

COLLOQUIA

"Revista de pensamiento y cultura"
"Academic journal of culture and thought"

**UNIVERSIDAD
HEMISFERIOS**

VOLUMEN 11 (2024)

ISSN: 1390-8731

Las condiciones del aparecer fenomenológico en Zubiri y Heidegger: Realidad o Sentido
Francisca Vial Vial

Entre la inmediatez y la contemplación: identidad y vacío en la sociedad contemporánea
Santiago Andrés Ullauri Betancourt
Andrea Vanessa Cáceres Silva

Ejercicio dialéctico y desarrollo del carácter en el Teeteto de Platón
Claudia Carbonell Fernández

La virtud de la studiositas según Leonardo Polo
Juan Fernando Sellés Dauder

La educación consciente de virtudes y valores
Javier Madrigal Parrado

Dilexit nos: una invitación a reformar cristianismos que distancian de Jesucristo
Jaime Baquero de la Calle Rivadeneira

Repensando la democracia: democracia deliberativa en el pensamiento de Alexis de Tocqueville
Daniela Paz Coronel

Los tanques de pensamiento en Ecuador: discurso hegemónico y estrategia político-ideológica
Martina Pérez

Towards a new understanding of the score-performance dilemmas: A holistic hermeneutic of musical interpretation
Daniel Mateos-Moreno

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)
Alfredo Stornaiolo Pimentel
Kira Quiñones Prado

Book Review: Edith Eger, *The Gift*
Eugénio Lopes



Colloquia, Revista de Pensamiento y Cultura

Vol. 11

Enero – diciembre 2024

ISSN: 1390-8731

Periodicidad Anual

Indexado en:

Latindex: <http://www.latindex.org>

Advanced Science Index: <https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/9560#>

European Reference Index for the Humanities and Social Sciences:

<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/erihplus/>

Matriz de Información para el Análisis de Revistas: <https://miar.ub.edu/>

International Services for Impact Factor and Indexing (ISIFI): <http://journalimpactfactor.in/index.php>

International Institute of Organized Research (I2OR): <http://www.i2or.com/home.html>

Dirección

Andrea Puente León

Coordinación Editorial

Andrea Puente León

Comité Editorial

Andrea Puente León, Universidad Hemisferios. Ecuador

Ana Isabel Moscoso Freile, Universidad Hemisferios. Ecuador

Gabriela Baquerizo, Universidad de los Andes. Chile

Michelle Datiles, Catholic University of America. USA

Comité Científico

Mariano Fazio, Pontificia Universidad de la Santa Cruz

Jaime Nubiola, Universidad de Navarra. España

Enrique Banús, Universidad de Piura. Perú

Javier de Navascués, Universidad de Navarra. España

Ciro Parra, Universidad de la Sabana. Colombia

Diego Alejandro Jaramillo, Universidad Hemisferios. Ecuador

Paulina Dueñas, Universidad Hemisferios. Ecuador

Diagramación y diseño

Andrea Puente

Instituto para el Desarrollo de la Cultura y de la Sociedad

Universidad Hemisferios

UHEdiciones

Paseo de La Universidad Nro. 300 y Juan Díaz (Urbanización Ñaquito Alto)

Quito, Pichincha, Ecuador

Telf: (593)-2-4014-230

<https://colloquia.uhemisferios.edu.ec/index.php/colloquia/index>

colloquia@universidad.uhemisferios.edu.ec

Índice

1	Las condiciones del aparecer fenomenológico en Zubiri y Heidegger: Realidad o Sentido	Francisca Vial Vial	1-19
2	Entre la inmediatez y la contemplación: identidad y vacío en la sociedad contemporánea	Santiago Andrés Ullauri Betancourt Andrea Vanessa Cáceres Silva	20-35
3	Ejercicio dialéctico y desarrollo del carácter en el Teeteto de Platón	Claudia Carbonell Fernández	37-52
4	La virtud de la <i>studiositas</i> según Leonardo Polo	Juan Fernando Sellés Dauder	53-67
5	La educación consciente de virtudes y valores	Javier Madrigal Parrado	68-112
6	<i>Dilexit nos</i> : una invitación a reformar cristianismos que distancian de Jesucristo	Jaime Baquero de la Calle Rivadeneira	113-126
7	Repensando la democracia: democracia deliberativa en el pensamiento de Alexis de Tocqueville	Daniela Paz Coronel	127-138
8	Los tanques de pensamiento en Ecuador: discurso hegemónico y estrategia político-ideológica	Martina Pérez	139-156
9	Towards a New Understanding of the Score-Performance Dilemmas: A holistic Hermeneutic of Musical Interpretation	Daniel Mateos-Moreno	157-181
10	La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)	Alfredo Stornaiolo Pimentel Kira Quiñones Prado	182-255
11	Book Review: Edith Eger, <i>The Gift</i>	Eugénio Lopes	256-260

Las condiciones del aparecer fenomenológico en Zubiri y Heidegger: Realidad o Sentido

Francisca Vial Vial
fvial1@miuandes.cl
Universidad de los Andes, Chile

Resumen: Zubiri y Heidegger comienzan su investigación filosófica dentro de la tradición fenomenológica y comparten sus principales postulados. Sin embargo, en el desarrollo de su trayectoria llegan a posiciones opuestas principalmente en relación a las condiciones del aparecer fenomenológico, específicamente, si en el aparecer de los fenómenos hay una primacía del sentido —como lo afirma Heidegger en *Ser y Tiempo*— o de la realidad, como lo hace Zubiri en *Inteligencia sentiente*. En este artículo intentaremos identificar las posibles razones que determinaron dichas discrepancias. Nuestra hipótesis general es que la divergencia entre ambos filósofos puede comprenderse como una diferencia de orden metodológico. Consecuentemente, realizamos un análisis comparativo del modo de proceder de ambos filósofos en la investigación de las condiciones de posibilidad de nuestro acceso primario al mundo. Este análisis lo conducimos al hilo de tres cuestiones metodológicas: (1) la elección del punto de partida de la investigación; (2) la determinación del ámbito propio de la investigación filosófica y su modo de acceso; y (3) la articulación y el estatuto de las dimensiones que constituyen nuestra experiencia. A la luz de dicho análisis concluimos que la primacía que otorga Heidegger al *sentido* es una primacía de orden fenomenológico-metodológico y no metafísico. Mientras que la primacía que otorga Zubiri a la *realidad*, es de carácter metafísico.

Palabras clave: Zubiri; Heidegger; aparecer fenomenológico; realidad; sentido; divergencia metodológica.

Abstract: Zubiri and Heidegger begin their philosophical inquiries within the phenomenological tradition and share its main tenets. However, as their work progresses, they reach opposing positions, primarily regarding the conditions of phenomenological appearing—specifically, whether the primacy lies in meaning, as

Heidegger asserts in *Being and Time*, or in reality, as Zubiri claims in *Sentient Intelligence*. This article seeks to identify the possible reasons behind these divergences. Our general hypothesis is that the differences between the two philosophers can be understood as methodological in nature. Consequently, we conduct a comparative analysis of their respective approaches to investigating the conditions of possibility for our primary access to the world. This analysis follows three methodological questions: (1) the choice of the starting point for inquiry; (2) the determination of the proper scope of philosophical investigation and its mode of access; and (3) the articulation and status of the dimensions that constitute our experience. Based on this analysis, we conclude that Heidegger's primacy of meaning is phenomenological-methodological rather than metaphysical, whereas Zubiri's primacy of reality is metaphysical in nature.

Keywords: Zubiri; Heidegger; phenomenological appearing; reality; meaning; methodological divergence.

Introducción

Frente a la pregunta sobre qué es lo que primeramente comparece, Heidegger y Zubiri tienen distintas respuestas. Heidegger en *Ser y Tiempo* afirma que “nunca oímos «primeramente» ruidos y complejos sonoros, sino la carreta chirriante o la motocicleta. Lo que se oye es la columna en marcha, el viento del norte, el pájaro carpintero que golpetea, el fuego crepitante” (p. 182). Por su parte, Zubiri en *Inteligencia sentiente* responde: “en una aprehensión impresiva yo no intelijo jamás, no aprehendo sentientemente jamás, una mesa (...) Lo que aprehendo no es mesa sino una constelación de tal dimensión, forma, peso, color, etc., que tiene en mi vida función o sentido de mesa” (p. 23).

Como es bien sabido, Zubiri fue discípulo de Heidegger y, aunque ambos comienzan su investigación filosófica dentro de la fenomenología y comparten sus principales postulados, a lo largo de los años llegaron a planteamientos opuestos principalmente en relación con si en el aparecer de los fenómenos hay una primacía del sentido –como lo afirmará Heidegger– o de la realidad, como lo hará Zubiri. ¿A qué se debe semejante diferencia en las descripciones fenomenológicas de la experiencia del acceso primario al mundo?

En este artículo indagaremos si dicha diferencia es de orden metodológico, en el siguiente sentido: eminentemente la fenomenología propone “volver a las cosas mismas” y para ello indaga “las condiciones del aparecer fenomenológico”, esto es, la estructura y las condiciones del hecho mismo del aparecer de las cosas tal como se muestran en nuestra experiencia cotidiana. Uno de los aspectos relevantes que involucra dicha investigación consiste en determinar dónde se da primariamente este aparecer, qué es lo que en él se muestra y cuál es su estructura. Veremos que, por una parte, Heidegger en *Ser y Tiempo* sostiene que el aparecer de los fenómenos se da siempre en un ámbito de sentido, abierto previamente por lo que –en términos técnicos– llama la *comprensión del ser*; y afirma que aquello relevante que la fenomenología debe “hacer ver” es la “verdad del ser” (§7). Zubiri por su parte, en *Inteligencia sentiente* afirma que lo que se muestra primariamente es la *realidad* entendida de un cierto modo, que en términos técnicos llama la *formalidad del “de suyo”*, y que el lugar donde aparece es en la *aprehensión primordial de realidad*, el acto primario de intelección sentiente.

A modo de introducción, expondremos primero brevemente la posición crítica que ambos autores comparten frente a ciertas tendencias filosóficas de su época. Luego intentaremos identificar algunos puntos frente a los cuales ambos filósofos –adhiriendo en principio a una tradición filosófica común– llegaron a posiciones contrapuestas con respecto al carácter de nuestro acceso primario al mundo. Nuestra hipótesis general es que dicha divergencia puede examinarse como una diferencia a nivel metodológico, específicamente, que la primacía que da Heidegger al *sentido* es una primacía metodológica y no metafísica como parece ser la primacía que Zubiri otorga a la *realidad*. Dada la complejidad del tema, y por brevedad, analizaremos sólo tres puntos de posible divergencia metodológica que trataremos en los tres primeros apartados respectivamente. En el primer apartado abordaremos el problema metodológico de la elección del punto de partida de la investigación fenomenológica; en el segundo, la determinación del ámbito relevante para dicha investigación; y en el tercero, analizaremos el modo de considerar la estructura del aparecer y la articulación de las dimensiones que se dan en ella. Por último, y a modo de conclusión, retomaremos la pregunta inicial acerca de las condiciones del aparecer de los fenómenos, y veremos si nuestra hipótesis general es plausible, es decir, si la primacía del *sentido* en Heidegger es una primacía metodológica y no metafísica como sostenemos que es la primacía de la realidad en Zubiri.

Consideraremos ahora brevemente los puntos que ambos autores tienen en común. Tanto Heidegger como Zubiri critican las concepciones filosóficas empiristas que reducen lo sensible a mera afección; ambos se distancian también de las epistemologías tradicionales que consideran los “datos sensibles” como el punto de partida desde los cuales la realidad puede ser inferida.

Heidegger critica principalmente la consideración neokantiana y husserliana de la sensibilidad (Gómez, 2014, pp. 309-311): por un lado –y en términos muy generales– los neokantianos plantean la experiencia como un enfrentamiento entre sujeto y objeto, creando un falso problema con respecto a nuestra posibilidad de conocer el mundo. En cuanto a la posición de Husserl, Heidegger señala que la reducción fenomenológica –que implica poner entre paréntesis la actitud natural¹– desconecta el vínculo vital con el mundo para luego describir mediante una reflexión teórica lo que aparece en la conciencia. Es justamente este punto de partida teórico reflexivo de la descripción fenomenológica husserliana lo que Heidegger cuestiona, ya que dicha actitud lleva a concebir la vivencia como un mero correlato de lo que aparece en la conciencia y a considerar el mundo como objetos ahí delante, independientes del sujeto, sin dar cuenta del carácter vivencial y ateórico del acceso originario al mundo.

Por su parte, Zubiri critica las tesis modernas que no comprenden la unidad intrínseca entre sentir e inteligir: consideran el sentir como un acto primario de una facultad –la sensibilidad– que proporciona los datos sensibles a otra facultad –la inteligencia–, cuya tarea es conceptualizar dichos datos y juzgar sobre ellos. Al contrario, Zubiri afirma que sentir e inteligir son dos momentos de un mismo acto, que es realizado por una y la misma facultad, “la inteligencia sentiente”, cuyo acto formal “no es concebir y juzgar, sino «aprehender» su objeto, la realidad” (Zubiri, 1980, p. 34). La tesis central de Zubiri es que nuestra inteligencia antes de ser concipiente es radical y formalmente “sentiente” y por ello la realidad no es algo concebido –dado por los sentidos “a” la inteligencia– sino primariamente una formalidad sentientemente dada “en” impresión: “realidad es ante todo formalidad sentida, es el «de-suyo»” (Zubiri, 1979, p. 25).

Zubiri sostiene que en la historia de la filosofía no se ha comprendido la índole propia del acto de inteligir que él define como el acto en que me

¹El significado técnico de la expresión “actitud natural” se explica brevemente en la nota subsiguiente.

“está” presente algo de lo que me “estoy” dando cuenta. Los antiguos destacaron el “estar presente” de la cosa en la inteligencia (determinado por la cosa), mientras que los modernos priorizaron el “darse cuenta” (determinado por la conciencia). Pero según Zubiri, lo que determina el acto intelectual no son ni las cosas ni la conciencia, sino el “estar” real. Hay una unidad intrínseca entre los dos momentos, el “estar” presente y el “estar” dándome cuenta, y dicha unidad indivisa consiste en el “estar” que es físico, real, como opuesto a intencional. El acto intelectual no es formalmente intencional, sino que es un físico “estar”, dice Zubiri, “en que yo estoy «con» la cosa y «en» la cosa (no «de» la cosa), y en que la cosa está «quedando» en la intelección” (Zubiri, 1980, p. 6).

Al igual que Zubiri, Heidegger es contrario a las tesis empiristas e idealistas que consideran la percepción como el acceso primario al mundo y es enfático en señalar que tal experiencia no consiste en la recepción de sensaciones puras entendidas como meros datos ciegos que en un segundo momento son conceptualizados por la aplicación de ciertas categorías que hacen posible la aparición del objeto en la conciencia. Esto sería una construcción teórica, sin base fenomenológica y fruto de un análisis errado de lo que es el fenómeno del estar en el mundo, como lo expresa a continuación:

Para “oír” un “puro ruido” hay que adoptar una actitud muy artificial y complicada. Ahora bien, el hecho de que oigamos en primer lugar motocicletas y coches sirve como prueba fenoménica de que el Dasein, en cuanto estar-en-el-mundo, se encuentra ya siempre *en medio* de los entes a la mano dentro del mundo y, de ningún modo, primeramente, entre “sensaciones”, que fuera necesario sacar primero de su confusión mediante una forma, para que proporcionaran el trampolín desde el cual el sujeto saltaría para poder llegar finalmente a un “mundo” (Heidegger, 2014, p. 182).

Heidegger destaca la peculiar pasividad o receptividad del comportamiento perceptivo: la objetividad no es constituida por el sujeto ni mediada por representaciones, sino que las cosas mismas le salen al encuentro, se le manifiestan. La aparente actividad del percibir consiste más bien en un dejar en libertad o “dejar ser”, es decir, permitir que las cosas se muestren tal como son en su ser propio. Esta pasividad no hay que entenderla como falta de actividad psicofísica, sino que lo que se quiere destacar es que el esfuerzo del

comportamiento perceptivo consiste en dejar comparecer y atenerse a las cosas mismas tal como se muestran (Rodríguez, 2014, p. 693).

Como veremos en los análisis a continuación, tanto Zubiri como Heidegger intentan superar los dualismos propios de su época, a saber, las tendencias subjetivistas-objetivistas; idealistas-realistas; logicistas-empiristas etc., y proponen penetrar hasta un ámbito más originario donde se puede dar cuenta de la articulación entre las distintas dimensiones heterogéneas que se dan unidas en nuestra experiencia.

I. La elección del punto de partida de la investigación

Un primer aspecto de divergencia metodológica entre Zubiri y Heidegger se da en la elección del punto de partida y del orden en que procede su investigación fenomenológica. Ambos filósofos enfatizan el no partir de ideas preconcebidas acerca de lo que posibilita nuestro acceso primario al mundo y sus condiciones de inteligibilidad, por lo que buscan orientar su indagación a partir de un hecho fenomenológicamente acreditable. Sin embargo, consideramos que divergen en la elección del hecho que consideran relevante. En el análisis de Zubiri “el hecho relevante” es el acto humano de *intelección sentiente*, que denominaremos (a). Mientras que para Heidegger “el hecho relevante” desde el cual se debe partir la indagación es *el aparecer de las cosas mismas*, que denominaremos (b). Esquemáticamente podemos decir que Heidegger parte de (b) y a partir de aquí se pregunta cómo ha de ser el ente capaz de dicha posibilidad –y por eso desarrolla la famosa analítica existencial del *Dasein* en *Ser y Tiempo*. En cambio, Zubiri, en forma inversa, explica (b) a partir de (a), es decir, toma un acto concreto como punto de partida de su indagación, a saber, el acto humano de aprehensión sensible y, a través del análisis de este hecho explica nuestro acceso al mundo y las condiciones de su inteligibilidad. Bajo esta consideración, el análisis que lleva a cabo Heidegger muestra finalmente que si seguimos rigurosamente el método fenomenológico que exige partir del mostrarse de las cosas mismas, el lugar o hecho relevante –para elucidar las condiciones de posibilidad de dicho aparecer– no es originariamente la estructura del acto de intelección sentiente –como lo afirma Zubiri–, sino que –más originaria y condición de posibilidad de la anterior– es la estructura de la *comprensión del ser* del *Dasein*.

Para Zubiri, en cambio, el lugar primario donde se da el aparecer fenomenológico es el acto de inteligir que el autor caracteriza como intelección-sentiente en contraposición a un modelo filosófico dualista que concibe el inteligir como opuesto al sentir. Zubiri (1980) considera

inadecuado tomar como punto de partida de la investigación filosófica las facultades del inteligir y del sentir (inteligencia y sensibilidad) tal como lo ha hecho la filosofía griega y medieval que “se deslizó desde el acto a la facultad” (p. 5). En contraste, Zubiri sostiene que se debe atender a los actos mismos en y por sí mismos (*kath'énérgeian*). Esta corrección en el punto de partida evita, según el autor, el orientarse acriticamente a partir de ideas o teorías abstractas y nos enfoca en el análisis de los hechos mismos, tal como lo exige la fenomenología. “Trátase, pues, de un análisis de los actos mismos”, dice Zubiri, “son hechos bien constatables, y debemos tomarlos en y por sí mismos, y no desde una teoría de cualquier orden que fuere” (Zubiri, 1980, p. 5). En suma, según el autor, debemos partir desde un hecho concreto constatable, –el acto mismo de intelección sentiente que es aprehensión de realidad– y preguntarnos por la índole propia de dicho acto en el que las cosas se nos presentan.

A diferencia de Zubiri, Heidegger sostiene que la condición de posibilidad de que algo se nos muestre en la afección no reside originariamente en la estructura de un acto concreto, como lo es la aprehensión sensible. Dicha posibilidad, según Heidegger, radica primariamente en nuestro modo de ser, específicamente en nuestro modo de encontrarnos en el mundo en disposición afectiva (*Befindlichkeit*), que es anterior a cualquier acto determinado respecto del mundo, incluida la aprehensión sensible:

Y sólo por pertenecer ontológicamente a un ente cuyo modo de ser es el del estar-en-el-mundo en disposición afectiva, pueden los “sentidos” ser “tocados” y “tener sentido para”, de tal manera que lo que los toca se muestre en la afección (Heidegger, 2014, p. 157).

Aclaremos primero brevemente algunos términos heideggerianos. El “*Dasein*” es el ente que “somos cada vez nosotros mismos” (Heidegger, 2014, p. 63); es también y fundamentalmente quien se pregunta por el ser, y en esa medida, es esencialmente caracterizado como comprensor del ser; la “disposición afectiva” es uno de los momentos constitutivos de la estructura ontológica del *Dasein* como “ser-en-el-mundo” (*In-der-Welt-Sein*) –analizada por Heidegger en los §§ 14-38 de *Ser y Tiempo*– y consiste en un estar de antemano afectivamente vinculados al mundo, aunque sin referencia expresa a ninguna cosa en particular. Para Heidegger, la apertura o acceso primario al mundo se da *a priori*, en el nivel ontológico de la experiencia que, como explicaremos, es la condición de posibilidad no sólo del acto humano de

aprehensión sensible, sino de todo comportamiento óntico (empírico, concreto) en general. Heidegger no excluye el rol de la dimensión sensible, pero considera que lo primario no es el ver perceptivo de cualidades, y que la sensibilidad, así entendida, no tiene una función aperiente. En línea con lo anterior, Ramón Rodríguez (2009), en su artículo *Impresión de realidad y comprensión de Sentido*, destaca que en Heidegger no hay un menosprecio a la sensibilidad, sino “una exigencia de comprenderla a partir del aparecer de lo que aparece” (p. 269). Heidegger no quiere partir de teorías previas ni de ideas preconcebidas de lo que es la sensibilidad o el conocimiento, sino que busca orientarse estrictamente por el mostrarse de las cosas mismas en nuestra experiencia cotidiana y, precisamente, éste es el punto de partida de su investigación. Así, en sus análisis fenomenológicos Heidegger advierte que la apertura primaria al mundo se da en virtud de una cierta comprensión que tiene el *Dasein* en su trato cotidiano con las cosas. Dicha comprensión es algo así como una disposición vital que tenemos de antemano al descubrimiento de los entes del mundo, una disposición a dejar que las cosas se nos muestren como son y atenemos a esa mostración, porque dicha manifestación, su verdad², nos concierne existencialmente: “en la disposición afectiva”, dice Heidegger (2014) “se da existencialmente un aperiente estar-consignado al mundo desde el cual puede comparecer lo que nos concierne” (p. 157). En otras palabras, la comprensión del ser que pertenece al *Dasein* es un horizonte donde el mundo y las cosas mismas pueden hacerse accesibles en su verdad, pueden ser descubiertas por el *Dasein* que es existencialmente abierto a la verdad. En este sentido, Heidegger sostiene que el lugar del aparecer fenomenológico es la comprensión del ser del *Dasein* y lo que en ella se da – de algún modo– es la manifestación o “verdad del ser”. Por ello, a la hora de hacer fenomenología, ésta es la estructura relevante, el hecho desde el cual se debe partir la indagación filosófica para dar cuenta de las condiciones de posibilidad del aparecer fenomenológico.

II. La determinación del ámbito propio de la investigación filosófica y su modo de acceso

La pregunta sobre el ámbito y método propio de la filosofía –como diferente de aquellos propios de las ciencias positivas– es una cuestión central en la época que comparten Zubiri y Heidegger. Como explica Bernardo Aibinder en su artículo *Donación y Posibilidad*, dicha pregunta es muy relevante, pues de su respuesta depende que la filosofía mantenga su estatuto racional y su

² Verdad en este contexto debe entenderse como manifestación, es decir, en sentido *aleteológico*. Para este tema, ver Vigo (2014), especialmente Estudio 1 y Estudio 5.

autonomía con respecto a las ciencias positivas y, al mismo tiempo, conserve su raíz en la experiencia como fuente de legitimidad de sus propios enunciados (Ainbinder, 2011, pp. 1-3). En este contexto, y a grandes rasgos, podemos decir que la fenomenología trata de mostrar –contra las posiciones tendencialmente empiristas de la época– que la filosofía, siendo racional, tiene un ámbito propio, diferente al de las ciencias naturales. A su vez, la fenomenología sostiene –en oposición a corrientes de corte idealistas-subjetivistas– que dicho ámbito, propio de la filosofía, no está separado de la experiencia. En última instancia, el discurso filosófico se refiere a la misma experiencia a la que se refieren las ciencias positivas, pero lo hace a su propio modo y se dirige a su propio objeto, sin que esto último menoscabe su estatuto racional. Uno de los desafíos metodológicos relevantes que plantea este problema es la cuestión sobre el acceso al ámbito propio de la filosofía que, por su complejidad, trataremos muy sumariamente.

Tanto Zubiri como Heidegger se hacen cargo de este problema, pero responden de diferente modo. Ambos filósofos rechazan las tendencias naturalistas-positivistas que quieren homologar la investigación filosófica con aquella de las ciencias positivas. De modo análogo, ambos autores se distancian de ciertas filosofías de corte logicista que enfatizan la independencia de la experiencia y privilegian la mediación conceptual o reflexiva como vía primaria de acceso a la realidad.

En este sentido, Zubiri rechaza explícitamente la tendencia a lo que llama la “*logificación de la inteligencia*” que, según él, comenzó ya en la filosofía clásica donde la intelección fue subsumida progresivamente en el logos (Zubiri, 1989, p. 35 y p. 96). En contraste con modelos logicistas, Zubiri sostiene que inteligir es “primaria y radicalmente aprehensión sentiente de lo real como real” y que el logos está fundado en ella, en cuanto es un modo ulterior de dicha aprehensión (Zubiri, 1980, p. 35). Análogamente, en oposición a ciertos idealismos subjetivistas, el autor considera que la conceptualización no es lo primario del inteligir, sino un momento ulterior, “un despliegue intelectual de la impresión de realidad” (*ídem*). Al igual que Heidegger, Zubiri sostiene que el ámbito relevante del análisis filosófico no es primariamente la conciencia, como lo sugiere Husserl, y argumenta que al elucidar de esta manera las condiciones del aparecer, se termina por construir “una ingente teoría” que no se atiene a los hechos mismos (Zubiri, 1980, p. 6). Pero a diferencia de Heidegger, Zubiri considera que el ámbito propio de la investigación filosófica es la realidad y que el acceso a dicho ámbito no es

problemático pues el acto de intelección sentiente nos instala inmediatamente en ella (Zubiri, 1980, p. 4 y p. 108).

Por su parte, Heidegger pone de relieve el carácter pre-lógico, pre-conceptual y pre-reflexivo de nuestro acceso primario al mundo y considera problemática la tendencia de la filosofía tradicional a privilegiar el logos como “único hilo conductor para el acceso al ente propiamente dicho” (Heidegger, 2014, p. 173). En cuanto a las filosofías de corte naturalista-positivista, Heidegger es enfático en señalar que el ámbito temático propio de la filosofía no coincide con lo empírico, aunque sea inseparable de él. Particularmente, sostiene que las descripciones fenomenológicas apuntan a los rasgos “ontológicos” y no “ónticos” de la experiencia, y en esa medida, no coinciden con las descripciones empíricas (ónticas) de las ciencias positivas. En este respecto, para Heidegger el ámbito propio de la filosofía es la dimensión ontológica que es irreductible e inseparable de la dimensión óntica. El acceso a dicho ámbito no es a través de la reflexión, ni menos por medio de la objetivación cognoscitiva, sino a través de la comprensión del ser a nivel filosófico. Heidegger distingue entre la “comprensión óntica o pre-ontológica del ser” –propia de la actitud natural del *Dasein*– y la “comprensión propiamente ontológica del ser” –propia de la actitud filosófica³. La primera hunde sus raíces en la segunda, y aunque se trata de dos dimensiones irreductiblemente heterogéneas, se dan inextricablemente unidas de nuestra experiencia. Como explicaremos más adelante, la elucidación de la comprensión del ser, en su doble dimensión óntica-ontológica, Heidegger la lleva a cabo en clave hermenéutica. En esta medida, se puede afirmar que para Heidegger lo propio de la filosofía es el ámbito del sentido.

A diferencia de Zubiri, para Heidegger el problema del acceso al ámbito propio de la filosofía es clave, al punto que por este motivo se distancia de su maestro Husserl y desarrolla lo que llamó fenomenología-hermenéutica. El problema de la transformación hermenéutica de la

³ La “actitud natural” es la actitud cotidiana del *Dasein* donde se da la “precomprensión del ser”, aquella familiaridad inmediata que tiene el *Dasein* con los entes del mundo, a nivel óntico. La actitud natural se distingue de la “actitud filosófica o fenomenológica” en la que se da la “comprensión propiamente ontológica del ser”, esto es, la comprensión a nivel ontológico filosófico. En este nivel de comprensión ontológico-filosófico la mirada del fenomenólogo se dirige a los entes del mundo, pero de un modo peculiar, sin quedar retenida en lo óntico, sino que penetrando hasta las estructuras ontológicas que posibilitan su manifestación. A grandes rasgos, dichas estructuras ontológicas son los modos de ser de los entes; son también la condición de posibilidad de su manifestación; o “la estructura del fenómeno en sentido fenomenológico” como veremos en el próximo apartado.

fenomenología es un asunto muy complejo que escapa al tema de este artículo⁴. Nos limitaremos a decir que Heidegger encuentra en el método o modo de proceder de la hermenéutica la manera adecuada de acceder al ámbito propio de la filosofía, que recién caracterizamos como la estructura de la comprensión del ser, en su doble dimensión óptica-ontológica. La pregunta por el sentido del ser –esencial al modo de ser del *Dasein*– abre un ámbito de sentido que permite tematizar las estructuras de nuestra experiencia sin caer en los problemas que conlleva la objetivación propia de la estructura reflexiva del conocimiento⁵. Esta precaución metodológica es necesaria a la hora de tematizar fenómenos que no se dejan elucidar filosóficamente como algo determinado, cósmico o como dice Heidegger, como objetos ahí delante, (*Vorhanden*), a saber, el fenómeno de la cultura, la vida biológica y el de la existencia humana, entre otros⁶.

Nos parece que Zubiri no considera adecuadamente dichas ventajas metodológicas que tiene el tratamiento de estos problemas en clave hermenéutica, porque de otra forma no se comprende su rechazo explícito al ámbito del sentido como lugar del análisis fenomenológico. Al respecto, Rodríguez (2009) hace notar que Zubiri pocas veces habla de “aparecer” a pesar de estar inserto en la tradición fenomenológica y de conocerla muy a fondo, por lo que su actitud no puede ser casual (p. 265). Según Rodríguez, Zubiri quiere recalcar que el acto de intelección sentiente nos instala en la realidad de un modo físico, actual y no representativo o meramente intencional como lo considerarían aquellos que tiene una visión de la inteligencia como concipiente. Sin embargo, dice Rodríguez, esto no justificaría su rechazo al ámbito del sentido porque éste no diluye la realidad, sino que la saca a luz:

El aparecer es aparecer *de* la cosa y si esta es real, si aparece como de suyo, este sentido del acto no transmuta la realidad, no la convierte en “mero

⁴ Para este tema, ver Ramón Rodríguez (1997), *La Transformación Hermenéutica de la Fenomenología*.

⁵ La dificultad metodológica que demanda la tematización filosófica de lo *determinante* reside en que al momento de objetivarlo lo determinamos y lo perdemos como tal.

⁶ Dicho sintéticamente, la tematización en clave hermenéutica permite que lo “determinante” pueda comparecer como tal, “no bajo la forma de lo determinado sino bajo la forma de aquello que precisamente *no* puede ser determinado y sin embargo está allí” (Ainbinder, 2011, p. 20). Más adelante veremos la relevancia metodológica de este punto.

término intencional” del acto, haciéndole perder su actualidad, como teme Zubiri (Rodríguez, 2009, p. 266).

Luego Rodríguez (2009) aclara que, el sentido “deja que la cosa se muestre y se ciñe a su aparecer”, es simplemente la cosa en cuanto manifiesta; no es algo que media entre la cosa y el sujeto, ni le añade nada, sino que la hace visible; es la mera estructura y formalidad de su aparecer (p. 264). En otras palabras, la consideración del ámbito del sentido como el lugar donde el ser se muestra como lo que es, donde aparece la verdad del ser, no implica afirmar que el ser de la cosa se reduzca a un correlato del aparecer, ni menos que el aparecer se identifique con el puro “darse cuenta” de la conciencia, como sugiere Zubiri.

III. La articulación y el estatuto de las dimensiones que constituyen nuestra experiencia

Junto con la pregunta sobre el ámbito y método propio de la filosofía, e intrínsecamente relacionada con ella, el problema de la articulación entre las diversas dimensiones constitutivas de nuestra experiencia ha sido, y sigue siendo, una cuestión central en la historia de la filosofía. Dichas dimensiones se han considerado bajo distintas acepciones y se les ha atribuido estatutos diversos. Algunos ejemplos al respecto son: la articulación entre naturaleza y logos; entre lo sensible y lo inteligible; lo empírico y lo categorial; lo real y lo ideal; lo conceptual y lo intuitivo, entre otros.

Heidegger elucida dicho problema fundamentalmente como la articulación entre la dimensión ontológica del ser y la dimensión óptica del ente que se dan inseparablemente unidas en nuestra experiencia y en la estructura de todo fenómeno en general. Mientras que Zubiri lo trata como la articulación entre inteligencia y realidad que constituyen una unidad intrínseca en el acto humano de intelección sentiente.

Como veremos a continuación, la adecuada consideración de dicha articulación y el estatuto que se da a las distintas dimensiones que la constituyen, es crucial para dar cuenta de la posibilidad de la filosofía misma. De modo análogo a como lo señalamos al inicio del apartado anterior, la correcta consideración filosófica de dicha articulación conlleva un desafío metodológico importante, que consiste en mostrar la posibilidad de un acceso al ámbito propio de la filosofía, pero sin abandonar el vínculo con la experiencia que legitima su discurso.

A grandes rasgos, se puede decir que los dualismos de la modernidad (sujeto-objeto; real-ideal; concepto-intuición; mente-mundo, etc.) abrieron una brecha entre la experiencia y sus condiciones de inteligibilidad. Esto puso en jaque el estatuto mismo del discurso filosófico que, sin ser de carácter empírico-positivo, se dirige sin embargo a la experiencia, aunque de un modo peculiar.

Ahora bien, tanto Zubiri como Heidegger se proponen superar los dualismos heredados de la modernidad y consideran las dimensiones que constituyen nuestra experiencia como dimensiones irreductiblemente heterogéneas y al mismo tiempo inseparables, es decir, *co-originarias* –como dirá Heidegger– o congéneres como lo dice Zubiri. Así, para Zubiri la articulación relevante se da entre la inteligencia sentiente y la realidad que son congéneres (Zubiri, 1980, p. 2). El acto formal de la inteligencia humana “consiste en sentir la realidad”, pero a su vez, las dimensiones heterogéneas del sentir y del inteligir se dan de modo inseparable en dicho acto: “inteligir y sentir no sólo no se oponen, sino que, pese a su esencial irreductibilidad, constituyen una sola estructura (...) Gracias a ello el hombre queda inamisiblemente retenido en y por la realidad” (Zubiri, 2008, p. 1348). Dicha estructura unitaria en su modalidad fundamental (nuda intelección) es lo que Zubiri llama “aprehensión primordial de realidad”. En esta intelección, dice Zubiri (2008), quedamos inamisible y formalmente en la “nuda realidad” (p. 1344). La aprehensión de realidad tiene un carácter primordial, pero puede ser modelizada y actualizada en formas distintas. Zubiri distingue el momento primordial –que nos instala físicamente en la realidad– de los momentos del logos y de la razón, que son modalizaciones ulteriores del modo primario de intelección que es la aprehensión de realidad. “La intelección ulterior que es el logos, es pues, una modalización de la intelección sentiente” (Zubiri, 1980, p. 119). En definitiva, Zubiri piensa la articulación de las dimensiones irreductiblemente heterogéneas que se dan en nuestra experiencia como distintos modos de intelección sentiente que constituyen una unidad estructural, y que se dan articulados en un solo acto. Pero, aunque esos modos de intelección (ulteriores) se pueden distinguir modalmente, todos se fundan en la aprehensión primordial de lo real⁷. En este sentido, Zubiri afirma: “yo

⁷ Lo real tiene distintas respectividades que dependen de la estructura de cada cosa real y que afectan la actualización intelectual de ella. En cada intelección se puede actualizar distintos aspectos formales de la cosa real y esto constituye los distintos modos de intelección. Lo real se aprehende en un mismo acto en y por sí mismo y, al mismo tiempo, como respectivo a otras formas y modos de realidad; esto es aprehender la cosa “en realidad” o “en cuanto real”. El primer modo de intelección constituye la estructura básica con respecto a la cual los

no aprehendo mesas, pero tengo un logos de las mesas, y en general de toda cosa-sentido” (Zubiri, 1980, p. 119).

Por su parte, Heidegger distingue, en términos de modos de ser, el ámbito de lo dado en la experiencia –lo óntico–, y el ámbito de sus condiciones de posibilidad –lo ontológico–, y piensa la relación entre ambas dimensiones en términos de co-origenariedad y no como fundación (Ainbinder, 2011, p. 11). Se trata de una estructura unitaria que articula estas dos dimensiones inseparables e irreductiblemente heterogéneas que constituyen la estructura dual de todo lo que es (de todo fenómeno). Heidegger hace un análisis de nuestra experiencia cotidiana (óntica) –tomada como punto de partida y de regreso de la indagación fenomenológica– que busca, sin embargo, acceder a la dimensión ontológica que el autor caracteriza como ámbito del sentido. En otras palabras, la indagación fenomenológica parte de lo dado en la comprensión inmediata o pre-ontológica del ser que caracteriza al *Dasein* en su actitud natural con los entes del mundo. A partir de dicha pre-comprensión a nivel óntico de la experiencia, el fenomenólogo puede acceder y tematizar las estructuras que la posibilitan. La mirada filosófico-fenomenológica penetra hasta el nivel ontológico de la experiencia en el que se da la comprensión ontológica del ser, pero manteniendo siempre a la vista su arraigo en lo óntico, es decir, sin separar ni identificar ambas dimensiones. En suma, el ámbito de dichas estructuras es el espacio del sentido, que es el ámbito propio de la filosofía al que el fenomenólogo accede en la comprensión propiamente ontológica del ser, la cual, como ya mencionamos, es inseparable de la pre-comprensión del ser en la actitud natural de *Dasein*. Según Heidegger, la dimensión del sentido atraviesa toda nuestra experiencia, pero es posible distinguir entre “el sentido vulgar (óntico) del fenómeno” y “el sentido propiamente fenomenológico (ontológico) de fenómeno”. Es precisamente la estructura de este último lo que la fenomenología debe traer a la luz, ya que constituye la condición de posibilidad del primero. Un punto central en la respuesta heideggeriana a los desafíos metodológicos que hemos analizado hasta ahora consiste en

otros modos son modalizaciones y por esto Zubiri la llama *aprehensión primordial de realidad* que es un “estar” aprehensiva y sentientemente en la realidad, actualmente instalados en lo que las cosas son “de suyo”. Pero, al mismo tiempo que estamos actualmente instalados en la cosa real –por ser su impresión trascendentalmente abierta, es decir, respectiva a otras formas de realidad– quedamos inmediatamente instalados en la pura y simple realidad (Zubiri, 1980, p. 108).

acreditar fenomenológicamente el acceso a dicho ámbito ontológico⁸. Heidegger muestra que “la estructura del fenómeno en sentido fenomenológico” *se da* en la experiencia y está siempre operativa en ella, pero no *se da* al modo de lo “determinado”, como ente, sino que *se da* al modo de lo “determinante”, como modo de ser. Tal como lo expresa Ainsbinder (2011), se trata de “una experiencia del ámbito de lo determinante que no requiere, empero, abandonar la orientación fenomenológica que dirige la mirada hacia lo determinado sino modificar el tipo de mirada que se tiene sobre él” (p. 23). Ambas dimensiones, determinante-determinado o ser-ente se dan articuladas en nuestra experiencia precisamente en el aparecer fenomenológico.

En atención a lo anterior, consideramos que Heidegger da una respuesta notable a los desafíos metodológicos aquí planteados. Por una parte, los resultados de los análisis heideggerianos muestran que la estructura del fenómeno en sentido fenomenológico se da en todo fenómeno, es generalizable y, en esa medida, las descripciones fenomenológicas pueden tener un estatuto científico, en cuanto válidas para toda experiencia en general. Por otra parte, con su aproximación fenomenológica-hermenéutica Heidegger logra acreditar la posibilidad de un acceso al ámbito propio de la filosofía, sin menoscabar el vínculo con la experiencia que legitima su discurso.

Conclusión

Retornemos ahora a la pregunta inicial sobre qué es lo que primeramente comparece y revisemos brevemente, a modo de conclusión, la diferencia en la respuesta de Heidegger y Zubiri. Recordemos que Heidegger responde (cita 1): “Nunca oímos «primeramente» ruidos y complejos sonoros, sino la carreta chirriante o la motocicleta” (Heidegger, 2014, p.182). Mientras que Zubiri responde (cita 2): “Lo que aprehendo no es mesa sino una constelación de tal dimensión, forma, peso, color, etc., que tiene en mi vida función o sentido de mesa” (Zubiri, 1980, p. 23).

Teniendo en cuenta los análisis metodológicos anteriores, concluimos que lo que Heidegger destaca en su respuesta (cita 1) es el peculiar carácter de nuestro vínculo inmediato con el mundo, es decir, el carácter significativo del vínculo primario y *determinante* que constituye nuestra experiencia. Las

⁸ Dicho de modo simplificado, “acreditar X fenomenológicamente significa” mostrar que X *se da* en la experiencia, se manifiesta fenoménicamente, podemos tener experiencia de X.

cosas se nos muestran inmediatamente como algo familiar, ya comprendido y significativo, esto es, como la carreta, la motocicleta, el pájaro carpintero o como mesa. En cambio, Zubiri en su respuesta (cita 2) destaca como primarios los rasgos efectivos y *determinados* de las cosas, a saber, la dimensión, la forma, el peso y el color. En los análisis del fenómeno del mundo, Heidegger muestra que nuestra experiencia cotidiana involucra no sólo los rasgos efectivos y *determinados* (ónticos) del ente, sino que, al mismo tiempo y de modo inescindible de ellos, se hayan implicados ciertos rasgos *determinantes* (ontológicos) –que no se dan al modo de las determinaciones positivas– pero que *se dan* ciertamente en la experiencia constituyendo el modo de ser del ente que comparece⁹. Estos rasgos *determinantes* de lo que es se dejan elucidar adecuadamente en clave hermenéutica y es por esto que Heidegger los tematiza como la dimensión significativa de la experiencia¹⁰. En última instancia, al proceder de un modo fenomenológico-hermenéutico, Heidegger logra acreditar que en los fenómenos mismos *se da* la articulación relevante entre lo *determinado* (óntico) y lo *determinante* (ontológico) y muestra que, siguiendo este método peculiar, podemos acceder a lo *determinante* como tal. Dicho acceso a la dimensión significativa (ontológica) se alcanza a través de un modo de preguntar capaz de poner de relieve la estructura que caracteriza al ente en sus determinaciones ontológicas, pero sin perder de vista el nivel óntico de la experiencia misma. Finalmente, dicha dimensión significativa se muestra como la estructura de toda experiencia en general y condición de posibilidad de su inteligibilidad, esto es, como la condición de posibilidad del aparecer fenomenológico en general, que da el título a este artículo. En conclusión, sostenemos que Heidegger encuentra en la aproximación fenomenológico-hermenéutica el método adecuado para acceder al ámbito propio de la filosofía y para tematizar los rasgos determinantes de nuestra experiencia, de modo tal, que dicha tematización mantenga su autonomía con respecto a la de las ciencias empíricas y, al mismo tiempo, permanezca arraigada en la experiencia como fuente de su legitimidad. De acuerdo con lo anterior, concluimos que la primacía que da Heidegger al sentido es una primacía metodológica y no una primacía metafísica como pensamos que la interpreta Zubiri.

⁹ En este contexto y simplificando bastante las cosas, se puede decir que “modo de ser” y modo de aparecer” son equivalentes.

¹⁰ La dificultad metodológica que demanda la tematización filosófica de lo *determinante* reside en que al momento de objetivar “lo determinante” lo hemos determinado y, por lo tanto, lo perdemos como tal. La aproximación fenomenológico-hermenéutica se hace cargo de esta dificultad.

Por su parte, Zubiri critica la primacía del sentido que otorga Heidegger a la experiencia originaria y piensa que la fenomenología sigue presa de una concepción de la inteligencia como “conciiente” que le impide analizar los hechos tal como se dan. La idea de una inteligencia conciente – que según él ha dominado hasta ahora la investigación filosófica– trae aparejada un concepto de realidad como “modo de ser” (Zubiri, 1980, p. 96). “Realidad”, dice Zubiri, “no es una forma y modo de ser, sino que, por el contrario, ser es actualidad mundanal de lo real. Ser es siempre y sólo una actualidad ulterior a realidad” (Zubiri, 1979, p. 14).

Nos parece que la interpretación que hace Zubiri del concepto Heideggeriano de “modo de ser” y de “realidad” –en los textos que hemos citado– pasa por alto el contexto metodológico y metafilosófico en que dichos conceptos deben ser considerados para comprender su verdadero alcance filosófico. De manera crucial, la noción “modo de ser” es el concepto que permite a Heidegger tematizar adecuadamente la articulación primaria y radical de todo lo que es en general. Análogamente, consideramos que el concepto heideggeriano de “realidad” como modo de ser, debe ser comprendido en su alcance metafilosófico. Heidegger desarrolla este “concepto ontológico de realidad” como modo de ser en respuesta a las deficiencias que él ve en el repertorio categorial de la filosofía tradicional. Dicho de manera simplificada, fenómenos tan relevantes como la vida biológica, la cultura y la existencia humana, no se dejan conceptualizar filosóficamente de modo adecuado con las categorías tradicionales¹¹. El tratamiento heideggeriano de los conceptos “modo de ser” y “realidad” tiene muchísimos rendimientos metodológicos que no podemos presentar aquí, pero que hemos tratado en otro artículo¹².

La oposición de Zubiri a la primacía del sentido se muestra claramente en su distinción entre cosa-realidad y cosa-sentido. En *Sobre la Realidad* –refutando a Heidegger– Zubiri afirma:

(...) –fue la idea de Heidegger– que esto que llamamos nuda realidad es un sentido más que hay en las cosas que se dan en la vida, cosas que en mi vida tienen el sentido de ser nudas realidades. Pero esto es absolutamente falso por lo que afecta tanto a la realidad como al ser, porque “toda cosa-sentido

¹¹ Ver Vigo (2014), “Categorías y experiencia antepredicativa en el entorno de *Sein und Zeit*”. En *Arqueología y Aleteología. Estudios heideggerianos* pp. 403-436.

¹² Ver Francisca Vial, “Modes-of-being and Heidegger’s Ontological Pluralism”, que se publicará próximamente en *Tópicos*, revista Filosófica.

se apoya sobre la condición de una cosa que sea nuda realidad. Porque, si no, ¿cómo iba a haber un martillo, si no hay hierro ni madera? (Zubiri, 1966, p. 222).

Según nuestra interpretación, en esta cita se puede ver que Zubiri considera la articulación entre realidad y sentido en términos de dependencia metafísica y, bajo esta consideración, nos parece razonable afirmar que no puede haber un martillo, si no hay hierro ni madera. En este sentido, la primacía que da Zubiri a la realidad es una primacía metafísica y no fenomenológico-metodológica como hemos caracterizado la primacía del sentido en Heidegger. En contraste, como ya señalamos, Heidegger piensa la relación entre el ser (ontológico) y el ente (óntico), no en términos metafísicos sino como una lógica de mostración: el que algo sea, se revela en que es comprensible, en que aparece y en cómo aparece. Pero el ser no se agota en sus modos concretos de aparecer, por eso, comprendemos el ser del ente si comprendemos sus modos de mostración¹³ y, a grandes rasgos, esto es lo Heidegger llama “modo de ser”.

De acuerdo con lo anterior, concluimos que, en la elucidación de las condiciones de posibilidad del aparecer fenomenológico, la primacía que da Heidegger al “sentido” es una primacía de orden fenomenológico-metodológico; mientras que la consideración de la primacía de la “realidad” en Zubiri es de orden metafísico.

Referencias

- Ainbinder, B. (2011), *Donación y posibilidad. Heidegger y la filosofía trascendental*. Rocha de la Torre, A. (Ed.), Heidegger hoy: estudios y perspectivas, Buenos Aires-Bogotá, Grama-Universidad de San Buenaventura (pp. 111-134).
- García, J. J. (2004), *Realidad y Cosa-Sentido en la Filosofía de Zubiri*, The Xavier Zubiri Review, Vol. 6, (pp. 89-97).
- Gómez, J. M. (2014), *La Realidad del Sentido*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/34110>.
- Heidegger, M. (2014), *Ser y Tiempo* (Trad. J. E. Rivera). Trotta. Madrid.
- Norro, R. Rodríguez, M. J. Callejo (Eds.), *De la libertad del mundo* (pp. 687-705). Escolar y Mayo. Madrid.

¹³ Ainbinder, 2018, conversación privada.

- Rodríguez, R. (2009), *Impresión de Realidad y Comprensión de Sentido* en A. Pintor-Ramos (Ed.), *Zubiri desde el siglo XXI* (pp. 259-278). Publicaciones Universidad Pontificia de Salamanca.
- Rodríguez, R. (2014), *Percepción e Interpretación. Heidegger y la tradición hermenéutica* en J.J. García
- Rodríguez, R. (1997), *La Transformación Hermenéutica de la Fenomenología. Una interpretación temprana de la obra de Heidegger*, Editorial Tecnos, Madrid.
- Vigo, A. (2014), *Arqueología y Aleteología. Estudios heideggerianos*, (2ª ed.). Logos Verlag, Berlin.
- Zubiri, X. (1966), *Sobre la realidad*. Alianza Editorial, Madrid.
- Zubiri, X. (1979), *Respectividad de lo real*. [De *REALITAS III-IV*: 1976-1979, Trabajos de Seminario Xavier Zubiri]. Madrid, (pp. 13-43).
- Zubiri, X. (1980), *Inteligencia sentiente*. Alianza Editorial, Madrid.
- Zubiri, X. (1989), *Estructura dinámica de la realidad*, (2ª ed.). Alianza Editorial, Madrid.

Entre la Inmediatez y la Contemplación: Identidad y Vacío en la Sociedad Contemporánea

Santiago Andrés Ullauri Betancourt
santiagou@ubemisferios.edu.ec
Universidad Hemisferios
<https://orcid.org/0000-0003-0858-3178>

Andrea Vanessa Cáceres Silva
andrecacs17@outlook.com
Investigadora Independiente
<https://orcid.org/0009-0008-4347-6312>

Resumen: El agotamiento y la fatiga social contemporáneos están profundamente vinculados al ideal de felicidad social, el cual se manifiesta predominantemente a través de pantallas digitales. Este ideal refleja nuestras formas de relacionarnos y comunicarnos, derivadas de deseos y preferencias íntimas que exigen un esfuerzo constante y exacerbado. La presión social implica la exposición de aspectos personales, estableciendo estructuras sistémicas que facilitan una vigilancia panóptica a gran escala. Como resultado, se difumina la frontera entre lo privado y lo público, creando una amalgama multifacética de identidades individuales y colectivas. La ideología neoliberal, basada en la posesión, el lujo y la inmediatez, impulsa una carrera sinuosa hacia lo deseado, donde la escasez y el agotamiento promueven el sometimiento al poder establecido. Este fenómeno da lugar a una sociedad esquizofrénica que busca cumplir con estándares superficiales, recreando una comunidad vaciada donde la decadencia emerge como única salida viable. En respuesta, Byung-Chul Han propone un equilibrio entre resiliencia y empatía social, orientando así la reflexión hacia una nueva era que favorezca un bienestar más auténtico y sostenible. Estas propuestas buscan contrarrestar las dinámicas de autoexplotación y promover una sociedad más equilibrada y humana.

