y en inglés.
5. Debajo del título del artículo el autor consignará su nombre completo, la filiación académica y el correo electrónico correspondiente.
6. El texto debe incluir un *abstract* de no más de 250 palabras, presentado igualmente en español e inglés, incluyendo las palabras clave.
7. El cuerpo principal del texto debe presentarse en Times New Roman o Arial 12 puntos, con un interlineado de 1,5.

8. La citación, la bibliografía y las notas al pie se ciñen a lo establecido en el manual APA.
9. No existe una extensión mínima o máxima para los trabajos enviados, pero se sugiere, de modo general, que los textos tengan entre 12 y 15 páginas. En el caso de las reseñas bibliográficas, estas no deben exceder de 1200 palabras.
10. Si los originales contienen fotografías o reproducciones de obras pictóricas, estas se entregarán en un archivo aparte, en extensiones tif o jpg, en 300 píxeles de resolución. Si contienen gráficos, cuadros, dibujos, flujogramas, etcétera, estos deben entregarse igualmente en un archivo aparte y en el programa original en que fueron creados.
11. *En Líneas Generales* no aceptará ningún trabajo en cuyo proceso de revisión se haya detectado plagio, copia desautorizada u otras formas de apropiación ilícita de la propiedad intelectual.

TEMAS DE FILOSOFÍA

Una conversación entre la filosofía analítica y el psicoanálisis: sobre *The Unconscious*, de Alasdair MacIntyre
Carlos de la Puente Arbaiza

Nunca ha estado la filosofía más cerca de nosotros: la pandemia del COVID-19, epistemología y ética
Ricardo Braun

Educación en valores
Miguel Ángel Polo Santillán

El enfoque de interculturalidad en las políticas educativas del Ministerio de Educación del Perú
Diego Antonio Macassi Zavala

La *areté* femenina en la sociedad homérica
Iván Giraldo Enciso

Virtud y mujer en la *Ética a Nicómaco*
Carolina Mirian Lovón Cueva

Sobre el estatuto técnico y político de la obra de arte en Hannah Arendt y Giorgio Agamben
Carlos Eduardo Quenaya Mendoza

Los principios de autotelia y de no arbitrariedad en el concepto de ideología usado por Francisco Miró Quesada Cantuarias
Javier Ulises Aldama Pinedo

ENTREVISTA

Prochazka o la forma del filósofo
Ramiro Velaochaga Sacio

RESEÑAS

Abelardo Oquendo: la crítica literaria como creación (2020)
Paulo César Peña

Nawa Isco Iki. Cantos amazónicos (2020)
Andrea Cabel

Mirador de ilusiones. Cuaderno de cine para la educación escolar (2020)
Alejandro Núñez Alberca

El fatal destino de Roma (2019)
Martín Mac Kay Fulle

El imperio visible. Expediciones botánicas y cultura visual en la Ilustración hispánica (2016)
Silvia Castillo Zevallos

Reliquias del pasado. El coleccionismo y el estudio de las antigüedades precolombinas en el Perú y Chile, 1837-1911 (2019)
Raúl Kuroki Tupayachi

Palomas, cóndores y gallinazos (2019)
Eliana Machado