Palabras clave: Vigilancia, agotamiento, fatiga social, panóptica digital, vacío identitario

Abstract: Exhaustion and social fatigue in contemporary society are deeply linked to the ideal of social happiness, predominantly manifested through digital screens. This ideal reflects our ways of interacting and communicating, derived from intimate desires and preferences that demand constant and exaggerated effort. Social pressure involves the exposure of personal aspects, establishing systemic structures that facilitate large-scale panoptic surveillance. As a result, the boundary between private and public spheres becomes blurred, creating a multifaceted amalgam of individual and collective identities. Neoliberal ideology, based on possession, luxury, and immediacy, drives a winding race toward the desired, where scarcity and exhaustion promote submission to established power. This phenomenon leads to a schizophrenic society striving to meet superficial standards, recreating a hollowed-out community where decay emerges as the only viable escape. In response, Byung-Chul Han proposes a balance between resilience and social empathy, thereby directing reflection toward a new era that fosters more authentic and sustainable well-being. These proposals aim to counteract dynamics of self-exploitation and promote a more balanced and humane society.

Keywords: Surveillance, exhaustion, social fatigue, digital panopticon, identity void

Introducción

El agotamiento y la fatiga social actuales están íntimamente relacionados con el ideal de felicidad social, una felicidad que a menudo se presenta a través de las pantallas y está estrechamente vinculada a nuestras relaciones y formas de comunicación. Este fenómeno surge de nuestros deseos y preferencias más íntimos, donde la exposición pornográfica deja de ser una mera analogía para convertirse en una representación de los ideales de belleza, éxito y felicidad. Anecdóticamente, esta constante simulación social requiere un esfuerzo incansable y un sobreesfuerzo, exponiendo los aspectos más privados de nuestras vidas de manera reminiscente a "Gran Hermano". Estas dinámicas construyen estructuras sistémicas que conducen a procesos meticulosos de vigilancia panóptica a gran escala, disolviendo la frontera de la intimidad y transformándola en una amalgama multidimensional.

Esta sobreexplotación de los seres humanos, que supera incluso las dimensiones de la esclavitud en los siglos XVI y XVII, es tanto profunda

como enigmática. No solo es impuesta externamente, sino que también es aceptada y promovida internamente. La erosión de los valores personales, principios y creencias ha creado un vacío de identidad, fomentando un deseo interno de convertirse en otra persona. Este proceso, visto como un acto de voluntad, permite que el objeto de deseo se convierta en una panacea para la libertad percibida, donde la supuesta autonomía esclaviza y consume a los individuos.

Ciertamente, esta búsqueda implacable de lo deseado, impulsada por la ideología neoliberal y su énfasis en la posesión, el lujo y la inmediatez, se convierte en un viaje tortuoso. Los seres humanos, atrapados entre la escasez y el agotamiento, emplean estrategias de sumisión al poder. Este poder, tanto endógeno como exógeno, configura una sociedad esquizofrénica que sucumbe voluntariamente a la dominación con el fin de alcanzar los mínimos reflejos de las redes sociales. Esta sociedad navega a través de la banalidad de las apariencias, creando ciudadanos fatigados en busca de libertad y opulencia. El resultado es una sociedad vaciada, donde la decadencia se convierte en el desenlace inevitable. Sin embargo, esta trayectoria aún puede ser replanteada, oscilando entre la resiliencia y la empatía social, imaginando un nuevo equilibrio que redefina el bienestar colectivo.

Basándose en los postulados de Byung Chul Han, este artículo explora cómo sus propuestas teóricas críticas, reflexivas y pragmáticas proporcionan alternativas para abordar la fatiga social, la vigilancia y los vacíos de identidad. La capacidad de Han para adaptar líneas teóricas a la modernidad y proponer soluciones accionables subraya su fe en la humanidad. Su analogía del "panóptico digital" critica el énfasis neoliberal en la inmediatez, el agotamiento y la felicidad fabricada, instándonos a confrontar las implicaciones sociales de estas dinámicas.

Finalmente, Han aboga por reclamar el descanso, la contemplación, el placer y la solidaridad como valores colectivos esenciales. Esta perspectiva invita a una reevaluación de la vida moderna, destacando la importancia de la introspección y el bienestar comunitario como caminos hacia la realización personal y social.

Metodología

El presente artículo adopta un enfoque cualitativo que integra múltiples componentes esenciales para un análisis exhaustivo. En primer lugar, se lleva a cabo una revisión interdisciplinaria que permite abordar el tema desde diversas perspectivas, enriqueciendo así el marco analítico. A continuación, se procede a una contextualización del pensamiento de Byung-Chul Han dentro del ámbito de la filosofía contemporánea, prestando especial atención a las ideas centrales del autor y su interacción con la tradición filosófica establecida.

Posteriormente, se realiza un análisis comparativo que contrasta las propuestas de Han con las de otros pensadores relevantes, con el propósito de identificar puntos de convergencia y divergencia teórica. Este ejercicio comparativo facilita una comprensión más profunda de las contribuciones de Han y su posicionamiento dentro del panorama filosófico actual. Finalmente, se elabora una reflexión crítica sobre las soluciones propuestas por Han, orientada a fomentar el debate y a generar nuevos espacios de discusión tanto en el ámbito académico como en el social.

Lo idílico del panóptico digital: Un @instrumento que transparenta la felicidad social.

Desde Aristóteles, uno de los deseos más profundos de la humanidad ha sido la consecución de la felicidad, entendida como el "Supremo Bien"¹ y el fin último del ser humano. No obstante, alejándose de la concepción griega tradicionalmente vinculada a acciones virtuosas basadas en la justicia, la razón y el pensamiento, Byung-Chul Han² analiza la felicidad en relación con la

¹ En ética a Nicómaco, el filósofo refiere el término eudemonía, donde eu=bien y daimon= espíritu, términos a los que se han atribuido los significados de riqueza, prosperidad, buena fortuna, vivir bien, florecer y felicidad.

² "En el régimen neoliberal también el poder asume una forma positiva. Se vuelve elegante [...] El poder elegante opera de forma seductora y permisiva. Como se hace pasar por libertad, es más invisible que el represivo poder disciplinario". Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa*. Herder Editorial. (p. 23)

fobia desarrollada por la sociedad moderna hacia el dolor. Esta fobia ha inducido a los individuos a evitar cualquier indicio de sufrimiento, generando olas de positividad excesiva y una imperante necesidad de aparentar siempre felicidad.

En la actualidad, según Han, se ha vuelto casi obligatorio ser feliz o, al menos, aparentar dicha felicidad. En este cometido, la era tecnológica lo facilita al actuar como una herramienta utilitaria del neoliberalismo, que ha sobreexposto la felicidad como un distractor de los procesos de dominación propios de la modernidad. La felicidad, en tanto capital emocional, se convierte en un elemento central del rendimiento, un espacio donde los individuos se someten a sí mismos.

El imperativo de ser feliz genera una presión tal que se considera más adversa que el imperativo de ser obediente. Este dispositivo neoliberal, según Han, obliga a una introspección anímica en la que la "felicidad se trivializa y se convierte en un confort apático", empujando a la sociedad hacia un estado de anestesia permanente, acompañado de la autooptimización y la autorrealización. Estas prácticas, facilitadas por la red como herramienta, han abierto inimaginables alternativas para la transmisión inmediata de información mediante el uso de tecnologías de la información y la comunicación, que constantemente incitan a publicar preferencias, deseos y necesidades, exponiendo de manera abierta la cotidianidad de los individuos.

De esta manera este tipo de comunicación coincide con la vigilancia, con una exposición masiva que la modernidad promueve a través de, según Han, un desnudo pornográfico que se asemeja a la vigilancia panóptica. Esta instrumentalización de la felicidad la transforma en un mecanismo de control que favorece el rendimiento, convirtiéndola en un producto cuantificable y funcional, donde cada individuo se convierte en panóptico de sí mismo y donde la libertad se instrumentaliza como herramienta de control. Generando una transformación que postula a una sociedad en la que el individuo se convierte en su propio vigilante, aceptando su autoexplotación promovida por una imposición de un sentido de transparencia adquirido a través, según el autor, de un panóptico digital.

Por consiguiente, la sociedad ha pasado a ser un espacio donde la creación y recreación del devenir social enfrenta diversos cánones impuestos y autoimpuestos provoca una especie de esquizofrenia social entre lo real, lo imaginado y lo deseado. De manera análoga a la Odisea de Ulises, donde las sirenas atraían a los hombres al mar con su dulce melodía y exuberantes figuras para luego llevarlos a la muerte, las acciones sociales contemporáneas envuelven a la sociedad en lo irreal, provocando una atracción exacerbada que la somete.

En este sentido, la lógica social se ha convertido en una vertiginosa carrera a tientas, transformando la acción social en una dicotomía ostentosa, crítica y novedosa entre lo público y lo privado, dada la delgada línea que separa la psiquis de la Polis. "La confusión de estos espacios no solo pone en riesgo la privacidad de los individuos, sino también la vitalidad de la esfera pública, que es el espacio donde la acción y el discurso alcanzan su máxima expresión" (Arendt, 1958, p. 45). La necesidad de ser vistos, reconocidos y admirados ha convertido al ser humano no solo en un ser social, sino también en un actor, en un ente útil para la recreación, el juicio y la calificación social, transformando a la sociedad en un espacio donde la vigilancia está literalmente al alcance de la mano.

Si bien es cierto que el concepto de panóptico social nace de la visión crítica foucaultiana de las dinámicas generadas en la prisión, resulta pertinente identificar, a partir de los estudios de Han, una posible analogía que emule el sometimiento a un poder endócrino, donde las barreras carcelarias se transforman en desperdicio de tiempo y espacio, sometiendo al individuo a una realidad creada, a menudo inexistente, válida únicamente a través de las miradas y símbolos de aprobación presentes en este escenario visual forzado.

Esta postura se evidencia en la denuncia de *System of a Down* en su canción "Prison Song" incluida en su álbum Toxicity (2001), al referir una metáfora que enmarca la idea de una sociedad convertida en prisión mediante restricciones sociales como la vigilancia constante y las políticas punitivas. La banda denuncia, en relación con la línea foucaultiana, que el poder ejercido

externamente, al ser socialmente sometido y al ser sometido, convierte esta circunstancia en un círculo vicioso que enajena y autoimponerse.

Según Byung-Chul Han, estas nuevas formas de organización social transforman la vida en términos de trabajo y, sobre todo, de salud mental, ya que tanto el desarrollo económico como el posicionamiento de la tecnología han creado una sociedad dominada por la autoexplotación que genera un constante alto rendimiento para ser feliz. Además, esto permite estudiar la variación de la percepción del tiempo, posibilitando un empoderamiento creciente de una sociedad que vigila, juzga, oculta y maquilla, donde "cada uno se explota a sí mismo, y se figura que vive en la libertad. [...] hoy es posible una explotación sin dominación." (Han, 2014, p. 19).

¿Cómo reconocer la realidad en esta era de ficción cuando ni siquiera la propia concepción de quien proyecta es real, dado que las circunstancias oscilan entre subjetividades construidas de imaginarios frente a una sociedad altamente demandante, determinante e instaurada en la inmediatez?

Desde la perspectiva de Byung-Chul Han, esta inmediatez abre las puertas a un panóptico digital donde cada individuo se auto-vigila, se auto-explota y se somete a las expectativas impuestas de rendimiento social, convirtiéndose en dinámicas de poder que modelan la vida, la psiquis y las interacciones sociales.

Esta auto explotación, expuesta en sus obras *La sociedad de la transparencia* y *La expulsión de lo distinto*, aborda cómo la tecnología, los algoritmos de las redes sociales y la constante exposición a la mirada pública modifican la percepción de uno mismo y la dinámica de vigilancia. En consonancia con Foucault, Han afirma que "Con el espectáculo predominaba la vida pública" (Foucault, 1999, p. 219), evidenciando cómo esta delgada línea entre lo privado y lo público implica, más allá de una mirada organizacional y política, una determinación de lo más profundo de los seres humanos que se configura como su objeto de deseo.

El tiempo dedicado tanto a crear estas pseudo realidades como a quienes acceden a esta información trasfigura realidades, promoviendo esquizofrenias entre lo que se es y lo que se desea ser. Esta distancia, a

menudo inalcanzable y autoimpuesta, tiene su origen en la incapacidad de encontrar satisfacción, ya que "el deseo es una relación de ser a falta. Esta falta es, hablando con propiedad, falta de ser. No es falta de esto o de aquello, sino falta de ser por la cual el ser existe. Esta falta está más allá de todo lo que puede presentarla" (Lacan, J., 2008, p. 334).

Tal carencia intrínseca prepara el terreno para que, en el plano social, los objetos de consumo sean una salida posible. No obstante, frente a la carencia de un objeto real, el individuo crea un fantasma, donde finalmente puede encontrarlo de manera imaginaria. Esta esquizofrenia social no solo deja a la sociedad tradicionalmente concebida sin una base clara, sino que configura un escenario paralelo donde lo que sucede carece de sentido al no ser observado a través de las redes. Al no ser visto en este entorno, es inexistente y genera infelicidad.

El deseo de ser visto y aceptado configura una nueva idea de contemplación que ha pasado de una percepción de la belleza y la felicidad ligada al disfrute de la naturaleza, de las formas del cuerpo humano, de los sonidos y la creación de melodías, de la sabiduría, a una mera observación de lo que acontece en la vida del otro, de ese otro construido por el individuo mismo y de ese otro que lo observa, lo admira y lo somete.

Dicho pragmatismo, advierte Byung-Chul Han, se manifiesta en el desvanecimiento de la magia, la temporalidad de la inactividad y la pérdida de la capacidad contemplativa del ser humano, elementos que han sido parte innata del esplendor de la existencia y que están siendo reemplazados por una inmediatez enmarcada en la obligación de actuar. Esta inmediatez se refleja en el cortoplacismo, lo provisional, la sustitución de la experiencia por la vivencia y la pérdida de la capacidad de esperar, manifestándose de manera alarmante con la oportunidad de conexión sin límites que desvincula al ser del otro y propone la soledad como un estado constante que conduce al consumismo y que, analógicamente, encarcela.

Solo al evidenciar la estratégica atracción de publicar en las redes sociales una realidad pensada, construida y creada que se convierte en un teatro para la presentación de la persona en la vida cotidiana, recreando, entre

lo real y lo deseado, una obra donde la diversidad de máscaras utilizadas trasciende las funciones y roles socialmente aceptados del ser humano. Precisamente, como señala Goffman, "Cuando [...] adopta un rol social establecido, [y] descubre, por lo general, que ya se le ha asignado una fachada particular. Sea que su adquisición del rol haya sido motivada primariamente por el deseo de representar la tarea dada o por el de mantener la fachada correspondiente, descubrirá que debe cumplir con ambos cometidos" (Goffman, 2001, p. 17), extendiendo este dinamismo hacia lo imaginado, donde el escenario y las dinámicas propias de las sociedades deben ser modificadas acorde a un guion traído de la inmediatez y del deseo de ser reconocido.

La representación escénica, derivada de una dualidad entre lo que es y lo que demuestra ser, complejiza el devenir social y la estructura de aquello que se expone, que no necesariamente es real. Este escenario expuesto en las redes presenta una diversidad de máscaras que diversifican los roles que los individuos recrean para alcanzar su objeto de deseo: la felicidad.

Ciertamente, esta sobreexposición de la cotidianidad mediante el uso de las tecnologías configura, en palabras de Han, una "sociedad digital de la vigilancia [que] muestra una estructura panóptica especial, cuyos habitantes [...] crean una red y se comunican intensamente entre sí. Esto hace posible el control total a través del enlace en red y la hipercomunicación" (Han, 2014, p. 100), permitiendo que, al igual que el Gran Hermano, todos quienes acceden a estas redes obtengan información que se transforma en poder, un poder que domina y presiona, convirtiendo a la sociedad en un espacio altamente ansioso, autocompetitivo, caótico y de sobreproducción.

Como consecuencia, no solo provoca una autodomanda, sino que también promueve procesos de vigilancia aceptados y permitidos por los mismos individuos, configurando una sociedad de la vigilancia que reconstruye normas, valores y comportamientos propios de estas nuevas dinámicas, donde la mirada que juzga y domina parte desde la propia subjetividad de los individuos, cuyas particularidades complejizan de manera significativa la interacción social.

La alta demanda y autodemanda provocan elevados estándares de "superación" y una autogestión exacerbada, lo que, en palabras de Han, internaliza la lógica del rendimiento. En este marco, Han señala la ausencia de límites, ya que los individuos sienten una presión externa, pero sobre todo interna, de estar siempre disponibles, productivos y felices. Esto ha sobrepasado límites y normas socialmente establecidos, promoviendo la comercialización de un desnudo social que no solo es parte de una analogía, sino que envuelve a los individuos en aplicaciones digitales donde partes de sus cuerpos cumplen el objeto de deseo de otros, obteniendo réditos económicos y cosificando la sociedad a través de máscaras.

Por otro lado, el desnudo social es una simbología de un nivel alcanzado gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, que ha exacerbado la relación entre lo que los individuos son y lo que desean ser. El espacio entre lo real y lo deseado es soportado por la infinitud que Internet permite a través de las redes. Esta oportunidad eterna de mantener a los individuos conectados permite que una realidad paralela, creada, imaginada y extrapolada, transforme y enferme a la sociedad, donde "No hay necesidad de armas, de violencias físicas, de coacciones materiales. Basta una mirada. Una mirada que vigile, y que cada uno, sintiendo su peso sobre sí mismo, termine por interiorizarla hasta el punto de vigilarse a sí mismo; cada uno ejercerá esta vigilancia sobre y contra sí mismo" (Foucault, 1977, p. 15). Esta misma dinámica, semejante a un panóptico, impulsa el deseo de observar y ser observado, juzgar y ser juzgado, exigir y autoexigirse, convirtiendo este escenario en un intercambio de máscaras y en una diversificación de roles y dinámicas creadas previamente inimaginables, configurando así una sociedad distinta y esquizofrénica feliz.

Agotamiento y fatiga social: vaciamiento identitario o esclavismo de la inmediatez.

La presión por rendir, por ser productivo, exitoso y feliz implica un costo social de magnitudes significativas. Estos espejismos sociales emulan la ansiedad, el estrés y la depresión, trasladando las experiencias subjetivas y psicológicas del individuo al ámbito social, donde la insatisfacción ante lo

insuficiente genera frustración, enfermedades y desvaríos. Según Han, tales dolencias sociales contemporáneas parten de un enfoque centrado en el rendimiento dentro de un marco individualista, que afecta de manera sustancial las relaciones sociales, transformándolas en competitivas e individuales, y despojándolas de las condiciones estructurales y sociales que determinan la vida de las personas.

Los procesos relacionados con la conectividad, el uso de internet y la digitalización, según el autor, son preponderantes al analizar la aceleración de la sociedad del rendimiento. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación facilitan la alienación de los individuos hacia un trabajo interconectado de manera permanente, permitiendo la rapidez y la inmediatez en el ejercicio laboral. Esto no solo explota el espacio y el tiempo de los individuos, sino que también mantiene una conexión constante, generando altos niveles de presión y fatiga.

Estas características propias de la sociedad actual, según Han, ejercen y son ejercidas a través de una presión interna que autoexige a los individuos ser productivos, competitivos, eficaces y felices, lo que conduce a episodios graves de agotamiento crónico y generalizado. Dichos episodios no solo afectan la psique de los individuos, sino que también vacían de sentido los valores y principios sociales que fundamentan tales acciones.

Como efectos colaterales, el uso de medicamentos y drogas para superar tal desidia ha reconfigurado los espacios sociales en ciudades zombis, donde los procesos de alienación han sido internalizados y aceptados moralmente como resultado del agotamiento, la fatiga y la depresión derivados de la autoexigencia en una sociedad acelerada por el ideal de triunfo sustentado en la inmediatez que esclaviza.

El tiempo parece acelerarse, y los individuos se autoexigen la multiplicación de roles y funciones, ignorando su bienestar físico y mental, lo que resulta en estructuras sociales debilitadas hasta su eventual desaparición. En esta línea, por ejemplo, el concepto de familia se ha desvanecido, recreando sociedades autónomas y autodidactas que trascienden el sentir y el expresar hacia una configuración de vaciamiento identitario, donde las máscaras encarnizan al individuo, provocando un desconocimiento de sí

mismo. Este desconocimiento se da en la medida en que el individuo se objetiviza con su trabajo, impulsándose a superar sus propios límites mediante la autoexigencia y bajo la lógica de la competencia.

La presión generada obliga a los individuos a estar siempre activos, derivada de un círculo vicioso de ansiedad y estrés, rompe con el concepto de bienestar e incluso de ocio, sometiendo al individuo a la demanda de producir, rendir y, con ello, ser feliz. No es sorprendente que la escolarización y la profesionalización sean cada vez más tempranas. La sociedad valora positivamente los avances acelerados de niños y jóvenes en escuelas y colegios, promoviendo la idea de que un progreso más rápido en sus etapas educativas les permitirá acceder más rápidamente a un mercado laboral que exige la generación de presupuestos públicos y privados que garanticen el sostenimiento institucional. Este proceso de enajenación, según Han, no es simplemente una cuestión de alienación respecto a las condiciones externas, sino que el individuo se enajena de sí mismo, ya que, bajo el régimen del rendimiento, es él mismo quien se autoexplota (Han, 2015, p. 92).

Las apuestas sociales por la perfección, la optimización del tiempo, la autoexigencia, los altos niveles de competitividad, las jerarquías, la acumulación de riqueza y el ideal de felicidad, entre otras metas supervaloradas en la actualidad, están mermando el tiempo personal dedicado al descanso y al disfrute, considerándolos como acciones peyorativas contrarias al ideal de éxito. Esto configura sociedades vaciadas de significado, de disfrute, de contemplación y de cultivo del hedonismo, el cual, según Han, ha sido despojado de su capacidad para crear experiencias auténticas y duraderas, convirtiéndose en la búsqueda superficial del placer asociado al consumo y la autoexplotación.

Por otro lado, la vida contemplativa está en declive, según Han. La creciente imposición del rendimiento y la productividad, ligadas a las exigencias de la sociedad digital y del neoliberalismo, además de generar un agotamiento social, facilita interacciones sociales cada vez más distantes y digitalizadas, diluyendo la esencia del ser político. Como señala Arendt (1993, p. 198), “actuando y hablando, los hombres muestran lo que son, revelan

activamente la unicidad de su identidad personal, y de esta forma hacen su aparición en el mundo humano”. Esto significa que la condición humana reside en la capacidad de manifestar la particularidad y singularidad de los individuos a través de la acción y la interacción, estableciendo relaciones políticas y sociales en el espacio público donde es posible mostrar su identidad personal.

Han plantea que esta condición humana en la sociedad contemporánea ha evolucionado hacia el modelo de rendimiento que convierte al ser humano en un “animal laborans”, término que refiere a aquel individuo reducido al trabajo, espacio donde pierde el sentido de la vida contemplativa, considerada por Arendt como elemental para la experiencia auténtica y el pensamiento.

Un tema que explora este sistema opresivo y que forma parte de una crítica amplia a las estructuras de poder que alienan a los individuos se expresa a través de la canción "Another Brick in the Wall" de Pink Floyd, particularmente la parte 2 de su famosa trilogía dentro del álbum "The Wall" (1979). La canción es un llamado a la rebelión contra las normas restrictivas y a la búsqueda de un sistema más libre y humano.

En este sentido, la visión crítica de Han evidencia cómo el empobrecimiento existencial, ausente de reflexión, condena al individuo a una vida sin trascendencia ni profundidad, centrada en la eficiencia y la productividad. Estos valores, que Antony Negrivincula asocia con la transformación de las relaciones laborales y la explotación en la era contemporánea, se entienden como un proceso de “subsunción real del trabajo en el capital”, que además de vulnerar la organización colectiva, ejerce control sobre la información y el conocimiento, suprimiendo el bienestar colectivo. El resultado es una multitud de trabajadores alineados y desorganizados que el sistema adapta a los mecanismos de dominación propios del capitalismo, eliminando, según Han, la capacidad inherente del ser humano de experimentar el mundo de forma significativa, generando un vacío existencial y emocional.

Este flujo constante de acciones superficiales es producto de la inmediatez generada, que Han conceptualiza como hipercomunicación,

motivada por el capitalismo digital y que impulsa la productividad inmediata y la exposición constante centrada en la rapidez, lo que provoca actitudes obsesivas que esclavizan. Estos efectos del capitalismo, derivados de procesos de alineación propios de una era que Francis Fukuyama denomina “posthistórica”, están ligados a la inmediatez y a la ausencia de un propósito trascendental, dominando así las motivaciones humanas, el desarrollo interior y la autenticidad.

Todo ello, según Han, se relaciona con la idea de la sociedad del cansancio, donde la hiperactividad y la autoexplotación son síntomas propios de la inmediatez que conlleva problemáticas identitarias, psicológicas y de relacionamiento social, cuyas consecuencias se reflejan en el aislamiento, la soledad e incluso el suicidio. Más allá de ser una mera analogía, los síntomas sociales que denotan crisis identitarias provienen de la confusión colectiva de valores y normas originadas en internet, las cuales en la mayoría de los casos son inalcanzables. De este modo, la sobreexplotación laboral orientada a alcanzar índices de productividad y “éxito” denigra la vida en familia, el disfrute y la interacción social, resultando en sociedades agotadas, cansadas y vaciadas.

En este sentido, la exacerbación del desarrollo económico y tecnológico ha llevado a la sociedad a agotar los recursos personales, económicos y naturales, de manera que el agotamiento no es una mera conceptualización, sino una realidad a la que las nuevas generaciones se enfrentan, ligada a la lógica de la inmediatez. Frente a ello, Han hace un llamado a reorientar la mirada hacia el interior, hacia el disfrute, reconociendo y revalorizando la contemplación en la vida cotidiana, recuperando las prácticas contemplativas y rescatar espacios de quietud que permitan a los individuos desconectarse de la sobreexposición de información a través de las redes. Además, aboga por redescubrir el significado de la vida, preservar la privacidad tanto individual como colectiva, y reconstruir los vínculos comunitarios basados en la empatía y la solidaridad, liberando el tiempo para el bienestar colectivo y la verdadera felicidad.

Conclusiones

La relevancia de analizar los postulados de Byung-Chul Han trasciende el mero debate sobre las diversas líneas argumentativas y sus justificativos inherentes, situándose en la reflexión sobre las propuestas que el autor plantea para corregir dichas problemáticas. El llamado de Han a reconectarse consigo mismo y a repensar la acción colectiva desde esta introspección constituye una apuesta positiva para redirigir el rumbo de una sociedad despojada de significado.

Repensar el mundo mediante la identificación de estrategias que promuevan la resiliencia y el equilibrio permitirá, según el autor, mitigar progresivamente el panorama de agotamiento y fatiga social, con el objetivo de restaurar el bienestar personal y colectivo. Una de las recomendaciones más significativas que Byung-Chul Han propone es la necesidad de adoptar nuevos conceptos derivados de la modernidad, como la productividad, pero adaptándolos de manera que no solo se valoren los éxitos externos, sino también, y principalmente, los internos, mejorando así la calidad de vida de los individuos.

Aunque el autor reconoce la importancia del desarrollo económico a través de la cantidad de trabajo realizado, simultáneamente hace un llamado para que, en el camino hacia la productividad, se incorporen momentos de autocuidado, recuperación emocional y reconexión consigo mismo, mediante la revalorización del descanso y la contemplación. Byung-Chul Han invita, a través de sus teorías, a la construcción de redes de apoyo emocional, tanto familiares como comunitarias, considerándolas ejes fundamentales para cultivar relaciones solidarias y auténticas, basadas en el apoyo mutuo en lugar de la competencia. De esta manera, se crean espacios seguros y resilientes para compartir experiencias y enfrentar conjuntamente los desafíos.

En este contexto, se destaca la importancia de pensadores como Han, quienes, más allá de desarrollar postulados teóricos conceptuales, proponen soluciones alcanzables y viables para mejorar una sociedad inmersa en propuestas económicas derivadas del neoliberalismo. Dichas propuestas promueven un desarrollo exacerbado que resulta en una sociedad enferma que tiende a la autodestrucción.

Finalmente, analizar las dimensiones reales de la felicidad en el marco de una sociedad transversalizada e instrumentalizada por las dinámicas sistémicas de Internet permite identificar nuevas formas de autodominación y autoexplotación. Estas conceptualizaciones emergen de espacios contruidos bajo la vigilancia de un "Gran Hermano" que todo lo ve, juzga, somete y transparenta la felicidad social a través de un panóptico digital que domina y ejerce poder. Si bien este fenómeno es una realidad palpable en la era moderna y bajo una administración de carácter neoliberal, también abre un espacio para la reflexión sobre lo que es verdaderamente necesario para el disfrute y la felicidad de los seres humanos en la sociedad. Precisamente, esta es la apuesta que Byung-Chul Han propone, conduciendo hacia una reflexión crítica y coherente con el devenir histórico, partiendo del ser hacia un posible deber ser por el bienestar de las generaciones presentes y futuras.

Referencias

- Arendt, H. (1993). *La condición humana* (8ª ed., p. 198). Paidós.
- Foucault, M. (1977). *El ojo del poder* (1ª ed.). Siglo XXI.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (14ª ed., p. 219). Siglo XXI Editores.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre* (J. E. Pérez, Trad.). Barcelona: Planeta. (Trabajo original publicado en 1992).
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1ª ed., 3ª reimp.). Amorrortu.
- Han, B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*. Herder.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y las nuevas formas de poder* (1ª ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2014). *En el enjambre: Capitalismo y las emociones* (1ª ed.). Herder.
- Han, B.-C. (2015). *La sociedad del rendimiento*. Herder.
- Han, B.-C. (2021). *La sociedad paliativa. El dolor de hoy*. Herder Editorial.
- Lacan, J. (2008). *El seminario de Jacques Lacan. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica* (p. 334). Paidós.
- Negri, A. (1998). *Marx más allá de Marx: Cuaderno de trabajo sobre los Grundrisse [Marx Oltre Marx]*. Manifestolibri.

Ejercicio dialéctico y desarrollo del carácter en el *Teeteto* de Platón

Claudia Carbonell Fernández
claudia.carbonell@gmail.com
Universidad de Piura

Resumen: Se aborda el entrelazamiento de la dialéctica y el desarrollo moral en la concepción platónica de la educación en el *Teeteto*. Después de una breve exposición del diálogo desde la perspectiva educativa, se presentan las estrategias pedagógicas que presta la dialéctica en la formación del carácter, mediante el análisis del proceder de Sócrates. Por último, se examinan las disposiciones y hábitos de Teeteto, en contraste con las de Eutifrón. Se concluye que el ejercicio dialéctico tiene un carácter medial en la formación del temple anímico y moral del joven Teeteto.

Palabras clave: Dialéctica; carácter moral, estrategias pedagógicas, filosofía de la educación.

Abstract: This paper addresses the intertwining of dialectics and moral development in the Platonic conception of education in the *Theaetetus*. After a brief exposition of the dialogue from the educational perspective, the pedagogical strategies that dialectics provides in character formation are presented, through the analysis of Socrates' efforts. Finally, the dispositions and habits of Theaetetus are examined, in contrast to those of Euthyphro. It is concluded that the dialectical exercise has a medial character in the formation of the emotional and moral character of the young Theaetetus.

Keywords: Dialectics; moral character, pedagogical strategies, philosophy of education.

Introducción

Recientemente, Yacek (2023) ha llamado la atención sobre el renacimiento del interés por los aspectos educativos del pensamiento platónico. En esa línea, diversos autores han sostenido que Platón sigue siendo un interlocutor indispensable y enriquecedor para la teoría de la educación contemporánea (Mintz 2018; Marshall 2020; Jonas y Nakawaza 2020). Como han argumentado Jonas y Nakawaza (2020), la educación moral en Platón comprende las dimensiones cognitiva, afectiva y disposicional (o conativa), y, en esa medida, su teoría de la educación —basada en el diálogo, en la formación de hábitos y en la fuerza de las intuiciones dramáticas— amplía el programa aristotélico de la formación del carácter.

Este artículo, pretende revisar algunas estrategias pedagógicas de Sócrates en el acompañamiento al proceso de aprendizaje de Teeteto, con el objetivo de mostrar la imbricación de los aspectos dialécticos y morales de la educación según Platón. Si bien el contenido temático del diálogo *Teeteto* está orientado a la pregunta por la índole del conocimiento, el texto puede leerse también como la escenificación viva de un proceso interior —transformativo— que se da en el joven aprendiz con la ayuda de Sócrates.

Desde un punto de vista metodológico, se presenta a continuación un análisis de algunos pasajes del *Teeteto*, tomándolo como un caso de observación de una interacción educativa. El interés por este pasaje para toda educación radica en que Teeteto, quien en el diálogo es presentado como un joven estudiante, llegó a ser un matemático prominente y, más aún, un ciudadano destacado moralmente. La forma literaria del diálogo permite una observación del carácter de Teeteto y de sus actitudes y aprendizaje, como no lo podría hacer un texto expositivo. Como afirmaba Aristóteles, lo específico del diálogo socrático radica en la representación de las actitudes morales de los caracteres, manifiestas en el mismo intercambio dialógico (*Ret.* 1417a 20-25). Si el diálogo es, como forma literaria, la reconstrucción del proceder dialéctico, tiene importancia que en él no aparezcan solo argumentos concatenados, sino auténtica trama, que no es otra cosa —como sucede en el caso del *Teeteto*— que el guión de un drama interior en el que comparecen las potencialidades, posibilidades y concreciones reales de los personajes (Carbonell 2022, 28).

En las líneas que siguen, se defenderá, en primer lugar, la relevancia que tiene para la teoría de la educación el diálogo conocido como el *Teeteto*, en el que es claramente reconocible un proceso de aprendizaje transformativo de un joven educando. En segundo lugar, se destacarán,

mediante un análisis del texto platónico, las herramientas educativas que emplea Sócrates en su interacción con Teeteto, orientadas temáticamente a solucionar un problema teórico (qué es el conocimiento) y, a la vez, a la formación del carácter del joven. Por último, se hará una reflexión sobre las disposiciones cognoscitivas y morales del educando, atendiendo al caso de Teeteto y, por contraste, al de Eutifrón, otro joven que también es objeto de la atención pedagógica de Sócrates. Se busca, con ello, mostrar la circularidad entre formación del carácter y ejercicio dialéctico que comparece en los textos platónicos.

El *Teeteto* como un diálogo educativo

Es bien sabido que el gran tema de *Teeteto* es el conocimiento. Ahora bien, la pregunta por el conocimiento aparece como una pregunta derivada del objetivo inicial propuesto por el diálogo: examinar el alma de Teeteto y, más en concreto, su carácter moral y sus capacidades intelectuales. De este modo, el objetivo es más moral que gnoseológico (Rozema 1998).

El mismo diálogo da pie a múltiples opciones interpretativas. David Sedley (2004: 4-6) habla de al menos cuatro posibilidades, todas ellas ensayadas por la tradición: 1) la finalidad del diálogo sería mostrar la necesidad de las formas para la gnoseología platónica, mediante una suerte de reducción al absurdo (Cornford 1935); 2) El *Teeteto* hay que considerarlo, más bien, como un ejercicio dialéctico, que deja el horizonte de la investigación abierta (Burnyeat 1990); 3) el diálogo quiere mostrar que es el interlocutor el que ha de encontrar la verdad; 4) el *Teeteto* es una reevaluación platónica de Sócrates. Si bien todas estas perspectivas son fructíferas, aquí me inclino más por una combinación de ellas. Si se opta por considerar el *Teeteto* como un ejercicio educativo, cada una de esas posibilidades encuentra su lugar. El propósito del texto sería, en este caso, mostrar la filosofía como un entrenamiento formativo, siempre personal, dirigido, a la vez, hacia el conocimiento de la verdad y hacia la transformación del alma.

El diálogo expone una conversación ficticia entre un Sócrates maduro y un joven matemático prometedor, llamado Teeteto. Juntos examinan alternativamente diversas respuestas a la pregunta por el conocimiento. En efecto, a lo largo del *Teeteto*, el joven estudiante ofrece tres definiciones alternativas del conocimiento, que serán examinadas por Sócrates: el conocimiento es *percepción* (αἴσθησις) (151d-186e); el conocimiento es *opinión verdadera* (ἀληθῆς δόξα) (187a-201b); el conocimiento es *opinión verdadera acompañada de una explicación*, esto es, de *logos* (ἀληθῆς δόξα μετὰ λόγου) (201c-210b).

Todo el diálogo tiene como transfondo una metáfora platónica célebre: la comparación de la generación de las ideas con un parto. Como ha sido comentado desde antiguo, esta metáfora sería auténticamente socrática, tomada a partir de la reflexión del trabajo de la madre de Sócrates, que era comadrona. Desde el punto de vista de la búsqueda de una definición del conocimiento, el diálogo resulta un fracaso, puesto que las respuestas presentadas son desechadas argumentativamente una tras otra y no se llega a una conclusión aceptada por los interlocutores. Según la misma metáfora del parto, el *Teeteto* recrea el parto de un infante muerto. Ahora bien, lo que el diálogo muestra es que tal experiencia no es proceso inútil, aunque aparentemente se trate de un fiasco. Desde la perspectiva existencial y formativa del joven Teeteto, el diálogo es la historia de un éxito: al final de su vida, Teeteto se ha convertido en el hombre que Sócrates vaticinó que podría llegar a ser, y estamos autorizados a creer que los hechos que se narran en el diálogo fueron decisivos para que esto ocurriera.

En el inicio de la parte central del *Teeteto*, y antes de plantear la pregunta por el conocimiento, Sócrates afirma que le interesa “saber cuáles de nuestros jóvenes pueden llegar a convertirse en hombres de bien” (*Teet.* 143d). La preocupación de Sócrates es educativa. Más adelante, abordar el problema del conocimiento aparecerá como una suerte de ensayo para probar las cualidades y capacidades de Teeteto. No quiero decir que el tema central del diálogo no sea gnoseológico, sino, más bien, que en este texto queda patente que la pregunta por el saber no puede ser ajena a la experiencia concreta y existencial del que aprende y llega a saber.

Estrategias educativas

En este apartado, se consideran algunos modos de hacer de Sócrates que aparecen el diálogo, y que pueden considerarse estrategias dirigidas a procurar un aprendizaje moral significativo en Teeteto.

Libertad y estado de ánimo como puntos de partida

Cabe considerar el punto de partida existencial que tiene el diálogo entre Sócrates y Teeteto en, al menos, dos aspectos. Por una parte, Sócrates conecta con Teeteto en un nivel que se podría llamar afectivo, al proponerle explorar si tiene razón Teodoro al haber elogiado su carácter. Se establece entre ellos un acuerdo: Sócrates examinará atentamente las capacidades de Teeteto y éste, a su vez, se mostrará a sí mismo abiertamente (*Teet.* 145b). Con ello, no solamente ha conquistado Sócrates la simpatía de Teeteto, sino que se ha ganado su apertura y su sinceridad, condiciones necesarias para cualquier

investigación. De este modo, el aprendizaje queda sancionado como una suerte de pacto que se establece entre dos libertades.

Por otra parte, cabe resaltar cómo, en el momento de abordar este examen, Sócrates lo hace desde su experiencia personal. Hace notar cómo el preguntar —que es el origen de todo aprendizaje— es siempre una cuestión personal, si ha de tomarse en serio. Ahora bien, no es solo que la pregunta parta desde la experiencia de un sujeto determinado, sino que, además, parte de un estado de ánimo específico. Como ha hecho notar Heidegger (1983), situarse en un estado de ánimo fundamental es necesario para poder hacer filosofía. Como se indicará en el último apartado de este artículo, dicho temple de ánimo no es solo afectivo, sino que aspira a ser un estado —una *hexis*, un hábito— cultivado. En el comienzo del diálogo, Sócrates comparte con sus interlocutores su propio estado de ánimo: «esto es lo que me deja perplejo: no soy capaz de comprender adecuadamente por mi mismo qué es realmente el conocimiento» (*Teet.* 145e). No es, sin más que se trate de una de las cuestiones más difíciles para la investigación filosófica (*Teet.* 148c), sino que a él, personalmente, esta dificultad le causa turbación y perplejidad. De ese modo, no solo comunica su estado de ánimo como quien da una información, sino que involucra afectivamente a Teeteto en su indagación. En el caso de las preguntas filosóficas, esto es especialmente necesario. La filosofía se hace desde el inicio preguntas aparentemente obvias, porque se trata de cuestiones que sirven de principio o de condición de posibilidad para otras disciplinas. En este caso, preguntarse por la posibilidad del conocimiento es trascendental para fundar cualquier empresa cognoscitiva y, más radicalmente aún, para comprender la propia existencia. Ahora bien, precisamente por su obviedad, es imprescindible entrar en un estado de ánimo que no las descarte por ingenuas o anodinas. Para ello se requiere advertir la radicalidad de estas preguntas y eso solo es posible cuando se pone de manifiesto su carácter existencial.

No siempre es fácil reconocer la importancia de una pregunta, porque algunas cuestiones no parecen tener ningún efecto práctico. Ahora bien, ¿qué hace que una pregunta sea relevante o irrelevante? Antes de intentar solucionar un problema, es preciso hacerse cargo de la relevancia que tiene dicha cuestión. Platón parece apuntar a que formar esa capacidad en los estudiantes es un objetivo de toda educación, si no quiere sucumbir a las amenazas existenciales del desarrollo técnico, ya sea la escritura en su tiempo o, en el nuestro, los desarrollos de la inteligencia artificial, por ejemplo. En efecto, si el aprendizaje es solo aprendizaje orientado a buscar soluciones, los medios tecnológicos pueden hacerlo mejor que los meramente humanos. Sin

embargo, la cuestión central de la filosofía es plantear las preguntas, no procesar información y resolver problemas.

Reconocer el propio estado de ánimo respecto de una pregunta ayuda a comprender que, en la indagación, todos somos siempre discípulos. Esta constatación es especialmente relevante cuando una persona se adentra por caminos de investigación. Para Sócrates, no hay quien sabe y quien no sabe, quien enseña y quien aprende. En sus diálogos se hace evidente que se trata siempre de un empeño común, donde lo más que se puede hacer es servir de partera a otro: ayudar en el camino, pero no transmitir ni dar a luz por otro.

Más adelante en el diálogo, el desconcierto de Sócrates parece haber infectado a Teeteto. Sócrates entonces se toma en serio la perplejidad del discípulo. Si a veces se puede tener la percepción de que el meollo de la educación implica proporcionar certezas, Sócrates, sin embargo, sostiene una perspectiva radicalmente opuesta. Para él, lo que como maestro puede ofrecer a Teeteto es la incertidumbre que conlleva darse cuenta de la propia ignorancia. El “solo sé que nada sé” socrático no es una postura cómoda, en la que el intelecto pueda reposar. Como afirma Sócrates, su método de partería “puede suscitar ese dolor o hacer que llegue a su fin” (*Teet.* 151a). En medio del desconcierto que manifiesta Teeteto, Sócrates avizora el potencial de un verdadero parto, e invita a Teeteto a confiarse a sus capacidades de partera, animándolo a comprometerse plenamente con la búsqueda de respuestas a las preguntas que inquietan a ambos.

La radicalidad de todo preguntar: no dar nada por supuesto

Una segunda actitud pedagógica de Sócrates en este diálogo es la de no dar nada por supuesto. En el *Teeteto* se aborda la cuestión del conocimiento sin recurrir a la teoría de las ideas, esto es, sin usar como premisa ningún elemento a priori. Este modo de proceder ha llevado a algunos estudiosos a afirmar que Platón retoma en la última etapa de su vida el planteamiento aporético de los diálogos socráticos iniciales. Para algunos (McDowell 1973; Bostock 1998; Burnyeat 1990) sería incluso prueba de que Platón abandonó la teoría de las ideas en su última época. Para otros (Cornford 1935; Adalier 2001; Chappel 2005), en cambio, el silencio acerca de las formas está encaminado a mostrar su necesidad. Sea cual fuera la razón última, el motivo inmediato de este proceder radica, a mi juicio, en que Sócrates utiliza como punto de partida de su enseñanza la posición de Teeteto mismo, que refleja la perspectiva común entre la élite educada de su tiempo, esto es, una visión en cierta medida empirista. El ejercicio didáctico consiste, precisamente, en esforzarse por explicar el conocimiento sin presuponer las formas,

explorando las consecuencias que se siguen del reto escéptico. En un conocido pasaje del *Parménides*, Zenón afirma que “la gente ignora, en efecto, que sin recorrer y explorar todos los caminos es imposible dar con la verdad y adquirir inteligencia de ella” (*Parm.* 136e). Esa es la actitud que subyace a este pasaje del *Teeteto*. Un camino tiene siempre un punto de partida y, en el proceso de aprendizaje, tal punto de partida no puede ser otro que la opinión del interlocutor. De ahí que Sócrates examine el conocimiento desde la perspectiva que le ofrece Teeteto. Ahora bien, resulta muy interesante que, precisamente al aceptar el acuerdo con Teeteto, Sócrates se adentre en aguas no exploradas hasta entonces y se abra a la posibilidad de considerar las formas de un modo distinto, como ocurriría en los diálogos que siguen al *Teeteto*. De este modo, una estrategia que se presenta en inicio como un proceder pedagógico es en realidad auténtico diálogo, abierto a explorar caminos filosóficos no andados hasta entonces, incluso por el maestro.

Descubrir las ideas preconcebidas

Cuando Sócrates pregunta a Teeteto qué entiende él por conocimiento, éste afirma que el conocimiento es equivalente a la percepción (*aisthēsis*). Desde esta postura, la pregunta por la posibilidad del conocimiento parece trivial. La respuesta de Teeteto parece provenir del sentido común, puesto que, en efecto, habitamos el mundo percibiéndolo. Ahora bien, Sócrates no se satisface con esta respuesta ni intenta, de momento, refutarla. Para espolear a Teeteto, le hace ver que no se trata de una opinión común, sino que es un eco de las enseñanzas de Protágoras. El renombrado sofista, en efecto, sostenía que “el hombre es la medida de todas las cosas”, y Teeteto reconoce, ante la pregunta de Sócrates, que lo ha leído en el texto “Sobre la verdad” de Protágoras (*Teet.* 151e y ss). De esta forma, la afirmación “el conocimiento es percepción” se revela como la traducción gnoseológica de la máxima protagórica.

A pesar de que parece una opinión deudora del sentido común, Sócrates lleva a Teeteto a darse cuenta de que su creencia está impregnada de múltiples presuposiciones teóricas, lo que hoy llamaríamos sesgos cognoscitivos. En la reflexión conjunta que realizan sobre la opinión que identifica el conocimiento con la percepción, se revela cómo esta concepción se basa en un horizonte común de comprensión, que se retrotrae desde la respuesta ingenua de Teeteto hasta los pensadores y poetas presocráticos, pasando por Protágoras. Sócrates mismo reconoce que se trata de un ejército poderoso, frente al que hay pocas posibilidades de éxito. Ahora bien, al alentar a Teeteto a lanzarse a la contienda, no solo estimula la actitud crítica,

sino, más aún, la esforzada magnanimidad y valentía que exige el quehacer filosófico.

Esta enseñanza —la de examinar las propias ideas, aunque se camuflen como derivadas del sentido común— probablemente quedó instalada en la conciencia de Teeteto para siempre. Una vez se ha reconocido el peso de la tradición intelectual sobre las propias ideas, se puede emprender su examen, para comprender sus implicaciones más profundas. Pacientemente, Sócrates hace una crítica de la actitud natural, que es en realidad culturalmente construida. La crítica tiene poder filosófico cuando no es solo enjuiciamiento ahistórico de una postura determinada, sino cuando se realiza en diálogo con la tradición. Como ha visto Gadamer, “el lenguaje de la filosofía se desenvuelve siempre, desde entonces, en diálogo con su propia historia” (Gadamer 1992, 20).

El arte de reconstruir un argumento y sacar consecuencias

Como se ha dicho, a partir de la reinterpretación de la postura de Protágoras, se exploran los fundamentos gnoseológicos y ontológicos de la posición de Teeteto. Esta investigación genética de las ideas no es propiamente el conocimiento, el parto del que habla Sócrates, pero sin ese esfuerzo no es posible orientarse en el pensamiento. En su conversación con Teeteto, Sócrates ensaya un modo hasta entonces inédito de diálogo con la tradición filosófica: recrear la postura del interlocutor ausente. De esta forma, Sócrates entabla una conversación con Protágoras, asumiendo y defendiendo su postura: “vamos a correr el riesgo de acudir en su auxilio” (*Teet.* 164e). No es, sin más, una reconstrucción de un argumento para refutarlo, sino “ponerse en sus zapatos”, intentar comprender la postura desde dentro y, así, defenderla como si fuera el mismo Protágoras el que habla. De este modo, Sócrates, en su enseñanza, encarna la voz de su contrincante y esgrime una amplia y enérgica defensa de su posición, “como si él estuviera presente” (*Teet.* 169d). Esta ficción dramática de tomar la voz de otro es un método potente de enseñanza, porque permite hacerse cargo de la racionalidad de los argumentos del interlocutor, sin intentar traducirlos al propio lenguaje y, por ende, de volverlos triviales, de quitarles, aparentemente, su aguijón.

Sócrates enseña a Teeteto a poner entre paréntesis las propias concepciones, para asumir, desde dentro, la postura de otro. En este caso, para ver las consecuencias de una perspectiva empirista y procesual de lo real. Entre otras, destaca una que implica directamente al individuo: de acuerdo con la teoría fenomenista examinada en este pasaje, no es posible garantizar ningún tipo de identidad personal. Si la realidad está en constante

transformación, también el sujeto se diluye y resulta imposible distinguir entre las fantasías falsas y las percepciones verdaderas, quedando el hombre sujeto a todo tipo de manipulaciones y engaños. La deriva inevitable es un mundo sujeto a la necesidad, sin libertad posible: “resulta que somos, si es que somos, o que llegamos a ser, si es que llegamos a ser, el uno en relación con el otro, ya que la necesidad ata nuestro ser, pero no lo ata con otras cosas ni con nosotros mismos.” (*Teet.* 160b). Al tocar una consecuencia personal, el argumento adquiere otra magnitud.

Poner a prueba y hacer balance

Todo el contenido del diálogo con Teeteto puede verse como un poner a prueba sus ideas. En el desconcierto del joven aprendiz, Sócrates vislumbra ya un posible parto. Por ello, lo invita a confiarse a sus capacidades de comadrona, esforzándose por responder a sus preguntas. Como le ha advertido desde el inicio, no hay garantía de que el parto llegue a feliz término: “si al examinar alguna de tus afirmaciones, considero que se trata de algo imaginario y desprovisto de verdad, y, en consecuencia, lo desecho y lo dejo a un lado, no te irrites como las primerizas, cuando se trata de sus niños” (*Teet.* 151c). Si las afirmaciones de Teeteto resultan carentes de verdad, Sócrates promete despojarlo de sus ilusiones. Lo único que pide al joven es que no se enfade, sino que asuma la crítica. El aprendizaje no requiere solo sagacidad, sino también la fortaleza de no amilanarse ante los propios fracasos.

Sócrates considera decisivo poner a prueba si lo que Teeteto está ideando es meramente ficticio o tiene posibilidades de salir adelante. Enseñar este ejercicio de discernimiento sobre los propios pensamiento afecta a la esencia del aprendizaje. Quien no fuera capaz de soportar la crítica, hasta el punto de que el juicio sobre sus ideas sea demoleedor, no tendría talante para una vida dedicada a buscar el conocimiento.

Esto es, ninguna de las estrategias pedagógicas garantiza el aprendizaje como un producto logrado. Una de las lecciones más importantes de este diálogo es que el fruto puede echarse a perder. Como dice Sócrates, es posible malograr el aprendizaje antes de que este se produzca, pero también después de que “se dé a luz”, si el pensamiento no sigue alimentándose y se desvía hacia lo falso y lo imaginario, incluso después de haber atisbado la verdad. La viabilidad de que el aprendizaje se deteriore enfatiza, por contraste, la necesidad de continuar nutriéndolo, examinándolo, identificando los errores, de manera similar a lo que ocurre con un recién nacido, que requiere atención constante.

A lo largo de todo el diálogo, Sócrates ayuda a Teeteto a examinar la viabilidad de cada una de las hipótesis que éste propone. El objetivo de Sócrates no parece ser proponer una doctrina o dar una opinión —práctica que rechaza explícitamente en el diálogo— sino poner a prueba las ideas del joven. Al hilo de este examen, Sócrates utiliza la metáfora del parto para describir su propio método:

Yo ejerzo sobre ti el arte de partear y es por esto por lo que profiero encantamientos y te ofrezco que saborees lo que te brindan todos y cada uno de los sabios, hasta que consiga con tu ayuda sacar a la luz tu propia doctrina. En cuanto lo haya hecho, investigaré si resulta ser algo vacío o fecundo (*Teet.* 157 c-d).

Resulta sugestivo cómo Sócrates no discute ni contradice, sino que “profiere encantamientos”, como lo hacen las parteras para aliviar el dolor y facilitar el parto. Estos hechizos implican exponer a Teeteto a las diversas teorías filosóficas y ayudarlo a descubrir el origen de sus propias ideas (o pseudo-ideas). Sócrates apela a un conocimiento más experiencial, ligado a los sabores y gustos, que a las refutaciones científicas (Ibáñez-Puig 2020). Buena parte del diálogo consiste en usar estas teorías como pruebas culinarias y encantamientos para ayudar a Teeteto a engendrar un concepto propio. De esta forma, el propósito no es simplemente que el estudiante reproduzca las opiniones de otros, muchas veces sin comprenderlas, sino que desarrolle la capacidad de decir algo por su cuenta. Sin embargo, no es tampoco esa la meta final del proceso formativo, sino que, una vez se ha conseguido lo primero, las ideas propias han de ser, a su vez, sometidas a un escrutinio más riguroso. Prosiguiendo con la metáfora del parto, se indica que, después del nacimiento, se ha de llevar a cabo la “fiesta del natalicio”, corriendo en torno al niño, “trazando auténticos círculos con el discurso, para que no se nos pase por alto que no es digno de alimentarlo, sino algo vacío y falso” (*Teet.* 161a). Este rito, llamado *amphidromia*, consistía en llevar al niño alrededor del fuego familiar para introducirlo a la tribu y a los amigos. El padre, entonces, decidía si el niño era digno de ser criado o debía, por el contrario, ser abandonado. Siguiendo la analogía con la concepción del pensamiento, puede decirse que una teoría no está justificada hasta que se somete a la discusión, contrastándola con otras teorías, esto es, con la familia y amigos. Solo entonces se puede determinar si es viable continuarla.

Transformar un fracaso cognitivo en un aprendizaje moral

Si bien el objetivo argumentativo del diálogo —dar una definición de conocimiento— parece haberse malogrado, no ocurre lo mismo con el objetivo moral: examinar el alma del joven Teeteto. En efecto, el diálogo

concluye equiparando el resultado del examen de la pregunta «qué es conocer» al del parto de un niño muerto. Desde el punto de vista de su contenido teórico, es evidente que el diálogo acaba en un evidente fracaso, al constatar que ninguna de las definiciones propuestas es consistente. Ahora bien, una lectura atenta de las últimas líneas revela que el estado de ánimo del final del diálogo no es de derrota. Después de constatar que “todo esto ha resultado algo vacío y que no merece nuestro cuidado”, Sócrates exhorta al joven aprendiz:

Pues bien, Teeteto, si, después de esto, intentaras concebir y llegaras a conseguirlo, tus frutos serían mejores gracias al examen que acabamos de hacer, y si quedas estéril, serás menos pesado y más tratable para tus amigos, pues tendrás la sensatez de no creer que sabes lo que ignoras (*Teet.* 210c).

El rendimiento del diálogo ha sido, más que principalmente cognoscitivo, existencial. Ahora bien, a pesar de ello, conviene preguntarse si no hay también rendimiento conceptual. Acaso ¿no es la conciencia de la ignorancia una ganancia también cognoscitiva? Para Platón, esta constatación es requisito para la búsqueda del saber. Como ya dictaminara Schleiermacher (1804/1996), el objetivo que persiguen los diálogos es doble: la producción de ideas, esto es, conseguir que el interlocutor llegue a un pensamiento propio o, en caso de que esto no fuera posible, que éste sea capaz de entregarse al sentimiento de que no sabe nada. Precisamente por ello, es esencial para Sócrates no exponer apodícticamente el tema, porque ello llevaría al interlocutor a descansar en la creencia de que sabe.

Es cierto que se aprende equivocándose. Pero, ¿es acaso la falsación de las propias concepciones el único resultado del proceso cognitivo? En los diálogos de Platón comparece siempre otro aspecto personal —o si se quiere moral— del aprendizaje. Para Sócrates, el objetivo no es informar, traspasar a otro algún conocimiento —cosa por lo demás imposible—, sino ayudar al otro a concebir su propio pensamiento. Si eso no es posible, queda siempre el otro objetivo del diálogo: purificar del error y, sobre todo, de los afectos que acompañan la presunción del conocimiento. El esfuerzo de Teeteto no ha sido en balde por el rendimiento moral que ha tenido todo el ejercicio, la formación del temple de ánimo (no ya, sin más, estado de ánimo) que hace posible la dialéctica. Reconocer la ignorancia capacita para seguir indagando, y pone al sujeto en la posición moral necesaria para el aprendizaje real.

Las disposiciones (*hexis*) del interlocutor

Por último, quiero examinar brevemente lo que el diálogo tiene que decir de las disposiciones de Teeteto. En el prólogo se afirma que Sócrates había presagiado correctamente que el joven se convertiría en un hombre bueno y competente, si llegaba a la madurez (*Teet.* 142c-d). Ahora bien, ¿qué vio Sócrates en Teeteto que le llevara a hacer dicha afirmación? No es una cuestión despreciable, puesto que lo que se está preguntando es si hay algo así como disposiciones previas (innatas o acaso formadas en la primera infancia) que permitan a un hombre llegar a ser moralmente recto y cognoscitivamente competente.

¿Se trata de una disposición innata? Si bien el texto sugiere que puede haber mejores o peores cualidades naturales, ellas no son suficiente para concretarse en resultados, y son, más bien, factores susceptibles de ser educados. Que las cualidades naturales no son suficientes, sino que requieren de una suerte de disposición moral, puede verse por contraste con el caso de Eutifrón: en el diálogo que lleva su nombre, se presenta como interlocutor alguien en quien la refutación dialéctica fracasa en toda regla, porque sus disposiciones impiden el progreso en el conocimiento (Poster 2005). En las líneas que siguen, se comparan las cualidades naturales y adquiridas de Teeteto con las de Eutifrón.

De acuerdo con lo que narra Euclides en el inicio del *Teeteto*, poco antes de su muerte, Sócrates conoció al joven estudiante de matemáticas, cuando este era aún un adolescente. El filósofo ateniense “en cuanto tuvo oportunidad de tratarlo y conversar con él, quedó muy admirado de las cualidades naturales que poseía” (*Teet* 142c). ¿Cuáles son esas condiciones de idoneidad que Teodoro y Sócrates encuentran en Teeteto?

Teodoro, el matemático maduro que introduce a Teeteto, lo describe como un joven poco agraciado físicamente, con nariz chata y ojos prominentes, que recuerdan a Sócrates. Ahora bien, la tosquedad de sus rasgos físicos contrasta con la finura de su carácter. De él se dice que está dotado de cualidades naturales, es especialmente listo y, a la vez, tiene un carácter afable y viril. Es precisamente esta combinación la que origina la sorpresa de Teodoro, quien, por su profesión de matemático, está habitualmente en contacto con muchos jóvenes y pocas veces había presenciado algo así. Según él, los jóvenes que poseen una inteligencia aguda y buena memoria, tienen, por contraste, un temperamento fogoso, que los lleva a dejarse arrastrar por las pasiones, como naves sin lastre, y su audacia tiene más de locura que de valor. Por otra parte, los jóvenes que tienen un

carácter más moderado y grave, son olvidadizos y más morosos en el aprendizaje. Teeteto, por el contrario, combina ambas actitudes: “se aplica a sus estudios e investigaciones con una facilidad segura y eficaz, y procede con la misma suavidad con la que fluye silenciosamente el aceite, de tal manera que sorprende cómo lleva a cabo todas estas cosas a tal edad” (*Teet.* 143e-144b). También se menciona «la liberalidad con la que dispone de su riqueza» (*Teet.* 144c). Y unas líneas más adelante, es el mismo Teeteto el que deja ver la suavidad de su carácter, manifestando su voluntad de dejarse corregir si se equivoca (*Teet.* 146c). Más avanzado el diálogo, ante el vértigo que siente el joven por las cuestiones en discusión, Sócrates elogiará su capacidad de asombro (*thaumá*) como signo de su carácter filosófico (*Teet.* 155d). Por lo demás, Teeteto es un hombre joven, casi un adolescente. Como bien lo ve Teodoro, “a la juventud le es posible hacer progresos en todo” (*Teet.* 146b).

En Teeteto se aúnan la juventud con una armonía de cualidades intelectuales y morales que resulta sorprendente y escasa. Su carácter recuerda los rasgos que Sócrates describe en la *República* como propios del candidato a la educación reservada a los guardianes (*Rep.* 485a-486e). El joven matemático encarna esas aptitudes que Platón busca para el guardián filósofo, y que explica con la figura del perro doméstico, que, a diferencia del lobo, conjuga la fiereza con la mansedumbre (*Rep.* 375a-c).

Sin embargo, la naturaleza sola no es suficiente: también se requiere, de parte de quien tiene la tarea de educar, de un arte muy fino, análogo al de las parteras, que colabore a que no se malogre el fruto moral que es, en definitiva, el más importante. Por parte del aspirante, se necesita una actitud de magnanimidad —de confianza y valentía— para enfrentar el desafío.

Ahora bien, a lo largo del diálogo queda en evidencia cómo se produce una transformación en el mismo Teeteto —un desarrollo de sus capacidades naturales— que lo prepara para dedicarse al conocimiento y, más aún, para llegar a ser un hombre bueno y competente, en palabras de Sócrates. El examen al que lo somete el pensador ateniense —auténtico proceso educativo— acrisola su carácter, purifica y atempera sus pasiones, para predisponerlo al saber que es, a su vez, un hábito, una disposición estable para relacionarse con la realidad.

Por contraste, se puede mirar bajo este prisma la figura de Eutifrón. Si bien el diálogo que lleva su nombre data de la primera época, Platón relaciona dramáticamente el *Teeteto*, escrito mucho después, con ese diálogo de juventud. Al final del *Teeteto* Sócrates afirma que ha de ir a comparecer al Pórtico del Rey para defenderse de la acusación de Meleto (*Teet.* 210d). De

esta forma, en la ficción platónica, la escena que se recuenta en el *Eutifrón* seguiría inmediatamente a la del *Teeteto*. Algo deliberado ha de haber en esta vinculación dramática ya que Platón, «como la naturaleza, nada hace en vano» (Friedländer 1969, 191). De acuerdo con este segundo diálogo examinado, Eutifrón es un joven que acude también al Pórtico del Rey para acusar a su padre. La personalidad de Eutifrón queda magníficamente retratada en el diálogo. Se trata de un joven adivino que parece conocer y admirar a Sócrates. Incluso, él mismo se describe como alguien de similar condición a la de Sócrates, un defensor de las cosas divinas, que es por ello ridiculizado y objeto de envidia (cf. *Eutifrón* 3b-c). Ha acudido al Pórtico del Rey porque siente que en conciencia debe acusar a su padre, que ha dejado morir por descuido a uno de sus esclavos, quien, a su vez, había asesinado a otro de los siervos.

Sócrates manifiesta su extrañeza ante la confianza incuestionable en sí mismo de Eutifrón al acusar a su padre y al afirmar que se trata de un acto piadoso. Eutifrón cree tener un conocimiento perfecto y exacto de las cosas divinas, hasta tal punto de no admitir ninguna duda sobre la piedad de su acción. De hecho, no entiende siquiera la irritación de su familia por su conducta (*Eutifrón* 4e).

Es un claro ejemplo de quienes creen que saben lo que no saben (cf. *Apol.* 21d), ante los que Sócrates se siente compelido por el dios para refutarles y llevarles al reconocimiento de su ignorancia. Sin embargo, la actitud de Eutifrón hace que la conversación fracase, que la refutación socrática resulte infructuosa, y el diálogo vuelve al punto de partida una y otra vez. Hay un momento del diálogo, sin embargo, en que parece que se avanza conforme a lo exigido de la refutación, y en el que Eutifrón reconoce su perplejidad: “No sé cómo decirte lo que pienso, Sócrates, pues, por así decirlo, nos está dando vueltas continuamente lo que nos proponemos y no quiere permanecer donde lo colocamos” (*Eutifrón* 11b). Sin embargo, su perplejidad acabará en frustración, al no perseverar en el esfuerzo para llevar a feliz término el cometido. Si fuera por él, se habría tenido que aceptar su opinión, y por eso acusa a Sócrates de que es él quien no deja el argumento en paz.

Eutifrón no manifiesta rasgos de maldad en su carácter, pero no está dispuesto a examinar su propio pensamiento ni a cuestionar sus presupuestos, a pesar del esfuerzo reiterado de Sócrates. La seguridad de Eutifrón de la moralidad y sabiduría de su conducta deviene en cerrazón, en una especie de fanatismo que lo incapacita para avanzar en el diálogo filosófico. Eutifrón no consigue abrirse al contraste sereno de las propias ideas, que solo es posible si se permite introducir un atisbo de duda en las propias certezas.

Ejercicio dialéctico y carácter en el *Teeteto* de Platón

Tanto el *Eutifrón* como el *Teeteto* son diálogos aporéticos. Sin embargo, el final de ambos diálogos no puede ser más distinto. Ante la insistencia del preguntar de Sócrates, Eutifrón trunca el diálogo: “En otra ocasión, Sócrates; ahora tengo prisa y es tiempo de marcharme” (15e). Ya no tiene tiempo, o no quiere tenerlo, para continuar la conversación y la aplaza *sine die*. El estado de ánimo que manifiestan las palabras de Sócrates es, de algún modo, de desilusión:

¿Qué haces, amigo? Te alejas derribándome de la gran esperanza que tenía de que, tras aprender de ti lo que es pio y lo que no lo es, me libraría de la acusación de Meleto demostrándole que, instruido por Eutifrón, era ya experto en las cosas divinas y que ya nunca obraría a la ligera ni haría innovaciones respecto a ellas por ignorancia, y, además, que en adelante llevaría una vida mejor (*Eutifrón* 15e-16a).

Por contraste, si bien el *Teeteto* también acaba en una cierta aporía respecto de la definición del conocimiento, las palabras finales de Sócrates denotan que el joven Teeteto ha crecido en la disposición necesaria para enfrentarse, más adelante, a las cuestiones filosóficas de calado. Si bien al inicio del diálogo el joven Teeteto, como Eutifrón, responde con seguridad a las preguntas de Sócrates, a medida que avanza la conversación aprende a matizar sus respuestas, a permitir que la refutación socrática vaya cumpliendo su papel catártico. En ese sentido, Teeteto sufre una transformación: al aguantar con entereza el embate de la argumentación, ha convertido la seguridad inicial en humildad, y ha quedado curado de cualquier complacencia que pudiera sentir frente a su propia inteligencia, que pudiera, con el tiempo, haberlo vuelto alguien difícil de trato. Así, ha probado que tiene un talante apto para desarrollar un pensamiento filosófico.

El proceder de Sócrates queda, por tanto, descrito como un entrenamiento para poder discernir la verdad del error. La elección de un joven adolescente como interlocutor deja en evidencia esta característica didáctica que también comparece en los diálogos emparentados con el *Teeteto*. En efecto, en el *Parménides*, *Sofista* y *Político* aparece, como horizonte vital de la discusión de las grandes cuestiones metafísicas que ocupan estos diálogos, el aprendizaje del oficio dialéctico. Este entrenamiento no es, en ninguno de los casos expuestos por Platón, un aprendizaje solitario, sino que se ejercita siempre en diálogo y en compañía de otros. Como dirá Aristóteles en su *Metafísica*, por ello debemos agradecer a quienes nos acompañan, incluso si piensan superficialmente, porque todos contribuyen a que desarrollemos nuestra capacidad de pensar (*Metaph.* 993b11-19).

El entrenamiento dialéctico es, más que una ocupación, un itinerario vital. Requiere aptitud natural, experiencia y esfuerzo constante. En el *Teeteto* hay una ganancia existencial evidente, hay crecimiento y maduración. La opción por una vida dedicada al conocimiento no es solamente una decisión profesional. Tampoco basta, como es el caso de Teeteto, tener una inteligencia fina, ni tampoco solo ejercitarse en la dialéctica como argumentación. A la gimnasia de la mente debe acompañarla otro entrenamiento más arduo: el del temple de ánimo, del carácter moral, que lleva a saber resistir al desánimo y a las dificultades del pensamiento y a no sucumbir a ellos. Como antaño le dijera Parménides a un joven Sócrates, es preciso imponerse dicho entrenamiento a sí mismo, obligándose y forzándose (*Parm.* 135d). La paciencia, la disciplina, la valentía y la magnanimidad se presentan como virtudes morales que condicionan la misma especulación: en efecto, el pensamiento crítico requiere una fortaleza de ánimo sólida y constante para no sucumbir a las soluciones fáciles e inmediatas. Tal vez atendiendo a ello, Platón presenta las cuestiones filosóficas dramatizadas, con caracteres bien perfilados, porque cómo se aborda un problema de pensamiento depende en buena medida del carácter.

Referencias

- Adalier, G. (2001). The Case of Theaetetus. *Phronesis*, 46 (1), 1-37.
DOI: [10.1163/15685280151091332](https://doi.org/10.1163/15685280151091332).
- Aristóteles (1994). *Metafísica*. Trad. de T. Calvo Martínez. Gredos.
- Aristóteles (1999). *Retórica*. Introd., trad. y notas de Q. Racionero. Gredos.
- Bostock, D. (1988). *Plato's Theaetetus*. Oxford University Press.
- Burnyeat, M. (1990). *The Theaetetus of Plato*, with a translation by Jane Levett. Hackett.
- Campbell, L. (1883). *The Theaetetus of Plato*. Oxford University Press.
- Carbonell, C. (2022). *Romper el hechizo. Filosofía, drama e imagen en Platón*. Eunsa.
- Chappell, T.D.J. (2005). *Reading Plato's Theaetetus*. Hackett.
- Cornford, F.M. (1935). *Plato's Theory of Knowledge: The Theaetetus and the Sophist of Plato*. K. Paul, Trench, Trubner.
- Friedländer, P. (1969). *Plato, vol. III: The Dialogues. Second and Third Periods*. Princeton University Press.
- Gadamer, H. G. (1992). *Verdad y Método II*. Sígueme.
- Heidegger, M. (1988). *Von Wesen der Wahrheit. Zu Platons Höhlengleichnis und Theätet*, GA, Band 34. Vittorio Klostermann.

Ejercicio dialéctico y carácter en el *Teeteto* de Platón

- Ibáñez-Puig, X. (2020). 'We Are What We Eat': The *Theaetetus* as a Philosophy of Education. En: B. Bossi y T. Robinson (Eds). *Plato's >Theaetetus< Revisited* (pp. 131-146) De Gruyter. DOI: [10.1515/9783110715477-009](https://doi.org/10.1515/9783110715477-009)
- Jonas, M. E. and Nakazawa, Y. (2020). *A Platonic Theory of Moral Education: Cultivating Virtue in Contemporary Democratic Classrooms*. Routledge.
- Marshall, M. (2020). *Reading Plato's Dialogues to Enhance Learning and Inquiry: Exploring Socrates' Use of Protreptic for Student Engagement*. Routledge.
- McDowell, J. (1973). *Plato's Theaetetus*. Clarendon.
- Mintz, A. I. (2018) *Plato: Images, Aims, and Practices of Education*. Springer.
- Platón (1981). *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ión, Lisis, Cármides, Hípias Menor, Hípias Mayor, Laques, Protágoras*. Traducciones y notas por J. Calonge Ruiz, E. Lledó Iñoido, C. García Gual. Gredos.
- Platón (1988). *Diálogos IV: República*. Traducción, introducción y notas por C. Eggers. Gredos.
- Platón. (1988). *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político*. Traducciones, introducciones y notas por M. I. Santacruz, A. Vallejo Campos, N. L. Cordero. Gredos.
- Poster, C. (2005). «Framing *Theaetetus*: Plato and Rhetorical (Mis)Representation». *Rhetoric Society Quarterly*, 35 (3), pp. 31-73. DOI: [10.1080/02773940509391315](https://doi.org/10.1080/02773940509391315)
- Rozema, D. (1998). Plato's *Theaetetus*: What to do with an Honours Student. *Journal of Philosophy of Education*, 32 (2), 207–223. DOI: [10.1111/1467-9752.00088](https://doi.org/10.1111/1467-9752.00088)
- Schleiermacher, F. (1996) *Über die Philosophie Platons. Geschichte der Philosophie. Vorlesungen, über Sokrates und Platon (1819 - 1823). Die Einleitungen zur Übersetzung des Platon (1804-1828)*, hrsg. P. Steiner mit Beiträgen von A. Arndt und J. Jantzen. Felix Meiner Verlag.
- Sedley, D. (2004). *The Midwife of Platonism. Text and Subtext in Plato's Theaetetus*. Clarendon Press.
- Yacek, D.W. (2023). Reevaluating Plato's legacy to education: an introduction to the suite. *Journal of Philosophy of Education*, 57(3), 695-698. DOI: [10.1093/jopedu/qhad044](https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad044)

La virtud de la *studiositas* según Leonardo Polo

Juan Fernando Sellés Dauder
jfselles@unav.es
Universidad de Navarra

Resumen: Tras indicar que al deseo de saber —natural al ser humano—, le precede y le sigue un saber, y que la admiración despierta en él su atención, en este trabajo se indica —según la filosofía de L. Polo— que la *studiositas* es la virtud la voluntad —opuesta al vicio de la curiosidad— que permite pararse a pensar, centrar la atención en una determinada realidad relevante objetivamente y para el sujeto.

Palabras clave: deseo de saber, admiración, *studiositas*, virtud, L. Polo, pararse a pensar.

Abstract: After stating that the desire for knowledge — natural to the human being — is preceded and followed by knowing, and that admiration awakens attention, this work highlights — according to L. Polo's philosophy—that *studiositas* is the virtue of the will, opposed to the vice of curiosity, which allows one to pause to think, focusing attention on a specific reality that is objectively and subjectively relevant.

Key words: desire for knowledge, admiration, *studiositas*, virtue, L. Polo, pause to think.

Introducción

Tomás de Aquino sostuvo que la moderación en el deseo de conocer se regula mediante la virtud de la *'studiositas'*, la cual no es de la razón, sino de la voluntad en la media en que ésta coordina a la inteligencia; virtud que se opone a la curiosidad y que él considera parte de la templanza (Aquino, 2011). En los escritos de Polo – quien conocía bien la doctrina tomista al respecto (Polo, 2018, p. 137-8)– no se encuentra esa palabra latina, aunque sí la de su vicio contrario, la *curiositas*, pero sí comparecen varias expresiones de significado equivalente a ella: ‘estudio’, ‘deseo de saber’, ‘deseo de conocer’, ‘anhelo de saber’, ‘afán de saber’, ‘centrar la atención’, ‘pararse a pensar’, etc., así como otra de frecuente aparición cuyo significado está unido a las anteriores: ‘admiración’.

Para Polo “los vicios intelectuales son fundamentalmente dos: la curiosidad y el error. La curiosidad se describe como el afán por conocer cosas que no merecen ser conocidas. Es un empleo ocioso del intelecto ocuparse de cosas insignificantes o poco pertinentes. Es atentar contra la nobleza del intelecto, abierto al conocimiento de la verdad, restringirlo al conocimiento de ruindades. Sin embargo, en este vicio se incurre con frecuencia: por ejemplo, las conversaciones o chismorreos –femeninos y masculinos– en que se habla de tonterías. Otros ejemplos de *curiositas* son el abrir la correspondencia de otro, la murmuración o el dar crédito a simples rumores” (Polo, 2018, p. 226). Como se ve, este defecto consiste en encauzar la actividad del conocer racional hacia cosas que son de poca relevancia objetiva (Polo, 2017, p. 193) o hacia aquellas otras que, aunque sean importantes, no competen a quien se ocupa de ellas (Polo, 2018, p. 364). Ahora bien, cualquier realidad física tiene su relevancia y merece la atención de la razón humana; las que lo desmerecen son aquellas acciones humanas o esos productos culturales que son contrarios a la naturaleza física y humana.

En el uso de la razón humana para asuntos banales obviamente se perjudica la misma razón, porque no crece en hábitos intelectuales, los cuales se logran en la medida en que se adquiere mayor verdad conocida. Con todo, peor malparada sale la voluntad, porque lejos de crecer en virtud adquiere vicios, los cuales –como las virtudes– están entrelazados. Un vicio unido a éste es “el capricho, que es movido por la curiosidad” (Polo, 2018, p. 71).

También “la *curiositas* lleva otro vicio anejo contra la justicia, que es avergonzar al prójimo. Hacer de menos al otro es injusto; es rotundamente injusto; es macabro; es confabulación oscura: ahí la inteligencia es sombra, no luz. El prójimo no puede ser humillado y una forma de injusticia es avergonzarle. El hombre sólo puede tener vergüenza ante Dios” (Polo, p. 138).

Aparte de los ejemplos mencionados, Polo refiere otros como el preguntar lo que a uno no le importa saber, pues “si se interroga con curiosidad (un vicio intelectual), no hay derecho a la verdad. En el fondo somos curiosos cuando queremos enterarnos de cosas que no nos atañen, cuyo conocimiento no nos servirá para actuar mejor. Ahora bien, hay comunicaciones que, digámoslo así, vienen al caso, que no se deben negar; por eso, tampoco se debe abusar del secreto o, dicho de otra manera, el secreto lingüísticamente es el silencio, o la otra fórmula que hemos señalado: ‘lo sé, pero no te lo puedo decir’. El curioso no lleva a nada, es más bien asunto de gente que no sabe asumir su responsabilidad y se dedica a divagar; el curioso se ocupa de cosas que no le competen e intenta saber aquello que no le corresponde saber porque no tiene nada que ver con el cumplimiento de sus obligaciones” (Polo, p. 364). Otro ejemplo poliano de este vicio es el recurso a la combinatoria, tan socorrida en las diversiones, usada –como denunció Kierkegaard– para conjurar la monotonía y el aburrimiento. A esa actitud se denomina coloquialmente mariposeo, pues denota el “pasar, como una mariposa, de flor en flor” (Polo, 2015, p. 284). La búsqueda de la combinatoria se da actualmente en la moda (Polo, 2022, p. 37); es el afán de novedades sin importancia (Polo, p. 243). También cabe incluir en este vicio el estar siempre pendiente de los propios estados de ánimo (Polo, 2022).

Repárese en que muchas personas, así como muchas secciones o programas de los medios de comunicación social, se dedican a hablar de fruslerías, lo cual lleva incluso a incurrir en abiertas murmuraciones y calumnias. Pero “los parloteos son un uso indebido de la mente y del lenguaje. Ocuparse de estupideces, los pequeños comadreo, el tratar con énfasis cosas que no tienen importancia, es un vicio muy extendido. Hay conversaciones entre gente joven dedicadas a naderías: que si fulanito ‘se ha comprado una moto’, que ‘si esa moto tiene 250 cms. Cúbicos’; vana ostentación mezclada con alguna dosis de envidia” (Polo, p. 227). Hay que incluir dentro este vicio el gastar excesivo tiempo en pasatiempos, en programas de entretenimiento, en especial, las telenovelas o novelas designadas como ‘culebrones’, las revistas llamadas del corazón y, desde luego, todo tipo de publicaciones que atentan contra el pudor y la castidad.

Especial cuidado en alejarse de dicho vicio deben guardar los *mass media*, porque con él deseducan a la mayor parte de la población: “los medios de comunicación de masas están llamados a eso; otra cosa es que cumplan bien su función. Por eso es tan importante el estar bien preparados para cumplir la tarea de llevar a conocimiento de la gente la mayor cantidad de asuntos que les interesen, no trivialidades, no temas de tipo marginal o que tienen muy poco interés humano o que sólo sirven para satisfacer la curiosidad. Esto último es asunto del que se ocupa la prensa amarilla. Pero lo mejor es que esa prensa exista lo menos posible, porque las nimiedades, las cosas que no son útiles para formar sobre ellas una opinión y poder ejercer libremente alguna opción, no merecen ser comunicadas. Y si lo son, entonces la comunicación se degrada, se estropea la capacidad de juicio y, por lo tanto, el ejercicio de la libertad de las personas” (Polo, 2022, p. 341). En rigor, con esa actitud se incide en la despersonalización de la gente, claro está, de quien acepta los mensajes irrelevantes y antinaturales.

Lo personal es aceptante (y en consecuencia humilde) y donante (por tanto, responsable); en consecuencia, “aquellos cuya comunicación no es una donación, es efecto de *curiositas* y es superfluo” (Polo, p. 193). En el fondo, este vicio deriva de un malsano afán de saber, una especie de concupiscencia intelectual (Polo, p. 243). Con todo, el anhelo de saber es saludable si la temática es relevante, verdadera y buena, y si ésta es conveniente para quien desea conocerla. Y como es pertinente que la ética esté conformada por afirmaciones positivas más que por denuncias negativas, seguidamente se pasará a exponer cómo nos ponemos en vías de lograr la virtud de la estudiosidad.

I. Deseo de saber

La condición de posibilidad de que se estudie es el deseo de saber. Recuérdese que para Aristóteles (Polo, 2015, p. 372) –también para Polo (Polo, 2015, p. 40)– ese deseo es constitutivo del ser humano y que, además, es base del saber que se considera superior, la filosofía, la cual, según el Estagirita, es fin en sí. De ese estilo fue asimismo el pensamiento medieval –baste aludir en esta materia a Alberto Magno y Tomás de Aquino–. A este deseo, pensadores antiguos como Platón (Polo, p. 55) y medievales como Agustín de Hipona lo llamaban como lo designa Polo: ‘amor a la sabiduría’ (Polo, 2008, p. 20). En cambio, el pensamiento moderno ha solido buscar el saber para controlar, es decir, no lo ha tomado como fin, sino como medio para otros intereses, que

han cambiado en dependencia de los autores o de las corrientes de pensamiento: unos, como Descartes o Kant, han pretendido controlar la misma razón por mor de alcanzar la ‘certeza’ subjetiva; otros, como Maquiavelo, Hobbes o Marx, han buscado someter a ‘dominio’ la sociedad; otros, como Newton o la ciencia moderna, han buscado el ‘control’ sobre la realidad física. Que esa actitud es distintiva de algunas corrientes filosóficas recientes es claro: así, la fenomenología ha pretendido la exclusiva ‘atenencia’ a las ideas; la filosofía analítica, el ‘análisis’ del lenguaje; el psicoanálisis, la hermenéutica totalitaria de la conciencia, es decir, un punto de vista interpretativo de lo humano que se considera el único válido; el pragmatismo, el hacer en función de la utilidad; tampoco la hermenéutica está libre de intereses, porque obviamente depende del uso práctico de la razón.

En la modernidad también se ha dado el intento de llegar a la completitud del saber con Hegel (Polo, 2015, p. 28). Pero Polo desvela que el saber culmina inevitablemente en inacabamiento... Por eso, el deseo de saber no se apaga nunca y permanece siempre” (Polo, p. 43). Esto es así porque la inteligencia puede crecer irrestrictamente merced a los hábitos adquiridos. Por otra parte, la mentalidad hegeliana no es ni de lejos la que caracteriza a la postmodernidad en la que estamos sumidos, pues algunos de sus representantes pretenden acribillar a la razón con sus propias armas, aunque bien es cierto que éstas consisten en pensamientos débiles. El resultado de este ataque es manifiesto en nuestra sociedad: la pérdida del afán de saber, la indiferencia, la perplejidad y el escepticismo. En efecto, “las dudas en torno a la verdad se corresponden con el escepticismo, muy extendido en la actualidad” (Polo, p. 125). Tampoco es de recibo que los filósofos que hoy pasan por distinguidos no pasen de ser –ellos mismos se reconocen así– historiadores de la filosofía, pues parece que “al filósofo de hoy no le queda nada por descubrir, sólo firmar las sentencias de los filósofos anteriores” (Polo, 2015, p. 41). Sí, la filosofía está en crisis, pero precisamente por eso, “la filosofía es hoy más necesaria que nunca” (Artículos y conferencias, p. 353).

En cualquier caso, el estudio requiere previamente el deseo de saber. Con todo, Polo advierte otro requisito anterior a éste, pues “el deseo de conocer no se puede poner en marcha sin un conocimiento precedente; por tanto, es deseo de saber más, y la satisfacción del deseo del alma se encomienda al despliegue de la inteligencia” (Polo, p. 372). El deseo de saber no es saber, sino deseo, y como tal, no es de la inteligencia sino de la voluntad. De modo que, si el deseo de saber está precedido por el saber, la voluntad lo

está por la inteligencia (Polo, 2015, p. 88). Primero conocer; después, deseo de conocer más, y así sucesivamente.

Lo que precede indica que “el deseo de saber no se colma en esta vida. De aquí la frecuente alusión de la filosofía a la religión, que estimula la confianza en el crecimiento del conocer en la vida posterior a la muerte. La comprensión de ese crecimiento es especialmente acusada en la filosofía cristiana” (Polo, p. 51). La vida ultraterrena es vivir con Dios, por eso, en últimas, el deseo de saber en esta vida tiene como tema que más inspira al ser divino: “lo que define al hombre en última instancia es una asimilación a Dios posible en términos de conocimiento. La tendencia humana en su sentido más simple es el deseo de conocer a Dios, el deseo de unirse a Dios de acuerdo con lo más formal en el hombre, que es su inteligir” (Polo, p. 284). Lo anterior denota que esta vida no es suficiente para la demanda cognoscitiva humana y que, por tanto, no se puede tomar como definitiva, pues “el anhelo es una imperfección, porque sólo se anhela lo que no se tiene” (Polo, 2018, p. 307).

¿Cómo recuperar la confianza en la razón en nuestra época que recela de ella? Reparando en sus ‘hábitos adquiridos’, pues estos conforman el crecimiento irrestricto de esta potencia –tales hábitos son un gran descubrimiento clásico griego desarrollado en la Edad Media (Sellés, 2008) y prácticamente olvidado desde el s. XIV–; recuperando además los ‘hábitos innatos’ superiores a la razón –hallazgo asimismo clásico griego y medieval, y perdido desde dicha centuria–; y ejerciendo, sobre todo, el ‘conocer personal’, del que dependen tales hábitos –descubrimiento poliano de primera magnitud, cuyo tema es el ser divino–. Dichos hábitos tienen como temas verdades sin vuelta de hoja, es decir, indiscutibles, de modo que no sólo son los garantes de la verdad, sino también los que pueden corregir los múltiples errores que contra ella pululan. Sólo con ellos se da cuenta de que los intereses humanos son inferiores a la verdad, y “la correspondencia del hombre con la verdad en sí requiere un traslado que deje atrás el interés práctico, que decae ante el afán de contemplación” (Polo, p. 87). En rigor, lo que conviene en nuestra altura histórica es reconducir el interés al saber, no a la inversa, como se viene haciendo en la modernidad.

II. Admiración

Tras el saber previo y el deseo de saber más, lo que acontece en el ser humano es la admiración de determinada realidad. Para Polo la admiración “ante todo, es súbita: de pronto me encuentro desconcertado ante la realidad que se me aparece, inabarcada, en toda su amplitud. Hay entonces como una incitación. La admiración tiene que ver con el asombro, con la apreciación de la novedad... Admirarse es como presentir o adivinar: un anticipo, no débil, sino pregnante, pero sin palabras” (Polo, p. 30). La admiración permite que la persona se ponga a tono con la realidad descubierta. Por tanto, en ella se dan dos polos, el de la persona y lo real (Polo, p. 125). Cuando nos admiramos nos llama la atención una realidad, pero a la par nos sentimos incitados por ella. Cuando nos admiramos de algo, no lo conocemos sino parcialmente, pero “esa indeterminación no comporta inseguridad, sino todo lo contrario. Lo que no comporta es certeza” (Polo, p. 193). No comporta inseguridad porque ante tal realidad se despierta nuestra capacidad cognoscitiva; y no comporta certeza porque no acabamos de conocerla y buscamos profundizar más en ella.

Cuando nos admiramos no pasamos rápidamente a realizar otras actividades, sino que nos detenemos para seguir pensando, pues “admirarse es dejar en suspenso el transcurso de la vida ordinaria” (Polo, p. 31). Esto indica que paramos la vida práctica porque descubrimos otra de más valor, la teórica: “cuando uno se admira su atención se concentra en ‘eso’ de lo cual se admira y que aún no se conoce. Sabe, entonces, que todo lo demás no vale. Es la distinción entre lo admirable y lo prosaico” (p.32). Como se ve, en la admiración caemos en cuenta de que estamos por encima del transcurso temporal, es decir, evita que nos temporalicemos. Esto significa que se ejercen otros actos racionales diversos de los propios de la razón práctica, porque éstos se refieren a realidades medidas por el transcurso temporal. Por eso, “el saber práctico no es admirable, ocupa nuestra atención, pero sabemos de qué se trata. El hombre desempeña un ‘rol’ en la sociedad según sus aptitudes. Pero en la admiración lo práctico se deja de lado” (p.33). No nos admiramos ni al advertir problemas prácticos ni al descubrir sus posibles soluciones.

Ante lo práctico el hombre es dueño y lo puede manejar. En cambio, ante lo teórico no cabe manipulación; se ve o no se ve. Por eso “el que se admira de esta manera nota una falta de conveniencia en lo práctico: lo admirable no se maneja” (p.33). Además, lo teórico está al margen del tiempo:

“esto constituye el centro de la admiración y lo que tiene de milagro. Lo prodigioso es que no haya sólo tiempo. Desde que el hombre nace, sus vivencias están trenzadas y vertidas en la temporalidad. El saber práctico es temporal, se refiere a lo contingente, a lo que puede ser de una manera o de otra” (p. 34). El saber teórico, en cambio, se refiere a lo intemporal y necesario, a lo que no cambia (p. 34), a la verdad permanente.

Polo dedica los primeros capítulos de su libro *Introducción a la filosofía* a la admiración, recordando que la filosofía comenzó en la Grecia clásica gracias a ella. Como lo que ahí describe es extenso, aquí conviene seleccionar unos pocos pasajes para resumir su concepción sobre la admiración. “Los filósofos clásicos consideraron que la admiración despierta la filosofía. La admiración tiene que ver con la ingenuidad: el filósofo se admira sin condiciones, sin resabios... La admiración no es la posesión de la verdad, sino su inicio. El que no admira, no se pone en marcha, no sale al encuentro de la verdad” (p.28), pero el que se admira nota que la verdad no cambia. Por eso, las filosofías centradas en exclusiva en las realidades cambiantes suelen adolecer de fundamentación. De ahí que las que emplean como método noético los diversos niveles de la razón práctica (ej. el pragmatismo (Polo, 1996, p. 55) y culturalismo (Polo, p. 97); también la filosofía analítica (Polo, p. 35)) suelen carecer de temas que estén al margen del tiempo. La falta de admiración en esas ‘filosofías’ –hoy usuales–, y asimismo en el amplio panorama de nuestra sociedad, denota que la filosofía anda en crisis (p.29). También por eso las que buscan verdades necesarias e inmutables se suelen separar de lo cambiante de la realidad física natural o cultural (p.32).

Lo que precede no supone una descalificación en bloque de la llamada ‘filosofía práctica’ (ej. ética, política, sociología...), porque las bases de ésta son ‘teóricas’. Lo que se defiende más bien es una de las verdades filosóficas más ancestrales: que tal filosofía es ‘segunda’, respecto de la ‘primera’, la teórica. Se puede describir de esta manera: “El desarrollo de saber vivir sería más bien la adquisición de un saber práctico: de un saber segundo logrado, a través de muchas experiencias y correcciones. El desarrollo de la inteligencia práctica, como filosofía, es la filosofía práctica. Pero la filosofía práctica no está en el origen de la filosofía, pues dicho origen está en el dejar de lado, en suspenso, la práctica” (p.32). Obviamente, por lo indicado, tampoco está al final, porque la práctica ni es fin en sí, ni trata de los temas culminares.

“La filosofía empieza por el descubrimiento de lo intemporal. La filosofía sólo puede empezar admirando... La averiguación de lo intemporal no es de poca monta... El hombre se puede parar, porque admirarse es pararse. ¿Cómo es posible que el hombre se pare si su existencia fluye temporalmente? Y, sin embargo, en algunos hombres ha acontecido la admiración: han caído en la cuenta de que su vida no sólo transcurre. Esta es la carta fundacional de la filosofía” (p.35). ¿Qué es lo intemporal? La verdad. No se puede decir lo mismo, sino justo lo opuesto, de la ‘verosimilitud’ y ‘probabilidad’. Por eso todos los pensadores clásicos distinguieron entre ‘razón teórica’ y ‘razón práctica’, notaron que son divergentes vías operativas de la razón que tienen objetos y actos de pensar diversos (Selles, 1999), y –a diferencia de los modernos– subordinaron la práctica a la teórica.

Lo intemporal es lo estable y “con lo estable comparece la verdad” (Polo, p. 37). La verdad se suele decir en sentido práctico como opuesta al error y a la mentira, pero en sentido teórico la verdad es lo intemporal: “la verdad es lo que, al mantenerse en presencia, no se sume en el tiempo, y, por tanto, no cae en el olvido, porque no ‘pasa’, no se va. Lo característico del tiempo es que pasa: es fluyente e inestable... Lo verdadero es lo siempre igual a sí mismo, no desgastado por el tiempo... El paso de la historia no le afecta” (p.38). Y si el hombre puede conocer lo que trasciende el tiempo, eso indica que en él existe al menos esa dimensión cognoscitiva que también lo trasciende (p.42). “Así pues, la admiración no se desarrolla en una sola dirección, sino en dos. Una dirección, según la cual la realidad es estable y verdadera; y otra, en la que el hombre sabe que su interior también es estable, y que esa estabilidad le permite corresponderse con la estabilidad de lo real, y por tanto, entenderla” (Polo, p. 43). Repárese, por el contrario, que muchos pensadores contemporáneos influyentes (Marx, Nietzsche, Freud, Heidegger...) albergan una visión temporalista del ser humano, lo cual lleva al repliegue y entropía de la filosofía, fruto, más que de la admiración, del estupor.

“Tradicionalmente, el estupor se considera como una desviación de la admiración” (Polo, 2018, p. 48). Consiste en considerar que uno no puede conocer la verdad, lo intemporal, lo valioso. “La admiración puede derivar, no ya a la sospecha de que uno es poco capaz, sino hacia la idea de que la verdad es inasequible... El estupor es una renuncia. La admiración se transforma en su opuesto, es decir, en pesimismo. Es como si fuera forzoso dejar de mirar porque no vale la pena insistir. Mientras que la admiración conecta con la esperanza, la estupefacción es un vicio, una renuncia injustificada. El

estupefacto desiste por comodidad: averiguar acerca de la verdad es muy arduo, o imposible. El estupefacto se dedica a algo más fácil, a algo ya sabido, a lo consabido: hay cosas seguras, averiguadas; por ejemplo, cómo se hace un puente, o una casa. Para eso hay fórmulas. El filósofo incurso en estupor se dedica a la retórica” (Polo, p. 40), y ésta es el arma preferida por la sofística, que es la filosofía de tiempos de crisis (Polo, 2014, p. 147-158). El diagnóstico poliano acerca del estupor se puede atribuir a nuestra sociedad, si es que esta se caracteriza por la vida fácil, por la falta de esfuerzo, en rigor, de virtudes humanas. “En suma, la filosofía es posible porque el hombre se admira, y se frustra si cae en el estupor, si desiste. Si considera que lo admirable es utópico, desvía la mirada y la inclina hacia abajo” (Polo, p. 43).

Hasta aquí los textos de Polo sobre la admiración. Ahora, si nos preguntamos qué hay detrás de ella, algo cabe añadir. De ordinario la gente no se pregunta por qué cada persona se admira o asombra de una realidad diversa, la cual no llama la atención a los demás. Se puede afirmar que detrás de esa actitud está la iniciativa divina, que inspira a cada quien cosas diversas (Ávila, 1997, p. 268). Sucede algo similar al enamoramiento. Cuando uno se enamora de una persona descubre en cierta medida su verdad personal, no sólo sus cualidades corpóreas o psíquicas, las cuales son patentes a muchos. Y como una persona humana no está directamente abierta a conocer la intimidad de otra, el caer en cierto modo en la cuenta de su verdad personal íntima es fruto de iluminación divina. Ahora bien, el enamoramiento es ‘personal’, íntimo, mientras que la admiración es ‘racional’, manifestativa. Por esto, uno de “los afectos positivos, que en cierto modo corona la admiración, es el enamoramiento... Por ser un afecto de alto nivel es despertado por una persona y, sobre todo, por Dios” (Polo, p. 125). Es obvio que una persona no se enamora de cualquier otra, a menos que le dé a esta palabra un significado inapropiado. También es curioso que no sucede que dos personas se enamoren de verdad de una tercera, y es que “admirarse y enamorarse se pueden entender como encuentros, pues la verdad, además de ser una adecuación de la mente con la realidad, se encuentra a través de la admiración. Por eso puede decirse que enamorarse es encontrarse con el ‘verdadear’ de lo amado. Asimismo, enamorarse tiene una connotación de exclusividad. Así se explica la monogamia” (p.125).

Es importante reparar en esto pues, siendo obvio, pasa inadvertido, pero, como se ve, es muy relevante, porque detrás de lo obvio está la inspiración divina. Lo que precede indica que, si cada quien se enamora con exclusividad de una persona distinta, *mutatis mutandis* hay que sostener que cada quién se admira ante una realidad no personal diversa, lo cual equivale a decir que cada quién tiene una tarea distinta en este mundo, y que ese trabajo es un encargo divino. Es patente que hay muchas profesiones comunes –filosofía, enfermería, ingeniería...–, pero no menos claro es que nunca hay dos modos y ámbitos de ocupación iguales dentro de esas profesiones, y cada quien debe descubrir su ‘veta en la mina’ y responder laboralmente a ella sin copiar modelos. Además, de modo similar a como el enamoramiento de una persona es un reto para seguir descubriendo más su verdad personal y, consecuentemente, enamorarse más de ella, así, el admirarse de una faceta de lo real es un reto para proseguir en su constante descubrimiento a lo largo de toda la vida. Añádase que tanto en el enamoramiento como en la admiración comparece la belleza. En efecto, nadie se enamora de lo feo. Con esto cabe decir que “la admiración une la verdad y la belleza. Cuando la verdad resplandece captamos la belleza. Admiramos, y la admiración nos anima a seguir profundizando en la verdad” (p.131). Ese seguir es el estudio.

III. Estudio

Perfilemos ahora de la *studiositas* como virtud, pues “el afán de saber es una virtud. Lamentablemente hay gente que se aburre o que desiste de conocer más por desconfiar de la capacidad de alcanzar la verdad. Con todo ‘la virtud está en el medio’. Tampoco se debe exagerar en esta materia; no conviene absolutizar el afán de saber de tal manera que con eso uno se excluya del mundo práctico, o se olvide de las necesidades del prójimo” (Polo, p. 227). Sin embargo, es peor la actitud contraria, la de obcecarse en lo práctico de tal manera que se inhíba la teoría, o se considere que lo práctico es superior a lo teórico.

Estudiar es pensar y “pensar es pararse a pensar. El que se detiene a pensar ya se ha diferenciado del plano de los intereses” (Polo, 2015, p. 62). Es claro que ante problemas prácticos el hombre también se para a pensar; pero cuando da con una posible solución vuelve a actuar para mejorar la situación, y así cambia los procesos de las realidades físicas. Como se ve, el pensar práctico está en función del interés, de lo útil. En cambio, cuando uno se detiene a pensar para descubrir verdades teóricas no lo hace por utilidad alguna, pues “la verdad no tiene sustituto útil” (Polo, p. 232). Es propio del

hombre solucionar problemas y cambiar el curso de los acontecimientos, pero más propio suyo es el pensar teórico (Polo, p. 343), asunto que advirtieron los pensadores clásicos griegos y medievales, quienes resolvían los problemas prácticos para que la contemplación no chocase con inconvenientes. En efecto, darle más relevancia al saber teórico que al práctico es propio de la filosofía (Polo, p. 228), mejor dicho, de la verdadera filosofía, porque no todas son verdaderas (Polo, 2015, p. 305). Si soluciona los problemas prácticos, el hombre es más libre respecto del espacio y del tiempo; pero si descubre verdades teóricas es aún más libre, porque “gracias a la libertad personal el hombre puede detenerse a pensar, con lo cual es capaz de separar su vida cognoscitiva de la vida práctica” (Castillo, p. 21), de las necesidades de la vida.

Pararse a pensar es centrar la atención. Pero esto es un asunto más serio del que parece, porque supone superar el ‘conocimiento objetivo’, es decir, el conocer que forma ‘objetos’ o ‘ideas’ pensadas al conocer, pues si se piensa siempre con ellos no se profundiza: “la concentración atencional no es propia del *conocimiento objetivo* porque detenerse a pensar *A* no comporta un aumento de conocimiento, puesto que *A ya* ha sido pensada” (Polo, 2015, p. 125). ‘*A*’ es una idea pensada, lo mismo que ‘gato’, ‘perro’, ‘silla’ ‘mesa’ son objetos pensados, abstractos, los cuales son siempre iguales, desde la primera vez que se han pensado hasta la última, es decir, pensar así es no profundizar en la realidad, sino dar algo por sabido. Pero uno puede conocer superando esa limitación cuando centra la atención y se da cuenta de que está pensando limitadamente. Ese darse cuenta es propio de los hábitos adquiridos, lo cual implica que sin éstos no hay concentración de la atención y, en consecuencia, no hay filosofía de fondo. Habrá ideas claras y distintas cartesianas o reducción fenomenológica husserliana de una idea para distinguirla de otra, pero no profundización ni en la realidad extramental ni en la personal. Al centrar la atención se ve que las realidades externas e internas —a diferencia de los objetos pensados, que son separados— están relacionadas, y no se pueden entender sin vinculación (Ratzinger, 1970, p. 153).

“La tarea de filosofar en el presente requiere lucidez, cariñosa y paciente atención” (Polo, 1990, p. 463). ¿Sobre qué realidades? “Se debe prestar atención a las cosas más obvias; de lo contrario nunca se llega a ser filósofo” (Polo, p. 463). Si se salta el conocimiento objetivo se conoce con los hábitos adquiridos y con los innatos (Conversaciones, p. 274). Por el contrario, “¿qué

es lo que anestesia la atención? Creer que ya se sabe; los conocimientos adquiridos sin esfuerzo” (Polo, 2018, p. 276), es decir, los ‘objetivos’, los de ‘ideas’ ya tenidas.

En resumidas cuentas, “el estudio también tiene un sentido ético –no hay nada que no lo tenga–. Cabe alegar que, así entendida, la ética es abrumadora. Todo lo contrario: la ética se ocupa de la felicidad y señala sus condiciones inexcusables. En este caso no se trata de que uno durante la carrera no haga otra cosa que estudiar, sino que el matricularse ahora y empezar a estudiar dentro de siete meses es notoriamente antiético, y a medio plazo no felicitación (Polo, p. 229). En cuanto a las exigencias conductuales del estudio, cabe poner estas dos: por una parte, constancia (Polo, 2018, p. 175); por otra, disciplinar los sentidos, sobre todo los internos (Polo, 2018, p. 232), y los apetitos. Si se logra, se centra la atención, que en el fondo es la nota distintiva del espíritu universitario, y “el que adquiere el espíritu universitario no lo pierde jamás, no piensa que enseñar es repetir las clases del año pasado o que estudiar es un almacenaje de datos; sino que es algo más vital, es crecer en saber”(Polo, 2000, p. 189).

Referencias:

- García, J.A., 'Prólogo' a Polo, L., *El conocimiento del universo físico*, Pamplona, Eunsa, 2008.
- Juan de Avila, San, *Audi Filia*, Madrid, San Pablo, 1997.
- Juan Pablo II, *Fides et Ratio*, Madrid, Palabra, 1998.
- Marcel, G., *Filosofía concreta*, Madrid, Revista de Occidente, 1959.
- Múgica, L.F., 'Introducción' a Polo, L., *Sobre la existencia cristiana*, Pamplona, Eunsa, 1996.
- Ortega y Gasset, J., *El hombre y la gente*, Madrid, Revista de Occidente, 1980.
- Polo, L., *Antropología de la acción directiva*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XVIII, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Antropología trascendental*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XV, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Artículos y conferencias (I)*, en *Obras Completas*, Serie B, vol., XXX, Pamplona, Eunsa, 2022.
- Polo, L., *Ayudar a crecer*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XVIII, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Conversaciones*, en *Obras Completas*, Serie B, vol. XXXIII, Pamplona, Eunsa, 2022.
- Polo, L., *Curso de psicología general*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXI, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Curso de teoría del conocimiento, I*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. IV, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Curso de teoría del conocimiento, II*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. V, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Cursos y seminarios (I)*, en *Obras Completas*, Serie B, vol. XXXI, Pamplona, Eunsa, 2022.
- Polo, L., *El acceso al ser*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. II, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *El conocimiento del universo físico*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XX, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *El hombre en la historia*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XVIII, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Epistemología, creación y divinidad*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXVII, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Escritos menores (1951-1990)*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. IX, Pamplona, Eunsa, 2017.
- Polo, L., *Escritos Menores (1991-2000)*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XVI, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Escritos Menores (2001-2014)*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXVI, Pamplona, Eunsa, 2018.

- Polo, L., *Estudios de filosofía moderna y contemporánea*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXIV, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Ética: hacia una versión moderna de temas clásicos*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XI, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Introducción a la filosofía*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XII, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *La esencia del hombre*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXIII, Pamplona, Eunsa, 2015,
- Polo, L., *La originalidad de la concepción cristiana de la existencia*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XIII, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *La persona humana y su crecimiento*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XIII, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Lecciones de ética*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XI, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Lecciones de psicología clásica*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XXII, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Polo, L., *Nietzsche como pensador de dualidades*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. XVII, Pamplona, Eunsa, 2018.
- Polo, L., *Quién es el hombre*, en *Obras Completas*, Serie A, vol. X, Pamplona, Eunsa, 2015.
- Ratzinger, J., *Introducción al cristianismo*, Salamanca, Sígueme, 1970.
- Sellés, J.F., *Los hábitos intelectuales según Tomás de Aquino*, Pamplona, Eunsa, 2008.
- Sellés, J.F., *Razón teórica y razón práctica según Tomás de Aquino*, Cuadernos de Anuario Filosófico, Serie Universitaria, n° 101, Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 1999.
- Tomás de Aquino, *Summa Theologiae*, en *Corpus Thomisticum*, en <https://www.corpusthomisticum.org/>
- Vázquez, D., *La virtud de la studiositas y el conocimiento*, Cuadernos Doctorales de la Facultad Eclesiástica de Filosofía, vol. 21, Universidad de Navarra, Pamplona, 2011.

La educación consciente de virtudes y valores

Javier Madrigal Parrado
javierm@ubemisferios.edu.ec
Universidad Hemisferios

Las virtudes y los valores hacen mejores a las personas y a las sociedades, por tanto, intentémoslo de nuevo

Resumen: La educación en virtudes y valores, independientemente de que las personas profesen o no una religión, es algo crucial para conseguir un mundo mejor, más justo y con personas humanamente mejores.

Hasta hace relativamente poco, las familias, las escuelas y los colegios, y la misma sociedad, contribuían a la formación en virtudes y valores. Eso no ocurre ahora. Es posible que las familias y algunos Centros Escolares sean conscientes de la importancia que tiene educar en virtudes y valores. Sin embargo, la sociedad no colabora en esta formación. Es más, a veces, no las acepta o no hay una cierta uniformidad en qué virtudes o valores son buenos para las personas y para la sociedad en general. Incluso, a veces también, la sociedad promueve actitudes que van en contra de lo que otros consideran virtudes y valores, proponiendo vicios o antivalores a nuestros jóvenes que, faltos de la formación oportuna los abrazan.

Si hasta hace unos años esta educación en virtudes y valores se podía hacer más o menos de una forma inconsciente por la compenetración que había entre familias, escuela y sociedad en la que todos mantenían una cierta uniformidad en qué hábitos buenos eran considerados virtudes y valores, en los tiempos actuales se hace necesario que esta educación se haga de forma totalmente consciente.

Una educación en virtudes y valores liderada por la escuela/colegio a través de un plan formativo en la que las familias sean también protagonistas y participen de forma activa en el desarrollo personal de los hijos en virtudes y valores es necesario.

Si la ayuda a los estudiantes para su personal desarrollo axiológico se realiza de manera conjunta entre escuela/colegio y la familia tendrá un mayor grado de éxito.

Palabras clave: Educación en virtudes, educación en valores, educación transversal, formación de personas, formación humana

Abstract: Education in virtues and values, regardless of whether or not people profess a religion, is crucial to achieving a better, fairer world with humanly better people.

Until relatively recently, families, schools and colleges, and society itself, contributed to the formation of virtues and values. But right now it is not like that. It is possible that families and some schools are aware of the importance of educating in virtues and values. However, society does not collaborate in this training and sometimes even does not accept it or there is not a certain uniformity in which virtues or values are good for people and for society in general. Sometimes, too, attitudes are promoted that go against these virtues and values, proposing vices or anti-values to our young people who, lacking the appropriate training, embrace them, sadly.

If until a few years ago this education in virtues and values could be done more or less unconsciously, due to the rapport that existed between families, school and society in which everyone maintained a certain uniformity in which good habits were considered virtues and values, in current times it is necessary that this education be done in a totally conscious way.

An education in virtues and values led by the school/college through a training plan in which families are also protagonists and actively participate in the personal development of their children in virtues and values is necessary.

If the help to students for their personal axiological development is carried out jointly between school/college and the family, it has a higher degree of success.

Keywords: Education in virtues, education in values, transversal education, formation of the person, human formation

Introducción

Somos conscientes de que la educación en valores y virtudes sí se puede lograr. Será un proceso lento, arduo y con dificultades, pero ilusionante y motivador que merece la pena intentarlo. No hace tantos años, era más fácil educar en virtudes y en valores a los niños. Aunque la educación en virtudes y en valores es una tarea que dura toda la vida de cada persona, era desde el nacimiento de cada persona hasta que terminaba la etapa escolar en la que se insistía de manera muy especial en la educación tanto de las virtudes como de los valores que representaban a la sociedad en la que esa persona vivía.

Era frecuente que, con una inversión mínima de tiempo y esfuerzo, los niños y las niñas adquiriesen esa educación en virtudes y valores que se vivía en las familias, en las instituciones educativas y en la sociedad. En la familia se inculcaban esas virtudes y valores en los hijos; el resto de la familia, especialmente los abuelos y los tíos, los vivían, o por lo menos los reconocían como tales, y se los hacían vivir como una marca de *buena familia*. De igual manera, la sociedad en sí también reconocía esos mismos valores o virtudes. Por estas razones, todas las personas iban adquiriendo más o menos una *uniformidad de valores y virtudes*, que se concretaba en saber qué estaba bien y qué estaba mal para uno mismo y para los demás. Esa educación en virtudes y valores muchas veces se hacía de forma inconsciente. Como existía el ejemplo de otros niños y de personas mayores que vivían esas virtudes y valores era fácil, o más fácil si se quiere, que uno tratara de imitar esas buenas actitudes.

Ahora, sin embargo, en una sociedad en la que a veces las virtudes y los valores son tan distintos entre unas personas y otras, o entre unas sociedades y otras, nos damos cuenta de que esa educación en virtudes y valores debe hacerse de una manera totalmente consciente, sabiendo que en la sociedad vamos a encontrar ejemplos contrarios a aquello que como padres y maestros queremos inculcar en nuestros jóvenes.

Actualmente nos encontramos ante unos padres o docentes que vivieron la época en la que, o no se trabajaron las virtudes y valores (o no se

trabajaron de manera muy consistente) o en la que trabajar las virtudes y los valores era un tiempo perdido, cuando no era considerado como una intromisión de la religión en la vida de las personas y que, desde la escuela, una escuela que se decía laica, no se podía permitir porque se asociaban esas virtudes y valores como un tema propio de alguna religión. Es por eso, que actualmente se haga más necesario no solo educar en virtudes y valores a los niños, sino que se hace necesario también saber transmitir a los padres y docentes cómo pueden educar a sus hijos o estudiantes (y educarse ellos mismos) en estas virtudes y valores que tanto bien hacen a las personas y a las sociedades, independientemente de si practican alguna religión o no.

Muchos nos damos cuenta de que cuando una persona posee las virtudes y valores, que luego veremos, se convierte en una mejor persona; en una persona que es admirada por el resto de la sociedad; que es puesta como buen ejemplo por los padres; en una persona en la que muchos nos miramos para tratar de ser mejores cada día; en una persona más equilibrada. Y, como ya hemos dicho, independientemente de la religión en la que uno crea o si es ateo.

Como en los distintos países se nombran los cursos académicos de forma distinta, por ejemplo, en España los estudiantes de 6 años comienzan 1° de EGB y en algunos países latinoamericanos con 6 años comienzan 2° de EGB, hablaremos por edades en este artículo para que no haya confusiones, en vez de hablar de cursos académicos.

Sobre la definición de valores

Haremos una distinción entre los conceptos de "*valores*" y de "*virtudes*". ¿No son lo mismo? Se preguntan muchos. No. No son lo mismo los valores que las virtudes, aunque ambos conceptos están muy estrechamente relacionados.

En el artículo titulado *Valores Humanos* (2024) de la Editorial Etecé definen los valores humanos como “pautas que orientan el comportamiento y las actitudes de las personas respecto a lo que se considera correcto e incorrecto. Se puede no hallar en todas las culturas y sociedades”. Hay que

tener en cuenta que los valores se adquieren a través de la educación, la cultura, la experiencia y la reflexión, y pueden variar según el contexto, la cultura o la época histórica en la que se vive. De igual manera, lo que en un determinado periodo histórico puede ser considerado un valor, en otro periodo histórico puede haber caído en desuso.

La adquisición de valores es previa a la adquisición de las virtudes, ya que las virtudes son hábitos operativos buenos, o disposiciones estables buenas, que se basan en los valores y que permiten actuar de acuerdo con ellos. En este sentido, podemos afirmar que, mientras las virtudes son universales y objetivas, los valores son relativos y subjetivos, ya que pueden cambiar según la época o la cultura.

Los valores propios de la cultura occidental son aquellos que se derivan de la tradición judeocristiana, del humanismo, del racionalismo y del liberalismo como, por ejemplo: el individualismo, el progreso, la democracia, los derechos humanos y el pluralismo.

Los valores que destacan en la cultura oriental son aquellos que se basan en el confucianismo, el taoísmo, el budismo y el hinduismo como, por ejemplo: el colectivismo, la armonía, la moderación, la lealtad, la sabiduría y la espiritualidad.

Algunos valores que se pueden destacar en las sociedades actuales del siglo XXI son: la solidaridad, el respeto, la tolerancia, la responsabilidad, la honestidad, la justicia, la libertad, la igualdad, la paz y la sostenibilidad.

Sobre la definición de virtud

Una de las primeras definiciones de *virtud* que encontramos es una definición considerada clásica y la encontramos en la filosofía griega. Fue Aristóteles (384 a. C. - 322 a. C.), en su obra *Ética a Nicómaco*, en el capítulo 6 del libro segundo, quien definió la virtud como "... la virtud del hombre será hábito que hace al hombre bueno y con el cual hace el hombre su oficio bien y perfectamente [sic]" (p. 49). Para Aristóteles, la virtud es el punto medio entre

dos extremos viciosos (entendiendo por vicio lo opuesto a la virtud): el exceso y el defecto. Por ejemplo, la valentía es la virtud que se sitúa entre la cobardía y la temeridad; la falta de orden es el desorden (por defecto) y el exceso de orden se considera actualmente como un trastorno: Trastorno Obsesivo Compulsivo. Pues justo en el medio de los dos se sitúa el orden como virtud, algo equilibrado.

La virtud también implica un ejercicio racional de la voluntad y guiado por la prudencia que es la capacidad de discernir el bien del mal en cada situación. Todas las virtudes se perfeccionan con la práctica y la educación, y están orientadas hacia el fin último del ser humano, que es la felicidad, que para Aristóteles consiste en el ejercicio pleno de las virtudes y de la razón. Esa felicidad que todo ser humano anhela es una *felicidad terrenal* para todos y una *felicidad eterna* para las personas que profesan una religión, pero felicidad, al fin y al cabo.

Para otro gran pensador, santo Tomás de Aquino (1225-1274 d. C.), en la Suma Teológica I-II, cuestión 55, artículo 4 crítico con la definición de virtud como "... buena cualidad de la mente por la que se vive rectamente, de la cual nadie usa mal, producidas por Dios en nosotros sin intervención nuestra", parece desprenderse de sus palabras que al definir la virtud esta debería hacerse de mejor manera diciendo: "hábito operativo bueno de la mente, del cual nadie usa mal, causada por Dios en nosotros sin que intervenga nuestra acción en ello, pero no sin nuestro consentimiento".

La virtud es una *perfección* de las potencias o facultades del alma, que nos inclina al bien y nos hace capaces de obrar conforme a la razón. La virtud es también una *cualidad* que se adquiere por el hábito y que nos facilita el ejercicio de las operaciones propias de nuestra naturaleza.

Tanto Aristóteles como Tomás de Aquino parecen estar de acuerdo en que las virtudes, independientemente de cuáles sean estas dentro de las variadas clasificaciones que hacen sobre las virtudes, disponen a las personas que las poseen a hacer el bien de forma permanente. De igual manera, ambos autores parecen estar de acuerdo en que los animales, las bestias, no poseen

y no pueden poseer virtudes, siendo así las virtudes algo propio de las personas. Y los dos coinciden en que la virtud debe ser algo habitual, no algo esporádico, ya que alguien haga un acto virtuoso una vez no implica que se sea virtuoso. Ambos parecen estar de acuerdo también en que la virtud es adquirida por repetición de actos que se consideran buenos (lo mismo que ocurre con los vicios que es la repetición de actos considerados malos o nocivos). Los dos parecen pensar que las virtudes están relacionadas entre sí unas con otras, no siendo posible crecer en una virtud sin que otras virtudes, de un modo u otro, también crezcan.

Sin embargo, para nosotros faltaría algo muy importante desde el punto de vista educativo: la *voluntariedad* a la hora de hacer ciertos actos considerados buenos. Si a una persona siempre le obligamos -de una manera más o menos positiva o más o menos coercitiva- a hacer un acto bueno, pongamos por ejemplo a ordenar la habitación, esa persona dejará la habitación ordenada, pero no habremos conseguido lo más importante: que esa persona, por repetición de actos buenos vaya entrenándose para adquirir la virtud correspondiente al no haber hecho esos actos buenos de forma voluntaria. ¿Qué hubiera ocurrido si sus padres o maestros no le hubieran "*obligado*" de alguna manera a hacer ese acto virtuoso? ¿Lo hubiera hecho por voluntad propia? Es posible que no, lo que nos indicaría que esa persona no tendría la virtud.

Por eso, es tan importante que esos actos buenos se hagan de forma voluntaria. Sin embargo, es también cierto que, al principio, los niños necesitan de una cierta *ayuda* para hacer de forma voluntaria esos actos buenos. Y es aquí donde entrarán en juego esos recordatorios, las motivaciones, que tanto los padres como los maestros pueden utilizar para conseguir que los jóvenes, de forma voluntaria, vayan adquiriendo determinadas virtudes.

Al principio, serán muchas las veces que tendrán que recordárselo de manera más o menos amable y razonada. Y será mediante un refuerzo positivo, desde que son pequeños los niños, que se podrá ir consiguiendo que sean ellos los que hagan esos actos de virtud de manera voluntaria, tal vez

esperando al principio un *premio* o un reconocimiento de sus padres, maestros o compañeros al más puro estilo Pavlov cuando a sus animales en los experimentos les recompensaba con comida al hacer determinado gesto. Hábito este de esperar algo a cambio que, poco a poco, irán abandonando hasta que, de forma natural, por repetición de esos actos buenos, sigan haciéndolos, fortaleciendo así la virtud.

Es evidente, pero hay que recordar que la virtud es algo personal. Nadie puede hacer actos virtuosos por otras personas para que estos crezcan en la virtud. De una madre ordenada, de un padre generoso, de un maestro alegre no se desprende necesariamente que el joven sea ordenado, generoso o alegre. Cada cual tiene que ir forjando sus virtudes en la fragua de la repetición voluntaria de actos buenos.

Para el aprendizaje de las virtudes por parte de los jóvenes es muy interesante tener en cuenta que la diversidad de personas que intervienen en su educación sean lo más variadas posibles, cada una con sus propias virtudes. Cada una de esas personas que intervienen en la educación de los jóvenes tendrán unas virtudes que les enriquecerán a los jóvenes y en las que podrán encontrar un modelo a imitar. Si todos, la madre, el padre, los maestros, tuvieran las mismas virtudes y los mismos defectos el joven solo tendría un modelo de virtud a conseguir, en vez de un elenco más variado de virtudes.

Uno de los aspectos importantes al trabajar sobre las virtudes con los jóvenes será poder razonar, argumentar, proponer ejemplos, que se adapten a lo que él puede comprender por su edad o por su madurez y que le sirvan de modelo a imitar. Al principio, cuando los jóvenes son muy pequeños, las explicaciones teóricas sobre qué es o en qué consiste una virtud serán escasas, por no decir nulas. A medida que los jóvenes vayan creciendo y tengan mayores recursos intelectuales para poder entender, será bueno que, de acuerdo con sus posibilidades y conocimientos, se les pueda ir explicando qué es tal o cual virtud, en qué consiste, cómo se pueden lograr, y qué actos buenos son propios para alcanzarla.

Un error muy común por parte de algunos padres y de algunos maestros es considerar que por hablar a nivel teórico sobre una virtud o que el mero ejemplo que ellos les dan a los jóvenes será suficiente para que adquirirán la virtud. Nada más lejos de la realidad. Lo importante para adquirir una virtud no es el fundamento teórico o el ejemplo, sino la práctica personal, aunque la fundamentación teórica y el ejemplo sean necesarios.

Clasificación de las virtudes

Tomás de Aquino distingue entre las virtudes *intelectuales*, que perfeccionan el entendimiento, y las virtudes *morales*, que perfeccionan el apetito o la voluntad.

Entre las virtudes intelectuales, siempre según Tomás de Aquino, la más importante es la *sabiduría*, que nos permite conocer a Dios y ordenar todas las cosas según su providencia. Entre las virtudes morales, la más importante es la *justicia*, que nos hace dar a cada uno lo suyo y vivir en armonía con los demás. Incluye también a la prudencia, que guía nuestras acciones hacia el bien; a la fortaleza que permite que nos enfrentemos a las dificultades, a los peligros y a las tentaciones que pongan trabas para alcanzar lo que nos hayamos propuesto como bueno; y la templanza que es la encargada de moderar nuestros apetitos sensibles como pueden ser cualquier placer o aversión al dolor y al sufrimiento.

Además de estas virtudes naturales, Tomás de Aquino reconoce la existencia de las virtudes *infusas* o *teologales*, que son dones de Dios que nos elevan al orden sobrenatural y nos hacen participar de su vida. Estas virtudes son la *fe*, la *esperanza* y la *caridad*.

Aunque esta forma de clasificar las virtudes es muy válida, una forma tradicional y fácil de entender por todos los públicos es la de clasificar las virtudes en tres grupos. El primer grupo es el que está formado por las **virtudes teologales** predicadas por varias religiones monoteístas en general, y por la cultura judeocristiana en particular, y expuestas por Tomás de

Aquino: la fe, la esperanza y la caridad. En este trabajo no nos referiremos a estas virtudes porque no pretende ser este artículo un tratado de teología.

El segundo grupo de virtudes ya lo nombró Platón y sería el grupo llamado **virtudes cardinales**. Es el grupo donde se encuadran las 4 virtudes que aglutinan al resto de virtudes del grupo 3 que luego veremos: la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza.

Finalmente, en el tercer grupo de las virtudes estarían las llamadas **virtudes humanas**. Este tercer grupo estarían virtudes como el orden, la obediencia, la sinceridad, la amistad, la paciencia, la laboriosidad, el pudor, la sobriedad, la responsabilidad, la generosidad, el respeto, el patriotismo, la lealtad, la humildad, ... entre otras. (Evidentemente, no están enumeradas en orden de importancia).

Esta distribución de las virtudes que acabamos de hacer la podemos encontrar también en el libro de David Isaacs titulado *La educación de las virtudes humanas*¹ y que servirá de base para el planteamiento del trabajo a realizar con las personas desde que nacen hasta los 18 años y que también pueden servir de base para aquellas personas mayores que quieren mejorar en una determinada virtud. Isaacs, en el libro que acabamos de mencionar, hace un análisis pormenorizado de todas estas virtudes y de su fundamento.

Como hemos visto, hay varias formas de clasificar las virtudes. En este artículo nos referiremos en todo momento al desarrollo tanto de las virtudes cardinales como a las virtudes humanas y nos guiaremos por la clasificación que hace David Isaacs en su libro *La educación de las virtudes*.

¹ *La educación de las virtudes humanas* es un libro escrito por David Isaacs, profesor de la Universidad de Navarra, que trata sobre la formación moral y ética de los niños y jóvenes. El libro se basa en la filosofía de Aristóteles y Tomás de Aquino, y propone un método pedagógico para desarrollar las virtudes humanas en el ámbito familiar y escolar. El libro se publicó por primera vez en 1993, y desde entonces ha tenido varias ediciones revisadas y ampliadas. La octava edición se publicó en 2017 por la editorial NT, con un prólogo del cardenal Robert Sarah, prefecto de la Congregación para el Culto Divino y la Disciplina de los Sacramentos.

Como decíamos anteriormente, los valores se adquieren a través de la educación, la cultura, la experiencia y la reflexión, y pueden variar según el contexto, la cultura o la época histórica. Mientras que las virtudes se adquieren mediante el esfuerzo personal y, para las personas de cultura judeocristiana, por una gracia de Dios especial.

En este artículo pretendemos desligar en la medida de lo posible el aspecto de la tradición cultural judeocristiana de la práctica de las virtudes, entendiendo que las virtudes perfeccionan de alguna manera a todos los seres humanos independientemente de la religión en la que crean e incluso de su no creer en ninguna, aunque a veces será más difícil encontrar un fundamento sólido para entender por qué desarrollar una determinada virtud es algo bueno para toda persona.

Periodos sensitivos, ventanas de aprendizaje o experiencias significativas para el aprendizaje de las virtudes

Podemos llamar de varias maneras a esta misma propuesta que consiste en creer que hay momentos concretos en la vida de las personas, de los niños y de las niñas en el caso de la educación de las virtudes que ahora nos ocupa, en que es más fácil adquirir esa virtud, con un menor esfuerzo por parte de la persona que aprende o trata de desarrollar consciente o inconscientemente una virtud.

Esta teoría no es nueva. María Montessori la llamará Periodos sensitivos. Montessori observó cómo -para el aprendizaje de otras habilidades, destrezas o conocimientos- los niños y las niñas mostraban, por un lado, un cierto interés por esas habilidades, destrezas o conocimientos, por lo que uno de los principios del aprendizaje que es *mostrar interés* está garantizado; y, por otro lado, una cierta facilidad a la hora de aprenderlos de forma natural y espontánea cuando estos niños y niñas eran puestos en un ambiente adecuado y con materiales apropiados para lo que iban a aprender.

Esta teoría o propuesta pedagógica (que recibe también otros nombres como ventanas de aprendizaje, experiencias significativas, ventanas

de oportunidad o periodos críticos) y que tenemos explicada en el artículo *Los periodos sensibles según Montessori* del Centro Montessori Landcaster es también aplicable a nuestro tema sobre el desarrollo de las virtudes cardinales y de las virtudes humanas.

Está claro que cualquiera de las virtudes, tanto cardinales como humanas, pueden ser aprendidas por las personas a cualquier edad. David Isaacs hace también su recomendación de momentos concretos, momentos ideales, para trabajar las distintas virtudes a lo largo de los 18 primeros años de vida de las personas. Son momentos, ventanas o periodos, donde con un menor esfuerzo se consigue un mayor resultado y que, además, dejan una huella más profunda en el tiempo debido al interés o facilidad que presentan las personas para aprender esas virtudes.

Isaacs escribe: “Hay dos virtudes detrás de todas las demás. Me refiero a la prudencia y a la fortaleza. Sin ellas no hay virtud posible.” (p. 37, 2003) En esa hipotética distribución de las virtudes cardinales propone que la **Justicia** es la virtud cardinal apropiada para trabajar hasta los 7 años. Después, de los 8 a los 12 años, entramos en una ventana de aprendizaje de la virtud de la **Fortaleza**. A continuación, entre los 13 y los 14 años, la virtud cardinal que requiere menos esfuerzo para aprender sería la **Templanza**. Y, finalmente, de los 16 a los 18 años, la virtud cardinal fundamental sería la **Prudencia**. Vemos como en el momento de mayor madurez de la persona entra en juego el desarrollo de la virtud cardinal la *Prudencia* que se suele erigir como la que debe informar a las otras tres, virtud de la *Prudencia* que nos lleva a ejercer con la razón el discernimiento de lo que conviene o no en determinado momento.

Isaacs dice en el libro mencionado que “... hoy se trata de cultivar de un modo preferente la virtud que proporciona mayores posibilidades para que el hijo desarrolle sus puntos fuertes al servicio de los demás y, a la vez, tienda a favorecer sus puntos débiles” (p. 39, 2003). Con este criterio cataloga las virtudes humanas y las organiza en esos periodos sensitivos donde es más ventajosa la enseñanza de una determinada virtud.

La educación consciente de virtudes y valores

Salgado (2017) propone en su presentación de Slideshare trabajar hasta los 3 años, lo que nosotros denominamos las virtudes del OSO: orden, sinceridad y obediencia. Después, entre los 8 y los 12 años sugiere trabajar otras 7 virtudes: fortaleza, perseverancia, laboriosidad, paciencia, responsabilidad, justicia y generosidad. Entre los 13 y los 15 años las virtudes que se pueden trabajar con los estudiantes son otras 7: pudor, sobriedad, sociabilidad, amistad, respeto, sencillez y patriotismo.

Finalmente, Isaacs deja para trabajar otras 7 virtudes que son: prudencia, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad y optimismo.

	Hasta los 7 años	8 – 12 años	13 – 15 años	16 – 18 años
Virtud cardinal dominante	Justicia	Fortaleza	Templanza	Prudencia
Virtud teologal dominante		Caridad	Fe	Esperanza
Virtudes humanas preferentes	Obediencia Sinceridad Orden	Fortaleza Perseverancia Laboriosidad Paciencia Responsabilidad Justicia Generosidad	Pudor Sobriedad Sociabilidad Amistad Respeto Sencillez Patriotismo	Prudencia Flexibilidad Comprensión Lealtad Audacia Humildad Optimismo

Arlette Salgado (2017) lámina 18

Metodología de aplicación

Algunos aspectos que a lo largo de los años hemos ido incorporando al desarrollo de esta propuesta de trabajo para el desarrollo consciente de las virtudes en los estudiantes y en sus familias son: usar un enfoque positivo en el trabajo de las virtudes y valores; corregir en privado y felicitar en público, etc. aspectos que iremos desarrollando a continuación.

Enfoque positivo en el trabajo de las virtudes y valores

La experiencia que tenemos en el trabajo de las virtudes con estudiantes de 6 a 18 años nos muestra que no es fácil trabajar las virtudes y mucho menos "*medir*" de alguna manera objetiva los resultados en todos los estudiantes. Sin embargo, es bueno intentarlo, estar pendiente y buscar, sobre todo, ejemplos positivos en los que en algún detalle concreto se pueda destacar la virtud en alguno de los estudiantes.

Esto es importante. Habitualmente somos más propensos los seres humanos a ver lo negativo que lo positivo. Por eso, en nuestra propuesta de trabajo no solo nos fijaremos en los aspectos negativos para corregirlos, sino que fundamentalmente le daremos una mayor significación a los aspectos positivos, a las veces destacables en que determinada virtud se manifiesta en algún detalle concreto, para reforzar ese logro en la persona que lo hace y como ejemplo positivo para el resto.

Hay virtudes en las que es más sencillo encontrar esos detalles en los que se manifiesta una virtud, como en la virtud del orden, y otras más difíciles de ver esos detalles, como en la virtud de la sencillez, pero no por eso dejaremos de dar la información a nivel teórico de esas virtudes y nos esforzaremos por buscar manifestaciones reales y próximas a los estudiantes en las que manifestar esa virtud.

Corregir en privado y felicitar en público

De igual manera, en nuestra propuesta para el trabajo de las virtudes, cobra especial importancia y relevancia el aforismo "*se corrige en privado y se felicita en público*". Ese corregir en privado o felicitar en público cada familia en su casa, cada Centro Educativo en la escuela, cada ciclo dentro de una escuela o colegio o cada profesor en su aula lo hará a su manera. Puede ser mediante una conversación privada con el padre y/o la madre y/o el tutor para corregir e incluso para felicitar; desde la escuela mediante estímulos como pueden ser puntos positivos, un listado en la pared, monedas o puntos, notas a los padres, etc., para felicitar a un estudiante por su logro. Incluso, si se ve necesario y

oportuno, se puede dejar reflejado en el boletín de notas del estudiante su compromiso por vivir la virtud que se está trabajando en cada momento; los padres pueden hacerlo también con un cartel en la habitación del niño que de forma visual les recuerde y estimule a trabajar en la virtud deseada.

Una propuesta para el trabajo en el aula de virtudes y valores

Si queremos contribuir a la mejora de las personas de un país, y del mundo, podemos hacerlo mostrando a otras personas la experiencia que hay en el trabajo de las virtudes con estudiantes de 3 a 18 años en otros centros escolares de todo el mundo.

Lo primero que cabe aclarar es que lo que aquí se propone es un modelo que, en cada centro escolar, en cada ciclo de una escuela o colegio o que cada uno de los docentes puede adaptar a su propio entorno según les convenga. Lo que aquí se propone no son más que eso, sugerencias que cada uno puede modificar a su conveniencia para trabajar las virtudes o los valores.

En esta propuesta, una de las cosas que tendremos en cuenta será la de distinguir entre el trabajo que se hace en virtudes y/o valores con los estudiantes desde los 6 hasta los 12 años y el trabajo que se hace para trabajar en las virtudes y/o valores en los estudiantes desde los 13 hasta los 18 años. De 1 a 5 años las profesoras deberán estudiar cómo trabajar las virtudes que les corresponden desarrollar a los estudiantes (Orden, Sinceridad y Obediencia) ya que nosotros no tenemos la experiencia suficiente porque fundamentalmente hemos trabajado el desarrollo de las virtudes en estudiantes desde los 6 hasta los 18 años en los programas formativos de los colegios en los que hemos tenido la oportunidad de poner en práctica esta propuesta. Suponemos que se podrá hacer de forma muy parecida a como se propone trabajar con estudiantes de 6 años en adelante.

También tendremos en cuenta que, una vez que se trabaja una virtud, se sigue trabajando a lo largo de los años. Se puede hacer de una manera específica, volviendo a trabajar sobre esa determinada virtud, o de una manera genérica, presuponiendo que ya se ha adquirido esa virtud con la intención de

seguir reforzándola en el tiempo. Lo que es importante es que, una vez trabajada una virtud, de una u otra manera, se siga reforzando el desarrollo de esa virtud en situaciones reales. Hay que tener en cuenta además que una misma virtud se puede trabajar más de una vez durante el mismo año escolar.

Como para los estudiantes, igual que para cualquier persona adulta, mantener durante un espacio de tiempo muy largo el trabajo en una determinada virtud hace que se pierda la motivación inicial con la que se empieza a trabajar en algo nuevo, en este artículo se propone trabajar aproximadamente durante un mes una virtud concreta, que se subdivide al mismo tiempo en cuatro o cinco aspectos diferentes relativos a la misma virtud, uno por cada semana del mes. De esta manera, cada semana de cada mes tenemos una oportunidad nueva de recordar los fundamentos teóricos o un aspecto del fundamento teórico de la virtud que se está trabajando y es una nueva oportunidad de volver a empezar el trabajo de esa virtud si hasta ese momento no se había hecho.

Aquí, en Ecuador, tenemos regímenes académicos diferentes según las escuelas o los colegios estén en la región de Sierra o en la región de Costa empezando las clases en meses distintos y teniendo las vacaciones en tiempos diferentes también. Nosotros, en este artículo, lo basaremos en el régimen de Sierra que empieza sus clases en el mes de septiembre y las termina a finales de julio. Esta propuesta cada Centro Educativo o cada profesor la puede adaptar al régimen de Costa según sus necesidades específicas.

Como en Ecuador, y en otros países, se suele distinguir entre los estudiantes de la Escuela (los que van hasta los 12 años aproximadamente) y los estudiantes desde 8° de EGB (13 años) hasta el final de su etapa estudiantil (a los 18 años) como Colegio, nosotros en este trabajo mantendremos esta división puesto que se adapta muy bien a la propuesta que hace David Isaacs en su libro *La educación de las virtudes humanas* y su recomendación de virtudes por edades.

Padres, escuela/colegio y sociedad

Al comienzo de este trabajo decíamos que para el desarrollo de las virtudes y de los valores se contaba antes con la participación, primero, de la familia; después de la escuela; y, finalmente, de la sociedad porque existía una mayor uniformidad o conciencia de qué estaba bien y de qué estaba mal, qué eran buenos valores o malos. Sin embargo, en la actualidad esa barrera entre lo que es bueno y malo no parece estar tan clara para algunas personas o están llenas de prejuicios sobre la religión (sea la que sea) que los lleva a no aceptar a las virtudes o a los valores como algo bueno en sí para la persona y lo ven como una marca de la religiosidad.

Por tanto, nosotros prescindiremos de la ayuda que podría prestar la sociedad en el desarrollo de las virtudes y/o valores si tuviéramos un cierto consenso sobre qué virtudes y valores son buenos desarrollar en las personas para tener al mismo tiempo sociedades mejores cada día. Pero bienvenida sea toda la ayuda que la sociedad pueda prestar a los padres y maestros en la educación de los jóvenes del país.

En esta propuesta de trabajo sobre las virtudes y/o valores tendremos a la familia y a la escuela o colegio como grandes pilares para la educación de las virtudes, siendo igual de importante el trabajo que ambas instituciones (Familia – Escuela/Colegio) hagan para complementar el trabajo de la otra, y siempre en beneficio del estudiante.

Importancia del ejemplo personal

Parece evidente, quizás por eso no pensábamos nombrarlo, pero al final decidimos hacer una breve referencia a la importancia de que tanto los padres como los docentes muestren a sus hijos o estudiantes el valor de ser personas virtuosas o llenas de valores con su propio ejemplo por tratar de vivirlas, ya que el ejemplo arrastra más que unas palabras bonitas.

Si los hijos o estudiantes perciben en sus padres o docentes la lucha por vivir ellos también esas virtudes o valores, a pesar de sus debilidades

personales, es seguro que ellos mismos le concederán el estatus de “importante” a esas virtudes o valores y les supondrá un menor esfuerzo luchar por hacerse con algo bueno para ellos, aunque -como ya dijimos- el ejemplo de otros no es suficiente para que el niño adquiera una virtud.

Importancia del fundamento teórico de por qué son buenas cada virtud o valor

Como no es común que los padres tengan el fundamento teórico de por qué es importante desarrollar una determinada virtud o valor en su hijo o hija o para que algunos docentes tengan ese fundamento teórico de por qué es importante que sus estudiantes desarrollen las virtudes o valores al hilo de la materia o materias que imparten, aunque entiendan que es algo bueno para ellos, es necesario que se empiece con una justificación teórica de por qué es importante desarrollar esa virtud y/o valor que se platee para trabajar cada mes en un plano meramente teórico. Esta justificación teórica no sería necesaria hacerla con los estudiantes más pequeños (o se podría hacer de forma breve y adaptada a su edad y madurez), aunque sí es conveniente y se podría hacer con los estudiantes de 13 a 18 años de una forma más profunda.

Algo que debe quedar claro desde el principio es que cuando una persona mejora en una virtud o valor concreto, de alguna manera, lo está haciendo en el resto de las virtudes o valores porque estos están íntimamente relacionados unos con otros, como ya dijimos antes; no se puede mejorar en el orden sin mejorar de alguna manera en la responsabilidad.

También nos debe quedar claro que no es lo mismo estar luchando, trabajando, por mejorar en una virtud o valor concreto de forma solitaria que cuando las personas que nos rodean también le dan importancia a esa virtud o valor y luchan, trabajan, por ir mejorando día a día. De igual manera, no es lo mismo que una virtud o valor se trabaje en una materia, por ejemplo, el orden en Educación Artística, a que se trabaje esa misma virtud o valor en todas las materias escolares porque el estudiante entenderá que las virtudes o valores serán algo transversal que informa toda la vida de la persona y no una *manía* de tal o cual profesor o del papá o de la mamá en la familia.

La educación consciente de virtudes y valores

Y, en tercer lugar, aunque ya se dijo, no es lo mismo que una virtud o un valor se procure vivir en casa o en la escuela/colegio a que se haga en los dos sitios al mismo tiempo. Como alguien debe ser quien lleve la voz cantante en la propuesta, sugerimos que sea la escuela/colegio quien dirija la programación del plan formativo en virtudes o valores. Como se decía en *Fuenteovejuna*, una obra teatral del Siglo de Oro español del dramaturgo Lope de Vega, "*todos a una como en Fuenteovejuna*".

La justificación teórica de la virtud o valor para padres y docentes

Normalmente, son los dos o tres primeros años en los que arranca este proyecto tan necesario hoy en día, y siempre, de la educación en virtudes y/o valores cuando es más complejo el trabajo en casa o en la escuela porque se parte desde cero.

Sin embargo, una vez que ya se ha puesto en marcha el proyecto, bastará con abrir en la escuela las carpetas donde se fueron guardando los portfolios de los años anteriores para que el trabajo sea más sencillo, puesto que en el portfolio encontraremos todos los materiales, mejoras, sugerencias, etc.

Por tanto, es conveniente que alguien del cuerpo docente se encargue de dirigir este proyecto, de archivar todo el material que se vaya usando, de recopilar puntos de mejora para el año siguiente, documentos para el estudio de padres y docentes que pueden ir desde artículos de revistas, PDF de corte más académico, libros o vídeos que traten sobre la educación de las virtudes o de los valores, ... y que, de alguna manera, nos ayude a perfeccionar cada vez más el proyecto de formación en virtudes y/o valores.

No podemos olvidar que el trabajo en desarrollar las virtudes o los valores no es algo de una única persona en el equipo docente (o de uno de los dos padres en la familia), sino que es tarea de todos; de todo el cuerpo docente y de ambos padres. Y, además, del trabajo entre los docentes y los padres de forma simultánea. Es un trabajo transversal que no se da en una única materia o por un único docente, sino que se tiene que dar este trabajo

en todas las materias y por todos los docentes y en todos los aspectos de la vida de los estudiantes (o de los adultos que quieran mejorar).

Hasta ahora en este proyecto los padres no han hecho nada. Están trabajando los docentes en la elaboración de un documento que se les pueda dar a los padres ya elaborado con el objetivo (virtud o valor a trabajar); la justificación de la importancia para trabajar esa virtud o valor; los aspectos donde se puede ver reflejado el crecimiento en esa virtud o valor; cómo se va a evaluar; ... Cuando esté elaborado el documento, será el momento de compartirlo con los padres. Y será el momento en el que ellos podrán empezar a trabajar en casa. Recordemos que es el Centro Escolar quien liderará el proyecto, por eso son ellos quienes lo trabajan inicialmente.

Si se quiere y se ve oportuno, se podría trabajar también en una sesión con padres los aspectos de la virtud que se proponga, pero creemos que podría ser menos productivo. Lo que sí se puede hacer es pedir a los padres y a los estudiantes sugerencias para la mejora o propuestas que se le envíen al director del proyecto y que se puedan tener en cuenta para el siguiente año.

Elección del objetivo a trabajar: la virtud o valor

Supongamos ahora que estamos empezando el curso académico 2024 en el mes de septiembre después del periodo de vacaciones estivales. Ya en los días previos a empezar las clases con los estudiantes, los docentes tendrán que haber decidido -junto con el Departamento de orientación o Formación del Centro- qué virtud o valor se va a trabajar cada mes durante todo el curso escolar, desde la primera semana de clases (o como mucho desde la segunda semana, dejando la primera como periodo de adaptación).

Lo ideal es que el que dirige el proyecto de formación en virtudes y/o valores sea quien dirija la sesión de trabajo y quien lleve una propuesta que pueda ser analizada con el equipo docente.

De igual manera, sugerimos que se trabaje en dos grupos distintos: uno, con los docentes de los estudiantes de 6 a 12 años y otro grupo con los docentes de los estudiantes de 13 a 18 años, incluso aunque vayan a trabajar

la misma virtud o valor en ese periodo de tiempo. El motivo es evidente, aunque trabajen la misma virtud, la realidad que viven ambos grupos es distinta como distintas son sus edades y motivaciones, e igualmente son diferentes los aspectos en los que se puede incidir en el trabajo de las virtudes en las distintas edades también.

Por ejemplo, si vamos a trabajar la virtud del orden, con los estudiantes de 6 a 12 años nos podremos centrar en algún aspecto del orden material de las cosas o de la organización del tiempo; mientras que si vamos a trabajar el orden con los estudiantes de 13 a 18 años podremos trabajar el orden desde la óptica de las ideas y su prioridad o de la distinción entre "urgente", "importante" y "necesario".

En ambos casos, la metodología de trabajo con los profesores sería la misma. La persona que dirige el proyecto propone la virtud sobre la que se va a trabajar ese mes y pide a sus compañeros docentes que den una definición de esa virtud o valor. Después de escuchadas todas las propuestas, y llegado a un cierto acuerdo, se formula una definición de esa virtud que pueda ser entendida por los padres y por los estudiantes después.

Supongamos ahora que, como dijimos al principio de este apartado, estamos en el mes de septiembre empezando el curso académico y que el que dirige el proyecto de desarrollo de las virtudes ha pensado que sería un momento idóneo para trabajar sobre la virtud del Orden. La definición de Orden con todo lo aportado por los docentes podría quedar así: *"Ser ordenado supone comportarse, de forma voluntaria, de acuerdo con unas normas lógicas para alcanzar el fin deseado en cuanto a la organización de las ideas, la distribución del tiempo y la realización de las actividades y en el orden de las cosas materiales"*. Otra de forma de trabajo en esa sesión con los docentes es que la definición de orden la puede llevar preparada quien dirige el proyecto y proponerla al principio de la sesión de trabajo con los docentes y desmenuzarla con ellos para comprender bien qué quiere decir. La definición de orden que hemos sugerido hace un momento, es una definición muy parecida a la que sugiere Isaacs dentro del capítulo V *La educación del Orden* en su libro *La educación de las virtudes humanas y su evaluación* (p.115).

Justificación o motivos por los que trabajar esa virtud o valor

A continuación, se plantea otra cuestión a los docentes: que den motivos por los que creen que es importante crecer en esa virtud tanto en el Centro Escolar como en la casa, cómo afecta que la adquieran los estudiantes y que la vivan bien los propios docentes y padres. Se anotan todos los motivos que se den. Por ejemplo:

- Ayuda a encontrar las cosas rápido.
- No perdemos el tiempo buscando los materiales de trabajo.
- Es agradable a la vista.

Terminado este trabajo de los docentes, se podría concretar lo trabajado en una hoja como la que se muestra en la imagen del anexo 1 (o se puede publicar en la página Web del Centro para que, tanto los docentes como los estudiantes y sus padres, puedan consultarla cuando lo necesiten). (Ver anexo 1)

Aspectos donde se puede ver reflejado el trabajo de la virtud o valor elegido en casa y en la escuela/colegio

Ahora es el momento de ver qué aspectos concretos de la vida escolar o familiar pueden mejorar los estudiantes para vivir bien la virtud propuesta. Se hacen listas separadas, una para la escuela/colegio y otra para la casa, aunque algunos aspectos se podrán repetir en ambas. No importa.

Terminado este trabajo se podría concretar lo trabajado en una hoja como la que se muestra en la imagen del Anexo 2 para que los docentes puedan consultarla cuando lo necesiten. Esta hoja, cuando se termine de completar, es la que se publicará en una hoja o en la Web para que los estudiantes y sus padres puedan verla cuando lo necesiten. (Ver Anexo 2)

En esta sesión de trabajo de los docentes se puede trabajar por cursos cómo se va a presentar a los estudiantes esta virtud, qué material de lectura, qué vídeo, que podcast se les va a presentar para motivar hacia el tema. En

un apartado posterior se darán algunas ideas de cómo hacer la presentación de la virtud del orden a los estudiantes.

Propuesta de una frase breve, medible, incisiva, motivadora para cada semana

Después de este *Bombardeo de Ideas* llega un momento muy importante y decisivo: el momento de proponer una frase breve, medible, incisiva, motivadora para cada semana de las que dure el trabajo de esa virtud o valor, para que nos sirva como recordatorio de lo que estamos luchando todos en clase por mejorar.

Aquí también se puede hacer otro *Bombardeo de Ideas* entre los docentes y, cuando se tengan unas cuantas, se eligen las que se van a usar ese periodo para trabajar la virtud correspondiente, en nuestro ejemplo, el orden. (Ver Anexo 3 y la imagen 1 de este anexo)

Podría ocurrir que un curso concreto, pongamos como ejemplo 3° de EGB, tengan un problema de compañerismo por ciertos problemas que han surgido en la clase. Entonces, si lo que se había planificado en septiembre no es lo más apropiado para ese curso de 3° de EGB, se puede adaptar a la nueva situación tanto el objetivo como la frase motivadora de ese curso en particular, no hay problema en adaptarlo. Este curso del ejemplo, 3° de EGB, podría tener como objetivo mejorar en *Compañerismo* y como frase motivadora *Pido perdón y sé perdonar*, aunque el resto de los cursos de 3° o de la escuela/colegio estén trabajando el objetivo y la frase motivadora que estaba prevista. No pasaría nada porque todos los cursos de un rango de edad estén trabajando, por ejemplo, la Obediencia, y el curso de 3° de EGB del ejemplo que hemos puesto esté trabajando sobre el Compañerismo. Sin embargo, también se podría adaptar a todos los cursos el objetivo y la frase motivadora a la necesidad que surgió en 3° de EGB del compañerismo. Sería un tema para estudiar por el cuerpo docente teniendo en cuenta la edad y las necesidades de todo el grupo.

Lo mismo puede ocurrir en casa. En el colegio se ha propuesto trabajar sobre el Orden, pero la familia está teniendo problemas con la Obediencia de los hijos. En la familia se puede cambiar el objetivo y la frase motivadora de cada hijo en particular según sus necesidades o cambiar el objetivo y la frase motivadora de todos los hijos para adaptarlo a las necesidades de uno de los hijos y trabajar con todos o con uno en especial durante ese periodo de tiempo en la virtud de la *Obediencia* porque es lo que más se necesita.

Este caso que acabamos de plantear es el típico caso de estar *jugando a la defensiva*, es decir, ponemos un objetivo para mitigar un problema ya existente. Otra forma de trabajar es *reforzar algún aspecto positivo* que se esté dando; por ejemplo, si entre los estudiantes en la escuela/colegio o los hijos en la casa se están dando las condiciones para destacar en ellos algún aspecto que haga referencia a la Generosidad, se puede cambiar el objetivo para reforzar en positivo, ya que están en ese periodo sensitivo propicio para trabajar esa virtud, siendo esta forma de actuar distinta del de *jugar a la defensiva*.

Sin embargo, lo normal será que los objetivos y las frases motivadoras que nos proponamos sean *preventivas*, es decir, no tratan de corregir un problema que ya se está dando ni reforzar algo positivo que está ocurriendo, sino que buscan ir formando en su ventana de oportunidad para el aprendizaje de los estudiantes.

Terminado este trabajo por parte de los docentes se podría concretar lo trabajado en un documento como el que se muestra en la imagen 2 del Anexo 3 para que los docentes, los estudiantes y los padres puedan consultarla cuando lo necesiten o se puede publicar en la Web del Centro Escolar. (Ver en el Anexo 3 la imagen 1 de este anexo)

En el apartado "Casa" el objetivo será el que propuso el Centro Escolar (en este caso, el Orden), pero la frase motivadora por semanas para la virtud que se trabaje cada mes la tienen que poner los padres después de hablar con los hijos sobre la virtud que se va a trabajar. En esa conversación

de los padres con los hijos se debe tener en cuenta la edad de los hijos a la hora de explicarles la conveniencia de trabajar la virtud o valor que se nos ha propuesto desde la escuela/colegio (la justificación), el tiempo que vamos a dedicar a explicar este apartado, los ejemplos que vamos a poner para ilustrar lo que queremos transmitir, cuándo lo vamos a hacer, etc.

Lo ideal sería que tanto los objetivos como las frases motivadoras que se les pongan a los hijos o a los estudiantes, también se los pongan los docentes y los padres, como ya dijimos antes al hacer referencia al ejemplo que deben dar los padres y los docentes. De esta manera los estudiantes o los hijos no ven la lucha por conseguir determinada virtud como algo de *niños pequeños*, sino como algo que todos procuramos mejorar porque es importante para nuestro desarrollo como personas. El estudiante o el hijo acaba pensando que si sus docentes o sus padres se esfuerzan por mejorar en una virtud es porque realmente es muy importante y tienen un ejemplo en el que mirarse (aunque sería bueno que tengan modelos de su edad a los que mirar y tratar de imitar). No es una lucha por ser *perfectos*, que nadie lo es, sino es una lucha por ser mejores y conseguir un mundo más justo.

No es el objetivo de este trabajo de crecer en virtudes o valores el "*ser mejores que los demás*", sino "*ser mejores que nosotros mismos*". De aquí se deriva la importancia de los padres y docentes en esforzarse por descubrir las luchas de los hijos o de los estudiantes por lograr el objetivo propuesto: el orden, la obediencia, etc. Es una tarea difícil para padres y docentes acostumbrados a ir de *cazadores* por la vida descubriendo los errores y dónde fallan los hijos o los estudiantes para corregirlos y no entender la mejora como una lucha personal por lograr crecer en la virtud o valor. Pero es necesario cambiar el *chip* e ir por la vida descubriendo las ocasiones en las que los estudiantes o los hijos han mejorado, han logrado una pequeña victoria en la batalla, aunque quede mucha guerra por delante o por lo menos en descubrir que hubo lucha, aunque el resultado no llegue todavía. Es muy importante que padres y docentes estemos atentos a los intentos que hubo por hacer bien las cosas, a pesar de que no terminaran bien, para reconocer el esfuerzo y animar a seguir luchando hasta alcanzar el objetivo. No es tan importante el objetivo como la lucha por intentar hacer las cosas mejor.

Es importante ver desde dónde partimos y adónde vamos y comprobar, al final del periodo de trabajo, no si se ha logrado el objetivo final (que va a ser muy difícil), sino de ver si realmente hemos luchado y mejorado, aunque sea solo un poco.

Los estudiantes podrán entregar en la escuela/colegio las hojas de objetivos y frases motivadoras que hicieron en casa con sus padres. Especialmente a los pequeños de 6 a 10 años les puede ayudar llevarlas, ya que tienen un gran sentimiento de ser aceptados por sus docentes y de mostrar lo que hicieron. Esa motivación tan banal ya cambiará con el tiempo.

Si se tiene página Web en el Centro Escolar todo lo que se ha visto en este apartado se puede poner donde corresponda por cada curso para que les sea fácil a los padres, a los profesores y a los estudiantes acudir a este material.

Una reflexión final en el documento de trabajo del colegio

En la parte de atrás del documento que va surgiendo de la sesión de docentes (para elegir la virtud o valor (el objetivo), la justificación sencilla, pero racional y argumentada, las frases motivadoras para cada semana y que hemos ido viendo en las imágenes que están en los anexos de este trabajo) se puede poner también un cuento, una historia, una leyenda, ... que pueda ejemplificar de forma positiva y de alguna manera lo que se quiere transmitir a los estudiantes y que se puede leer en una clase de Lenguaje, de Religión o de Ética, de Filosofía, ... Si en el Centro Escolar deciden tener este plan de formación en virtudes o valores en una Web, se cuelga ahí para que todos puedan consultarlo en todo momento. (Ver Anexo 4)

Presentación de la virtud o valor para los estudiantes

A la hora de exponer la virtud o valor a trabajar con los estudiantes en la escuela o colegio tenemos varias formas de hacerlo para tratar de que esas ideas les lleguen a todos y a cada uno de ellos: la exposición grupal de la virtud y la exposición personal en la Tutoría con cada uno de ellos mediante una

conversación personal para concretar algún aspecto personal de mejora negociado con ellos.

Exposición grupal de la virtud o valor a trabajar en l escuela o colegio

Esta exposición grupal de la virtud puede tener dos espacios distintos. Por un lado, la exposición a todos los estudiantes de un determinado curso o de un ciclo completo en algún acto escolar en el que se exponga la virtud o valor a trabajar ese mes. Por otro lado, un recordatorio para cada clase.

En cuanto a la exposición grupal de la virtud o valor, muchos Centros Escolares en Latinoamérica tienen cada semana lo que llaman el *Acto Cívico*. El Acto Cívico es un espacio de 30 minutos aproximadamente donde los docentes y estudiantes comparten al comienzo de la semana un tiempo para hablar, comentar o exponer temas comunes o algún hecho histórico relevante. Quizás sea este un buen momento para hablar y desarrollar brevemente la virtud o el valor que se va a trabajar.

En otros Centros Escolares tiene al comienzo de la semana un tiempo y un espacio donde les plantean a los estudiantes los objetivos académicos para esa semana en las distintas materias y el objetivo (virtud o valor que se va a trabajar) junto con la frase motivadora y le llaman *Sesión de Gran Grupo*.

Esta Sesión de Gran Grupo recibe este nombre porque en ella se reúnen todos los alumnos de un curso -si es que hay varias clases para un curso (2ºA, 2ºB y 2ºC, por ejemplo)- o todos los estudiantes de un ciclo o una parte del Ciclo (2º, 3º y 4º de EGB, `por ejemplo).

Es conveniente, por no decir necesario y obligatorio, que todos los profesores que puedan estén en estas sesiones de trabajo con los estudiantes, ya sea bajo la modalidad de Acto Cívico o de Gran Grupo. Es importante que los docentes estén siempre presentes y no ocupen ese tiempo con otras actividades. Cualquiera de los modelos, el de Acto Cívico o Sesión de Gran Grupo, o el momento en que cada Centro Escolar prevea para explicar la virtud o el valor a trabajar, será bueno.

Habrá que tener en cuenta las habilidades de los docentes, las edades de los estudiantes, sus conocimientos previos, a la hora de explicar qué se quiere conseguir con el trabajo en la virtud o valor que se les va a proponer. Pero es necesario hacerlo de tal forma que sea motivador para los estudiantes.

Se podrá buscar un cuento, una fábula, una leyenda, una historia real, una anécdota, que refleje muy bien lo que queremos transmitir, leerlo, reflexionar con los estudiantes sobre ello, etc. Puede ser que un docente cuente el cuento, la fábula, la leyenda, la historia real; también puede ser que encontremos en YouTube o donde sea un vídeo o un fragmento de película idóneo para luego poder conversar con los estudiantes sobre la virtud o valor a trabajar.

Si los estudiantes son pequeños o mientras les siga atrayendo, dos o tres docentes pueden hacer una parodia mímica corta de 5 a 8 minutos donde se refleje con un personaje el valor o la virtud a destacar y en el otro personaje el antivalor o vicio que se quiere evitar -siempre muy de la vida real de los estudiantes- y que luego sean los estudiantes los que cuenten lo que han visto, qué personaje lo hacía bien y quién mal (quien era bueno y quien malo desde el punto de vista de su actuar, no sobre la actuación del docente que podrá ser más o menos hábil para la representación mímica). Lo importante será ver qué se ha logrado transmitir y que sean los propios estudiantes quienes verbalicen con sus palabras los motivos de por qué lo que un personaje hizo estaba bien o mal, qué podía haber hecho mejor, cómo se podrá vivir en la escuela/colegio o en casa algún detalle para crecer en esa virtud o valor, ... Si los estudiantes tienen la edad y madurez suficiente pueden ser ellos mismos quienes preparen con la ayuda de un docente esa dramatización para mostrarla a sus compañeros durante el Acto Cívico o la Sesión de Gran Grupo.

Se puede poner un Podcast que nos ayude a reflexionar sobre la virtud en cuestión.

Es posible preparar en poco tiempo un cartel que ilustre la virtud o valor que se va a trabajar y que luego se exponga en la clase o en los pasillos.

Se les puede pedir que creen una infografía con CANVAS o algún otro programa. Que un grupo de estudiantes prepare una pequeña representación donde se refleje la virtud o valor a trabajar. Las ideas para trabajar en este tiempo con los estudiantes pueden ser tantas como la imaginación de los docentes y de los estudiantes. Lo importante es que exista un tiempo para hablar todas las semanas sobre el valor o virtud concreto y el objetivo que se va a proponer para la mejora personal.

En cuanto al recordatorio para cada curso de la virtud o valor a trabajar cada semana podemos utilizar alguna estrategia que nos ayude a recordarla con claridad.

Como todos sabemos que la memoria es más bien limitada tanto para los estudiantes como para los docentes, no nos engañemos, es muy aconsejable que la virtud o valor y la frase motivadora de cada semana estén en cada clase en un lugar visible, por ejemplo, en forma de cartel o cuadro encima de la pizarra, donde los estudiantes y los docentes puedan verlo de continuo y nos sirva de recordatorio. La virtud bastará con un cartel para las 4 o 5 semanas del mes, pero cada semana tendrá su propia frase motivadora que debe ser cambiada. Por eso debe haber un docente que asuma la responsabilidad de imprimir esos carteles, de distribuirlos por las aulas cada lunes y de recoger los carteles con la frase motivadora de la semana anterior, o con la virtud del mes anterior. (Ver Anexo 5)

En algunos centros llevan una lista que se puede llamar la Lista de Virtudes, la Lista de Valores, Lista de Objetivos transversales, Lista de actitudes, etc. donde los docentes de cualquier materia de las que reciben los estudiantes podrán dejar reflejado mediante una frase o mediante un símbolo – símbolo como un positivo (+, para reflejar un acto positivo sobre la virtud), punto (., que puede indicar un buen intento por hacer un acto relacionado con la virtud) o negativo (-, que reflejaría un acto contrario a la virtud que se trabaja)- cualquier acto que refleje el cumplimiento o no de la virtud o valor que se está trabajando cada semana y que después pueda ser reflejado en el apartado de Actitudes de los Boletines de Notas que reciben los padres.

Otros docentes utilizan también un código de color para los distintos símbolos de positivo o negativo poniendo estos de color rojo que tendría un valor de cinco positivos o negativos normales cuando quieren llamar la atención del resto de estudiantes sobre un acto concreto. Nuestra recomendación es utilizar más positivos o puntos que negativos porque motiva e ilustra mejor a los estudiantes sirviéndoles de modelo o ejemplo las actitudes buenas de sus propios compañeros.

Algunos docentes incluso se ponen ellos también en esas listas para que cuando hagan algún acto bueno referido a la virtud o valor que se esté trabajando o al objetivo propuesto se le pueda poner su positivo, punto o negativo. De estos docentes que se incluyen en la lista con sus estudiantes, los hay que dicen que solo el propio docente se puede poner el positivo, el punto o el negativo; pero hay otros que les proponen a los estudiantes que al final de la clase o de la semana les evalúen según hayan vivido o no la virtud o valor. Eso ya lo dejamos a lo que a cada docente le sirva. Estas son solo algunas experiencias.

Existen algunos programas, aplicaciones o APP que ayudan con esta tarea de dejar reflejada la marcha en el desarrollo de los estudiantes en una virtud (Edmodo, Plickers, Class Dojo, etc.). Será cuestión de cada Centro Escolar o docente usarlas o no teniendo en cuenta su motivación y conocimiento sobre las herramientas virtuales.

La tutoría personal como oportunidad de ayudar a concretar las virtudes o valores en los estudiantes

Muchos Centros Escolares tienen implementada la tutoría como herramienta que les permite a los estudiantes y a los padres poder tener un asesor en la escuela o en el colegio para ayuda personalizada de los estudiantes y de las familias.

En muchos Centros Académicos las Tutorías o la Acción Tutorial no se limita a un mero informar a los padres de la marcha de sus hijos o en la ayuda a los estudiantes para resolver conflictos más o menos graves. Se

convierte en una práctica habitual de ayuda al crecimiento personal de los estudiantes y de orientación y ayuda a los padres. La frecuencia de esa Acción Tutorial de ayuda, consejo, de orientación del docente a los estudiantes o padres tiene la periodicidad que en el Centro consideren oportuna para realizar de la mejor manera esa labor orientadora. No es tiempo para unas clases “particulares” en alguna materia en la que el estudiante tiene alguna dificultad, sino que es un tiempo dedicado a procurar por parte del Centro el desarrollo integral y personal de cada estudiante.

Se convierte así la Tutoría con los estudiantes en una magnífica herramienta para la transmisión personalizada de virtudes o valores en la que de forma personal se habla con el estudiante de la virtud que se está trabajando y que sirve para concretar pequeñas metas de desarrollo que puede vivir respecto de esa virtud o valor tanto en la escuela como en la casa.

Cuando esa Acción Tutorial se realiza con los padres se convierte también en un medio adecuado para hablar sobre las virtudes o valores propuestos por la escuela o colegio, para justificar a los padres la importancia de tal o cual virtud, cómo pueden ayudar desde casa los padres a lograr la mejora personal de cada hijo en la virtud correspondiente y el nivel de progreso del estudiante en la escuela o colegio y en casa para poder diseñar planes de actuación personalizada entre padres y docentes que le ayuden al estudiante a desarrollarse.

Cómo trabajar desde casa

Cuando los padres reciban de parte de los docentes una hoja donde aparezca la virtud o valor que se han propuesto trabajar cada mes o cuando el Centro Escolar publique en la página Web del Centro esa virtud o valor podrán reunirse o tener una sesión ese día o al día siguiente con sus hijos para argumentar el por qué es importante la virtud o valor que se va a trabajar, cómo se puede hacer, establecer la frase motivadora de cada semana en casa, etc.

Esta sesión no tiene por qué ser larga, puede ser de 5 o 10 minutos como mucho. No tiene por qué ser una sesión formal (aunque podría serlo. Algunos padres dedican ese tiempo después de la cena o del almuerzo, mientras todos disfrutan de algún dulce o de algo especial), puede ser dedicando un tiempo mientras la familia o por lo menos los hijos cenan juntos. Lo que es importante es que se diga qué virtud se va a trabajar y qué frase motivadora en casa se van a proponer para cada semana. La virtud o valor es el que la escuela/colegio haya propuesto, pero la frase motivadora de cada semana es el que los propios hijos, orientados por los padres, hayan propuesto (o puede que los hijos pongan dos objetivos para cada mes y los padres pongan los otros dos objetivos, eso como cada familia se organice).

Algunas familias tienen un pequeño cuadro de corcho donde ponen, como en la clase, la virtud y la frase motivadora de cada semana y al final del día se ponen caritas felices, positivos o negativos, colorean cuadritos, etc. donde se refleja el progreso o no progreso durante cada día de la semana.

Otras familias proponen a sus hijos que los que lleguen a determinado número de positivos, caritas felices o de cuadritos pintados a la semana podrá elegir el domingo el postre que quiera o elegir entre los postres que la madre les proponga en la sesión de trabajo; o les proponen realizar alguna actividad todos juntos el fin de semana si logran superar el número de cuadritos que ellos hayan acordado, etc.

Estos refuerzos positivos son tan variados como variada es la imaginación de los propios padres. Sí, es cierto, es un poco el sistema estímulo-respuesta usado por Pavlov del que antes hablamos, pero en las primeras fases de motivación y hasta que se adquiera el hábito operativo bueno de forma voluntaria (es decir, hasta que se adquiera la virtud de forma casi automática, sin esfuerzo) es de una ayuda increíble.

Conclusión

Como se puede ver en este trabajo, es posible trabajar las virtudes y los valores desde casa y desde la escuela/colegio en perfecta sincronía para poner nuestro

granito de arena en la formación que afecta más directamente a cada persona, a la mejora personal e individual de cada uno de los estudiantes o de los hijos.

La educación en virtudes y valores es posible. Tal vez, no como antes, que de forma inconsciente las personas se formaban en valores y virtudes. Quizás ahora tenga que ser de una forma consciente y tengamos que proponernos los padres y los docentes tener planificado, proponer actividades, reforzar de forma positiva los logros y los intentos de los estudiantes o de los hijos -o los nuestros personales- por adquirir o mejorar en algunas virtudes o valores.

Cambiar la mentalidad de los docentes, padres y de los niños respecto a la importancia o no de vivir conforme a esas virtudes o valores, o a sí en un mundo donde muchos, no solo no las viven, sino que consideran que es algo fuera del tiempo actual, puede ser difícil, pero es posible, necesario y bueno para todos.

Sí se puede lograr que los estudiantes o los hijos -o nosotros mismos- mejoren personalmente y crezcan en virtudes y valores si tú y yo nos proponemos poner la primera piedra de este maravilloso edificio, derramar la primera gota de agua que forme un océano de mejoras, soplar el primer grano de arena que forme la duna de contención entre los vicios y los antivalores y las virtudes y los valores. Es más sacrificado que no hacer nada, pero es más costoso y doloroso para los padres y para la sociedad tener ciudadanos que no son buenas personas.

Y, sí, también podemos cambiar los docentes y los padres e ir adquiriendo las virtudes cada vez con más perfección, aunque no las hayamos adquirido cuando estábamos en esa ventana de aprendizaje propicia para adquirirlas.

Un mundo mejor es posible y nosotros somos sus protagonistas.

Referencias

Aristóteles, Ética a Nicómaco.

Isaacs, D. (1993) La educación de las virtudes humanas Edición NT 8ª Edición.

Isaacs, D. (2003) La educación de las virtudes humanas y su evaluación 14º edición, Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

Montessori Lancaster, Los periodos sensibles según Montessori. Disponible en: <https://montessorilancaster.edu.mx/los-periodos-sensibles-segun-montessori/>

Salgado, A. 2017 Virtudes y familia (lámina 18 <https://es.slideshare.net/slideshow/virtudes-y-familia/27865598>.

Tomás de Aquino, <https://hig.com.ar/sumat/b/c55.html#a4> "Valores humanos". Autor: Equipo editorial, Etecé. De: Argentina. Para: Concepto.de. Disponible en: <https://concepto.de/valores-humanos/> . Última edición: 25 de marzo de 2024.

Anexo 1

Motivos por los que los docentes creen que es importante crecer en la virtud del orden tanto en el Centro Escolar como en la casa

Espacio para el escudo del colegio

Formación en Virtudes y Valores

Lema del colegio

Fecha: del 9 al 30 de septiembre de 2024

Educación en: El orden

Definición
Ser ordenado supone comportarse, de forma voluntaria, de acuerdo a unas normas lógicas para alcanzar el fin deseado en cuanto a la organización del tiempo y la distribución de las actividades y en el orden de las cosas materiales.

En las ideas
1º Dios.
2º Mi familia.
3º Mis amigos.
4º Yo.

En el tiempo
Ten siempre un horario y vívelo. Dedicar a cada actividad el tiempo necesario.

En las actividades
Distingue entre lo que es "urgente" y lo que es "necesario".
Prioriza las actividades.

En las cosas
Deja cada cosa en su sitio y bien puesta al terminar tus actividades.

Imagen de creación propia

Anexo 2

Aspectos concretos de la vida escolar y familiar en que pueden mejorar los estudiantes para vivir bien la virtud propuesta

Teniendo en cuenta la propuesta nuestro caso, la virtud del orden, podríamos plantearlo de la siguiente manera: ¿qué aspectos suponen vivir bien el orden teniendo en cuenta la edad y desarrollo de nuestros estudiantes? Y se preparan las dos listas:

A) Listado de aspectos para vivir el orden en el colegio:

- Procura tener limpia la clase: los papeles y la viruta en la papelera, ...
- Deja la silla encima de la mesa al irte de la clase.
- En el casillero, deja los libros y cuadernos con el lomo hacia fuera.
- Esfuérzate por cumplir tu encargo de clase.
- Cuida el orden de tu pupitre (cuadernos y libros a un lado, la cartuchera al otro, ...).
- Encima de la mesa ten sólo lo necesario cuando estés trabajando.
- Cuida de forma especial la presentación de tus trabajos (márgenes, letra, limpieza, ...).
- Ten en clase el material necesario y adecuado.
- Ten todo tu material y tu ropa marcada con el nombre y apellidos.
- Cuando estés en el descanso, aprovecha para ir al baño o para beber agua. No lo hagas nada más entrar en clase.
- Procura entregar bien la bandeja en el comedor. (tener en cuenta la realidad de la escuela/colegio y de las necesidades educativas que se puedan dar. Si los estudiantes comen en la escuela/colegio este puede ser un punto de mejora en el orden)
- Las hojas deben estar en un protector de hojas o en una carpeta. No las dejes tiradas en el pupitre o en el casillero.
- Ten el horario de clase en un lugar visible y accesible.
- Esfuérzate por llegar puntual a las clases. Llegar puntual denota tu buena educación y el respeto que la otra persona te merece.

B) Listado de aspectos para vivir el orden en casa:

La educación consciente de virtudes y valores

- Recuerda que cada cosa tiene su sitio.
- Cuando estés estudiando ten encima de la mesa sólo el material que necesites; así no te molestará y no te distraerá.
- Cuando termines de estudiar o de jugar, dedica dos minutos a recoger lo que has usado.
- Procura vivir tu encargo en casa. Si no lo tienes todavía, pide uno.
- Esfuérzate por cumplir el horario que hayas previsto con tus padres: merienda, estudio, juegos, baño, cena, hora de acostarse y de levantarse, ...
- Intenta cuidar la presentación de los trabajos de casa.
- Cuando llegues a casa procura dejar tu ropa y tus zapatos en el lugar previsto. Recuerda que ya eres mayor y, por tanto, nadie tiene que hacer por ti lo que tú puedes hacer.
- En casa también debes tener siempre un horario donde se incluya el tiempo de descanso o para practicar un deporte o una afición; un horario de estudio, de ayuda a la familia, etc. Si la escuela es católica, por ejemplo, se puede añadir que en el horario pueden tener un tiempo para algunas prácticas de piedad, o para ir los domingos a la Santa Misa.
- Usa la tecnología con orden y prudencia.

En el colegio

- ✓ Procura tener limpia la clase: los papeles y la viruta en la papelería,...
- ✓ Deja la silla encima de la mesa al irte de la clase.
- ✓ En el casillero, deja los libros y cuadernos con el lomo hacia fuera.
- ✓ Esfuérzate por cumplir tu encargo de clase.
- ✓ Cuida el orden de tu pupitre (cuadernos y libro a un lado, la cartuchera al otro, ...)
- ✓ Encima de la mesa ten sólo lo necesario cuando estés trabajando.
- ✓ Cuida de forma especial la presentación de tus trabajos (márgenes, letra, limpieza,...).
- ✓ Ten en clase el material necesario y adecuado.
- ✓ Ten todo tu material y tu ropa marcada con el nombre y apellidos.
- ✓ Cuando estés en el descanso, aprovecha para ir al baño o para beber agua. No lo hagas nada más entrar en clase.
- ✓ Procura entregar bien la bandeja en el comedor. (tener en cuenta la realidad de la escuela/colegio y de las necesidades educativas que se puedan dar. Si los estudiantes comen en la escuela/colegio este puede ser un punto de mejora en el orden)
- ✓ Las hojas deben estar en un protector de hojas o en una carpeta. No las dejes tiradas en el pupitre o en el casillero.
- ✓ Ten el horario de clase en un lugar visible y accesible.
- ✓ Esfuérzate por llegar puntual a las clases. Llegar puntual denota tu buena educación y el respeto que la otra persona te merece.

Objetivos por semanas para la virtud del Orden:

Completar por el equipo docente después de la reunión

Del 9 al 15:

Del 16 al 22:

Del 23 al 30:

En casa

- ✓ Recuerda que cada cosa tiene su sitio.
- ✓ Cuando estés estudiando ten encima de la mesa sólo el material que necesites; así no te molestará y no te distraerá.
- ✓ Cuando termines de estudiar o de jugar, dedica dos minutos a recoger lo que has usado.
- ✓ Procura vivir tu encargo en casa. Si no lo tienes todavía, pide uno.
- ✓ Esfuérzate por cumplir el horario que hayas previsto con tus padres: merienda, estudio, juegos, baño, cena, hora de acostarse y de levantarse, ...
- ✓ Intenta cuidar la presentación de los trabajos de casa.
- ✓ Cuando llegues a casa procura dejar tu ropa y tus zapatos en el lugar previsto.
- ✓ Recuerda que ya eres mayor, y, por tanto, nadie tiene que hacer por ti lo que tú puedes hacer.
- ✓ En casa también debes tener siempre un horario donde se incluya el tiempo de descanso o para practicar un deporte o una afición, de estudio, de ayuda a la familia, ... Si la escuela es católica, por ejemplo, se puede añadir que en el horario pueden tener un tiempo para algunas prácticas de piedad, o para ir los domingos a la Santa Misa.
- ✓ Usa la tecnología con orden y prudencia.

Objetivos por semanas para la virtud del Orden:

Completar por los padres con los hijos

Del 9 al 15:

Objetivo

Del 16 al 30:

Objetivo

L	M	X	J	V	S	D	L	M	X	J	V	S	D
<input type="checkbox"/>													

Colorea de verde los días que has cumplido el objetivo.

Imagen de creación propia

Anexo 3

Una frase breve, medible, incisiva, motivadora para cada semana de trabajo de una virtud

En el caso concreto que estamos trabajando de la virtud del Orden, la frase breve, medible, incisiva, motivadora que pueden proponer los docentes para trabajar con sus estudiantes y cuidar en la escuela o en el colegio podrían ser:

- Material completo y a punto.
- Tengo todo el material con nombre y apellidos.
- Cada cosa en su sitio. (siendo genérico este objetivo cada docente podrá adaptarlo a la situación de mejora que quiera proponer a un estudiante concreto)
- Tengo el pupitre ordenado. (encima del pupitre al trabajar o dentro del pupitre al salir de la clase)
- Llevo bien el uniforme. (Si es que en el Centro se lleva un uniforme)
- En la mesa, para trabajar, solo lo necesario.
- Hablo en voz baja.
- Sprint final. (al final de un Quimestre puede ser bueno)
- Papeles en la papelería.
- Voy bien vestido.
- No corro en el comedor.
- Dejo recogidas mis cosas al terminar cada clase.

Terminado este trabajo de los docentes se podría concretar lo trabajado en una hoja como la de la siguiente imagen para facilitar la elección de la frase motivadora por semana:

2º a 7º EGB	Frase motivadora <small>(sept. – enero)</small>	Frase motivadora <small>(febr. – junio)</small>
Objetivo: <p style="text-align: center;">Orden</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Material completo y a punto. ▪Tengo todo el material con nombre. ▪Cada cosa en su sitio. ▪Tengo el pupitre ordenado. ▪Llevo bien el uniforme. ▪En la mesa solo lo necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Hablo en voz baja. ▪Sprint final. ▪Mantengo mi mesa ordenada. ▪Papeles en la papelera. ▪Voy bien vestido. ▪Cuido el orden de las cosas. ▪No corro en el comedor. ▪Dejo recogidas mis cosas.
8º EGB a 4º Bach.	Frase motivadora <small>(sept. – enero)</small>	Frase motivadora <small>(febr. – junio)</small>
Objetivo: <p style="text-align: center;">Orden</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪Material completo y a punto. ▪Tengo todo el material con nombre. ▪Cada cosa en su sitio. ▪Tengo el pupitre ordenado. ▪Llevo bien el uniforme. ▪En la mesa solo lo necesario. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪Hablo en voz baja. ▪Sprint final. ▪Mantengo mi mesa ordenada. ▪Papeles en la papelera. ▪Voy bien vestido. ▪Cuido el orden de las cosas. ▪No corro en el comedor. ▪Dejo recogidas mis cosas.

Imagen 1 del Anexo 3 de creación propia

Como el abanico de edades en ambos grupos (el de 6 a 12 años y el de 13 a 18 años) es muy amplio se puede trabajar de dos maneras: la primera, que todos dentro del rango de edad de cada grupo (de 6 a 12 años) tengan la misma frase breve, medible, incisiva, motivadora de mejora cada semana; la segunda, que cada rango de edad se pueda subdividir y tenga su propia frase breve, medible, incisiva, motivadora (por ejemplo, que los estudiantes de 6 y 7 años tengan una, los de 8 y 9 años otra, ... o que cada subrango de edad tenga su propia frase breve, medible, incisiva, motivadora (los de 6 años un objetivo, los de 7 años otro, ...). Eso queda a la organización de cada Centro.

Nuestra sugerencia sería que se trabajen la misma frase motivadora de 6 a 12 años o, como mucho, que se haga una división de 6 a 8 años con una misma frase motivadora de mejora y otra de 9 a 12 años. Así se facilita el trabajo y el seguimiento de los objetivos de mejora (el orden en este caso) por parte de todos los profesores que den clases en varios cursos entre los 6 y los 12 años (y lo mismo si es entre los 13 y los 18 años).

Como se trabaja cada virtud o valor por un mes (4 o 5 semanas como mucho), habría que elegir de todas estas frases motivadoras 4 o 5 (según el número de semanas que vaya a durar el objetivo) para cada rango de edad (de 6 a 12 años, por un lado, y de 13 a 18, por otro lado, aunque se podrían usar las mismas frases motivadoras para los dos rangos de edad si se considera oportuno).

Es posible que en un mismo año escolar se decida trabajar una virtud o valor en dos momentos distintos, por ejemplo, trabajar la virtud del orden en septiembre, al comenzar el curso, y hacerlo después al comenzar el segundo Quimestre, en el mes de febrero. Es bueno, se puede hacer. Hacerlo así supone reforzar el trabajo en una virtud que supone múltiples ventajas para la vida escolar y familiar. Lo único que hay que tener en cuenta es que procuraremos poner objetivos distintos en septiembre y en febrero para trabajar el orden, aunque no pasaría nada si se quiere volver a poner alguna de las frases motivadoras que ya se pusieron anteriormente.

Terminado este trabajo por parte de los docentes se podría concretar lo trabajado en el documento que vimos en el Anexo 2 añadiendo ya el objetivo que se procurará vivir en la escuela o colegio.

En el colegio

- ✓ Procura tener limpia la clase: los papeles y la viruta en la papelería,...
- ✓ Deja la silla encima de la mesa al irte de la clase.
- ✓ En el casillero, deja los libros y cuadernos con el lomo hacia fuera.
- ✓ Esfuérzate por cumplir tu encargo de clase.
- ✓ Cuida el orden de tu pupitre (cuadernos y libro a un lado, la cartuchera al otro, ...)
- ✓ Encima de la mesa ten sólo lo necesario cuando estés trabajando.
- ✓ Cuida de forma especial la presentación de tus trabajos (márgenes, letra, limpieza,...).
- ✓ Ten en clase el material necesario y adecuado.
- ✓ Ten todo tu material y tu ropa marcada con el nombre y apellidos.
- ✓ Cuando estés en el descanso, aprovecha para ir al baño o para beber agua. No lo hagas nada más entrar en clase.
- ✓ Procura entregar bien la bandeja en el comedor. (tener en cuenta la realidad de la escuela/colegio y de las necesidades educativas que se puedan dar. Si los estudiantes comen en la escuela/colegio este puede ser un punto de mejora en el orden)
- ✓ Las hojas deben estar en un protector de hojas o en una carpeta. No las dejes tiradas en el pupitre o en el casillero.
- ✓ Ten el horario de clase en un lugar visible y accesible.
- ✓ Esfuérzate por llegar puntual a las clases. Llegar puntual denota tu buena educación y el respeto que la otra persona te merece.

Objetivos por semanas para la virtud del Orden:

- Del 9 al 15: Tengo todo mi material con nombre.**
- Del 16 al 22: Material completo y a punto.**
- Del 23 al 30: Tengo el pupitre ordenado.**

En casa

- ✓ Recuerda que cada cosa tiene su sitio.
- ✓ Cuando estés estudiando ten encima de la mesa sólo el material que necesites; así no te molestará y no te distraerá.
- ✓ Cuando termines de estudiar o de jugar, dedica dos minutos a recoger lo que has usado.
- ✓ Procura vivir tu encargo en casa. Si no lo tienes todavía, pide uno.
- ✓ Esfuérzate por cumplir el horario que hayas previsto con tus padres: merienda, estudio, juegos, baño, cena, hora de acostarse y de levantarse, ...
- ✓ Intenta cuidar la presentación de los trabajos de casa.
- ✓ Cuando llegues a casa procura dejar tu ropa y tus zapatos en el lugar previsto.
- ✓ Recuerda que ya eres mayor, y, por tanto, nadie tiene que hacer por ti lo que tú puedes hacer.
- ✓ En casa también debes tener siempre un horario donde se incluya el tiempo de descanso o para practicar un deporte o una afición, de estudio, de ayuda a la familia, ... Si la escuela es católica, por ejemplo, se puede añadir que en el horario pueden tener un tiempo para algunas prácticas de piedad, o para ir los domingos a la Santa Misa.
- ✓ Usa la tecnología con orden y prudencia.

Objetivos por semanas para la virtud del Orden:

Completar por los padres con los hijos

Del 9 al 15:
Objetivo

Del 16 al 30:
Objetivo

L	M	X	J	V	S	D
<input type="checkbox"/>						

L	M	X	J	V	S	D
<input type="checkbox"/>						

Colorea de verde los días que has cumplido el objetivo.

Imagen 2 del Anexo 3 de creación propia

Anexo 4: Una reflexión final en el documento de trabajo del colegio

En el caso que nos ocupa de la virtud del orden podría ser algo así la reflexión final:

Cuento para la reflexión

El robot desprogramado

Ricky vivía en una preciosa casa del futuro con todo lo que quería. Aunque no ayudaba mucho en casa, se puso contentísimo cuando sus papás compraron un robot mayordomo último modelo. Desde ese momento, iba a encargarse de hacerlo todo: cocinar, limpiar, planchar, y sobre todo, recoger la ropa y su cuarto, **que era lo que menos le gustaba a Ricky**. Así que aquel primer día Ricky dejó su habitación hecha un desastre, sólo para levantarse al día siguiente y comprobar que todo estaba perfectamente limpio.

De hecho, estaba "demasiado" limpio, **porque no era capaz de encontrar su camiseta favorita**, ni su mejor juguete. Por mucho que los buscó, no volvieron a aparecer, y lo mismo fue ocurriendo con muchas otras cosas que desaparecían. Así que empezó a sospechar de su brillante robot mayordomo. **Preparó todo un plan de espionaje**, y siguió al robot por todas partes, hasta que le pilló con las manos en la masa, cogiendo uno de sus juguetes del suelo y guardándose.

El niño fue corriendo a contar a sus padres que el robot estaba roto y mal programado, y les pidió que lo cambiaran. **Pero sus padres dijeron que de ninguna manera**, que eso era imposible y que estaban encantados con el mayordomo, que además cocinaba divinamente. Así que Ricky tuvo que empezar a conseguir pruebas y tomar fotos a escondidas. Continuamente insistía a sus padres sobre el "choro" que se escondía bajo aquel amable y simpático robot, por mucho que cocinara mejor que la abuela.



Imagen de creación propia.

Un día, el robot oyó sus protestas, y se acercó a él para devolverle uno de sus juguetes y algo de ropa.



-Toma, niño. No sabía que esto te molestaba- dijo con su metálica voz.

- ¡Cómo no va a molestarme, choro! ¡Llevas semanas robándome cosas! - respondió furioso el niño.

- Sólo creía que no te gustaban, y que por eso las tratabas tan mal y las tenías por el suelo. Yo estoy programado para recoger todo lo que pueda servir, y por las noches lo envío a lugares donde a otra gente pueda darles buen uso. Soy un robot de eficiencia máxima, ¿no lo sabías? - dijo con cierto aire orgulloso.

Entonces Ricky comenzó a sentirse avergonzado. Llevaba toda la vida tratando las cosas como si no sirvieran para nada, sin cuidado ninguno, cuando era verdad que mucha otra gente estaría encantada de tratarlas con todo el cuidado del mundo. Y **comprendió que su robot no estaba roto ni desprogramado**, sino que estaba ¡verdaderamente bien programado!

Desde entonces, **decidió convertirse él mismo en un "niño de eficiencia máxima" y puso verdadero cuidado en tratar bien sus cosas**, tenerlas ordenadas y no tener más de las necesarias. Y a menudo compraba cosas nuevas para acompañar a su buen amigo el robot a visitar y ayudar a aquellas otras personas.

[Pedro Pablo Sacristán](#)

<http://cuentosparadormir.com/Infantiles/cuento/el-robot-desprogramado>

Anexo 5: Recordatorio para cada curso de la virtud o valor a trabajar cada semana

Siguiendo con el ejemplo de la virtud del orden que pusimos al principio, en la parte alta de la pizarra o en un lateral de la pizarra podríamos tener un cartel que luego podrá dar color un estudiante como los de estas imágenes, en los que aparezcan la virtud y la frase motivadora que tendremos cada semana.

La primera semana tendríamos puesto encima de la pizarra o en uno de los laterales de esta la virtud o valor (el objetivo):



Imagen de creación propia

Y debajo de este cartel o al lado, la frase motivadora de la semana:



Imagen de creación propia

En la segunda semana estaría puesto en la parte alta o en el lateral de la pizarra de cada clase el siguiente objetivo (la virtud o valor) que se planteó en la reunión de docentes y que después se explicó a los estudiantes en el Acto Cívico o en el Gran Grupo y debajo la frase motivadora:

Virtud: el Orden



Imagen de creación propia

Y la tercera semana, siguiendo el ejemplo que hemos puesto, tendríamos:

Virtud: el Orden



Imagen de creación propia

Dilexit nos: una invitación a reformar cristianismos que distancian de Jesucristo

Jaime Baquero

jbaquero@usfq.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0002-7765-0621>

Universidad San Francisco de Quito

Resumen: El Papa Francisco ha publicado una carta Encíclica titulada: "Dilexit nos, sobre el amor humano y divino del Corazón de Jesucristo". En ella se encuentra, entre otras, una invitación para volver al primitivo cristocentrismo que empapaba la Eclesiología de los primeros siglos, y así evitar una excesiva institucionalización que aleje al fiel del encuentro con Jesús de Nazareth, sino que lo acerque a él de manera humilde y sencilla. Para lograrlo, en Francisco es imprescindible aceptar la necesidad de reformas dentro de la Iglesia, sus instituciones y entidades, y así garantizar unos itinerarios espirituales personales en verdad y libertad: es la forma de conservar la permanente juventud que transmite la voz del Espíritu y subsanar los abusos que se han hecho evidentes en los últimos años.

Palabras clave: Cristo, Iglesia, reforma, libertad, verdad, dignidad.

Abstract: Pope Francis has published an Encyclical letter titled: "Dilexit nos, on the Human and Divine Love of the Heart of Jesus Christ." In it, he extends, among other points, an invitation to return to the primitive Christocentrism that imbued the Ecclesiology of the early centuries. This approach seeks to avoid excessive institutionalization that might distance the faithful from an encounter with Jesus of Nazareth and instead draw them closer to Him in a humble and simple way. For Francis, achieving this requires embracing the necessity of reforms within the Church, its institutions, and entities to ensure personal spiritual journeys marked by truth and freedom. This is the path to preserving the perennial youth conveyed by the voice of the Spirit and addressing the abuses that have become evident in recent years.

Keywords: Christ, Church, reform, freedom, truth, dignity.

1. Introducción

Desde una perspectiva exclusivamente gramatical, no se puede separar el concepto de “cristianismo” o “cristiano” de la figura de Jesucristo. Sin embargo, en la práctica podría suceder que personas e instituciones — inclusive en ámbitos considerados como oficialmente cristianos o reconocidos como tales por la jerarquía eclesiástica— se reconozcan a sí mismas como cristianas, pero su comportamiento demuestre lo contrario. Es la ruptura entre lo real y lo nominal, primera gran crisis detectada por el Papa Francisco: cristianismos de la incoherencia, la manipulación, la mundanidad, los abusos (Baquero & Estevez, 2022).

Dando un paso hacia adelante y desde una lectura teológica de la problemática, para el seguidor de Jesús existe un orden de prelación: a partir de una fe que asume como don recibido de lo alto, antes de pertenecer a un grupo humano específico, se es seguidor de Cristo a quien se considera, por la propia *lumen fidei* o luz de la fe, como el hijo de Dios encarnado. Por tanto, todo lo que venga después de esta premisa —que parece obvia pero quizá no lo es tanto— debería estar subordinado a la figura histórica, divina y soteriológica-revelada, de Jesús de Nazareth: creo, luego pertenezco. Otra conclusión natural podría ser: la noción de Iglesia, tal como se deduce de los textos evangélicos y neotestamentarios, no se sostiene si se retira a Cristo de su fundamento.

La idea de Iglesia tiene sus orígenes en el antiguo pueblo de Israel, una vez sublimados —por el mismo Cristo— los límites de una nación concreta. Su razón de ser está en lo que se ha interpretado como un mensaje divino y cristológico al mismo tiempo. Desde esta concepción de revelación, la Iglesia se entiende a sí misma como aquella comunidad “de la predicación y de la audición” (Ratzinger, 2005, pág. 83) que nace de una convocatoria divina: sin esa llamada, no tendría razón de ser la “asamblea” que ella misma auto engendra en nombre de Dios (Juan-Pablo-II, 1991).

La noción hebrea veterotestamentaria de “asamblea de Yavé”, *qahal Yaveh* (יהוה קהל) y “asamblea del Señor”, *qahal Adonai* (אֲדֹנָי קהל), más adelante helenizada como *ekklésia tou Kyríou* (ἐκκλησία τοῦ Κυρίου), se traduce a las lenguas modernas de la siguiente forma: “Iglesia del Señor”, “Church of the Lord”, “Église du Seigneur”, “Kirche des Herrn”, “Chiesa del Signore”. La preposición gramatical “de, of, du, des, del”, en este caso -como en tantos— indica posesión, pertenencia y origen: sencillamente no existe Iglesia sin su Señor. Esta aparente obviedad ha debido ser recordada múltiples veces: la Iglesia al servicio de Cristo y de la humanidad toda (los amados de Cristo), mas no al revés: “el diálogo de los hombres con Dios exige y condiciona el diálogo de los hombres entre sí” (Ratzinger, 2005, pág. 83).

2. El evento conciliar

El denominado “Concilio Ecuménico Vaticano II” fue un significativo evento eclesial católico de la segunda mitad del siglo XX, escenario de la vigésima primera asamblea conciliar que ha tenido la Iglesia desde su inicio. Desde el punto de vista de la teología eclesiológica, el documento central emanado del Concilio fue la Constitución Dogmática *Lumen Gentium*, sobre la Iglesia. A diferencia de lo que se puede pensar, *Lumen Gentium*, “luz de las gentes”, no remite a la Iglesia misma —su nombre no es autorreferencial— sino a Jesucristo (Concilio-Vaticano-II, Constitución Dogmática "Lumen Gentium" sobre la Iglesia, 1964). La concepción de la Iglesia como *instrumentum salutis*, instrumento, sacramento de salvación, se ha desarrollado con nueva vitalidad a partir de las enseñanzas conciliares. El instrumento es una herramienta utilizada por un actor concreto: causa instrumental que depende de una causa primera, que en este caso se entiende que es Jesucristo. Y para no olvidarlo, el Concilio acuñó frases como las siguientes:

Cristo, el único Mediador, instituyó y sostiene constantemente su santa Iglesia, comunidad de fe, esperanza y caridad, como un organismo visible, mediante el cual difunde la verdad y la gracia a todos (Concilio-Vaticano-II, Constitución Dogmática "Lumen Gentium" sobre la Iglesia, 1964, pág. 8).

La Iglesia no persigue otra cosa que continuar, bajo la guía del Espíritu Consolador, la obra misma de Cristo, que vino al mundo para dar testimonio

de la verdad, para salvar y no para condenar, para servir y no para ser servido (Concilio-Vaticano-II, Constitución Pastoral "Gaudium et Spes" sobre la Iglesia en el mundo actual, 1965).

La actividad misionera (de la Iglesia) no tiene otro fin que el de servir al hombre revelándole el amor de Dios manifestado en Cristo Jesús (Concilio-Vaticano-II, Decreto "Ad Gentes" sobre la actividad misionera de la Iglesia, 1965).

En definitiva, la centralidad es de Cristo y la instrumentalidad recae sobre la Iglesia, invitada a conservar, con humildad y cercanía, su función subordinada y acogedora, para no dejarse llevar por glorias vanas y ajenas a “la realidad sufrida del pueblo fiel” (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Evangelii Gaudium", sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 2013, pág. 96)¹. Siempre estará el peligro, según el mismo Papa Francisco, de olvidar que el Reino de los Cielos no es de este mundo (Jn 18, 36), cayendo en una búsqueda de triunfalismos, estadísticas halagadoras, contactos o conquistas sociales y reconocimientos distantes de la sencillez atractiva y radical del Evangelio².

¹ El párrafo completo resulta luminoso: “En este contexto, se alimenta la vanagloria de quienes se conforman con tener algún poder y prefieren ser generales de ejércitos derrotados antes que simples soldados de un escuadrón que sigue luchando. ¡Cuántas veces soñamos con planes apostólicos expansionistas, meticulosos y bien dibujados, propios de generales derrotados! Así negamos nuestra historia de Iglesia, que es gloriosa por ser historia de sacrificios, de esperanza, de lucha cotidiana, de vida deshilachada en el servicio, de constancia en el trabajo que cansa, porque todo trabajo es «sudor de nuestra frente». En cambio, nos entretenemos vanidosos hablando sobre «lo que habría que hacer» (...) como maestros espirituales y sabios pastorales que señalan desde afuera. Cultivamos nuestra imaginación sin límites y perdemos contacto con la realidad sufrida de nuestro pueblo fiel”. (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Evangelii Gaudium", sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 2013, pág. 96).

² Un ejemplo de lo apenas mencionado: “En algunos hay un cuidado ostentoso de la liturgia, de la doctrina y del prestigio de la Iglesia, pero sin preocuparles que el Evangelio tenga una real inserción en el Pueblo fiel de Dios y en las necesidades concretas de la historia. Así, la vida de la Iglesia se convierte en una pieza de museo o en una posesión de pocos. En otros (...) se esconde (...) una fascinación por mostrar conquistas sociales y políticas, o en una vanagloria ligada a la gestión de asuntos prácticos, o en un embeleso por las dinámicas de autoayuda y de realización autorreferencial. También puede traducirse en diversas formas de

3. *Dilexit nos*: volver al Corazón de Cristo

El 24 de octubre de 2024, el Papa Francisco ha publicado su cuarta Carta Encíclica titulada: “*Dilexit nos*, sobre el amor humano y divino del Corazón de Jesucristo”. A lo largo de su pontificado y en continuidad con el Concilio Vaticano II, Francisco ha procurado centrar la razón de ser y la acción misma de la Iglesia católica en la persona y el mensaje de Jesucristo. No se trata simplemente de secundar unas directrices conciliares o un deseo de ser fiel al *aggiornamento ecclesiale* (puesta al día de la Iglesia) que Juan XXIII mencionó desde el principio de su pontificado y más tarde concibió como motor de los haceres conciliares (Juan-XIII, 1959). Es volver al origen, revivir un cristocentrismo que, de tan obvio, pudo haber sucumbido frente a ciertos comportamientos eclesiales ajenos a su razón de ser.

Las conclusiones de *Dilexit nos* están redactadas en cuatro puntos: del 217 al 220. El punto 219 será analizado y servirá de base para entender, de la mano del pontificado bergogliano, en qué aspectos se puede considerar que la Iglesia o algunas de sus instituciones pudieron haberse transformado —sin juzgar ni dudar de su buena voluntad— en distractores de la figura de Jesucristo. Partiendo de una idea fundamental de Joseph Ratzinger, para quien la Iglesia es una *compagnia sempre riformanda*, una realidad siempre necesitada de reforma (Ratzinger, 1990), se procederá al análisis del punto 219 de la Carta Encíclica *Dilexit nos*, como una intivación de Francisco a las reformas necesarias para superar cristianismos eclesiales sin Jesucristo:

No reemplazar el amor de Cristo con estructuras caducas, obsesiones de otros tiempos, adoración de la propia mentalidad, fanatismos de todo tipo que terminan ocupando el lugar de ese amor gratuito de Dios que libera, vivifica, alegra el corazón y alimenta las comunidades. De la herida del

mostrarse a sí mismo en una densa vida social llena de salidas, reuniones, cenas, recepciones. O bien se despliega en un funcionalismo empresarial, cargado de estadísticas, planificaciones y evaluaciones, donde el principal beneficiario no es el Pueblo de Dios sino la Iglesia como organización. En todos los casos, no lleva el sello de Cristo encarnado, crucificado y resucitado, se encierra en grupos elitistas, no sale realmente a buscar a los perdidos ni a las inmensas multitudes sedientas de Cristo. Ya no hay fervor evangélico, sino el disfrute espurio de una autocomplacencia egocéntrica” (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Evangelii Gaudium", sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 2013, pág. 95).

costado de Cristo sigue brotando ese río que jamás se agota, que no pasa, que se ofrece una y otra vez para quien quiera amar. Sólo su amor hará posible una humanidad nueva (Papa-Francisco, 2024).

4. Amor gratuito de Cristo que libera, vivifica y jamás se agota

El fundamento del cristianismo no está en el miedo, la culpa, la aversión al mal y al pecado, el seguimiento de unas rigurosas prácticas de piedad o de unas determinadas políticas de comportamiento eclesial. Tampoco está en el esfuerzo voluntarista por alcanzar cierta perfección o en la apropiación de conocimientos accesibles solamente para unos pocos iniciados (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Gaudete et Exultate", sobre el llamado a la santidad en el mundo actual, 2018, págs. 36-62). El fundamento del cristianismo está en el amor (Jn 15, 13). El pontificado de Francisco ha procurado recordarlo desde el inicio, como quedó claro en su documento programático, la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, donde se recalca más de una treintena de veces que el ser humano, preliminarmente "misericordiado" por la divinidad, está llamado a acudir a un Dios misericordioso y a confiar en la misericordia divina, para ser él mismo misericordioso con los demás (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Evangelii Gaudium", sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 2013).

El llamado a un cristianismo de la caridad, el amor y el reconocimiento de la gratuidad inmerecida de la salvación divina, ha sido una constante para el Papa Francisco, en comunión con sus antecesores: "sólo cordialmente (de corazón a corazón) entramos en contacto con el fundamento de todo" (Ratzinger, 2005, pág. 83). Resulta significativo entender que este regreso hacia las raíces mismas de una fe "de corazón", de caridad, de amor, también las mencionó el Concilio Vaticano II:

No se salva, sin embargo, aunque esté incorporado a la Iglesia, quien, careciendo de caridad, permanece dentro de la Iglesia solo 'de cuerpo', pero

no 'de corazón' (Concilio-Vaticano-II, Constitución Dogmática "Lumen Gentium" sobre la Iglesia, 1964, pág. 14).

En este sentido, Francisco evoca una versión cristiana apegada a los Evangelios, donde Cristo está más pendiente de las personas y su felicidad que de las condenas, el control, las tradiciones y los pecados de los pecadores. Amar es dejar ser, en el sagrado respeto de la dignidad personal y el encuentro espiritual de cada persona con lo divino, a través de su propia conciencia y sus personalísimos itinerarios: no se puede amar si falta la libre búsqueda de la Verdad (Concilio-Vaticano-II, Declaración "Dignitatis Humanae" sobre la libertad religiosa., 1965). Este “dejar ser” implica —por supuesto— acompañamiento, guía, corrección cuando sea necesario; entendiendo al mismo tiempo —con profunda humildad— que la obra es de Dios y no de las autoridades o los formadores. Doctrina sin adoctrinamiento, ideas sin ideologización, amor al grupo sin caer en sectarismo, formación de las conciencias sin pretender sustituirlas (Papa-Francisco, 2016)³.

5. Estructuras caducas

Cuando una institución que forma parte de la Iglesia entra en recesión, ya sea por la pérdida miembros, la falta de atracción frente a una juventud que intuye dónde puede encontrar un sentido para su vida y donde no, etc., lo más sencillo es culpar de dicha crisis al decrecimiento general del fervor religioso, el cambio en los paradigmas clásicos de la moral o la situación del mundo actual. Se necesita mucha humildad para aceptar, por ejemplo, que la atracción de tales instituciones eclesiales en declive se ejerce —casi exclusivamente— sobre personas que responden a cierto perfil psicológico que busca seguridades, normas y tranquilizadores de conciencia revestidos en

³ El texto pontificio: “Nos cuesta dejar espacio a la conciencia de los fieles, que muchas veces responden lo mejor posible al Evangelio en medio de sus límites y pueden desarrollar su propio discernimiento ante situaciones donde se rompen todos los esquemas. Estamos llamados a formar las conciencias, pero no a pretender sustituirlas” (Papa-Francisco, 2016, pág. 37). Sobre el proceso histórico que separa los órdenes natural y sobrenatural, en camino hacia una profundización del valor personal de cada individuo, el reconocimiento de sus derechos y el respeto hacia su propia conciencia, cfr. (Fazio & Baquero, 2023)

forma de directores espirituales y claras reglas predeterminadas: el resto suele mirar hacia versiones más atrayentes del cristianismo, por su mayor sintonía con Jesucristo⁴. La mencionada intuición juvenil sintoniza mejor con ambientes de libertad, autorrealización y esperanza (no por eso privados de exigencia), distantes de la anacrónica caducidad intraeclesial a la que se refiere el Francisco en *Dilexit nos*. Para el Pontífice, la solución es Cristo: misionero y cercano, fuente e inspiración de una Iglesia, precisamente “en salida”, como ha insistido en tantas ocasiones (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica “Evangelii Gaudium”, sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual, 2013).

La tónica bergogliana de esta “Iglesia en salida” ha creado cierta ruptura con una visión previsor y timorata del cristianismo, donde prevalecen —por encima de todo— consejos, guías y dinámicas en torno a: “cuidado”, “peligro”, “pecado”, “culpa”, “esto siempre se ha hecho así”. A través de las directrices pontificias, la estructura de cada comunidad eclesial ha recibido la cordial invitación a un profundo examen, sin temor a reconocer el error y a pedir perdón, para actuar desde la fe caritativa y facilitar la acción renovadora del Espíritu. Además, son varias las instituciones dentro de la Iglesia que han sido llamadas, de manera más directa, a este cambio, por prescripción expresa del Pontífice, *nominatim*. Dicha invitación pudo haber sido interpretada, en ciertos casos, como una sutil persecución o un: “no nos entienden”. Se trata, sin embargo, de una pastoral *convocatio* hacia la revisión de los propios carismas que, si son genuinos, aproximan de forma sencilla, amable y atractiva a Cristo y su Iglesia: “el alma que anda en amor, ni cansa ni se cansa” (Juan-de-la-Cruz, 2003).

⁴ Ha escrito Henry Nouwen: “No es extraño que muchas personas se sientan fuertemente atraídas por comunidades en las que la vida está totalmente estructurada, y las ideas, absolutamente delimitadas. Sus miedos, profundamente asentados, les hacen sacrificar con gusto su libertad en aras de su seguridad (...). Las rutinas tienen un lugar claro en nuestras vidas. También nos ofrecen una cierta seguridad y comodidad. Pero cuando se convierten en nuestro punto de vista fundamental, son la fuente de nuestras rigideces, de nuestra muerte. Sin forma alguna de éxtasis, no podemos sobrevivir mucho tiempo” (Nouwen, 1996).

La razón última de dicha invitación a la renovación en las estructuras eclesiales es el propio Cristo que, a los ojos de la fe y en la vida de los cristianos auténticos, siempre hace nuevas todas las cosas (Ap 21, 5): es precisamente esa la novedad a la que se refiere Francisco. En un mundo cambiante, la invitación es a sobrepasar las estructuras del temor o el encierro y a perder el miedo de evangelizar para los nuevos tiempos. Vocación y misión, llamado cristiano a una acción sin fronteras, cuando las primeras fronteras que se deben superar son la de una visión autorreferencial o de una supuesta élite —intelectual, doctrinal, moral, organizativa— de determinados grupos intraeclesiales que quizá no son plenamente conscientes de su propio encierro. Estar en sintonía con los retos actuales puesto que, según el mismo Pontífice, “no estamos viviendo simplemente una época de cambios, sino un cambio de época” (Papa-Francisco, 2019).

La convocatoria del Papa Francisco a una pastoral misionera, de apertura y en salida, ha sido permanente desde el inicio de su pontificado:

Que toda la pastoral sea en clave misionera. Debemos salir de nosotros mismos hacia todas las periferias existenciales (...).

Una Iglesia que no sale, a la corta o a la larga, se enferma en la atmósfera viciada de su encierro. Es verdad también que a una Iglesia que sale le puede pasar lo que a cualquier persona que sale a la calle: tener un accidente. Ante esta alternativa, les quiero decir francamente que prefiero mil veces una Iglesia accidentada que una Iglesia enferma. La enfermedad típica de la Iglesia encerrada es la autorreferencial; mirarse a sí misma, estar encorvada sobre sí misma como aquella mujer del Evangelio. Es una especie de narcisismo (...) que (...) luego nos impide experimentar “la dulce y confortadora alegría de evangelizar” (Papa-Francisco, Carta a los participantes en la 105 Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Argentina, 2013).

6. Adoración de la propia mentalidad y obsesiones de otros tiempos

Una versión eclesial despegada de la propia forma de ver la vida y abierta a los nuevos soplos del Espíritu, está destinada al progreso espiritual: crece, camina, enriquece a los demás y se enriquece con cada época. Por el contrario, cuando la Iglesia o alguna de sus partes se consideran un fin en sí mismas y

no un medio de salvación, las personas pasan a un segundo plano. El efecto suele ser, según el mismo Francisco, que el buen nombre y el prestigio de ciertas instituciones eclesiales deseen conservarse por encima de la transparencia y el reconocimiento de los propios errores y limitaciones. Los individuos se transforman en meros instrumentos, con el consabido atentado a su dignidad: *corruptio optimi, pessima* (la corrupción de lo mejor decanta en lo peor). De allí podría desencadenarse, como también ha explicado Francisco, un itinerario que implique la existencia —triste pero real— de diferentes formas de abusos (Baquero, El derecho a reconocer tus derechos: El Iusnaturalismo clásico como salvaguarda frente a los abusos de autoridad dentro de la Iglesia Católica, 2023): espirituales, de poder, de conciencia e incluso sexuales (Papa-Francisco, Carta al Pueblo de Dios, 2018).

Una consecuencia de la mencionada “adoración a la propia mentalidad” podría ser, por un lado, la desvalorización de otras realidades eclesiales ajenas a la propia —que se miran con un poco de compasión y desde un cierto complejo de superioridad— y la sobrevalorización interna, dentro de dichas instituciones eclesiales, de figuras particulares por encima —incluso— de Cristo, aunque fuesen inclusive de santos canonizados por la propia Iglesia. No se trata, desde luego, de una declaratoria explícita; pero sí de una práctica que podría volverse común, por ejemplo, en la formación interna: pocas referencias al Evangelio (y a los textos sagrados) y muchas a la vida y palabras del santo en cuestión. Ha escrito el Papa en el numeral 22 de la Exhortación Apostólica *Gaudete et Exultate*, sobre el llamado a la santidad en el mundo actual:

Para reconocer cuál es esa palabra que el Señor quiere decir a través de un santo, no conviene entretenerse en los detalles, porque allí también puede haber errores y caídas. No todo lo que dice un santo es plenamente fiel al Evangelio, no todo lo que hace es auténtico o perfecto. Lo que hay que contemplar es el conjunto de su vida, su camino entero de santificación, esa figura que refleja algo de Jesucristo y que resulta cuando uno logra componer el sentido de la totalidad de su persona (Papa-Francisco, Exhortación Apostólica "Gaudete et Exultate", sobre el llamado a la santidad en el mundo actual, 2018)

Si los santos, de forma sutil, pasan a ocupar el lugar de Cristo, si la predicación en determinados lugares eclesiales se centra en la vida y obra de personas específicas más que en la vida y obra de Jesucristo, se corre el riesgo de que la palabra “adoración”, utilizada por el propio Pontífice, pueda —efectivamente— interpretarse como un camino hacia cierto tipo de idolatría, enconada en un momento de la historia —del santo—sobre la que se vuelve una y otra vez, perdiendo la perspectiva de futuro, la necesidad de cambio constante y la ilusión de estar con las alegrías y los retos de cada momento de la historia: no todo tiempo pasado fue mejor.

Cuando Cristo anunció la no lejana destrucción del Templo, sus palabras causaron la conmoción del que piensa que será aniquilado el lugar único y exclusivo de encuentro con Dios. Sin embargo, aquel anuncio —real e histórico— fue una invitación a mirar más allá: la adoración del Padre, para que sea auténtica, debe realizarse “en espíritu y verdad” (Juan 4, 23-24). Cuando Francisco pide a su Iglesia la renovación de ciertas estructuras eclesiales, desea lo propio: facilitar el encuentro espiritual, cara a cara, con Cristo, el hijo de Dios, el único digno de adoración: *dignus est agnus qui occisus est accipere virtutem et divinitatem et sapientiam et fortitudinem et honorem et gloriam et benedictionem* (Ap 5, 12)⁵.

7. Conclusiones

El pontificado del Papa Francisco y —en concreto— la Encíclica *Dilexit nos* son invitaciones, entre otras, a una reforma eclesial que dirija su mirada hacia el primitivo cristianismo, donde la figura de Jesús de Nazaret ha sido —y debería ser actualmente— la razón, la fuente y el culmen de toda acción eclesial y nunca al revés: no se debe utilizar el nombre de Cristo para ganar adeptos ni sería apropiado manipular u ocultar la verdad para sostener un prestigio o supuesto buen nombre de la Iglesia o sus instituciones. El reto es

⁵ Traducción: “Digno es el Cordero degollado de recibir poder y riqueza, sabiduría y fuerza, honor, gloria y alabanza”. Textos relacionados de las Sagradas Escrituras: Is 11, 1-10; Gn 49, 9-10; Jn 1, 29; Dn 7, 10; Sal 141:2.

volver hacia una Iglesia cristocéntrica y dejar a un lado la Iglesia puramente eclesiocéntrica o autorreferencial.

La motivación atrayente (no proselitista) a todo ser humano que lo desee, es la de encontrarse con Cristo, cara a cara. La Iglesia debe considerarse a sí misma y prepararse para ser un instrumento idóneo en aras a fomentar ese encuentro: siempre un medio, nunca un fin en sí misma. Por lo tanto, su comportamiento debe respetar y fomentar la dignidad personal y las capacidades de asombro y contemplación de los fieles y de quienes se acercan a ella buscando la acogida propia de una madre. En este ambiente, los itinerarios personales hacia Cristo, tan ricos y variados como Dios lo permita, podrán florecer ajenos a cualquier forma de control, juicio o encasillamiento supuestamente espiritual, con un abuso que se disfraza de espiritualidad, como ha explicado el mismo Francisco. De la mano del Sagrado Corazón de Jesús, la custodia de toda forma de apertura hacia el misterio, la auténtica espiritualidad e —inclusive— vida mística es la misión más noble de la Iglesia: de quienes la representan y de todos los bautizados. Es el testimonio que el mundo espera para descubrir quién es Jesús, de Nazareth, hijo de María.

La invitación del Papa Francisco a un permanente examen de conciencia y espíritu de reforma no debe mirarse como si fuese una maliciosa dedicatoria en contra de determinadas instituciones eclesiales sino todo lo contrario: es una llamada del Pastor a conservar y fructificar los propios carismas, para facilitar el personal encuentro con Cristo, en libertad y amor.

Referencias

- Baquero, J. (2023). El derecho a reconocer tus derechos: El Iusnaturalismo clásico como salvaguarda frente a los abusos de autoridad dentro de la Iglesia Católica. *Ius Humani*, 12(2), 120-137. doi:10.60692/cej49-n2013
- Baquero, J., & Estevez, R. (2022). La pedagogía pastoral del Papa Francisco y su propuesta frente a las idolatrías intraeclesiales. *Colloquia Revista de Pensamiento y Cultura*, 9, 132-158. doi:10.31207/colloquia.v9i0.137
- Concilio-Vaticano-II. (1964). *Constitución Dogmática "Lumen Gentium" sobre la Iglesia*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html
- Concilio-Vaticano-II. (1965). *Constitución Pastoral "Gaudium et Spes" sobre la Iglesia en el mundo actual*. Rom: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html
- Concilio-Vaticano-II. (1965). *Declaración "Dignitatis Humanae" sobre la libertad religiosa*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html
- Concilio-Vaticano-II. (1965). *Decreto "Ad Gentes" sobre la actividad misionera de la Iglesia*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651207_ad-gentes_sp.html
- Fazio, M., & Baquero, J. (2023). *Historia de las Ideas Políticas*. Quito: Academia Nacional de Historia / Corporación de Estudios y Publicaciones.
- Juan-de-la-Cruz. (2003). *Dichos de luz y amor (p. XX)*. Madrid: Editorial de Espiritualidad (Original de 1578).
- Juan-Pablo-II. (1991). Audiencia General. En L. E. Vaticana (Ed.), *El nombre de la Iglesia: 20 de julio de 1991* (pág. 2). Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/audiencias/1991/documents/hf_jp-ii_aud_19910720.pdf
- Juan-XIII. (1959). *Ad Petri Cathedram*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Nouwen, H. (1996). *Signos de Vida: Intimidad, Fecundidad y éxtasis*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- Papa-Francisco. (2013). *Carta a los participantes en la 105 Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Argentina*. Obtenido de El Vaticano: https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2013/documents/papa-francesco_20130325_lettera-vescovi-argentina.html
- Papa-Francisco. (2013). *Exhortación Apostólica "Evangelii Gaudium", sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Dilexit nos: una invitación a reformar cristianismos que distancian de Jesucristo

- Papa-Francisco. (2016). *Exhortación Apostólica "Amoris Laetitia" sobre el amor en la familia*. Roma: Libreria Editrice Vaticana.
- Papa-Francisco. (2018). *Carta al Pueblo de Dios*. Obtenido de vatican.va: https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html
- Papa-Francisco. (2018). *Exhortación Apostólica "Gaudete et Exultate", sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20180319_gaudete-et-exsultate.html#Tu_misi%C3%B3n_en_Cristo
- Papa-Francisco. (2024). *Carta Encíclica "Dilexit nos", sobre el amor humano y divino del Corazón de Jesucristo*. Roma: Libreria Editrice Vaticana. Obtenido de <https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/20241024-enciclica-dilexit-nos.html>
- Papa-Francisco. (2019). *Discurso del Santo Padre Francisco a la Curia Romana con motivo de las felicitaciones navideñas*. Obtenido de vatican.va: https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/december/documents/papa-francesco_20191221_curia-romana.html
- Ratzinger, J. (1990). *Una compagnia sempre riformanda*. Obtenido de Meeting Rimini: <https://www.meetingrimini.org/eventi-totale/una-compagnia-sempre-riformanda/>
- Ratzinger, J. (2005). *Introducción al Cristianismo*. Salamanca: Sígueme.

Repensando la democracia: democracia deliberativa en el pensamiento de Alexis de Tocqueville

Daniela Paz
danielap@ubemisferios.edu.ec
Universidad Hemisferios

Resumen: El presente ensayo busca realizar una aproximación teórica hacia los planteamientos propuestos por Alexis de Tocqueville acerca de la democracia y en qué manera sus escritos pudieron abrir la puerta hacia la consolidación del concepto de democracia deliberativa. En este contexto, en primera instancia se utilizarán aquellos postulados recogidos en el libro primero de *La democracia en América* (1840) y en su texto *Igualdad social y libertad política* (1978). De esta manera se busca estudiar en Tocqueville los fundamentos de la democracia, sus debilidades y el punto de quiebre entre la crisis y el surgimiento de nuevos mecanismos de democracia deliberativa y bajo que contextos pueden funcionar la democracia deliberativa como una suerte de solución a los problemas recurrentes de la democracia liberal moderna.

Palabras clave: Tocqueville, igualdad social, libertad política, crisis, democracia deliberativa.

Abstract: This essay aims to provide a theoretical approach to the ideas proposed by Alexis de Tocqueville regarding democracy and how his writings may have paved the way for the consolidation of the concept of deliberative democracy. In this context, the analysis will initially draw on the principles outlined in the first book of *Democracy in America* (1840) and his text *Igualdad social y libertad política* (1978). The objective is to examine Tocqueville's views on the foundations of democracy, its weaknesses, and the turning point between crisis and the emergence of new mechanisms of deliberative democracy, as well as the contexts in which deliberative democracy could serve as a potential solution to the recurring problems of modern liberal democracy.

Keywords: Tocqueville, social equality, crisis, political freedom, deliberative democracy.

Introducción

La democracia es quizá uno de los sistemas más antiguos de gobierno, presente en la mayoría de los países, las ideas de la estabilidad que trae consigo la democracia liberal han penetrado cada rincón del mundo occidental, y, sin embargo, hoy a casi tres siglos desde sus inicios en la Grecia antigua, parece que todavía no logra haber consenso en torno a algunas cuestiones fundamentales. ¿Es la democracia el mejor sistema de gobierno? ¿Se puede aplicar la democracia en todos los contextos y sociedades? ¿Bajo qué condiciones la democracia trae paz y estabilidad política?, ¿Se puede medir la calidad de la democracia? Entre otras cuestiones, parece ser que éstas son aquellas que más le preocupan al mundo de las ciencias sociales, especialmente a la ciencia política moderna.

Ahora bien, este trabajo no pretende de ninguna manera responder alguna de estas preguntas, dada la complejidad de la naturaleza del fenómeno democrático. No obstante, sí pretende matizar algunas de las cuestiones planteadas previamente a la luz del pensamiento de Alexis de Tocqueville. Al estudiar los escritos de Tocqueville en varios de sus textos, principalmente en la *Democracia en América* (1835) y contrastarlos con la realidad política de varios países, o incluso solo con una realidad más cercana como la latinoamericana, a simple vista, se podrían hacer algunas afirmaciones, entre las cuales se destacan dos. La primera, la democracia está en crisis y Tocqueville lo habría advertido de manera casi profética varios siglos atrás, y la segunda, la democracia es un concepto manuable que se encuentra en crisis y reconstrucción continua y simultánea.

En tal contexto, resulta innegable la necesidad de reformular la democracia para evitar lo que algunos estudiosos del tema como Manuel Alcántara han denominado “democracia fatigada” (Alcántara, 2020). Haciendo hincapié precisamente en la necesidad de replantear la democracia liberal como sistema de gobierno infalible. En la misma línea, Aristóteles en su *Política* advertía ya la importancia de encontrar no solo el mejor régimen, sino y sobretodo el que sea mejor para la Polis. Tanto Aristóteles, como Tocqueville y Alcántara, a pesar de haber analizado este fenómeno social en épocas distintas, ponen de manifiesto la existencia de un hilo conductor claro alrededor de éste, en tanto el rol protagónico que adquiere el contexto en el devenir democrático y su necesidad de adaptarse a los cambios sociales.

Por lo tanto, en este trabajo se procurará, en primera instancia, analizar la esencia y los cimientos de la democracia liberal moderna. En una segunda sección se buscará entender cuáles son los elementos que propician la crisis o decaimiento de la democracia. A continuación, se pretenderá entender desde el pensamiento tocquevilliano una posible solución a la crisis. Finalmente, se analizará en qué medida dentro de esta solución se puede hablar del advenimiento de lo que se conoce hoy en día como “democracia deliberativa”.

I. Tocqueville y los cimientos de la democracia

Para Tocqueville, la génesis de la democracia o del fenómeno democrático se encuentra en la igualdad. Al analizar la introducción de *La democracia en América* se puede observar que uno de los hilos conductores de esta obra versa alrededor de la limitación a la extensión inmensurable de la soberanía popular, y del estatismo del gobierno central en pro de asegurar las libertades individuales (Saíns Vidal, 2014, pág. 37). En la misma línea, también se puede apreciar en Tocqueville un interés notable en encontrar un gobierno capaz de hacerle frente a este problema, para lo que plantea la necesidad de un gobierno cuya legitimidad se asiente en la igualdad como principio fundamental de la soberanía popular.

Bajo esta lógica, otro de los aspectos importantes para entender la naturaleza democrática en el pensamiento de Tocqueville es el rol preponderante que tiene la libertad dentro de ella. Para Tocqueville, la democracia y la libertad deben estar estrechamente relacionadas (Esser dos Reis, 2011, pág. 38). En consecuencia, es la libertad fundamentada en la igualdad es el elemento transformador de la democracia. Aquello ciertamente pone de manifiesto dentro de sus reflexiones la intención de repensar la democracia en función de la libertad para solucionar la crisis. Es decir, si bien Tocqueville es un crítico del poder desmesurado de la soberanía popular en la democracia, no busca eliminarla en tanto sistema de gobierno sino dotarla de igualdad para garantizar la libertad.

De este modo, Tocqueville es muy enfático en que la igualdad es el “hecho generador de la democracia” por su capacidad de abrirle la puerta a la libertad “la igualdad es la causa y la libertad el efecto” (Tocqueville, Libro primero, 1835-1840, pág. 2). No obstante, esta idea de que la igualdad social es capaz de generar libertad política, tiene un inconveniente, las tensiones inherentes entre soberanía popular y las libertades individuales no son una

cuestión fácil de abordar, y menos aún de compatibilizar en un mismo sistema de gobierno. De ahí que, una de las grandes preocupaciones de Tocqueville es el riesgo que podrían correr las libertades individuales con la consolidación de una democracia basada en la mera manifestación de la soberanía popular.

Si la democracia para Tocqueville es la consecuencia de la igualdad social, entonces, la democracia no es un simple estado político sino además y sobretodo un estado social (Saíns Vidal, 2014, pág. 39). Convicción que naturalmente nace de la observación que realiza Tocqueville del sistema de gobierno en Estados Unidos, al apreciar una sociedad sin aristocracia que pueda minar el principio de igualdad. Sin embargo, infaliblemente no niega la existencia de desigualdades, ya que la inexistencia de una sociedad aristocrática, clásicamente concebida, no es garantía de la ausencia de otros sistemas de estratificación. Al analizar las relaciones entre amo y esclavo, Tocqueville afirma que el origen de la desigualdad se encuentra en una suerte de contrato, dejando atrás aquella concepción de la servidumbre como natural o de origen divino (Saíns Vidal, 2014, pág. 40).

En esta línea, Tocqueville entiende a la democracia como un estado social de igualdad, es decir un estado en el que existan las condiciones para la movilización social, que permitan como consecuencia de la consolidación de ese estado social, el abandono del antiguo régimen aristocrático. No obstante, de este estado social Tocqueville advierte el peligro que puede representar una extrapolación de la igualdad hacia la “obsesión por la igualdad” proveniente de la pasión por la igualdad de condiciones materiales. En consecuencia, si bien es justamente la observación de esta pasión-obsesión la que conduce a Tocqueville a catalogar a la igualdad como un estado social antes que como sistema político, del mismo modo, también le lleva a decir que en un momento dado la igualdad puede llegar a imponerse sobre la libertad (Saíns Vidal, 2014).

“La democracia consiste, primero en el desarrollo gradual y progresivo de la igualdad permitiendo a todos y cada uno por encima de las diferencias hereditarias y de las desigualdades de fortuna alcanzar un bienestar común gracias, sobre todo, a la adquisición de riquezas materiales.” (Tocqueville, Igualdad social y libertad política, 1805-1859, pág. 24)

Entender un solo concepto de democracia en Tocqueville es una ardua tarea en la medida en que se necesita captar la realidad plasmada en el pasado

europeo y en el presente americano (Tocqueville, 1805-1859, pág. 23). Aquello no quiere decir, por supuesto, que no se puede encontrar un esbozo de este concepto a partir de los elementos fundamentales de sus reflexiones. Así, se puede constatar en primer lugar que la democracia es un estado social basado en la igualdad social y la libertad, antes que un sistema de gobierno. En segundo lugar, la libertad debe ser entendida como una experiencia de vida y de ningún modo puede ser reducida a una lógica basada en la mera independencia individualista. Por tanto, la democracia implica llegar a la reivindicación de la libertad como un valor intrínseco al ser humano que le conduce a su propia autonomía.

II. La crisis y el inicio de un nuevo paradigma

En el pensamiento de Tocqueville, si bien la democracia americana logra bastante bien la extensión del principio de igualdad a la mayoría de esferas de la vida social, una de sus inquietudes era la profunda primacía que tenía la razón individual en la motivación ciudadana para la participación en la vida pública. Se genera así, un comportamiento cuasi metódico del individuo (ciudadano). Pese a que este comportamiento a primera vista parecería ser influenciado por el cartesianismo, dado que los norteamericanos carecían de una escuela filosófica propia tan robusta como la europea, Tocqueville afirma que la razón individual no tenía su inspiración en la filosofía cartesiana, sino más bien en el devenir democrático (Ros Cherta, 2000, pág. 69).

Bajo este marco de análisis, aunque idealmente la igualdad social debe traer libertad política, la razón individualista permea la relación entre ambas, y, en consecuencia, aunque la igualdad social le abre la puerta a la libertad política, no determina la consolidación de la democracia tal como la concebía Tocqueville en su ideal americano. En sus últimos viajes a Nueva Inglaterra e Irlanda Tocqueville observa con inquietud cómo la división y especialización del trabajo generan una estratificación social similar a la existente en la Europa aristocrática (Esser dos Reis, 2011, pág. 727). En consecuencia, la igualdad es un factor necesario, pero no suficiente, para la consolidación de la democracia como estado social, en la medida en que la pasión por la igualdad desprendida de la razón individual se preocupará más por la igualdad en cuanto bienestar material que por la libertad misma.

En esta línea, se puede observar que las condiciones económicas y sociales de cualquier sociedad fácilmente generan desigualdades haciendo que éstas se vuelvan casi inevitables. Asimismo, a pesar de los esfuerzos

revolucionarios franceses, por ejemplo, por acabar con la desigualdad producida por la monarquía y la aristocracia, finalmente tras la revolución de “la igualdad, la libertad y la fraternidad”, surgieron nuevas desigualdades. Bajo esta lógica, difícilmente se puede afirmar que, en efecto, las desigualdades producidas por las dinámicas socioeconómicas terminen con cada revolución o que la revolución es la única vía para el cambio social.

Las desigualdades son tan diversas como relaciones sociales existen, y son tan dinámicas como la sociedad misma. Aparecerán nuevas, desaparecerán algunas y otras tantas volverán en nuevas formas. De este modo, si la igualdad es el hecho generador de la democracia, y estas cambian dependiendo de las condiciones socio estructurales de cada contexto determinado, no es extraño pensar que mientras exista desigualdad la democracia estará en crisis; y, como no se puede acabar con las desigualdades, entonces la democracia estará en una crisis y reconstrucción permanente y simultánea.

En tal sentido, si bien no se puede responder a las inquietudes planteadas al inicio de este trabajo, bajo esta perspectiva, se puede tener una aproximación plausible hacia la comprensión de la maniabilidad de la democracia como concepto y sistema político. La igualdad entendida como la base de la democracia liberal, al estar estrechamente vinculada a la cuestión de la libertad, nunca podrá garantizar su engranaje perfecto, en la medida en que la igualdad social en estricto sentido es utópica.

Pese a esta limitante, Tocqueville ha realizado un diagnóstico acertado del problema; si la igualdad es el cimiento de la democracia, y no existen sociedades perfectamente iguales, no existen, por tanto, sociedades perfectamente democráticas. Esta postura es una clara respuesta anticipada a las corrientes filosóficas contemporáneas que plantean la relación entre igualdad y democracia como un círculo vicioso en el que no queda clara cuál es la causa y cuál es el efecto. Es decir, si es la democracia la que trae igualdad, o si es la igualdad la que trae democracia.

Así, Tocqueville plantea firmemente una correlación causal clara entendiendo a la igualdad como causa, y la libertad como efecto cuya consecuencia es el devenir democrático como estado social y sistema político. De manera que, si bien no se puede plantear a la igualdad social plena como solución a la crisis, porque es en sí misma imposible de lograr, plantea una

mirada volcada a la democracia deliberativa como una posible respuesta, en la medida en que establece una suerte de igualdad en los procesos de toma de decisiones y abre la puerta a la extensión del concepto hacia otros espacios que van más allá del modo en que se organiza el poder político. En pocas palabras, hacia lo que hoy se conocería como democracia deliberativa.

III. La solución del problema democrático: la acción política

Queda claro entonces que, para Tocqueville, la desigualdad suponía una de sus mayores preocupaciones en tanto que traía consigo un debilitamiento de la vida cívica. Cuanto más profundas son las desigualdades, mayor es el resquebrajamiento de los valores democráticos. Quienes mayores riquezas tienen, pondrán su foco de atención en ampliarlas, mientras que los menos favorecidos, querrán conseguir los bienes materiales que les puedan garantizar su supervivencia. De esta manera, para Tocqueville, el espacio para la reflexión política es escaso o nulo y la poca preocupación por la vida pública genera apatía o indiferencia. De este modo, el ciudadano terminará irremediabilmente encomendándole tanto el quehacer político como sus derechos a una nueva clase social emergente, la clase política.

Ahora bien, si se observa con detenimiento la realidad actual de la mayoría de los sistemas políticos, gracias al surgimiento del marketing político, el principio de igualdad en la democracia se ha visto comprometido, y junto con él, también la libertad política. Pues, según Tocqueville, pese a los intentos que pueda hacer esta nueva clase política por reforzar la vida cívica, difícilmente podrán desprenderse de su interés individual. En 1840, Tocqueville explica esto con claridad y advierte que, si es el interés individual el que impera en el gobierno, sobre todo en el legislativo, las desigualdades no podrán ser resueltas. En su defecto, las aparentes formas propuestas por esta nueva clase social de mitigar las desigualdades, como por ejemplo la caridad, solo aliviará las molestias generadas por la pobreza, sin que esto implique una solución sostenible en el tiempo.

En tal contexto la caridad, para Tocqueville, lejos de resolver las desigualdades, las acentúa vigorosamente. Deconstruye una obligación prestacional estatal y le arrebató la dignidad al miserable, imposibilita la movilización social pero, además, al relegarlo se le despoja de su condición de igual, y por lo tanto, queda imposibilitado de participar en los procesos políticos (Esser dos Reis, 2011, pág. 728). Bajo este marco de análisis, la igualdad en tanto hecho generador solo puede ser lograda mediante la

institucionalidad del Estado. Sin embargo, para que la institucionalidad funcione, son los mismos ciudadanos los encargados de determinar la forma política, democrática o despótica, a través de la acción política.

La acción política en Tocqueville es la herramienta mediante la cual tanto los siervos como los ciudadanos le hacen frente a aquellas circunstancias providenciales que los ponen en la sociedad bajo cualquiera de estas dos categorías para garantizar su libertad política (Esser dos Reis, 2011, pág. 729). En este sentido, la crisis de la democracia, para Tocqueville, se produce sobre todo cuando la escasez de la acción política ciudadana trae como resultado el desequilibrio entre la libertad y la igualdad.

Ahora bien, es importante recalcar que, si bien se plantea a la acción política como la solución al problema democrático, esta acción política debe darse en contextos determinados bajo condiciones concretas para que tenga los efectos esperados. En tal sentido, Tocqueville plantea a la ciudad y a lo local como un elemento clave en el fortalecimiento de la acción política, ya que por su naturaleza permite, por un lado, asociaciones ciudadanas más fuertes y cohesionadas y, por otro, la descentralización del poder.

En la *Democracia en América*, Tocqueville advierte con claridad la necesidad de descentralizar y desconcentrar el poder político, pues la excesiva concentración de poder pone en riesgo inminente la libertad política y consecuentemente el devenir democrático. En efecto, las decisiones que provengan de este tipo de regímenes son desconectadas de las necesidades ciudadanas, por lo que pueden convertirse en despóticas y carecer de legitimidad.

De esta manera, el modelo democrático de Tocqueville tiene varios elementos que podrían mostrar que se estaba frente al advenimiento de lo que se conocería tiempo después como democracia deliberativa. En primer lugar, la democracia en Tocqueville de ninguna manera se ve reducida únicamente a la posibilidad de votar, o a obedecer la mera voluntad de las mayorías. De hecho, Tocqueville es el primer filósofo político de corte liberal en establecer límites a la voluntad general como único componente de la soberanía popular.

Adicionalmente, cuando se contrasta el concepto de democracia construido por Tocqueville con la noción de democracia deliberativa

propuesta por autores modernos como Robert Putnam o Robert Dahl, existen varios elementos comunes entre ambos conceptos, aun cuando Tocqueville escribió cerca de 200 años atrás. Así, por ejemplo, se podría entender la importancia que tienen las asociaciones locales en el fortalecimiento de la cohesión social, tanto en Tocqueville como en otros filósofos políticos contemporáneos.

Para estos autores la democracia deliberativa se entiende como un mecanismo de participación política en el que los ciudadanos adquieren un rol significativo en los procesos importantes de toma de decisiones. Es una herramienta que permite equilibrar la balanza entre la clase política y el ciudadano en el quehacer público. En el caso de Dahl la igualdad de oportunidades es uno de los elementos que debe tener toda democracia para la correcta deliberación pública. Igual que para Tocqueville las oportunidades deben extenderse más allá del derecho al voto y deben estar insertas en el debate y la reflexión política (Justin Reedy, 2020).

En esta misma línea, otro de los elementos necesarios dentro de la democracia deliberativa es el fortalecimiento de las asociaciones civiles para generar la acción política. De manera que, la acción política planteada por Tocqueville tiende mucho más hacia la búsqueda de la revitalización de la vida asociativa para que el ciudadano en su condición de igual pueda ser parte de la arena política, que a la mera reflexión política individualizada. Este punto se puede ver plasmado en lo que Robert Putnam años más tarde catalogaría como “Capital Social”. En su texto *Making Democracy Work* define al capital social como “el conjunto de redes formales e informales que vinculan a los hombres entre sí en relaciones de cooperación basadas en la confianza recíproca” (Putnam, Leonardi, & Nanetti, 1993).

La cohesión social desprendida de las asociaciones locales en las que se organiza la sociedad civil bajo ciertos contextos es un elemento central en el pensamiento de Robert Putnam en su obra *Bowling Alone* (1995). Al analizar este elemento y contrastarlo con el pensamiento de Tocqueville, se puede evidenciar la necesidad del establecimiento de redes sociales comunitarias para que pueda generarse capital social. Ambos autores resaltan la importancia de asociatividad en clubes deportivos, iglesias, colectivos, etc. En tanto permiten la generación de redes y tejido social que fortalece la acción política.

Ahora bien, cuando Tocqueville describe el funcionamiento de la democracia en América, al exaltar los valores cívicos presentes en la sociedad norteamericana, hace referencia a lo que Almond y Verba (1963) llamarían tiempo después cultura cívica. Es decir, sería el tipo ideal de cultura política, donde la base del quehacer político es la participación ciudadana activa como resultado de las orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas que el ciudadano se forma con respecto al sistema político (Almond & Verba, 1963).

En efecto, cuando se analiza la teoría del interés en Tocqueville, de acuerdo con lo que propone Hirschman (1978) el interés en Tocqueville desprendido del individualismo es lo que Putnam llama “norma de reciprocidad generalizada” que es el cimiento de las dinámicas sociopolíticas que traen consigo capital social. Es preciso añadir que, una de las cuestiones fundamentales alrededor de la concepción de Tocqueville respecto a la democracia deliberativa es la importancia que le atribuye a los contextos locales, a la ciudad.

Es así que resulta innegable pensar que el modelo democrático descrito por Tocqueville en primera instancia dentro de *La democracia en América* y luego recogido en *Igualdad social y libertad política* es un modelo de democracia deliberativa, pues tiene los elementos fundamentales de este concepto: igualdad, fortalecimiento de los lazos sociales mediante la vida asociativa y como producto de estos dos elementos, naturalmente la acción política y la participación ciudadana activa. Según algunos intelectuales contemporáneos como James S. Fishkin y Bruce Ackerman, la democracia deliberativa se entiende como un sistema de gobierno con la capacidad de expandir los derechos de ciudadanía.

Por lo tanto, la democracia, para Tocqueville, no se restringe a la capacidad de elegir gobernantes cada cierto periodo de tiempo. Del mismo modo, tanto para Tocqueville como para estos autores la democracia deliberativa asentada en el principio de igualdad social implica el debilitamiento de las élites políticas y el fortalecimiento de la política generada por los iguales, es decir por los ciudadanos (Audier, 2006). Ahora bien, uno de los problemas principales es que este tipo de democracia fue pensado para comunidades más pequeñas, pues Tocqueville moldea este pensamiento alrededor de las asambleas municipales.

Así, tras el advenimiento de la ola del marketing político, la configuración de la opinión pública es determinante para la consolidación de un modelo de democracia deliberativo. No obstante, al ser los medios de comunicación en masa los encargados de tal configuración, el debate y la reflexión política muchas veces se ven soslayados por este factor. De esta forma, la crisis de la democracia tiene dos grandes vertientes, la primera, el individualismo y la segunda la comunicación política que trajo consigo la tiranía de los sondeos de opinión. Por lo tanto, en una sociedad que ha cambiado tanto, es necesario replantearse un modelo capaz de adaptarse a la evolución de las dinámicas sociales. Por consiguiente, sin duda alguna se puede decir que Tocqueville advirtió tanto el advenimiento de varias crisis democráticas, pero también logró plantear una solución.

Conclusiones

Es necesario repensar la política para evitar el advenimiento de estallidos sociales producidos por la desconexión de la clase política con los ciudadanos. En este sentido, el advenimiento del marketing político como principal herramienta de los partidos políticos minó el concepto de igualdad social ya que terminó convirtiendo a los partidos políticos en maquinarias electorales. De esta manera, el marketing y los sondeos impiden que todos los ciudadanos estén en igualdad de condiciones para poder ser elegidos, pero también es un obstáculo importante para la reflexión política y la participación ciudadana activa.

Consecuentemente, el concepto de democracia fue restringido a la mera capacidad de elección de autoridades en un periodo de tiempo determinado. Por esta razón, no se puede hablar de democracia sin libertad política, y si la libertad política finalmente quedó a merced de los sondeos, de las encuestas y de la configuración de la opinión pública por los medios de comunicación, la esencia de la democracia ha sido deconstruida. Así, esto a lo que llamamos democracia hoy en día debe ser reconfigurado con urgencia para recuperar su esencia y prevenir escenarios catastróficos que puedan producirse como resultado del debilitamiento de las instituciones políticas.

La democracia deliberativa propuesta desde el pensamiento de Tocqueville es una buena herramienta para lograrlo, pero dado que es un modelo pensado en comunidades pequeñas por el énfasis que se hace en lo local, quizá un primer paso sea volcar el centro del quehacer político desde el Estado nación hacia la ciudad y la comunidad. Es más fácil reconstituir poco

a poco la igualdad y la libertad en la ciudad e ir elevando el civismo a un nivel más amplio. En este contexto, es necesario rescatar que el pensamiento de Tocqueville fue lo bastante claro como para advertir los problemas de la democracia, pero también fue capaz de encontrarle una solución. Por ello, es una tarea pendiente de la ciencia política moderna reformular sistemas de gobierno pragmáticos que contengan la esencia del civismo democrático de Alexis de Tocqueville.

Referencias

- Alcántara, M. (4 de diciembre de 2020). *Salamanca al día*. Obtenido de Opinión: <https://salamancartvaldia.es/not/192219/la-democracia-fatigada/>
- Almond, G. A., & Verba, S. (1963). La Cultura Cívica. En A. y. Verba, *La Cultura Cívica; México* (págs. 168-482). Madrid España: Euroamérica S.A.
- Audier, S. (2006). Tocqueville, notre contemporain ? *Revue des revues, sélection de juillet 2006* (págs. 1-9). Sorbonne-Francia: Études .
- Esser dos Reis, E. (agosto de 2011). Sobre la tarea política de construcción de la igualdad social: un abordaje de las ideas de Tocqueville. *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 725-732. doi: 10.3989/arbor.2011.750n4007
- Hirschman, A. O. (1978). *Las pasiones y los intereses. Argumentos políticos en favor del capitalismo antes de su triunfo*. (E. L. Suárez, Trad.) México D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Justin Reedy, R. O. (2020). Democracia deliberativa y perspectivas históricas sobre las prácticas de toma de decisiones políticas de los indígenas estadounidenses / nativos de Alaska. *Comunicaciones en Humanidades y Ciencias Sociales*, <https://doi.org/10.1057/s41599-020-0506-4>.
- Putnam, R., Leonardi, R., & Nanetti, R. (1993). *Making Democracy Work; Civic Traditions in Modern Italy*. Princeton University.
- Ros Cherta, J. M. (2000). *Repositorio Universidad Jaume I Facultad de Filosofía*. Obtenido de El concepto de democracia en Alexis de Tocqueville (Una lectura filosófico-política de la democracia en América): <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10451/ros.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Saíns Vidal, L. (Septiembre de 2014). Tocqueville: La Sociedad Civil y la Democracia. *Tesis Doctoral*. Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona-Facultat de Filosofia.
- Tocqueville, A. d. (1835-1840). *Libro primero* (1984 ed.). Madrid: Sarpe.
- Tocqueville, A. d. (1805-1859). *Igualdad social y libertad política* (1978 ed.). Madrid: Magisterio español S.A.

Los tanques de pensamiento en Ecuador: discurso hegemónico y estrategia político-ideológica

Martina Pérez
mpperezr@uce.edu.ec
Universidad Central del Ecuador

Resumen: En las últimas décadas, los think tanks han adquirido una prominencia significativa en la conformación de la opinión pública y han incrementado su participación en los ámbitos académicos y políticos. Este artículo investiga el funcionamiento de los think tanks en Ecuador como instrumentos de estrategias político-ideológicas empleadas por grupos de poder, utilizándolos para legitimar sus agendas políticas y desafiar el establecimiento de discursos dominantes de "verdad". Inicialmente, el estudio examina los marcos de producción de pensamiento dentro de los think tanks y los conflictos ideológicos subyacentes que influyen en los debates teóricos y conceptuales. Posteriormente, analiza cómo los think tanks ecuatorianos operan como herramientas político-ideológicas que promueven ideologías liberales y construyen discursos alineados con paradigmas hegemónicos.

Palabras clave: Think Tanks, Neoliberalismo, ideología, élites.

Abstract: In recent decades, think tanks have attained significant prominence in shaping public opinion and have increasingly engaged within academic and political arenas. This article investigates the functioning of think tanks in Ecuador as instruments of political-ideological strategies employed by power groups, utilizing them to legitimize their political agendas and challenge the establishment of dominant "truth discourses." Initially, the study examines the frameworks of thought production within think tanks and the underlying ideological conflicts influencing theoretical and conceptual debates. Subsequently, it analyzes how Ecuadorian think tanks operate as political-ideological tools that advocate liberal ideologies and construct discourses aligned with hegemonic paradigms.

Keywords: Think tanks, neoliberalism, ideology, elites.

Introducción

Los *Think Thanks* o Tanques de pensamiento [TT], históricamente han tenido funciones diferentes y modos de operar variables, pero encuentran convergencia en una misma tríada: pensar estratégicamente, pensar para un objetivo político y pensar por el poder. Desde su origen, en la Segunda Guerra Mundial, los TT eran las habitaciones blindadas que servían para pensar planes y estrategias de guerra. Luego, pasaron a ser organizaciones que ofrecían asesoramiento militar y finalmente hoy son fundaciones y organizaciones que investigan, sobre todo, temas relacionados con política y economía.

Según Lamo (2017), los *Think Thanks* son laboratorios de ideas que tienen como objetivo influir en la opinión pública y la acción de los gobiernos, les considera una herramienta de poder blando que ha proliferado tanto en los últimos años, que se puede afirmar con certeza que cada país tiene al menos un *Think Tank*. Pero también, son una alternativa a la investigación académica formal y tradicional, se concentran en hacer que sus investigaciones sean difundidas, comprendidas y replicadas. Los TT son una apuesta al conocimiento fuera de las Universidades, optan por el conocimiento de las empresas, los partidos, los medios de comunicación. No hablan sobre la sociedad, sino con ella, lo que posibilita que sean efectivos en condicionar las formas de pensamiento y legitimar programas políticos. Los TT no solo generan conocimiento, sino que operan como herramientas políticas que moldean el discurso público y legitiman agendas ideológicas.

Así mismo, los TT se suben en la ola del neoliberalismo, desde el Consenso de Washington, y son parte de las estrategias de hegemonía del pensamiento neoliberal, para incidir de manera creciente en el sentido común. De esta forma fueron construyendo el “rating” que necesitaban las ideas neoliberales, para que sean cada vez más populares y legítimas; fueron los encargados de promocionar las ideas de los grupos dominantes a escala mundial. En este contexto de posicionar las ideas neoliberales, se viene trazando una estrategia desde la fundación de la Sociedad Mont Pelerin

fundada por Hayek, hasta que en 1981 se fundan los institutos IEA (Institute Economic Affairs) y la Atlas Economic Research Foundation que erigirán los primeros TT liberales en el mundo, para influir en la política, la sociedad y la economía. (Mato, 2007)

En América Latina, los TT son considerados actores políticos importantes, incluso inherente a las democracias, aunque su origen esté en occidente y Estados Unidos, la influencia que tuvo desde el Thatcherismo como el paradigma dominante es evidente. “Es en este nuevo paradigma que los TT se constituyen en el principal locus de producción y de difusión de las nuevas metodologías de producción del conocimiento.” (Botto, 2011, p. 90). Los TT se vuelven laboratorios de conocimiento, para la influencia directa en la agenda política no solo regional, sino transnacional. Actúan como fuentes ideológicas y políticas.

Los TT conducen funciones ideológicas a través del conocimiento, como diría Foucault, se trata de descubrir aquellos efectos del saber y poder, porque de ningún modo podemos volverlo un mecanismo neutral, son, ante todo, una herramienta de poder. En este sentido, se pretende estudiar a los TT como herramientas político-ideológicas para comprobar si están actuando como aparatos de subjetivación y autoproducción hegemónica, y si en última instancia son organizaciones que le pertenecen o están dirigidos por los grupos de poder.

¿Qué significa pensar por el poder, pensar estratégicamente y pensar para un objetivo político? Esta investigación indaga en el modo de funcionamiento de los principales TT de Ecuador, cómo operan en el contexto histórico actual, cuáles son sus implicaciones ideológico-políticas y su funcionalidad discursiva para la hegemonía capitalista liberal.

El presente artículo da inicio con un repaso por los antecedentes históricos e ideológicos de los Think Tanks, enmarcando el análisis en la consolidación de la hegemonía neoliberal y cómo se reacomodan las fuerzas ideológicas con el neoliberalismo. Se aborda cuál es la lucha ideológica detrás de una discusión conceptual y teórica, las disputas por las interpretaciones de

la realidad y los ejes de condicionamiento del conocimiento. El objetivo de esta primera parte es comprender los esquemas de producción de pensamiento que terminan siendo mecanismos de conducción ideológicos, se pretende demostrar la falsa neutralidad de los TT y cómo constituyen instituciones de orden ideológico que toman posición y defienden intereses determinados.

Finalmente, se hace un análisis y balance del alcance real e incidencia política que tienen los TT en Ecuador, considerándolos herramientas de poder blando que sirven para la subjetivación y autoproducción capitalista. El objetivo de esta segunda parte es demostrar que los TT influyen activamente en la política y que definen narrativas hegemónicas para la activación de discursos y prácticas que legitimen el programa neoliberal y garanticen su amplia difusión en el país.

Neoliberalismo, discurso y Think Tanks

La ideología del neoliberalismo proporciona un conjunto de ideas que permiten comprender el mundo, y una base para actuar dentro de él. Durante el apogeo del neoliberalismo, en los años inmediatamente posteriores a la desaparición del bloque comunista, ni siquiera se lo consideraba una ideología. Se auto promulgaba sin ninguna consideración de sus elementos, convirtiéndose, en efecto, en sentido común. El neoliberalismo se transfiguró en creador de su propia realidad objetiva, estableciendo el lenguaje y los parámetros que definieron la existencia. Las ideologías son tanto una respuesta al proceso social como un proceso social en sí mismas. Si bien la ideología neoliberal sirve a la clase dominante, para tener éxito debe presentarse como beneficiaria, por igual, de todos los sectores de la sociedad. No es simplemente una herramienta manejada por las clases dominantes para engañar a las masas. No constituye una creación puramente ficticia, sino que refleja a la sociedad ante sí misma, pero de una manera que privilegia cierta lectura de la realidad, destacando unos elementos, mientras oculta y reprime otros. (Acanda, 2021, p. 26)

Brown (2018) analiza que el neoliberalismo está construyendo valores y conduciendo las conductas constantemente, produce ante todo “principios de realidad”, y gobierna por medio de normas generalizadas y múltiples. Lo complejo de que el neoliberalismo se haya convertido progresivamente en hegemonía, es que dirige nuestras formas de pensar y actuar, con mínima posibilidad de cuestionamiento. Este proceso de afianzarse como hegemonía y erigirse como forma de sociedad no fue ni es espontáneo, sino que convocó de muchas herramientas y tecnologías del yo y del nosotros, para “invadir” todos los aspectos de la vida.

El neoliberalismo no es simplemente un tipo de capitalismo, sino una forma específica de sociedad e, incluso, un modo de existencia, que estructura nuestra manera de vivir, las relaciones de las personas entre sí y la forma en que nos representamos a nosotros mismos. No es solo un proyecto económico y político, es también un proyecto de sociedad y una cierta fabricación del ser humano. (Acanda, 2021, p. 28)

Una de esas herramientas que ha empleado el neoliberalismo, ha sido la constante disputa y configuración del discurso, desde una perspectiva Foucaultiana, en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por los procedimientos que tienen por función conjurar poderes, dominar el acontecimiento y esquivar la materialidad. El discurso es por lo que, y por medio de lo cual se lucha, es el poder del que se pretende adueñarse. Así mismo, el discurso está cargado de una voluntad por la verdad, aquel discurso que es verdadero es al que hay que someterse y está acompañado por una serie de prácticas, asentado en una base institucional y ejerce una especie de presión y poder de coacción.

Los TT no solo son centros de producción y proliferación de discursos, sino que se asimilan como sistemas de enseñanza y educación del neoliberalismo. Para Foucault, un sistema de enseñanza es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican. En la hegemonía actual, la producción de discursos verdaderos en torno a los principales principios e ideas del neoliberalismo, están siendo diseñados y distribuidos desde muchos lugares, pero uno de ellos

son los TT, que están comprobando la tesis de Foucault, acerca de que un discurso es eficaz si está cargado de poder, del poder fundamental de afirmación y, por ende, del poder fundamental de ser creído y defendido.

El modelo de sociedad neoliberal está siendo permanentemente dicho y pronunciado, es aquel orden de normalidad que se formula desde el discurso y que está estableciendo verdades que se proyectan como autoridad y a las que hay que someterse. Los TT están siendo aparatos funcionales para el neoliberalismo, en un andar conceptual por la voluntad del saber y la verdad. Han estado configurando y lo siguen haciendo, esquemas de interpretación de realidad y composición de una subjetividad social tan efectiva, que difícilmente las subjetividades individuales se escapan de su control. Como dice Brown, ¿quién no es un neoliberal hoy?

El saber que produce un TT, está integrado al poder. Todas las ideas, los pensamientos y conocimientos que se crean, son parte de una dinámica integradora del poder. Foucault en *Microfísica del Poder*, explica que es utópico pensar al saber no siendo dependiente del poder. El poder se ejerce con el saber, es imposible que el saber no engendre poder.

«Liberemos la investigación científica de las exigencias del capitalismo monopolista»: es posiblemente un excelente slogan, pero no será nunca más que un slogan. (Foucault, 1979, p. 100)

La investigación que se realiza en los TT jamás estará dissociada de los principios de realidad que ha dictado el modo de autoproducción y de hegemonía neoliberal. Cada proceso conceptual y teórico va a estar fundamentalmente guiado por preceptos fundados en la ideología neoliberal. En esta dinámica integradora del poder, disponiendo de elementos para que, a su vez, se conduzca la agenda política, la opinión pública y el sentido común.

Think Thanks como fenómeno: pensamiento para la acción política

Los TT surgen en la Segunda Guerra Mundial, pero se consolidan en el periodo de posguerra, como organizaciones dedicadas a la investigación

militar. Con la Guerra fría, todas las funciones de difusión de pensamiento fueron apropiadas para la intención política de establecer hegemonía, así que se les dio un especial impulso y financiamiento (Xifra, 2008).

Después de la Segunda Guerra Mundial, los TT evolucionaron hacia estructuras influyentes en política, economía y sociedad. Hayek invitó a 36 académicos para intercambiar opiniones sobre el estado y destino del liberalismo. En 1947 fundan la Sociedad Mont Pelerin, en el documento fundador se encontraba una preocupación por los valores occidentales, las condiciones esenciales para la libertad y lo más importante, que era necesario que el movimiento ideológico cuente con argumentos intelectuales y la reafirmación de ideales. Se enfatizaba que debía fortalecerse el estudio de asuntos relevantes para que la sociedad preserve la libertad. No pretendían hacer “propaganda”, pero sí querían “facilitar el intercambio de ideas entre académicos, con la esperanza de estudiar los logros de los sistemas económicos de mercado (Mato, 2007).

Se puede evidenciar que la estrategia se marcó de una manera muy definida, tres polos de poder debían controlarse: la producción intelectual, la opinión pública y la política. Los TT, se perfilan en el contexto político-ideológico de tal forma que se vuelven cruciales para el proyecto mundial neoliberal, que proyectaba la matriz de producción de pensamiento bajo este paradigma hegemónico. Se concibe entonces a los Think Tanks, como aparatos que sirven al programa neoliberal para la insaturación de su visión como dominante en el mundo de las ideas.

Para Xifra (2008), como para Augusto Comte, las ideas son las que gobiernan el mundo. La influencia de los TT es evidente, tanto a nivel de Estados Unidos, como a escala internacional. Su participación en la sociedad norteamericana, por ejemplo, es notable en la formación de las élites políticas y en el campo de la investigación. Pero el autor cree que el estudio de los TT debe situarse en la comprensión de la formulación de pensamiento que luego se convertirá en información que debe ser transmitida a través de comunicación persuasiva, combinándose con el marketing de las ideas, especialmente cuando estos laboratorios se han visto como potenciales

instrumentos políticos y de relaciones públicas al servicio de intereses de élites económicas.

Los TT son organizaciones de carácter eminentemente político y su principal meta es estudiar los problemas sociales y económicos, para proponer la acción y transformación política. Tienen interés sobre todo de comunicar su trabajo, su meta es comunicativa y se articula al marketing y al concebido “mercado de ideas”, la actividad primordial de las organizaciones es la comercialización de sus ideas y la puesta en marcha política de las ideas. De ningún modo la comercialización de ideas se aleja de la visión estratégica en un sentido estructural que tienen, tampoco de su programa ideológico. Más bien, la comercialización de ideas es uno de los instrumentos para su funcionalidad. (Xifra, 2018)

Think Thanks en América Latina

Para Botto (2011), los TT en América Latina son actores políticos que vinculan y hacen puente entre el mundo de las ideas y las políticas públicas, sobre todo en el momento de definición de agenda (agenda setting), pero también son actores que han puesto en cuestionamiento constante la producción de conocimiento:

Mientras que en el pasado la producción se reducía al ámbito universitario y la competencia estaba guiada por los criterios de excelencia académica, en la actualidad, los criterios que se utilizan para evaluar la utilidad y la competitividad de la investigación son los de relevancia, innovación y eficiencia práctica. De la misma manera, el ámbito de producción y diseminación se ha ampliado a espacios no universitarios y diversificados en distintos actores de la sociedad. Es en este nuevo paradigma que los TT se constituyen en el principal locus de producción y de difusión de las nuevas metodologías de producción del conocimiento. (p. 90)

Aunque la autora concluye que la influencia de los TT está sobredimensionada, esta investigación pretende demostrar, que la

formulación de pensamiento en los tanques tiene una influencia decisiva, siendo un aparato ideológico nuevo pero que es parte de una misma estrategia de hegemonía correspondiente al programa neoliberal. La literatura sobre TT en América Latina, es deficiente y desactualizada por lo que supone un reto la investigación actualizada y detallada de este fenómeno.

Pensar estratégicamente: Think Thanks como herramientas político-ideológicas de la racionalidad neoliberal.

¿Cuál es el plan de ideas y programa político de los Think Tanks? ¿Realmente constituyen herramientas político-ideológicas? En esta sección nos proponemos analizar el programa de ideas neoliberal que difunden los TT y abordamos la lucha ideológica detrás de la discusión teórica, de cómo se juegan las interpretaciones de la realidad y cómo operan los TT como herramientas de racionalidad que influyen y condicionan las maneras de pensar, constituyendo mecanismos de subjetivación y autoproducción de las personas. Porque produciendo pensamiento, producen ideología y estructuran las conciencias políticas de los que son convencidos.

El neoliberalismo es una racionalidad, por lo que, tiende a estructurar y organizar no sólo la acción de los gobernantes, sino también la conducta de los propios gobernados. Al ser una racionalidad permea todas las formas de pensamiento y acción, cumple una función en una dinámica de condicionalidad y generalización de supuestos, axiomas y caracterizaciones de manera estandarizada. Lo que se generaliza es la competencia como modelo de conducta y la empresa como modelo de subjetivación. El neoliberalismo es la razón del capitalismo contemporáneo, lo que quiere decir que es una construcción histórica que define el modo de vida de los sujetos y propone una normalización de las subjetividades y prácticas constitutivas del sujeto. (Laval y Dardot, 2013)

El neoliberalismo para Puello-Socarrás es un proyecto de clase que cree en la subordinación absoluta de la sociedad al mercado, el mercado se vuelve el dispositivo de producción y reproducción social en sentido amplio, con una propensión táctica multidimensional a invadir todas las esferas de la

vida. “El neoliberalismo es la etapa donde se verifica la más pronunciada exacerbación de las lógicas y contradicciones inherentes a la reproducción y acumulación incesante del capital. La explotación económica, la dominación política, la opresión social y la alienación ideológica, en todos los niveles y dimensiones” (2013, p. 1).

Asimismo, para Fraser (2020) el neoliberalismo ejecuta la remercantilización y la reprivatización de todas las esferas de la vida, es decir, un nuevo proceso de acumulación basado en la eliminación de los bienes comunes y redibujando lo público, borrando el límite de naturaleza/humanidad y estableciendo un mercado ya no autorregulado sino autorregulador de todo, de la totalidad social. Para la autora, el neoliberalismo es la antítesis de la democracia y la razón de las crisis epistemológicas, políticas y económicas que se viven en la actualidad.

Los autores clásicos del liberalismo Ricardo, Locke, Malthus, Say, Smith y otros, defendían la libertad individual, basados en la idea de que los seres humanos son guiados principalmente por el interés de maximizar su propio beneficio, este axioma es constitutivo de las ideas liberales. También sortean que el principal problema de la economía es la escasez, repudian la sola idea de un Estado interventor o regulador, creen profundamente en el poder del mercado para autorregularse y en su sabiduría para dirigir la economía, el *laissez-faire* es el postulado más importante. Propugnan un Estado donde el poder se divida, haya representación, se proteja la propiedad privada y se cumpla con el Estado de Derecho.

Pero la decadencia del liberalismo empezó en los fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, se contrapuso el auge del sindicalismo, el cartesianismo, el socialismo, el comunismo utópico y el científico, etc. El liberalismo empieza a perder terreno con las reformas sociales y de provisión de servicios públicos, basados en el bienestar general. Luego, con la crisis financiera y el keynesianismo, luego con el surgimiento de corrientes políticas como el nacionalsocialismo, se había debilitado en gran medida al programa liberal.

En medio de este panorama, surge el neoliberalismo como una apuesta intelectual e ideológica, a partir del Coloquio Lippmann en 1938. Los principios, el programa de ideas era la defensa del mercado, del mecanismo de precios como única forma eficiente de organización de la economía, y la única compatible con la libertad individual, la defensa del estado de derecho con leyes estables e inalterables y un sistema representativo con división de poderes que proteja la acción empresarial, subvencione las pérdidas y demás. En este Coloquio se propusieron como tarea renovar el liberalismo, que vuelva a ser una fuerza ideológica importante.

Se discutió igualmente en 1938 el nombre que podría adoptar el movimiento. Rueff propuso “liberalismo de izquierda”, Boudin sugirió “individualismo”, Rougier prefería “liberalismo positivo”, finalmente, a propuesta de Rüstow, se optó por “neoliberalismo”, para dejar claro que no se trataba del liberalismo clásico, manchesteriano, pero tampoco del Nuevo Liberalismo de Hobbouse y Hill Green. El nombre además era sencillo, directo. (Escalante, 2019, p. 28)

Los austríacos serán la corriente teórica dominante en la nueva corriente neoliberal, como vimos, Hayek fue el impulsor de los TT y el programa de ideas que se crea y se difunde en estos centros de estudios. Los principios anclados al núcleo programático se basaron en que se debía proteger el mercado, el Estado no es que no debía intervenir, sino que debía garantizar de manera sistemática el funcionamiento del mercado. El orden no es definitivo, el neoliberalismo debía adaptarse. Para Hayek, también era importante establecer que cualquier intento de desviación del mercado, conduciría al socialismo, a una economía planificada y por ende al totalitarismo. Solo hay una opción, libertad o dictadura, competencia o pobreza, mercado o servidumbre.

El programa neoliberal tiene dos supuestos esenciales: en primer lugar, afirman que el Estado tiene que generar las condiciones para la existencia y el buen funcionamiento del mercado, es decir, que no hace falta reducirlo, o eliminarlo, sino darle otra orientación. En segundo lugar, a diferencia de los liberales clásicos, dan prioridad a la libertad económica sobre

la libertad política, ven en la impersonalidad del mercado, donde cada uno decide por su cuenta, la mejor garantía de la libertad y el bienestar. Sobre la democracia, sobre los derechos políticos tienen más dudas, pero están convencidos de que el camino hacia la libertad comienza en el mercado. (Escalante, 2019. P. 33)

Los TT cumplen una función esencial para la subjetivación de este orden de ideas, generan el mainstream del ser yoificado, la competencia incorporada a las relaciones sociales y la empresa como modo de vida, la estandarización, la socialización y la generalización de estos principios bajo mantos de neutralidad y máscaras políticas, es el potencial que veía Hayek y los demás teóricos neoliberales a los TT. Porque sabían que podían convertirse en herramientas ideológicas que transmitan a la gente cómo debe funcionar el mercado, la sociedad, el Estado, que formen a la gente en cómo ser agentes del mercado y empresas en sí mismas, que legitimen el programa y lo popularicen.

Para la matriz de producción de pensamiento neoliberal, la sociedad no es una totalidad sino una interacción entre individuos orientados por intereses particulares, por lo que los TT constituyen estrategias para ahondar en la orientación individual neoliberal. Para garantizar también que la élite de pensadores y las élites económicas no solo dirijan las formas de pensar de las personas, sino que influyan en la política para controlar que no haya coerción. Suena contradictorio, pero las decisiones políticas constituyen la principal preocupación de los pensadores neoliberales, si la libertad es ausencia de coerción y la política es un medio de coerción, deben ejercer ese medio para la garantía de sus fines, evitando que se convierta en un medio paternalista, intervencionista o coercitivo. Los TT el medio para el fin.

La libertad intelectual en Hayek es esencial y condición sine qua non de la libertad individual, los TT son una realización de ese mandato hayekiano. Pensar estratégicamente es un compromiso ante todo ideológico de los TT, como hemos visto, detrás de la discusión teórica de principios, axiomas y conceptos, está una lucha ideológica por las formas de ejercicio del

poder, de la producción intelectual, de las interpretaciones que se tienen de la realidad y los horizontes de referencia que se construyen para esa realidad, cómo la gente piensa y qué defiende. Pensar estratégicamente es devolverle la hegemonía al pensamiento neoliberal, esa que perdió durante varios momentos y contextos, y que ahora regresa en forma de tanques y pensadores.

Los TT concebidos como estrategias políticas, es decir, son entes que piensan en un proyecto político para la sociedad y que distribuyen socialmente discursos para legitimarse como actores políticos. En el caso de los TT neoliberales no solo se trata de la formación y la investigación, se trata de cómo esos instrumentos intelectuales van a servir para la producción de una nueva realidad, para la reconfiguración subjetiva y política y para la reimaginación de futuros concretos que permitan materializar el programa.

Entendemos que el neoliberalismo es un proyecto político, cultural y hegemónico, y que, a partir de unas condiciones de posibilidad, emerge una gubernamentalidad neoliberal que analizará Foucault. Iniciando un ajuste del poder político para proteger el mercado capitalista, regulando a las individualidades para que se conduzcan bajo los preceptos de la racionalidad neoliberal. En la gubernamentalidad neoliberal se entiende la dirección política de las conductas, la instrumentalización de los individuos, la empresarialización de la vida y un ejercicio de poder sobre los cuerpos.

“El neoliberalismo se puede definir como el conjunto de los discursos, de las prácticas, de los dispositivos que determinan un nuevo modo de gobierno de los hombres según el principio universal de la competencia” (Laval y Dardot, 2013, p. 15). El neoliberalismo no solo es una racionalidad, es una racionalidad política que establece tanto una tecnología de gobierno como una “razón gubernamental”, es decir se administran las conductas y se construye una serie de procedimientos para regular esas conductas, siempre basados en la racionalidad instaurada.

Los TT son interpretados como instrumentos políticos dentro de esta racionalidad gubernamental en la que se pone en marcha distintos

mecanismos de operación de las conductas, no solo han sido grupos de influencia, han intervenido directamente en los debates sobre cuestiones públicas. Además, no solo han hecho investigaciones sobre los problemas en economía, salud, etc., sino que han presentado propuestas de soluciones, han debatido sobre la estructura misma del Estado, la sociedad.

Hay una diferencia enorme entre pensar los problemas e implementar soluciones para esos problemas, en el primer caso asistimos a un ejercicio intelectual y al segundo, a un ejercicio político con una razón gubernamental. Asimismo, llama la atención que a pesar de concebirse ya sea como centros de estudio, de divulgación de pensamiento, de producción de conocimiento e investigaciones, son actores que defienden una postura política e ideológica. No es casual que, ejerciendo su potestad política, hayan hecho la identificación de un enemigo, de un adversario político. Esto demuestra una vez más, que lejos de ser meros centros investigativos o laboratorios de ideas, se asumen como actores con posibilidades de definir el panorama y escenario político.

Pensar estratégicamente se refiere a la capacidad de los TT por ser herramientas políticas de la gubernamentalidad neoliberal, ser herramientas ideológicas para la subjetivación social y el dominio de la opinión pública, posicionarse como alas intelectuales de partidos políticos, identificar enemigos y adversarios políticos. Sobre todo, ser instrumentos estratégicos para la implementación política de la razón neoliberal. El objetivo es extender el dominio neoliberal sobre la política y los TT están cumpliendo un papel significativo en esta guerra por el poder político.

Pensar para un objetivo político: Think Thanks y neoliberalismo en Ecuador.

La hegemonía de la racionalidad neoliberal en el país convoca una línea distinta de análisis, entre otros factores, por su dependencia internacional de las redes neoliberales mundiales con centro en Estados Unidos; la contrahegemonía de otros TT progresistas y la oposición histórica o

resistencia de grupos subalternizados a la generalización política del neoliberalismo, con raíces en la crisis de ajuste estructural de los 90s¹. No obstante, lo que no se ha podido evitar es la generalización del neoliberalismo como sentido común y aunque el proceso de popularización del neoliberalismo es un camino difícil, supone una de las cuestiones fundamentales de la acción neoliberal en el país. La lucha por la permanencia y la vigencia del neoliberalismo en Ecuador es un proceso constante que han dirigido los TT ecuatorianos, los grupos liberales y neoliberales, así como los liderazgos individuales.

Los TT en el Ecuador han sido una herramienta de poder blando silenciosa, que, hasta el auge y el triunfo de Ecuador Libre como gobierno del Ecuador, había pasado como inofensiva. Incluso la subestimación propia con la inmanente necesidad de apoyo externo que se traduce en dependencia internacional y relaciones de poder transnacionales, marcaron de manera profunda la construcción de los TT neoliberales en el país. Actualmente, luego de que se comprobó el éxito que puede llegar a tener un proceso sostenido de difusión de pensamiento, condicionamiento ideológico y construcción política activa, así como la ola libertaria con Bolsonaro y Milei; se nos antepone un fenómeno de hegemonización del neoliberalismo en los países latinoamericanos, que es incesante, incansable y permanentemente presente.

Los TT han demostrado ser un medio de poder para alcanzar el poder, el poder de gobernar, de dominar la opinión pública, de instrumentalizar el sentido común. En Ecuador han sido una apuesta a la dispersión invasiva de las ideas neoliberales, de las herramientas para la constitución de principios de realidad nacionales, para la consolidación hegemónica del pensamiento y la racionalidad neoliberal. Los TT Ecuador a través de una dinámica integradora del saber y el poder, han elegido tres tipos de producción de conocimiento que se vinculan a una tríada de operación

política, económica e ideológica. Si hacemos una clasificación, se divide en producción: académica, empresarial y política.

La producción académica no se refiere en estricto sentido a la producción científica que se realiza en la Academia, como revisamos en páginas anteriores, los TT constituyen una alternativa a la producción académica tradicional. Por lo que, la producción académica se refiere a los estudios de diversas temáticas de interés, análisis de coyuntura, artículos de opinión, artículos de investigación, proyectos de estudio y eventos académicos de difusión del conocimiento. Por ejemplo, el Instituto Ecuatoriano de Economía Política tiene dos secciones en sus redes sociales, que corresponden a Opiniones IIEP y Publicaciones IIEP, también organizan eventos académicos, conversatorios y entrevistas a pensadores liberales y neoliberales.

Por otro lado, la producción empresarial se refiere a la consultoría para empresas, la dirección estratégica, asesoría en liderazgo para empresas, y en todo lo relacionado a la estructura organizacional de empresas y política empresarial. El entrevistado de este capítulo, lo relacionó con el pilar fundamental que suponen las empresas para el liberalismo y el neoliberalismo. Los TT son herramientas empresariales también, que integran el saber y el conocimiento en formas de consultoría, y que finalmente, nos muestran otro nivel de incidencia en grupos de poder económico y su vínculo estrecho con el ejercicio de este poder. En lo tocante a este artículo, se demuestra que los TT o incluyen en sus filas o asesoran a las élites empresariales y económicas del país.

Y finalmente, la producción política que hace referencia a la formación política, la producción de crítica política, difusión constante de recomendaciones a políticas públicas, decisiones del Estado e intento de incidencia en la política del país. Por ejemplo, Libre Razón que es un Think Tank muy activo en el país y que promueve las ideas de libertad y la formación política para un Ecuador más próspero, según versa en sus redes sociales. Este Think Tank sostiene un proceso de formación política para jóvenes, el

Centro de Entrenamiento Político que involucra a decenas de jóvenes que reciben formación de pensadores, activistas y políticos liberales y neoliberales. Libre Razón colabora con la Fundación Nacional para la Democracia (NED) en la promoción de la democracia liberal en Ecuador.

Conclusiones

Los *Think Thanks* en Ecuador se han consolidado como actores estratégicos en la configuración del discurso político e ideológico, desempeñando un papel decisivo en la difusión y legitimación del neoliberalismo. A través de la producción de conocimiento y su traducción en estrategias de incidencia pública, estas organizaciones han logrado no solo influir en la opinión ciudadana, sino también legitimar determinadas estructuras de poder. Su alcance trasciende el ámbito académico y se extiende al sector empresarial y político, donde forman liderazgos y promueven una agenda alineada con la racionalidad neoliberal.

Asimismo, su impacto en el debate público resulta evidente en la introducción y sostenimiento de los principios neoliberales como parte del sentido común. El constante intercambio con redes internacionales y el enfoque en la formación de nuevos cuadros directivos han permitido a los *Think Thanks* afianzar un modelo de intervención capaz de naturalizar sus propuestas. Sin embargo, su dependencia de alianzas transnacionales, así como las tensiones internas entre corrientes como el neoliberalismo y el libertarismo, plantean obstáculos para su cohesión y sostenibilidad a largo plazo.

De cara al futuro, la relevancia de los *Think Thanks* en Ecuador dependerá de su habilidad para adaptarse a las dinámicas locales y globales, superar resistencias ideológicas y mantener vigencia en un entorno cada vez más competitivo en el ámbito de las ideas. En este sentido, su papel como mecanismos de poder blando y plataformas de influencia política continuará siendo determinante en un escenario marcado por disputas ideológicas crecientes y la pugna por la hegemonía en la arena pública.

Referencias

- Acanda, J. (2021). El neoliberalismo como ideología y sentido común. *Revista Textos y Contextos*. Recuperado de <https://revistadigital.uce.edu.ec/index.php/CONTEXTOS/article/view/3331>
- Botto, M. (2011). Think Tanks en América Latina: Radiografía comparada de un nuevo actor político. En Medizaba, E. & Correa, N. (Eds.), *Vínculos entre conocimiento y política* (pp. 80-115). CIES.
- Brown, W. (2018). ¿Quién no es neoliberal hoy? *Ficción de la Razón*. Recuperado de <https://ficcionalarazon.org/2018/01/19/wendy-brown-quien-no-es-neoliberal-hoy/>
- Escalante, F. (2019). *Historia mínima del neoliberalismo*. México: Colegio de México.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Fischer, K., & Plehwe, D. (2013). Redes de Think Tanks intelectuales de derecha en América Latina. *Nueva Sociedad*. Recuperado de <https://nuso.org/articulo/redes-de-think-tanks-e-intelectuales-de-derecha-en-america-latina/>
- Laval, C., & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Barcelona: GEVISA Editorial.
- Mato, D. (2007). Think Tanks, fundaciones y profesionales en la promoción de ideas (neo)liberales en América Latina. *CLACSO*. Recuperado de http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Mato.pdf
- Xifra, J. (2016). *Los Think Tanks*. Barcelona: Editorial UOC.

Towards a new understanding of the score-performance dilemmas: A holistic hermeneutic of musical interpretation

Daniel Mateos-Moreno

danielmm@uma.es

<https://orcid.org/0000-0001-5733-7198>

Universidad de Málaga

Abstract: In scores from the Western Classical tradition, the ambiguity between the notated music and the actual performance and perception continues to draw audiences to live concerts. This discrepancy presents dilemmas that are challenging to resolve but warrant further investigation: What could be notated but is deemed unnecessary or unfeasible? What constitutes 'licence'? Where do the boundaries lie between cultural norms and personal expression? To what extent can a composer's intentions be discerned? Which of these considerations should be integrated into music education? The aim of this conceptual article is to enhance the theoretical understanding of musical score interpretation by drawing on existing empirical and theoretical insights from different fields. It seeks to identify relationships, contradictions, gaps, and inconsistencies in existing literature, highlight their shortcomings, and outline future directions to address these questions. I conclude that current research on this topic does not yet provide universally accepted answers, thereby hindering the development of a comprehensive, explanatory model of musical score interpretation. Lastly, I propose a novel hermeneutic approach aligned with Elliott's praxial philosophy in music education and Ricoeur's concept of Mimesis. This approach offers a new framework for conducting interdisciplinary studies aimed at developing a holistic model for understanding musical score interpretation.

Keywords: Music, performance, interpretation, score, interdisciplinary.

Resumen: En las partituras de la tradición clásica occidental, la ambigüedad entre la música notada y la ejecución y percepción reales sigue atrayendo al público a los conciertos en vivo. Esta discrepancia plantea dilemas que son difíciles de resolver

Towards a new understanding of the score-performance dilemmas: A holistic hermeneutic of musical interpretation

pero que justifican una investigación más profunda: ¿Qué podría anotarse pero se considera innecesario o inviable? ¿Qué constituye una "licencia"? ¿Dónde están los límites entre las normas culturales y la expresión personal? ¿Hasta qué punto pueden discernirse las intenciones del compositor? ¿Cuáles de estas consideraciones deberían integrarse en la educación musical? El objetivo de este artículo conceptual es mejorar la comprensión teórica de la interpretación de partituras musicales, basándose en conocimientos empíricos y teóricos existentes de diferentes campos. Se identifican relaciones, contradicciones, lagunas e inconsistencias en la literatura existente, discutiendo sus deficiencias y delineando direcciones futuras para abordar estas preguntas. Concluyo que la investigación actual sobre este tema aún no proporciona respuestas universalmente aceptadas, lo que impide el desarrollo de un modelo explicativo y completo de la interpretación de partituras musicales. Por último, propongo un enfoque hermenéutico novedoso alineado tanto con la filosofía praxial de Elliott en educación musical como con el concepto de Mimesis de Ricoeur. Este enfoque ofrece un nuevo marco para realizar estudios interdisciplinarios destinados a desarrollar un modelo holístico para entender la interpretación de partituras musicales.

Palabras clave: Música, interpretación, partitura, interdisciplinarietàad.

Introduction: The Enduring Challenge of Score-Performance

The musical score provides a series of written instructions intended to ensure its performance can be unmistakably associated with it. Yet, no two performances by humans can ever be identical, leading to what Nicholas Cook has termed the "basic paradox of music" (Cook, 1998, p. 70-71): "we experience music in time but in order to manipulate it, even to understand it, we pull it out of time and in that sense falsify it." Thus, the score itself is not the music but rather a hypothetical construct requiring interpretation to bridge the gap between what is written and what is not. This interpretative process is fraught with complexities. For instance, the interpretation of written musical symbols and expressions adheres to conventions that have evolved over time. Consider the notation practices: a dot placed after a note traditionally extends its duration by half, yet in the 17th and 18th centuries, it indicated a significantly larger augmentation; similarly, the symbol for a brevis currently signifies the longest note in conventional rhythms, doubling the

duration of a whole note, whereas in the Middle Ages it denoted the shortest possible note. These examples, detailed by Dart (1978), have inspired the practice of Historically Informed Performances, wherein performers seek to understand the historical context and interpretative traditions of musical symbols (Butt, 2012). According to Harnoncourt (2006), the evolution of these conventions reached a threshold around the year 1800, marking a transition to our present-day stable norms.

On the other hand, interpretation is subject to the unavoidable "expression" of the performer, which depends not only on the semiotic conventions of written symbols and texts but also, more intriguingly, on what is omitted from the score. Transforming a score into musical sounds requires an interpretation of elements that cannot be fully notated—such as the precise dynamic progression of a crescendo, the exact rhythmic progression of a 'ritardando', or the fluctuations of a 'rubato'. It also involves numerous 'deviations' from what is written. These deviations may result from deliberate choices by the performer to accentuate certain facets of the 'musical message', whether to fulfill a personal interpretation of the piece, align with presupposed intentions of the composer, meet audience expectations, or a blend of these factors. They may also arise to accommodate the technical capacities of the instrument and the performer. Additionally, deviations can originate from a collective unconscious, coincidental feelings, thoughts, or sensations during the performance, or even from a misunderstanding of the score's symbols. Regardless of their origin, non-notational elements are an inevitable part of any musical performance. According to Goodman's (1976) perspectives, their presence is not merely incidental but is instrumental to the aesthetic qualities of the Art of performance. Variations in the interpretation of a score among different performers, or even in successive performances by the same musician, generate the aesthetic interest that attracts us to concert performances of repertoire pieces. Consequently, interpretation offers creative opportunities for performers, elevating their role to a status akin to that of composers: "a fundamental [agreed] principle in musical performance (...): performance is a recreative, rather than reproductive, act; each performance is a specific realization of a piece of music, and there is no

reason why any two such realizations should converge toward identity" (Clarke, 2004, p. 84).

Moreover, the creative role of the performer is emphasized in the Western tradition: while other traditions prioritize the preservation of cultural identity (Clarke, 2005), our culture values innovation and creation over tradition and reproduction, likely driven by what Cook (1998) described as the necessity to compete in the marketplace. As a result, the link between score and interpretation has often been stretched to its limits, amplifying its unresolved questions and inherent challenges. Furthermore, twentieth-century composers have not only redefined the composer-performer relationship and listening practices but have also pushed the boundaries of notation to such an extent that it sometimes requires the necessary yet unconventional interventions of the composer, leading to what Meyer (1967, p. 124) called a "crisis in notation."

While these factors are inherently involved in the process of music production in Western culture and subtly affect all participants (composers, performers/conductors, audiences) in a musical performance, their intricacies remain elusive. Scores and performances will persist whether or not we deepen our understanding of the hows and whys, as they are relics of a past where such questions were seldom considered. However, the significance of addressing these complexities extends beyond potential impacts on music performance or education; it also pertains to our understanding of ourselves and our society, as these elements dialectically connect individuals to their context and to each other.

Changing the Focus: From the Score to the Music

While traditional musicology has long prioritized the study of how to play a music score, its focus was primarily on the score itself, through its analysis and the examination of supporting documents and historical contexts. Consequently, music as performance did not attract significant interest until the emergence of a new field termed 'Empirical Musicology'. The inception of this field was marked by the convergence of two traditionally separate disciplines: musicology and psychology, including their sociological branches.

This fusion has blurred, if not erased, the boundaries between Empirical Musicology and the Psychology of Music, rendering it difficult to discuss one without referencing the other.

A comprehensive overview of this nascent field is provided in a reference book edited by notable figures Nicholas Cook and Eric Clarke (Cook & Clarke, 2004). Confirming its relative novelty, Clarke in a chapter titled "Empirical Methods in the Study of Performance" acknowledges that "although performance occupies a central position in nearly every musical culture, systematic studies of performance only date back to the early twentieth century" (Clarke, 2004, p. 77). Despite the recent shift in focus from the score to 'the music', I contend that the majority of studies within this field remain limited because they primarily examine recorded performances and consequently miss other vital components and methodologies. Clarke shares this viewpoint, noting that "measuring the timing, dynamic, and even timbral properties of performances has unearthed a wealth of previously unknown information, yet it provides only a very partial view of what occurs during performance" (Clarke, 2004, p. 91). However, Clarke's suggested improvements might still overlook crucial aspects of the musical experience, particularly those involving the composer and the audience. He argues that "traditional approaches miss the social dimension of performance... Much can be gained by having performers discuss their own work and analyzing both their commentary and their practices".

Another influential scholar in the field, John Rink (2006), identified a similar issue in contemporary research and proposed a more comprehensive solution: "Performance research has predominantly adopted an individualistic perspective of the performer and their mental processes. However, the social context of performance—including interactions with co-performers, the audience, and the influences of teachers and mentors, as well as exposure to recordings and performances by others, societal attitudes towards performance, and prevailing performance 'fashions'—is critically important but remains poorly understood in any explicit manner". Despite these advancements in framing the 'research equation', one crucial element is consistently overlooked: the composer.

The prevailing atomism in current research might be attributed to the manner in which musicology and psychology have been integrated. Musicology, on one hand, tries to apply its traditional score-analysis techniques to music performance as if it were 'a new score'. Psychology, on the other hand, seeks to apply its traditional positivist methods to something as intangible as Art and its aesthetics, often overlooking the nuanced interplay of human emotions and cultural contexts that influence musical expression.

In addition, considering the extant research from a fine-grained perspective, two specific yet significant problems emerge. Firstly, the ecological validity of studies in musical performance is often compromised: concert settings and live performances are frequently replaced by recordings in the absence of an audience. In the uncommon instances where research involves many listeners (e.g., Repp, 1997), the participants are typically limited to a few graduate music students or specifically untrained subjects, rather than the average concertgoer. Additionally, the music utilized in such studies often consists of isolated cells (i.e., small, decontextualized excerpts or even specific sounds) or passages, rather than complete compositions. Secondly, there is a noticeable omission of contemporary music from the Western Classical tradition in research studies. Clarke (2004, p. 99) acknowledges this issue: "the repertoires that have been investigated have been limited. Most of the psychology of music has been concerned with tonal, metrical concert music characteristic of the period from about 1750 to 1850." This avoidance of contemporary music is a common trend in research (Mateos-Moreno, 2011), likely due to its highly varied and complex nature, which makes it a challenging reality to analyze.

These limitations in current research often lead to constrained or biased responses, creating 'gaps' and persistent 'unresolved questions' in the field. Numerous issues are highlighted in the literature. For instance, Clarke (2004, p. 84) points out the difficulty in defining the boundary between cultural norms and individual expression, noting that "few researchers have devoted much attention to these issues". Davies & Sadie (2012) remark on the challenge of distinguishing between interpretation and license in performance. Wood (1997) discusses the open-ended nature of performance,

questioning the authority over 'the work'. Timmers & Honing (2002, p. 3) observe that the diversity of interpretations complicates the identity of a musical piece and calls for a reconsideration of norms, posing the question: "Can music research be determinative, or should it address diversity in an adaptive manner?"

The 'Meaning' of a Musical Performance

As early as the Thirteenth Century, Wu Chen articulated in his *Ten Rules for Playing the Lute*, "It is necessary to understand the meaning of music. If one just plays the music as is written, one will not be able to express the sentiments of the composer" (cited in Racionero, 1983, p. 204). This notion that music inherently possesses a 'meaning' to be understood or interpreted persists in contemporary discussions, as evidenced in the scholarly literature. For instance, Rink (2006, p. 68) notes, "when a performer 'characterizes' a piece in performance, he or she is constructing meaning through expression", and Clarke (1988, p. 15) observes, "each expressive act operates so as to project a particular functional meaning for a given musical structure". The pivotal questions then become how this meaning is conveyed, which aspects of it are intended, projected, or perceived, and why these elements matter.

Addressing these concerns, Small (1998, p. 47) offers a critical philosophical insight: "musical performance is [wrongly] thought of as a one-way system of communication, running from the composer to the individual listener through the medium of the performer". This traditional view perceives the transmission of music as linear and unidirectional, a perspective that aligns with the reductionist tendencies of conventional scientific inquiry. However, if we recognize music as a component of social construction, this notion becomes problematic. In a concert setting, performers interpret music not only for an audience but also inevitably for themselves, suggesting that the flow of musical communication is more accurately characterized by reciprocity rather than a singular direction.

In addition, the debate over the existence of a common practice in music performance supports the view of music interpretation as a socially oriented construct, a topic mainly discussed in philosophical circles. In this

vein, Sparshott (1967) argues that firmly pre-established rules cannot exist because performance is akin to a conversation that evolves based on the exigencies of the situation. Contrarily, Wolsterstorff (1980) contends that such rules do exist but should be viewed as 'social artifacts' shaped by sociological, historical, and cultural influences. Although both perspectives align on the sociological underpinnings of performance rules, they diverge regarding the consistency of these rules—Wolsterstorff suggests a more fixed persistence, while Sparshott views them as more fluid and adaptable. Reimer (2004) maintains that performance aligns with stable 'rules and regulations culturally established', within which interpreters are encouraged to 'add their own imaginative expressions'.

While psychology has explored various facets of the common practices of music and its cultural rules (for a detailed discussion, see Timmers, 2002), Silverman (2008, p. 251) critiques the atomistic nature of the conclusions reached: "[Assuming that there are rules,] But how, when, and where? I believe we need to probe more deeply into the relationships among issues of musical technique, 'feeling', rules and regulations, and related matters". Silverman (2008) also points out a significant disconnect between this research and its application to music education, suggesting that further exploration is necessary to bridge these gaps effectively:

“the tendency towards vagueness and incompleteness in some writings on musical interpretation, and the aforementioned lack of studies that relate to selected works and selected performers/performances may be partly related to a traditional tendency to separate strictly the education of future performers, educators, and researchers, and/or a lack of interest in integrating all music students’ development of (1) music-making techniques; and (2) musically relevant historical, social, cultural, and theoretical understandings” (p. 252).

The noted disconnection between studies of common practice in music interpretation and those in the field of music education is identified as a contributing factor to the limited application of research findings to the pedagogy of music interpretation (Mateos & Alcaraz, 2011). Indeed, the education of performers is largely structured around overcoming the technical difficulties associated with playing a particular instrument, rather

than focusing on interpretative aspects. This emphasis on technique overshadows the broader, more nuanced understanding of musical interpretation, potentially stunting a more holistic educational approach that incorporates both technical proficiency and expressive depth:

“In the traditional training of performers, the didactics of instrumental mechanical techniques clearly prevails over the didactics of interpretative styles. Indeed, pieces are gradually studied depending on technical difficulties, hence interpretative style is relegated to non-structured and spontaneous teachers’ verbal corrections. As a consequence, style is very much learned after the assimilation of the piece, but not during the process, which provokes cognitive dissonances for students and so delays” (Mateos & Alcaraz, 2011, p. 19).

Moreover, an intriguing philosophical question, which lacks a counterpart in psychology, concerns whether the inclusion of random procedures in a music score alters the 'meaning' of its interpretation compared to traditional fixed-notation scores. Sparshott posits that "both random composition procedures and formally notated works that lead to performances are, to a certain degree, at least, indeterminate" (Wood, 1998, p. 102). Further, Sparshott elaborates on the complex dynamics inherent in musical practices in relation to the score, stating that "there are, no doubt, relations of coercion, exploitation, and tyranny in musical practice; but indeterminacy in musical composition does not alleviate them" (in Alperson, 1986, p. 56).

Additionally, two pertinent questions related to musical meaning are prominently discussed in the philosophy of music (Beardsley, 1958; Kivy, 1990): To what extent can the composer’s intentions be accessed by the interpreter through the written score? And, is there a distinction between the aesthetic intentions and the object (the music) itself? In philosophy, these questions receive contrasting responses, which are not typically explored in psychology. On one side, Munroe C. Beardsley asserts a clear distinction: "while some performers are guided by reverence for the imagined wishes of the composer, most do not (...). In fact, operating solely on this principle would be impossible" (Beardsley, 1958, p. 22). On the other side, Peter Kivy contends that the composer's intentions are necessarily accessible: "while knowledge of a composer's intention is available to us through documents

and accounts, the actual decision-making process of performers regarding performance does not typically involve consulting such sources [but rather, the music itself as an accessible object]" (Kivy, 1990, p. 35). Contrary to both, Francis Sparshott views the intention as embodied in the complete performance, suggesting it derives not only from the composer but also from both the score and its interpretation within a social context: "To interpret a performance in terms of intentions (...) is to rethink what was done in the performance act rather than to describe what took place, to bring oneself and others to see how what was done made sense as the thing to do in the circumstances" (Sparshott, 1967, p. 168).

David J. Elliott presents a holistic conception of music performance within a praxial philosophy of music education, a view not commonly adopted in psychology/musicology. Elliott (1995, p. 165) delineates a broader and clearer set of factors influencing performance: "In the actions of performing, performers convey their understanding of a composition in relation to (a) what the composer must/could/should have intended, (b) what past performers must/could/should have intended, (c) what they believe their audience would expect or enjoy hearing emphasized in a composition, or (d) some combination of the above". Elliott's comprehensive view of the score remains largely overlooked in existing research. He describes the score as a multidimensional reality involving: (a) music makers or 'musicers'; (b) music making, encompassing all aspects such as performing, improvising, composing, etc.; (c) musical products, events, or 'works' including other compositions, improvisations, and aurally transmitted works; (d) listening by all potential audiences, including performers themselves; (e) stylistic traditions and contexts; (f) and their combination, which transcends the sum of its parts (Elliott, 1995, p. 39-45).

Beyond Elliott's perspectives, other philosophical approaches to musical expression range from absolute formalism to absolute expressionism and referentialism (Silverman, 2007, p. 111). While Elliott's holistic view does not directly correspond to any predominant trends in psychology/musicology, the formalistic philosophy, as expounded by Davies (2004), aligns more closely with the current focus in

psychological/musicological research. This alignment is exemplified by Clarke's assertion that "there is no plausible alternative, therefore, to the idea that expression is derived from structure" (1988, p. 11), a sentiment echoed by Chaffin & Lemieux (2004) and Sloboda (1985). However, non-formalistic philosophical interpretations of musical performance do not have clear equivalents in psychology. Connections between expressionism and the work of Gabrielsson and Juslin (1996), or referentialism and the research of Todd (1995), might be suggested, but these parallels are more speculative and superficial than substantive, with the orientations of the cited psychological studies not fully aligning with their philosophical counterparts.

On the other hand, the semiotics of musical interpretation extends beyond music-specific analytical frameworks, incorporating methodologies originally developed for the semiotics of written words. These approaches, initially focused on textual interpretation, can significantly enhance our understanding of the interpretation of symbols in music scores, especially when adapted appropriately to music. As noted by Umberto Eco in *The Limits of Interpretation* (1990), he builds on Habermas's (1981) conception of discourse as a cooperative process between the reader and writer, with the text serving as a mediator in this communication. While theorists like Hirsch (1967), Lotman (1972), and Irgarden (1965) have viewed the text as a framework to be fleshed out by interpretations or as a set of cues allowing the recipient to select from myriad possibilities (Holub, 1984; Jaus, 1988), Eco (1990) advocates for a participatory understanding of symbols, akin to a conversation, and supports the notion of a boundary to curb the arbitrariness of text interpretations—this boundary being the text itself, which should align with any feasible interpretation. Eco names this dynamic 'a hermeneutic trilogy' among *intentio auctoris*, *intentio operis*, and *intentio lectoris*, highlighting the interdependent nature of communication. By applying Eco's model—originally applied to texts—to music scores or even performances, one risks oversimplifying the complexities inherent in music score interpretation, which also encompasses specific, social aspects of music that differ from those of language. Eco's framework underscores the social dimensions of notated symbols, suggesting that a comprehensive interpretation of musical

notation should involve not only the recognition of the symbol's identity (morphology) and its meaning but also an understanding of how meaning is conveyed—the semiotics of notation. Grier (1996, p. 25) emphasizes that "the fullest interpretation of musical notation requires not only a consideration of morphology and meaning but also the way in which meaning is conveyed, that is, the semiotics of notation". This perspective invites a deeper exploration of how musical symbols communicate within their cultural and social contexts, enriching our understanding of musical interpretation beyond mere textual analysis.

The direct contributions of music semiotics to score interpretation can be illuminated through the tripartite model of semiotic analysis proposed by Jean-Jacques Nattiez, who, inspired by the ideas of Charles Sanders Peirce, expanded on Saussure's classic formulation. Nattiez's model includes poietic, neutral, and aesthetic dimensions (Nattiez, 1987). The poietic level concerns the creative process and cultural influences involved in creating a new piece of music. The neutral level focuses on the score itself. The aesthetic level involves the recipients' perception and the cultural, cognitive, and perceptual determinants that influence how they experience the music. Nattiez asserts the impossibility of escaping from this trilogy due to the non-universality of music symbolism, stating, "Since etically similar phenomena can be emically dissimilar, and etically distinct phenomena may result from the same emic categories, universals can no longer be sought at the level of immanent structures, but in more profound realities" (Nattiez, 1987, p. 65). For Nattiez, these profound realities are processes rather than symbols. The commonalities among these processes related to the perception or production of music arise not from the music product itself but from psychological and mediating universalities. The structure of Nattiez's model implies that while traditional musicological and psychological research may not be incorrect, it is inherently partial. Veltman (1999) argues, "Historically, musical analyses have tended to align themselves with one pole of the tripartition and to assert the primacy of that pole at the expense of the others. Rather than forcing a decision about the 'best' style of analysis, the semiotic approach allows an ecumenical mindset in which every analysis has some

validity” (p. 6). Despite the expansive scope of the semiotic model, semiotic studies often narrowly focus on the written symbols alone—the score—positioned within “an infinite, multidimensional web of interpretants” (Veltman, 1999, p. 8). This emphasis is a natural outcome of the semiotic axiom: Eco’s idea of the text as the definitive referee in semiosis. By predominantly aligning semiotic analyses to the structural function of the symbols in scores, semiotic studies in music often reflect the structuralist bias evident in psychological studies, thus overlooking holistic conceptions that could bridge philosophies of music and foster a more comprehensive understanding:

“music semioticians tend to generate analyses from structuralist underpinnings, and in so doing subordinate expressive functions to structural functions. Philosophical theories, however, tend to work the opposite way, subordinating theoretical discourse in the attempt to account for the expressive in music. Thus there is a need for an analytical method which reconciles” (Cardillo, 2008, p. 3).

Furthermore, the traditional research approach to score interpretation in semiotics is also seen as partial. As Cardillo (2008) suggests, semiotics often remains disconnected from philosophy and, consequently, is separated from hermeneutics. The focus on the study of signs and the pursuit of a scientific methodological characterization within semiotics are the primary reasons for its distinct stance relative to hermeneutics. In the words of Ricoeur (1980):

“hermeneutic and textual semiotics are not two rival disciplines confronting each other at the same methodological level. Instead, the second is just the science of text, legitimately subordinated to a precise axiomatic inscribed in a general theory of signals. Hermeneutics, on the contrary, is a philosophical discipline deriving from the question ‘what is understanding, what is interpreting?’, in relation to scientific rationales. Hermeneutics invades semiotics as far as its critical segment implies a reflection on the underpinnings that are obviated by the humanities in general and the semiotics in particular” (p. 91).

According to Ricoeur (1980), the fundamental question for hermeneutics revolves around 'understanding'. This concept of understanding is derived from the seminal proposition of interpretation as illustrated by Martin

Heidegger. Heidegger posited that understanding is not merely about deciphering direct meanings or recreating the intentions of authors but involves a deeper engagement with the text (or, in the case of music, the score). This engagement is an existential act, where the interpreter encounters and co-creates meaning through a process that is both analytical and experiential, weaving together the historical, cultural, and personal contexts that inform the interpretation:

“In interpretation, understanding does not become something different. It becomes itself. Such interpretation is grounded existentially in understanding; the latter does not arise from the former. Nor is interpretation the acquiring of information about what is understood; it is rather the working-out of possibilities projected in understanding” (Heidegger, 1962, pp.188–189).

Ricoeur (1980) highlights three critical distinctions where hermeneutics surpasses semiotics, emphasizing the depth and complexity of interpretation beyond the structural confines of semiotics:

1. Priority of Code over Manifestation: Semiotics prioritizes the code and its formation over how it is manifested. This focus overlooks the essential understanding that comprehending a dialogue between a sender and a recipient requires a preliminary understanding of the dialogue itself. By concentrating primarily on the structural aspects of codes, semiotics may miss the dynamic and evolving nature of communication.
2. Separation between Code and Message: Semiotics assumes that the separation between code and message results not from the actual interaction between the text and the reader but from a hypothetical prior interaction between the reader and the writer. This view implies that understanding the message depends on understanding its intended receiver, thereby neglecting the multifaceted interactions that influence interpretation, such as cultural and contextual factors.
3. Role of the Recipient’s Intention: Semiotics does not fully acknowledge that the recipient's *intentio lectoris*—the reader’s or listener’s intent and interpretation—is the true creator of meaning in the interpretative

process, making it the only valid judge of that process. Instead, semiotics often limits its scope to analyzing how signs and meanings correlate with predefined codes or norms.

In contrast, hermeneutics engages in a deeper comparison of interpreters and their interpretations, rather than merely contrasting signs and their conventional meanings. This approach allows hermeneutics to capture the dynamic, subjective, and context-dependent nature of interpretation, providing a richer and more nuanced understanding of texts, including musical scores, as living dialogues between the text and its interpreters.

A holistic hermeneutic of musical performance

According to Ricoeur's conception of hermeneutics, the varied approaches from psychology, musicology, and philosophy could be seen as occupying distinct yet interconnected segments within a broader hermeneutic circle, which he identifies using the term "Mimesis" (Ricoeur, 1980, p. 93). Derived from the Aristotelian concept of 'resemblance' to reality, mimesis in the context of interpreting written symbols presents a paradox as it strives to replicate a reality that exists not in actuality but on paper—echoing Cook's earlier noted 'basic paradox' of music. Ricoeur delineates mimesis into three stages:

- Mimesis I involves a prior understanding of the world and its symbolic representation.
- Mimesis II refers to the symbolic restructuring of the world.
- Mimesis III represents a re-symbolization, akin to Mimesis I, but focused on a particular interpretation of the world.

Considering these stages within the hermeneutical arc, and reflecting on the discussions above, one might position music semiotic studies primarily within Mimesis II, due to their focus on the form of symbols. Traditional musicological studies could fall into Mimesis I or II, depending on whether they concentrate on the history of music and musicians or on the score/performance, respectively. Philosophical studies, given their varied

nature, could intersect with any part(s) of the arc. Psychological studies related to perception might align with Mimesis III, while those connected to performance could relate to Mimesis II, reflecting their tendency towards an atomistic focus.

The hermeneutic circle is conceptualized not as a positivistic structure aimed at uncovering a 'final reality' but as a means of engaging with the world to foster a nuanced understanding. Aigen (1995, p. 292) articulates that "The goal of hermeneutic research is not to develop fixed, singular bodies of knowledge, but to engage deeply in the circle of understanding in order to develop insightful and plausible interpretations of events." This perspective suggests that hermeneutics does not solely rely on logical concepts, which are inherently limited and defined, but integrates them as part of a broader, evolving dialogue. Gadamer (1976, p. 607) expands on this by contrasting the hermeneutical circle with formal logic, noting that it "allows a flow of time and a flux of meaning," and does not fix concepts eternally but, akin to practical philosophy, develops them only in outline—thus enabling a continuous evolution of understanding.

Distinct from the positivism of science, which seeks absolute truths devoid of prejudice, hermeneutics acknowledges the inherent presence of prejudices as an integral aspect of understanding. Gadamer (1976, p. 607) articulates that the acknowledgement of the limits and temporal nature of understanding means there is no 'zero' point of understanding, indicating that complete objectivity or an unbiased starting point is unattainable. He further explains that our level of awareness of our own prejudices determines the extent of our engagement with the hermeneutic circle: "The hermeneutical circle is paradigmatic for any understanding, and we can only enter it through our prejudices. Prejudices represent the foundational structure of all our understandings, which is always mediated by tradition" (Gadamer, 1976, p. 607).

According to Gadamer, engaging with these inherent prejudices does not lead to an escape from the hermeneutic circle but rather necessitates our existence within it, embodying what Heidegger referred to as the 'Dasein'—

the being-there or presence within the context of one's environment and experiences (Heidegger, 1962). Navigating the hermeneutic circle involves a dialectical process, as Gadamer (1989, p. 611) describes: "What really occurs in the process of understanding is the formation of a common communicative situation." This dialectic interaction allows for the contrasting and blending of our knowledge horizons with those of others as we traverse the circle. Gadamer emphasizes the transformative potential of this interaction: "The genuine interweaving of all horizons is at issue... When we try to understand someone, we do not lose ourselves but move toward a more general ground that represents our shared space... It is only by understanding others that we can come to understand ourselves" (Gadamer, 1989, p. 611). Thus, hermeneutics views understanding not as an individual or isolated act but as a communal and continually evolving dialogue, where the interplay of prejudices, traditions, and interactions expands our comprehension and situates us within a broader, more interconnected context.

Investigating the dynamics within the hermeneutic arc could benefit significantly from an association with qualitative research methods derived from the social sciences, particularly Herbert Blumer's symbolic interactionism. This association is viable due to their notable similarities: both hermeneutics and symbolic interactionism aim to understand human behavior and assert that such understanding emerges from a dialectical process. Blumer (1981) succinctly outlines the foundational principles of symbolic interactionism: "Symbolic interactionism is based on three basic premises: (1) Humans act toward things based on the meanings those things have for them; (2) the meanings of things derive from social interaction; and (3) these meanings are dependent on, and modified by, an interpretive process by the people who interact with one another" (p. 2).

Ricoeur (1974) further contributes to this dialogue with his concept of 'distanciation'—a necessary stepping back from the text that allows for a fresh understanding. This concept aligns well with the principles of symbolic interactionism by emphasizing the role of objectification in text analysis, which methodologically counters the notion that only one interpretation is

valid or correct. According to Geanellos (2000, p. 113), this approach leads to "text plurality (that pre-understandings lead interpreters to understand the same text faithfully yet differently), and multiplicity (that texts have many meanings)". Thus, in the context of musical interpretation, different nuances among performances of the same musical work do not necessarily represent divergent approaches to a 'paradigmatic' performance. Instead, hermeneutics allows for the coexistence of multiple interpretive horizons, depending on the interpretive paths traversed within the hermeneutic circle. This perspective fosters a richer, more inclusive understanding of musical performances, highlighting the complex interplay of individual, cultural, and historical influences that shape musical interpretation.

In the realm of music, the hermeneutic process involves not only recognizing but also actualizing the convergences and divergences of interpretative horizons, considering the roles of composers, performers, and audiences. Such dynamics could effectively be examined using methodologies derived from Blumer's symbolic interactionism, such as Grounded Theory. Grounded Theory, as developed by Glaser and Strauss in their seminal 1967 work, aligns with constructivist interpretative traditions. This methodology focuses on generating and constructing theories grounded in empirical data, as opposed to adhering strictly to the verifiability and confirmation norms typical of positivist research paradigms. The objective is to derive a theoretical formulation not merely descriptive of the observed phenomena but one that emerges from a set of conceptual hypotheses explaining the variety of described events (Glaser & Strauss, 1967, p. 28). This approach involves organizing coded data into various groups, sections, or categories, which facilitates the emergence of new hypotheses and conclusions—thereby contributing to a new horizon within the hermeneutic circle. Furthermore, these methodological insights could integrate seamlessly with Elliott's praxial philosophy of music education (1995), which already aligns with the hermeneutic stages of mimesis (a, b, c) and the turn of the hermeneutic circle as Elliott's d) factor. Elliott views musical interpretation and the music score as multidimensional realities that involve all potential agents in a network of mutual relationships (Elliott, 1995, p. 39-45), creating an ideal scenario for

applying symbolic interactionism researched through Grounded Theory. Thus, Elliott's praxial philosophy, when combined with hermeneutic principles, could foster a "holistic hermeneutics" in music education. This approach would account for all interactions and agents in music interpretation, providing a comprehensive model that serves dual purposes: 1) guiding the structure of new research in music interpretation, and 2) harmonizing existing research by integrating their partialities, divergences, and distinct objectives into a cohesive hermeneutic interactionistic arc. This holistic model advocates for a broader, more inclusive understanding of music interpretation, positioning it as an interdependent system of multiple interpretative processes and perspectives.

Conclusion

The contradictions, gaps, and disconnections highlighted in the existing literature significantly hinder the development of a comprehensive theoretical model for musical performance. These challenges arise from the fundamentally atomistic and disconnected nature of current research approaches, which are largely divergent from the complexities inherent in music score interpretation. Specifically, these approaches fail to provide a coherent array of perspectives (from musicology, philosophy, psychology, and music education); they typically examine the interpretative process unidirectionally (from performer to audience), neglect contemporary music, and lack ecological validity (often substituting live concert settings with recordings and replacing average concertgoers with strictly trained or untrained subjects, and reducing full works to mere passages). Moreover, they tend to isolate agents—focusing predominantly on the performance and/or the score—thus overlooking other critical participants such as composers, audiences, and even the performers themselves, and their potential reciprocal interactions.

To construct a robust, theoretical model that accurately explains musical score interpretation in the Western Classical tradition, I propose adopting a holistic hermeneutic approach aligned with Elliott's praxial philosophy and Ricoeur's concept of Mimesis. This approach would foster a framework conducive to new interdisciplinary studies aimed at exploring the

processes through which Western classical music is understood and rendered from written scores. Such research could involve creating real, symbolic interactions (e.g., live concerts, composing new pieces, and engaging with full performances) that are subject to hermeneutic and holistic analysis. The proposed framework for future studies would establish several specific, non-conventional objectives to advance the current state of research in music score interpretation. These objectives could include:

1. Integrate Diverse Disciplines through Hermeneutics: Employ Ricoeur's Mimesis to unify research from musicology, psychology, and music education, facilitated by philosophical insights. This would involve contrasting the varied approaches from these fields at each level of Mimesis to forge a new, interdisciplinary understanding.
2. Encourage Reciprocal Interaction Studies: Move beyond traditional one-way analyses from performer to audience by exploring reciprocal interactions among all stakeholders involved, including performers, audiences, and composers. Research questions should probe how interpretations are expected to be understood versus how they are actually experienced, considering the backgrounds and interactions of all parties.
3. Inclusive Agent Analysis: Address the current research atomism by involving all agents in the musical process—composers, performers, and the public—in the research scope. This approach would also embrace the study of contemporary music, providing a broader perspective on musical interpretation.
4. Enhance Ecological Validity: Conduct studies within real concert settings and use full artistic works as opposed to isolated musical cells or passages. This shift aims to create research conditions that more accurately reflect the natural environments and contexts in which music is performed and experienced.
5. Bridge Contemporary and Historical Music Studies: Incorporate contemporary music from the Western Classical tradition to not only

understand current musical practices but also to shed light on historical contexts, guided by the idea that the present and the past continuously inform each other.

6. Link Research to Music Education: Ensure that the findings from this interdisciplinary research are directly applicable to music education at all levels. This involves considering how insights from the research can inform teaching practices and curriculum development throughout the journey of the hermeneutic circle and beyond.

These objectives collectively aim to deepen the understanding of musical score interpretation by considering the complex interplay of various agents and contexts, thus fostering a more dynamic and holistic view of the musical landscape. This approach promises to enrich both theoretical perspectives and practical applications in the field, making significant contributions to how music is taught, studied, and understood.

The proposed theoretical model, grounded in holistic-hermeneutic and interdisciplinary principles, holds the potential to significantly enhance our comprehension of musical interpretation across various aspects. This model could lead to new ways of approaching and teaching score interpretation and music performance by integrating a more comprehensive understanding of how music is both created and perceived. It may challenge and expand traditional methodologies by incorporating diverse perspectives and insights from multiple disciplines. In terms of aesthetic perception, the model could alter how listeners and performers understand and appreciate the aesthetic components of music. By exploring the intricate relationships between composers, performers, and audiences within a hermeneutic framework, it may reveal deeper layers of aesthetic engagement and meaning. This could revolutionize music education practices by fostering a curriculum that emphasizes the interconnectedness of musical elements and cultural contexts, helping educators develop more effective teaching strategies that reflect the dynamic and complex nature of musical interpretation.

The impact on musical praxis includes enhancing the expressive capabilities and engagement of practicing musicians with their audience by providing a deeper understanding of the interpretive choices they make. Music teachers might find new tools and approaches for instructing students, particularly in terms of encouraging more thoughtful and informed interpretations of musical scores. Additionally, researchers studying music could use the model to explore new areas of inquiry or refine existing research methodologies, leading to richer and more nuanced academic contributions. Beyond music, this holistic-hermeneutic, interdisciplinary model for interpretation analysis may transcend musical boundaries by serving as a basis for developing future studies in other performing arts such as dance or theater. Moreover, the results of such studies could help to better understand ourselves and our cultural assumptions, given the holistic and social standpoints.

References

- Aigen, K. (1995). Principles of qualitative research. In B. L. Wheeler (Ed.), *Music therapy research: Quantitative and qualitative perspectives* (283-311). Gilsum, NH: Barcelona.
- Alperson, P. (1986). *What is music?* New York: Haven publications.
- Beardsley, M. C. (1958). *Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Blumer, H. (1981/1969). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método* [Symbolic interactionism: perspective and method]. Barcelona: Hora.
- Butt, J. (2012). Authenticity. In *Grove Music Online. Oxford Music Online*, edited by S. Sadie. Accessed June 21, 2012. <http://www.oxfordmusiconline.com.jabega.uma.es/subscriber/article/grove/music/46587>
- Cardillo, K. F. (2008). *Rereading the language of music: toward a reconciliation of Expressive theory and semiotic analysis of music with implications for performance*. Dissertation read at the Florida State University College of Arts & Sciences.
- Chaffin, R., & Lemieux, A. F. (2004). General perspectives on achieving musical excellence. In A. Williamon (Ed.), *Musical excellence* (19-40). Oxford: Oxford University Press.

- Clarke, E. F. (1988). Generative principles in music performance. In J. A. Sloboda (ed.) *Generative processes in music: the psychology of performance, Improvisation and Composition*. Oxford: Clarendon Press.
- Clarke, E. F. (2004). Empirical Methods in the Study of Performance. In E. Clarke & N. Cook (Ed.) *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, E. F. (2005). Creativity in performance. *Musicae Scientiae*, 1 (XIX), 157-182.
- Cook, N. (1998). *Music: A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press
- Cook, N. & Clarke, E. F. (2004). *Empirical Musicology: Aims, Methods, Prospects*. Oxford: Oxford University Press.
- Dart, T. (1978/1967). *Interpretación de la música* [The interpretation of Music] (trans. N. G. Vineis). Buenos Aires: Víctor Lerú.
- Davies, S. (2004). Once again, this time with feeling. *Journal of Aesthetic Education*, 38(2), 1–6.
- Davies, S. & Sadie, S. (2012). Interpretation. *Grove Music Online, Oxford Music Online*. Retrieved 27 Sep. 2012 from: <http://0-www.oxfordmusiconline.com.jabega.uma.es/subscriber/article/grove/music/13863>.
- Eco, U. (1990). I limiti dell'interpretazione [The limits of interpretation]. Milano: Bompiani.
- Eliot, T. S. (1964). *The Sacred Wood*. New York: Courier Corporation.
- Elliott, D. (1995). *Music matters*. New York: Oxford University Press.
- Gabrielsson, A., & Juslin, P. N. (1996). Emotional expression in music performance: Between the performer's intention and the listener's experience. *Psychology of Music*, 24(1), 68-91.
- Gadamer, H.G. (1976). *Philosophical Hermeneutics*. Berkeley: University of California Press.
- Gadamer, H.G. (1989). *Truth and Method* (2nd rev. edition, trans. By J. Weinsheimer and D.G. Marshall). New York: Crossroad.
- Geanellos, R. (2000). Exploring Ricoeur's hermeneutic theory of interpretation as a method of analysing research texts. *Nursing Inquiry*, 7: 112–119.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Goodman, N. (1976). *Languages of art: An approach to a theory of symbols*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, Inc.
- Grier, J. (1996). *The Critical Editing of Music: History, Method and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* [Theory of the communicative action]. Paris: Fayard.
- Hannoncourt, N. (2006). *La música como discurso sonoro* [Baroque Music Today: Music As Speech: Ways to a New Understanding of Music]. Barcelona: Acantilado.

Towards a new understanding of the score-performance dilemmas: A holistic hermeneutic of musical interpretation

- Heidegger, M. (1962). *Being and Time* (trans. by J. Macquarrie and E. Robinson). San Francisco: Harper & Row.
- Hirsch, E.D. (1967). *Validity in interpretation*. New Haven: Yale UP.
- Iringarten, R. (1965). *Das literarische Kunstwerk* [The literary artwork]. Tübingen: Niemayer.
- Jauss, H.R. (1969). *Paradigmanwechsel in der Literaturwissenschaft* [A change of paradigm in understanding literature]. *Linguistische Berichte*, 3.
- Kivy, P. (1990). *Music Alone: Philosophical reflections on the purely musical experience*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Lotman, J. (1972). *Struttura del testo poetico*. Milano: Mursia.
- Mateos-Moreno, D. (2011). Amenazas a la educación y el consumo de la música clásica contemporánea [Threatens to the education and consumption of contemporary classical music]. *Eufonia*, 53, 34-41.
- Mateos-Moreno, D., & Alcaraz, M. (2011). Didáctica del estilo en la interpretación musical [Didactic of style in musical musical interpretation]. *Música y Educación*, 24(88), 16-29.
- Mateos-Moreno, D., & Alcaraz-Iborra, M. (2013). Grounded theory as a methodology to design teaching strategies for historically informed musical performance. *Music Education Research*, 15(2), 231-248.
- Meyer, L. B. (1967). *Music, the arts and ideas*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Molub, R.C. (1984). *Reception theory*. London: Methuen.
- Nattiez, J.J. (1990). *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music* (trans. Carolyn Abbate). Princeton: Princeton University Press.
- Racionero, L. (1983). *Textos de estética taoísta* [Texts of taoist aesthetics]. Madrid: Alianza.
- Reimer, B. (2004). Once more with feeling: Reconciling discrepant accounts on musical affect. *Philosophy of Music Education Review*, 12(1), 4-16.
- Repp, B. H. (1997). The Aesthetic Quality of a Quantitatively Average Music Performance: Two Preliminary Experiments. *Music Perception*, 4(14), 419-444.
- Ricoeur, P. (1974). The problem of double meaning (trans. K McLaughlin). In D. Ihde (ed.) *Paul Ricoeur: the conflict of interpretations. Essays in hermeneutics*, 62-78. Evanston, IL: Northwestern University Press.
- Ricoeur, P. (1980). Hermenéutica y semiótica [Hermeneutics and Semiotics]. In G. Aranzueque (ed.), *Horizontes del relato. Lecturas y conversaciones con Paul Ricoeur*, III(2), 91-103. Madrid: Cuaderno Gris.
- Rink, J. (2006/2002). *La interpretación musical* (tr. Barbara Zitman) [Musical Performance. A Guide to Understanding]. Madrid: Alianza Editorial.
- Silverman, M. (2008). A performer's creative processes: implications for teaching and learning musical interpretation. *Music Education Research*, 2(10), 249-269.

- Sloboda, J. A. (1985). *The musical mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover and London: Wesleyan University Press, published by University Press of New England.
- Sparshott, F. (1967). *The concept of criticism*. Oxford: Clarendon Press.
- Timmers, R. (2002). On the contextual appropriateness of performance rules. In R. Timmers, *Freedom and constraints in timing and ornamentation: investigations of music performance*. Maastricht: Shaker Publishing, 85-109.
- Timmers, R. & Honing, H. (2002). On music performance, theories, measurement and diversity. In M.A. Belardinelli (ed.), *Cognitive Processing (International Quarterly of Cognitive Sciences)*, 1-2, 1-19.
- Todd, N.P.M. (1995). The kinematics of musical expression. *Journal of the Acoustical Society of America*, 97, 1940-1949.
- Veltman, J. (1999). *Review of Music and Discourse*. Retrieved on October, 1, 2012, from: <http://www.uu.edu/personal/jveltman/>
- Wolferstoff, N. (1980). *Works and works of art*. Oxford: Clarendon Press.
- Wood, E. J. (1997). *The composer-performer relationship, the musical score, and performance: Nelson Goodman's account of music as applied to the thought and work of Glenn Gould*. Doctoral Dissertation, McGill University (Canada).

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

Alfredo Stornaiolo Pimentel
alfredos@ubemisferios.edu.ec
Universidad Hemisferios

Kira Quiñonez Prado
kkquinonezp@estudiantes.ubemisferios.edu.ec
Universidad Hemisferios

Resumen: La Generación Beat fue un movimiento literario y cultural que surgió en los años 50 en los Estados Unidos, se caracterizó fundamentalmente por su rechazo a la cultura dominante y la adopción de un estilo de vida contracultural que ponía énfasis en la libertad individual y la experimentación. Este artículo, considerando la influencia de este movimiento en varias formas de arte, incluida la música, pretende indagar en la intersección entre la Generación Beat y el desarrollo del rock psicodélico. El análisis se centra en identificar los paralelos temáticos, las ideologías compartidas, tanto como las sensibilidades estéticas que vinculan a la Generación Beat con el movimiento del rock psicodélico. La metodología de investigación empleada en este estudio implica una revisión y un análisis exhaustivo textual e histórico de fuentes primarias y secundarias, incluida la literatura Beat original y composiciones musicales. Los hallazgos de este artículo revelan que la exploración de la espiritualidad, el uso de drogas y los ideales de inconformidad de los Beats influyeron directa e indirectamente en el movimiento psicodélico, proporcionando un terreno fértil para la experimentación y la expresión artística. En conclusión, este estudio destaca la profunda influencia de la Generación Beat en el desarrollo del rock psicodélico y considera que los temas líricos, las sensibilidades poéticas y la experimentación con el sonido y la estructura en el rock psicodélico tienen una deuda significativa con la producción artística de la Generación Beat.

Palabras clave: Generación beat, rock psicodélico, rock ácido, contracultura, influencia literaria, historia musical.

Abstract: The Beat Generation was a literary and cultural movement that arose in the 1950s in the United States, characterized mainly by its rejection of the dominant culture and the adoption of a countercultural lifestyle that emphasized individual freedom and experimentation. Considering the influence of this movement on various art forms, including music, this article aims to acknowledge the intersection between the Beat Generation and the development of psychedelic rock. The analysis focuses on identifying thematic parallels, shared ideologies, as well as aesthetic sensibilities that link the Beat Generation to the psychedelic rock movement. The research methodology employed in this study involves a thorough review and analysis of primary and secondary sources, including original Beat literature, interviews, historical records, and musical compositions. The findings of this article reveal that the Beats' exploration of spirituality, drug use, and nonconformity ideals directly and indirectly influenced the psychedelic movement, providing fertile ground for artistic expression and experimentation. In conclusion, this study highlights the profound influence of the Beat Generation on the development of psychedelic rock and considers that lyrical themes, poetic sensibilities, and experimentation with sound and structure in psychedelic rock owe a significant debt to artistic production of the Beat Generation.

Keywords: Beat generation, psychedelic rock, acid rock, counterculture, literary influence, musical history.

Introducción

La Generación Beat se destacó por su anhelo de rebeldía, su resistencia al conformismo y su incansable búsqueda de nuevas formas de percepción y comprensión. Este movimiento literario y cultural surgido en la década de 1950 fue encabezado por reconocidos escritores como Jack Kerouac, Allen Ginsberg y William S. Burroughs, autores que desafiaron las convenciones sociales establecidas y se sumergieron en temas relacionados con la espiritualidad, las filosofías orientales y la exploración de estados alterados de conciencia. Sus obras más famosas: *On the Road* de Kerouac, *Howl* de Ginsberg y *Naked Lunch* de Burroughs, no solo desafiaron las normas literarias vigentes, sino que también encapsularon el espíritu de una generación joven de artistas sedientos de nuevas experiencias y formas de expresión.

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

Este movimiento contracultural y heterodoxo, se opuso a las ideologías dominantes y promovió la libertad individual, la paz y la experimentación, teniendo un impacto evidente en algunas manifestaciones musicales de las décadas de 1950 y 1960. El surgimiento del rock psicodélico, un género que cautivó a más de una generación con su fusión de rock, folk y sonidos experimentales, puede considerarse como un ámbito de influencia destacado. El rock psicodélico incorporó elementos de improvisación, pasajes instrumentales extensos y letras poéticas que exploraban temas de conciencia expandida, liberación espiritual y crítica social. Es así, que bandas como Grateful Dead, Jefferson Airplane y The Doors buscaron crear un paisaje sonoro que reflejara el espíritu libre de la época.

La Generación Beat y el movimiento de rock psicodélico representaron dos fenómenos únicos pero estrechamente relacionados durante la segunda mitad del siglo XX. En este artículo se explorarán en profundidad las influencias y conexiones específicas entre la Generación Beat y el rock psicodélico, así como las ideologías, temas y sensibilidades estéticas compartidas que unen a estos dos movimientos culturales.

Con el objetivo de iluminar las conexiones culturales y musicales que unen a estos dos movimientos, se investigará de qué manera la contracultura de la Generación Beat, marcada por su rebeldía contra las convenciones sociales, su experimentación literaria y su exploración de estados de conciencia alterados, hizo eco en la música y las letras de los artistas de rock psicodélico, analizando obras literarias significativas de la Generación Beat y álbumes, canciones y actuaciones influyentes.

Este artículo hace un recorrido histórico desde los orígenes de la Generación Beat hasta el surgimiento del rock psicodélico, centrándose principalmente en el papel desempeñado por el movimiento contracultural Beat en la gestación y desarrollo del rock psicodélico o ácido. La metodología de investigación utilizada en este estudio se basa en un enfoque interdisciplinario que combina una revisión detallada y un análisis profundo de fuentes primarias y secundarias. Este enfoque abarca tanto la literatura Beat original como las composiciones musicales de la época para arrojar luz

sobre la intersección entre estos dos campos culturales clave: la literatura y la música. Para llevar a cabo este estudio, se ha realizado una exhaustiva recopilación de fuentes primarias, que incluyen obras literarias de autores Beat como Jack Kerouac, Allen Ginsberg, William S. Burroughs y otros, así como letras de canciones de músicos y bandas emblemáticas del rock psicodélico de la década de 1960.

El objetivo de esta recopilación es realizar un análisis textual minucioso que posibilite la identificación de similitudes temáticas, imágenes, símbolos y lenguaje que revelen influencias mutuas y convergencias en la forma en que estas ideas se expresaban en ambos movimientos. Además de esto, se han consultado fuentes secundarias como ensayos, biografías, críticas literarias y musicales, entrevistas y documentales relacionados con los temas de investigación. Estas fuentes aportan un contexto histórico y crítico que aclara los eventos sociales, políticos y culturales que influyeron en la producción artística de la Generación Beat y el rock psicodélico.

A través del análisis textual y contextual, se busca establecer conexiones y correlaciones significativas entre los temas, ideas y enfoques expresados en la literatura Beat y la música del rock psicodélico. Esto implica un proceso de comparación que resalta las intersecciones temáticas y filosóficas entre ambos movimientos. Con base en la revisión y el análisis de las fuentes, se realizará una síntesis de los hallazgos más relevantes, destacando las influencias mutuas y la contribución de la Generación Beat al surgimiento y desarrollo del rock psicodélico.

Las conclusiones se basarán en un análisis crítico de los datos recopilados y se presentarán de manera clara y fundamentada. En resumen, esta metodología combina una investigación a fondo de fuentes literarias y musicales con un análisis crítico que permitirá arrojar luz sobre la relación entre la Generación Beat y el rock psicodélico, contribuyendo así a una comprensión más completa de la interacción entre la literatura y la música en un contexto cultural y temporal específico.

La Generación Beat

El movimiento “Beat” se destacó por su marcado espíritu subversivo y contracultural, manifestando una firme resistencia al orden establecido y a las convenciones sociales típicas de la sociedad estadounidense posterior a la Segunda Guerra Mundial. Este grupo de autores se hizo notar por su incansable búsqueda de nuevas experiencias, su consumo de alcohol y sustancias psicoactivas, así como por desafiar de manera constante a las figuras de autoridad, incluyendo las instituciones religiosas y políticas.

En este ámbito literario, figuras emblemáticas como Jack Kerouac, Allen Ginsberg y William S. Burroughs sobresalieron de manera notable (Prothero, 1991). No obstante, no podemos pasar por alto a otros escritores que formaron parte de este variado y distintivo colectivo cultural. Entre ellos se encuentran Neal Cassady, Gregory Corso, Lawrence Ferlinghetti, Philip Lamantia, Michael McClure y John Clellon Holmes. También es relevante mencionar a figuras afines a esta corriente, como Ken Kesey y Charles Bukowski; y la conexión del movimiento Beat con algunas figuras prominentes del mundo del rock, como Bob Dylan, Grateful Dead, The Doors, entre otros.

La irrupción de esta generación coincidió con la posguerra, mientras la sociedad estadounidense anhelaba una vida de comodidades, paz, trabajos estables, matrimonios felices y el consumismo desenfrenado, este grupo de individuos creía en un estilo de vida más simple y desenfadado. Los “Beats”, término con el que se acuñó a este grupo de intelectuales estadounidenses, eran amigos y compartían ciertos rasgos como la resistencia a los valores convencionales de la sociedad estadounidense, el consumo y abuso de alcohol y otras sustancias, la promoción de la libertad sexual y su afinidad por la filosofía oriental. Uno de sus miembros, Allen Ginsberg, afirmaba que las propuestas de la generación Beat incluían la apuesta por la sinceridad, la ecología, el pensamiento oriental, la revolución sexual y la exploración de la mente mediante drogas psicodélicas.

El término “Beat” surgió en una conversación entre Jack Kerouac y John Clellon Holmes a finales de la década de 1940, inspirados por Herbert Huncke¹. Aunque el origen de la palabra “Beat” no es completamente claro, su significado es evidente para la mayoría de los estadounidenses. La palabra “Beat”, en sí, engloba tanto el ritmo musical como la sensación de agotamiento y desánimo, emociones que se manifestaron de manera palpable en este grupo de escritores (los “Beat”) que posteriormente influirían de manera significativa en el movimiento hippie. Holmes (1952), en su artículo “This is the Beat Generation”, afirma que el término (Beat) “más que sentirse abatido, implica una sensación de haber sido utilizado, manipulado [...] en pocas palabras, [beat] significa haber sido empujado sin dramatismo contra la pared de uno mismo” (pág. 10)

Más allá de estas cuestiones etimológicas, lo que queda claro es que esta generación de artistas, con su rebeldía e inconformidad hacia el sistema establecido, dejó un legado considerable en campos como la literatura, la política, la sociedad, la contracultura y la música popular, especialmente en lo que respecta a la estética y la autenticidad. Para comprender mejor el impacto de este movimiento, es relevante analizar individualmente la vida y obra de cada uno de los referentes Beat.

¿Quiénes fueron los Beats? Principales figuras, ideales y valores

Si se busca establecer una fecha específica para el nacimiento oficial del movimiento Beat, se podría señalar el 7 de octubre de 1955. En esa ocasión, Kenneth Rexroth (1905-1982), considerado uno de los precursores de la Contracultura estadounidense, organizó un evento poético y revolucionario llamado *Six Poets at Six Gallery*². En este evento reunió a cinco jóvenes y rebeldes poetas para recitar sus obras. Los participantes incluyeron a Philip Lamantia, Michael McClure, Allen Ginsberg, Gary Snyder, Phil Whalen y Jack

¹ Lydia Lunch, en una entrada del Blog “Flores del Fango” llamada *Herbert Huncke, the ruffian who inspired the Beat Generation* de 2013, menciona que Herbert Huncke era el beat original pero Burroughs, Ginsberg y Kerouac se aprovecharon del término de por vida. (floresdelfango.blogspot.com)

² Traducción: “Seis poetas en la Sexta Galería”

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

Kerouac, aunque este último asistió solamente como un apasionado espectador del inolvidable recital (University of California Press, 2008).

Cerca de ciento cincuenta personas asistieron a esta velada, aplaudiendo a Lamantia cuando recitó poemas de John Hoffman, a McClure mientras declamaba *Point Lobos: Animism* y *For the Death of 100 Whales*, y a Whalen cuando leyó *Plus Ça Change*. Bajo la incitación de Kerouac, el público vitoreó a Ginsberg mientras recitaba su largo poema *Howl*. Finalmente, Snyder cerró la noche al leer *A Berry Party* de una manera que evocaba un ritual tribal. Cabe destacar que McClure solía acompañar su poesía con música, especialmente con el músico minimalista Terry Riley, y también colaboró en la grabación de varios discos con Ray Manzarek, el tecladista de The Doors (University of California Press, 2008).

A pesar de que la presentación oficial del movimiento Beat tuvo lugar en la *Six Gallery* de San Francisco en 1955, este movimiento tuvo sus raíces en Manhattan once años antes. De hecho, la contribución filosófica inicial de Lucien Carr (1925-2005) fue esencial para la formación de esta generación de novelistas, poetas y músicos. En 1944, Carr desempeñó un papel crucial al facilitar el inicio del diálogo y la amistad entre Kerouac, Ginsberg y Burroughs³.

Cuando Ginsberg se matriculó en la Universidad de Columbia, conoció a Carr, y ambos establecieron un vínculo a través de su mutuo amor por Brahms⁴ (Krajicek, 2012). A su vez, Carr se hizo amigo de Kerouac gracias a la novia de este, en una clase de pintura nocturna. También, Carr reanudó su relación con Burroughs, un antiguo conocido de su ciudad natal. A pesar de que se formaron amistades independientes entre los cuatro miembros, Carr siempre ocupó un lugar central (Polchin, 2019). Además, fue

³ Ginsberg alguna vez mencionó que cada vez que pensaba en Lucien Carr, pensaba en él como una figura central en la formación de la comunidad (Blank, 2013)

⁴ Johannes Brahms fue un destacado compositor, pianista y director de orquesta alemán del período romántico. Se le reconoce como uno de los compositores más fieles a las tradiciones clásicas en el contexto del romanticismo, <https://hjck.com/musica/johannes-brahms-el-compositor-que-definio-la-musica-clasica-so35>

Carr quién conformó el *Libertine Circle*, una especie de movimiento pre-Beat que tristemente acabó con la muerte de David Kammerer⁵, quien fuera muerto a manos de Carr en 1944. Tragedia relatada por Burroughs y Kerouac en una novela escrita entre 1944 y 1945 y llevada a la pantalla grande en la película *Kill Your Darlings* (2013) por John Krokidas.

La violencia de ese verano de 1944 sirvió, en cierto sentido, de inspiración para las narrativas de almas atormentadas presentes en las tres obras maestras clave del movimiento Beat: *Howl* de Ginsberg en 1956, *On the Road* de Kerouac en 1957 y *Naked Lunch* de Burroughs en 1959 (Blank, 2013). Este suceso, no obstante, no solo influyó en la literatura de los Beat, sino que también tuvo consecuencias legales que llevaron a Carr a prisión y convirtieron a Burroughs y a Kerouac en cómplices de un asesinato (Krajicek, 2012).

A pesar de este escándalo y muchos otros más que nublaron la vida de Kerouac, su carrera literaria no se vio empañada, tal vez esto se deba más a su genialidad que a su don de persona. Kerouac, hijo de inmigrantes francocanadienses, recibió su educación en un colegio católico en Massachusetts, donde destacó en actividades como el fútbol americano, lo que le valió una beca para ingresar a la Universidad de Columbia en 1940 aunque abandonó la universidad para unirse al ejército, y poco más tarde a la marina de los Estados Unidos.

Aunque su servicio militar pasó desapercibido, no se puede asegurar lo mismo de su carrera literaria. De hecho, muchos lo consideran el pionero

⁵ David Kammerer, era un profesor de inglés y líder de un grupo de Boy Scouts en St. Louis, fue allí Lucien Carr, quién se había interesado en formar parte del grupo. Kammerer desarrolló una atracción inapropiada por Carr cuando aún era menor, manifestándola a través de cartas en las que mencionaba su profundo "amor" por el joven. Cuando la madre de Carr descubrió estas misivas, desesperada por proteger a su hijo, intentó en vano alejarlo de Kammerer, quien parecía siempre hallar una manera de volver a su lado (*Kill Your Darlings*, 2012). Es importante mencionar que David Kammerer era amigo de toda una vida de Burroughs (Krajicek, 2012)

de la “prosa espontánea”⁶. La “prosa espontánea” allanó el camino para que las generaciones que le siguieron en las décadas de los cincuenta y sesenta sintieran un fuerte deseo de expresarse a través de la palabra escrita, la música, el canto, la protesta y la búsqueda de su propia identidad. Generaciones libres y aventureras que sentaron las bases de movimientos culturales y sociales significativos, incluyendo la contracultura, el auge del rock and roll, el movimiento hippie y la protesta contra la Guerra de Vietnam y a las que Kerouac idealiza en su obra *On the Road*.

Kerouac comenzó a escribir en su adolescencia, fuertemente influenciado por autores como Hemingway y Henry Miller. En Nueva York, en 1950, escribió su primera novela, *The Town and the City*, al tiempo que conoció a Cassady, quien se convertiría en su compañero de viaje y co-protagonista en *On the Road*. Juntos, exploraron el mundo de las drogas, el alcohol, el sexo y el jazz. Las travesías de Kerouac por las carreteras se convirtieron en una fuente de inspiración para la juventud estadounidense.

A finales de la década de los cincuenta, Kerouac dejó atrás las carreteras y se adentró en el ámbito de la espiritualidad budista y la naturaleza. Viajó a California en busca de un sentido más profundo para su vida, aunque su adicción al alcohol continuó siendo parte de ella. En 1958, escribió *The Dharma Bums*⁷ y *The Subterraneans*⁸. Este último, junto con *On the Road*, se convirtieron en clásicos de la literatura estadounidense. En *On the Road*, el autor capturó la búsqueda de libertad, aventura y el deseo de escapar de la rutina de la vida cotidiana, influenciando de manera significativa la actitud de

⁶ Es una forma de escritura que se caracteriza por su naturaleza extática, liberada de restricciones prosódicas, que refleja la realidad tal como es. Esta forma de escritura tiende a carecer de una puntuación rigurosa y a dar prioridad a la oralidad y la fonología.

⁷ *The Dharma Bums* se podría considerar como un nuevo testamento metafísico para la generación hippie, ya que revela cómo vivir en mayor armonía con la naturaleza y alejarse de la comodidad burguesa en medio de una sociedad consumista, que Kerouac describió como una "miserable civilización sin expresión" (Kerouac, 1996, pp.32).

⁸ *The Subterraneans* es una crónica autobiográfica que gira en torno al sexo, el jazz, el alcohol y las drogas en San Francisco. Esta obra representa un contrapunto al conservadurismo y a la literatura académica predominante de la década de los cincuenta, al explorar temas y estilos que se alejaban de la corriente principal (Kerouac, 1958).

muchos músicos psicodélicos. Estos músicos buscaban experiencias similares en su música y estilo de vida.

Incluso Bob Dylan, considerado una figura esencial en el surgimiento del rock psicodélico (Scapelliti, 2022), se vio profundamente influenciado por Kerouac en su obra (Modell, 2020). Elementos de narración y búsqueda de significado inspirados en Kerouac se pueden encontrar en canciones como “Tangled Up in Blue” y “Desolation Row” de Dylan. En efecto, Dylan fue uno de los músicos más afines al movimiento Beat, hecho que inspiró su música y lo convirtió en fuente de inspiración de muchos otros músicos y bandas de rock psicodélico como The Byrds, Jefferson Airplane, Jimi Hendrix, Pink Floyd, entre otros. Se puede decir que Bob Dylan fue para el rock psicodélico lo que Jack Kerouac fue para los Beats.

Aunque las obras de Kerouac se convirtieron en los manuales sagrados de los jóvenes hippies y rebeldes de la época, Allen Ginsberg (1926-1997) fue considerado su líder espiritual. Nacido en Nueva Jersey, Ginsberg era hijo de un poeta y profesor judío y de una inmigrante rusa con tendencias comunistas radicales y problemas de salud mental. Su obra de 1956, *Howl* fue una crítica despiadada contra el estilo de vida estadounidense de la época. En *Howl*, Ginsberg expresó una rebeldía feroz y una lucha contra las normas sociales y culturales, un espíritu de desobediencia que influyó en las letras de algunos músicos del rock psicodélico como Jim Morrison de The Doors⁹. Se puede evidenciar la influencia de Ginsberg en algunas canciones de la banda como “When the Music's Over”, que adopta un tono apasionado y una lírica introspectiva que se asemejaba a la obra de Ginsberg (Cook, 2011).

⁹ En el perfil oficial de “X” de Jim Morrison, durante la conmemoración del nacimiento de Ginsberg (03 de junio), la página oficial extiende una felicitación y además añade: “#JimMorrison was heavily influenced by Ginsberg, amongst other iconic Beat Generation writers of the ‘50s”, <https://twitter.com/JimMorrison/status/1532678491132440578?lang=es>

Ginsberg, ampliamente reconocido como el padre espiritual del movimiento *Flower Power*¹⁰, desempeñó un papel activo en la lucha contra la guerra en Vietnam y fue un ferviente defensor de los derechos civiles de minorías étnicas, sexuales y religiosas, inclinaciones políticas que lo llevaron a la cárcel en varias ocasiones. La infancia del autor estuvo marcada por las repetidas hospitalizaciones de su madre en diferentes psiquiátricos de Nueva York. Durante uno de estos períodos en el Hospital Psiquiátrico del Estado de Nueva York, Ginsberg conoció a Carl Solomon, quien ejerció una profunda influencia en su activismo en favor de los marginados y en su oposición al capitalismo. Es más, dedicó su famoso poema *Howl* a Solomon. Se cuenta que Ginsberg escribió *Howl* en 1955 en una cafetería cercana a la Universidad de Berkeley con la intención de presentarlo por primera vez en el *Six Gallery*. En este evento coincidió con varios escritores, incluyendo a Lawrence Ferlinghetti, quien más tarde recopiló la obra de Ginsberg y la publicó como *Howl and other poems* (1956) en su editorial *City Lights Books* (Cook, 2011).

Desde el principio, *Howl* captura de manera abrupta la experiencia y la forma de vida de los Beats y sus seguidores. Cada verso de *Howl* es una narración repleta de imágenes de la vida en la calle y el consumo de marihuana entrelazado con referencias a la pintura, la música y la literatura. Además de *Howl*, otras obras notables de Ginsberg son *Kaddish* (1961), *Sandwiches de realidad* (1963) y *Cartas del Yagué* (1963). En 1957, en París, un año después de la muerte de su madre, Ginsberg inició la escritura de *Kaddish*. El *kaddish*¹¹ es una oración fúnebre judía que Ginsberg dedica a su atormentada madre, Naomi, como un esfuerzo póstumo para brindarle algo de consuelo (Cook, 2011).

¹⁰ "Flower power" era un eslogan utilizado a finales de la década de 1960 y principios de la década de 1970 como un símbolo de resistencia pasiva e ideología de no violencia (Hall, 2007).

¹¹ En esta obra, examina la posibilidad de redimir y encontrar resignación después de la muerte para aquellos que sufrieron en vida. Los expertos consideran que este texto es su obra maestra y está dedicada a Peter Orlovsky¹¹ (Stornaiolo, 2019).

El sufrimiento fue un elemento común en las vidas de estos escritores, en particular, en la de este trío de amigos: Kerouac, Ginsberg y Burroughs. William S. Burroughs, autor de obras como *Junkie*, *Naked Lunch*, y *Queer*, experimentó una vida intelectual y personal intensa. Fue reconocido como un escritor, novelista y prosista experimental, además de haber sido un verdadero *junkie*, a raíz de su uso y abuso de sustancias psicoactivas de alto impacto (Cook, 2011).

William S. Burroughs fue un hombre atormentado y lleno de conflictos¹². En 1951 se convierte en el asesino accidental de su segunda esposa lo que lo lleva a publicar en 1953 su primera novela, *Junkie*, una autobiografía en la que aborda su adicción a las drogas. En Marruecos, Burroughs escribió un extenso manuscrito de más de mil páginas que finalmente se convertiría en la trilogía compuesta por *The Naked Lunch* (1959), *The Soft Machine* (1961) y *Nova Express* (1964), obras que lo catapultaron a la fama como uno de los destacados escritores estadounidenses de su tiempo (Cook, 2011).

En *Naked Lunch*, Burroughs exhibe seres que, al igual que los adictos a la heroína, están atrapados por la adicción al poder, al dinero, al placer y a ilusiones. *Naked Lunch* fue una obra que exploraba la conciencia alterada, la crítica social y la experimentación con el lenguaje, temas que resonaron con los músicos psicodélicos quienes también estaban interesados en expandir la mente y cuestionar la realidad (Murphy, 2000). En su ya mencionada trilogía escrita en Marruecos y publicada con la ayuda de Kerouac, Burroughs emplea imágenes metafóricas y personajes reales exagerados para crear una visión en la que se entremezclan escenas sexuales, actos violentos y episodios alucinantes. Su objetivo es mostrar una amplia gama de adicciones, que van desde las drogas y el dinero hasta el sexo y el poder, generando en el lector

¹² Burroughs estuvo atrapado en el abismo de la adicción durante gran parte de su vida que le llevaron a cometer actos despreciables. El 6 de septiembre de 1951, poco después de volver de un viaje desde Ecuador, Burroughs disparó a su esposa Joan Vollmer en la cabeza, al parecer, cuando intentaba disparar a un vaso que le había pedido que equilibrara sobre su cabeza durante un acto al estilo de Guillermo Tell que la pareja estaba realizando en una fiesta en casa de un amigo en la Ciudad de México, <https://medium.com/crimebeat/the-american-author-who-got-his-start-after-killing-his-wife-74279c9853df>

un profundo desdén hacia estos temas característicos de una sociedad que él desprecia (Murphy, 2000).

Aunque sus amigos Kerouac y Ginsberg eran generalmente vistos como antisociales, Burroughs se destacó como el más radical. Sus obras principales relatan sus adicciones y las alucinaciones que experimentó como resultado de su fatal adicción a las drogas, al parecer le resultaba más sencillo escribir sobre esto que sobre su orientación sexual. Razón por la cual, su obra *Queer* no se publica hasta 1985, a pesar de haberla escrito tres décadas antes. En *Queer*, Burroughs narra su búsqueda de una droga llamada ayahuasca y aborda la homosexualidad como un pecado que busca redimir.

Además de Kerouac, Ginsberg y Burroughs, otros escritores dejaron una huella significativa en el movimiento Beat, uno de ellos fue Neal Cassady (1926-1968). No solo es conocido como el personaje Dean Moriarty en *On the Road*, sino que también es el héroe secreto del poema *Howl* de Ginsberg. Su personalidad rebelde personifica el prototipo del Beat. Cassady tuvo un trasfondo problemático; su padre era alcohólico, situación que le llevó a involucrarse en actividades delictivas a muy temprana edad, y a terminar eventualmente en reformatorios y correccionales. En 1946, mientras visitaba a un amigo en la Universidad de Columbia, conoció a Kerouac y Ginsberg, y con este último se rumora que mantuvo una intensa relación amorosa.

Cassady junto a Kerouac se embarcaron en un viaje por Estados Unidos, tal como se relata en *On the Road*. Cuando Kerouac cayó en el alcoholismo, Cassady siguió aventurándose por las carreteras como chofer de Ken Kesey y los *Merry Pranksters*, un grupo de viajeros psicodélicos, que, en un bus pintado de colores fosforescentes y bautizado como *Further*¹³, recorrieron los Estados Unidos en 1964, cuando el LSD todavía no había sido prohibido y el movimiento hippie estaba en gestación. Este grupo de viajeros también incluía a la banda de rock psicodélico y folk rock californiano Grateful Dead, quienes dotaban de un *soundtrack* psicodélico al viaje. Jerry

¹³ Esta experiencia fue inmortalizada en la novela *The Electric Kool-Aid Acid Test* de Tom Wolfe y en la biografía *Off the Road* escrita por la esposa de Cassady, Carolyn, en la que relata los años que pasaron junto a Kerouac y Ginsberg.

García, líder de la banda, compartió aventuras con Cassady e inclusive menciona a Neal en su canción *That's It for the Other One*, haciendo referencia a esa época.

Otro notable representante de la generación Beat fue Gregory Corso (1930-2001), un nativo de Nueva York nacido de origen italiano. Su educación primaria apenas se completó, ya que la mayor parte de su adolescencia transcurrió en una correccional. Su obra se caracteriza por su agudeza y sarcasmo, a menudo mostrando un tono agresivo al abordar la causa de los marginados, sobre quienes disfrutaba escribir. Al igual que en el caso de Kerouac, la poesía de Corso refleja la influencia de la música que los Beats solían frecuentar, el *bebop-jazz*. Por lo tanto, su estilo literario contiene elementos de la improvisación característica del jazz neoyorkino, y se asemeja al lenguaje coloquial, como se evidencia en obras como *The Vestal Lady on Brattle* (1955), *Bomb* (1958), *Gasoline* (1958) y *The Happy Birthday of Death* (1960).

Lawrence Ferlinghetti (1919-2021), destacado intelectual de este movimiento poético, es también un Beat neoyorkino de ascendencia italiana. Estudió la escuela y el colegio en Francia. Realizó su licenciatura en la Universidad de Carolina del Norte, obtuvo una maestría en la Universidad de Columbia en 1947 y un doctorado en la Sorbona de París en 1950. En 1953 fundó la librería *City Lights* donde publicó sus propias obras y las de varios poetas Beat, incluyendo *Howl and other poems* de Ginsberg, lo cual, resultó en su arresto en 1956 bajo cargos de obscenidad (Huddleston, 2012).

Nacido en San Francisco, Gary Snyder (1930) es uno de los poetas anglosajones vivos más reconocidos del mundo. En 1975, obtuvo el prestigioso Premio Pulitzer de Poesía por su obra *Turtle Island* (1974), que incluye tanto poemas como ensayos y refleja su perspectiva ambientalista. Snyder¹⁴ también fue uno de los participantes del *Six Poets at Six Gallery*. Otro miembro del movimiento beat fue Philip Lamantia (1927-2005), un escritor

¹⁴ Su interés en la espiritualidad oriental tuvo una influencia significativa en el movimiento Beat, debido a que estudió budismo en Japón y emprendió un viaje espiritual a la India en compañía de Ginsberg y Orlovsky, experiencia que documentó en su libro *Viaje por la India: La generación beat descubre Oriente* (2014) (Stornaiolo, 2019).

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

católico con una profunda apreciación por el surrealismo. Nacido en Nueva York, Lamantia publicó su primer libro de poemas, titulado *Erotic Poems*, en 1946. A lo largo de su carrera, también escribió obras notables como *Narcotica* (1959), *Ekstasis* (1959) y *Destroyed Works* (1962). Además, fue otro de los declamadores en la Six Gallery de San Francisco.

Autodefinido como un poeta de naturaleza erótica y religiosa, John Clellon Holmes (1926-1988), además de bautizar a los Beats de la mano de Kerouac, escribió en 1952 en el *New York Times Magazine* un artículo denominado “This is the Beat Generation”. En ese mismo año, publicó *Go*¹⁵, considerada como la primera novela dentro del movimiento Beat. Aunque a menudo se le apoda el “Beat tranquilo”, era igual de consciente que Kerouac o Ginsberg de los valores y las ambiciones apasionantes del movimiento Beat. Su novela *Go* ofrece una representación de la Generación Beat a través de personajes que comparten similitudes con figuras icónicas como Kerouac, Ginsberg y Cassady, lo que la convierte en una obra significativa en el contexto de la literatura Beat.

Michael McClure (1931-2020), es otro de los referentes más importantes de la generación Beat. Poeta, dramaturgo y ensayista, su obra a menudo se tilda de intensa y visionaria. Admirado por Francis Crick, descubridor del código genético, y por el cantante Jim Morrison, que lo consideraba su mentor. McClure incursionó también en la música como colaborador de Janis Joplin y del tecladista de los Doors, Ray Manzarek (Hrebniak, 2020). De entre sus obras destacan: *For Artaud* (1959), *Ghost Tantras* (1964), *The Beard* (1965), *September Blackberries* (1974), *Jaguar Skies* (1975), *Antechamber & Other Poems* (1978) y *Fragments of Perseus* (1983).

Es importante mencionar a otros escritores que compartieron afinidades y simpatías con la generación beat como Ken Kesey (1935-2001)¹⁶,

¹⁵ Si bien *On the Road* de Kerouac fue escrita antes que *Go* de Holmes, esta última fue publicada antes, en 1952, mientras que la novela de Kerouac tuvo que esperar hasta 1956 (Stornaiolo, 2019).

¹⁶ Kesey se inicia en el mundo de las drogas pensando que estas serían la cura para curar la demencia, para la depresión, <https://elcomercio.pe/luces/libros/ken-kesey-un-repaso-por->

un escritor y novelista, conocido por ser el creador del autobús *Further* y líder de los *Merry Pranksters*. A Kesey se le atribuye ser el vínculo entre la Generación Beat y el movimiento hippie (Daily Emerald, 2012). Y Charles Bukowski (1920-1994), un escritor germano-estadounidense considerado por algunos como el “Beat californiano”. Bukowski era un inconforme social que abordaba temas marginales en su obra, utilizando un lenguaje crudo y obsceno, tal como él mismo lo afirmaba en entrevistas (Huddleston, 2012).

También vale la pena mencionar a Amiri Baraka (1934-2014) un Beat musulmán y negro, nacido en New York. Baraka fue marxista, activista político, poeta, novelista, músico y un gran antirracista. Fundó la influyente revista de literatura underground *Yugen* y dirigió la editorial *Totem Press*, que fue la primera en publicar textos de escritores emblemáticos como Kerouac y Ginsberg.

A todos estos escritores se les unieron Peter Orlovsky, Lew Welch, Robert Duncan, Charles Olson, Jerome Rothenberg, Frank O’Hara, John Tytell, David Meltzer, John Wieners, Ray Bremser, Ted Joans, Alan Ansen, Thomas Merton, Herbert Huncke, Al Hansen, Paul Blackburn, Louis Zukofsky, Jack Spicer, Robert Creeley, entre otros¹⁷. Y también un grupo de mujeres, que por el sexismo y la misoginia de la época recibieron poco reconocimiento. Entre ellas destaca Leonore Kandel (1932-2009), una destacada poetisa de la época moderna. Aunque su reconocimiento es limitado algunas de sus obras más sobresalientes incluyen *The Love Book* de 1966 y *Word Alchemy* de 1967. Su poesía refleja la esencia de la contracultura y el espíritu de la época (Huddleston, 2012).

También está Diane Di Prima (1934-2020) una de las primeras escritoras Beat, que destacó con su estilo de vida bohemio que encajaba perfectamente con el movimiento. Fue una feminista por excelencia que recopila en sus poemas una crítica al sistema patriarcal, entre estos *This Kind*

[la-vida-de-ken-kesey-autor-cuyo-libro-inspiro-el-filme-que-consagro-a-jack-nicholson-noticia/](#)

¹⁷ Todo este listado de poetas, escritores y artistas beat fue tomado del texto *Los poetas que cayeron del cielo. La Generación Beat comentada y en su propia voz* de José Anaya de 1998.

of *Bird Flies Backward* (1958), *Loba* (1978), *Expanded* (1998), *Pieces of a Song: Selected Poems* (2001) y su autobiografía *Memoirs of a Beatnik* (1968) (Huddleston, 2012).

Marge Piercy (1936) es otra destacada poetisa que, a pesar de su asociación inicial con los Beats, evolucionó hacia una carrera distinguida como poetisa feminista, marxista y ambientalista. Originaria de Detroit y procedente de una familia de clase trabajadora, obtuvo una beca que le permitió ser la primera de su familia en asistir a la universidad. A lo largo de su carrera, Piercy escribió al menos alrededor de cuarenta obras, algunas de las cuales se han destacado significativamente, entre ellas se encuentran: *Going Down Fast* (1969), *Dance the Eagle to Sleep* (1970), *Small Changes* (1973) y *Woman on the Edge of Time* (1976). Diane Wakoski (1937) es otra figura destacada dentro del movimiento Beat. La californiana, publicó más de cuarenta libros de poemas a lo largo de su carrera. Entre sus obras más significativas se encuentran los cuatro libros que componen la serie *The Archaeology of Movies and Books* (Huddleston, 2012).

Elise Cowen (1933-1962), otra Beat, fue tal vez la mujer más recordada del movimiento, de familia judía y amiga íntima del también judío Allen Ginsberg, Cowen comenzó a escribir desde edad temprana. Sin embargo, la mayoría de sus obras no se publicaron sino hasta después de su trágico suicidio en 1962. Gran parte de su obra fue quemada por su familia, quienes no se sentían cómodos con las opiniones de Elise sobre su experiencia lésbica y sobre su consumo de drogas, algo de lo que habitualmente habla en su escritura (Johnson & Grace, 2002). A pesar de esto, algunas de sus obras sobrevivieron, como el cuaderno titulado *Let me in, let me out*, que recopila casi noventa poemas suyos (Johnson & Grace, 2002). Su contribución, aunque a menudo pasada por alto, es un testimonio significativo de la diversidad y la complejidad del movimiento Beat.

Una Beat encubierta, Anne Sexton, también abordó la locura en sus obras y temas mucho más íntimos —para la época— como el aborto, la masturbación o la menstruación (Currey, 2020). A menudo, se acusaba a Anne Sexton de revelarse en exceso en su poesía. Pues en una época

caracterizada por el sexismo y valores conservadores, la sexualidad femenina, que era el enfoque principal de Sexton, a menudo se consideraba trivial o embarazosa. Anne Sexton desafió estas normas al abordar la sexualidad femenina de manera franca y honesta en su poesía, lo que la convirtió en una figura significativa en el movimiento de la poesía confesional y una precursora de la exploración de la sexualidad en la literatura. El músico británico Peter Gabriel compuso la canción “Mercy Street” para su álbum *So* (1986) y la dedicó a la escritora. En esta canción, Gabriel de alguna manera retrata la depresiva naturaleza de la talentosa poetisa confesional que, cabe mencionar, recibió el Premio Pulitzer de Poesía en 1967.

Además de Anne Sexton, hubo otras escritoras notables que dejaron su marca en el movimiento Beat. Entre ellas se encuentran Denise Levertov, una británica que pasó a la historia como una de las poetisas estadounidenses más importantes del siglo veinte. También destacan figuras como Margaret Randall, Ruth Weiss, Joanna McClure, Brenda Frazer, Janine Pommy Vega, Joanne Kyger, Ane Waldman, Mary Norbet Körte, Carolyn Cassady, Helen Adam y Jane Bowles, Natalie Jackson, Bonnie Bremser y Jan Kerouac¹⁸. Esta última hija del famoso Jack Kerouac, quien al igual que su padre moriría a consecuencia de complicaciones relacionadas a su vida de excesos. José Anaya (1998), en su trabajo “Las mujeres de la generación Beat”, también considera como parte del movimiento beat a la icónica cantante Billie Holiday, conocida por su destacada carrera en el blues y el jazz.

Estas mujeres y hombres contribuyeron significativamente a la diversidad y la riqueza del movimiento Beat, desafiando normas sociales y de género, y dejando una huella indeleble en la literatura y la cultura de su tiempo. Su legado también inspiró a jóvenes músicos de las décadas de los cincuenta y sesenta, quienes buscaban expresarse y rebelarse de manera similar.

¹⁸ Esta lista se tomó del texto “*Los poetas que cayeron del cielo. La Generación Beat comentada y en su propia voz*” de José Anaya de 1998.

El rock psicodélico

La rebeldía social, la heterodoxia cultural, la contracultura y la psicodelia de la generación Beat de los años cuarenta y cincuenta fue transmitida a escritores, poetas, bardos y músicos de los años sesenta. Las visiones —y también las alucinaciones— de estos poetas contestatarios fueron heredadas por los rockeros de fines de los años sesenta, específicamente por los gestores del *rock psicodélico* o *rock ácido*.¹⁹ Es que algunas de las sustancias que supuestamente consumían los poetas Beat fueron también heredadas por los músicos sesenteros, tanto en los Estados Unidos como en la Gran Bretaña. Pensando en el gran nivel literario, poético y musical, daría la sensación que ciertas drogas amplificaron la creatividad de escritores, poetas y músicos. Entonces, la psicodelia de alguna manera se propagó real y literariamente desde la poética beat hacia la música rock, muy evidente en el llamado rock psicodélico o rock ácido.

El término *psicodélico* viene del inglés *psychedelic* que, a su vez, proviene de las voces griegas *psyche* que significa mente o alma y *delein* que quiere decir manifestar. La unión de las dos palabras representa algo así como una manifestación o emancipación del alma. Quien introdujo este término fue el psiquiatra británico Humphry Osmond para describir una “manifestación consciente de material inconsciente o subconsciente (...) de percepciones y emociones comúnmente filtradas en los estados de conciencia ordinarios”. (Timmermann, 2014, p. 93). Tanto Osmond como el escritor británico Aldous Huxley vinculan esta psicodelia al uso de sustancias alucinógenas, que, al ser consumidas, permiten “sacar” ciertas cosas que ordinariamente no están a la vista. En su ensayo de 1954 *Las puertas de la percepción* (*The doors of perception*), Huxley de alguna manera trata de describir lo indescriptible mediante el relato de *trips* o viajes místicos interestelares, provocados por la ingesta de drogas alucinógenas, principalmente del alcaloide conocido como *San Peter* o

¹⁹ Una de las primeras referencias al *rock psicodélico* o *rock ácido* aparecen en la *Enciclopedia del Rock de Lillian Roxon* (Roxon, 1971).

mescalina, proveniente del cactus peyote. Su componente principal es la trimetoxifenetilamina. (Guzmán Chávez, 2017)

De hecho, Huxley conoció a Osmond cuando lo invitó a Los Ángeles y se ofreció como conejillo de indias para los experimentos mentales del afamado psiquiatra. Fue entonces cuando el escritor probó la mescalina y su experiencia fue tal que se inspiró para escribir *Las puertas de la percepción* y dos años después, en 1956, algo así como la segunda parte, *Cielo e Infierno*. A estos “precursores” se unen el “doctor lisérgico” o “sumo sacerdote de la nueva conciencia” Timothy Leary y el “psico-escritor” Ken Kesey. Todos ellos participaron de lleno en la diseminación de drogas alucinógenas y de esta “filosofía espiritual” que llegó a los músicos de los años sesenta, justamente cuando se desarrollaba el rock psicodélico.

Esta emancipación espiritual ha estado presente en la historia de toda manifestación humana desde siempre, pero en los años sesenta era producida por algunas drogas alucinógenas que circularon tanto en los estudios de grabación como en los conciertos al aire libre. El festival de Woodstock de 1969 fue un verdadero catálogo en vivo de consumo de drogas alucinógenas. Todo en combinación con música contestataria y manifestaciones sexuales de todo tipo. Las principales drogas que se consumieron fueron la marihuana, el LSD y los hongos alucinógenos. Aunque otras drogas de la época como la heroína y las metanfetaminas, la ketamina y la ayahuasca se juntarían después para completar este “portafolio” psicotrópico.

La marihuana es la droga alucinógena más común. Es la mezcla de hojas secas, tallos, semillas y otras partes de la planta *cannabis sativa* o simplemente cáñamo. Esta planta contiene un químico que tiene el poder de alterar la mente humana: el famoso THC o *delta-9 tetrahydrocannabinol* (Loredo Abdalá et al, 2014). Sin embargo, posiblemente, la reina de las drogas alucinógenas es la dietilamida del ácido lisérgico o LSD. Aquellos papelitos de colores que en Woodstock se repartían para ponérselos bajo la lengua estaban impregnados de una droga semisintética proveniente de un hongo parásito de las espigas de centeno llamado cornezuelo o *ergot*. Es similar a la serotonina, una sustancia química producida naturalmente por el organismo humano, que

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

actúa como un neurotransmisor para el funcionamiento de las células nerviosas y el cerebro.

Es por esto que actúa directamente en el cerebro, alterando el pensamiento mediante sensaciones, emociones, percepciones y alucinaciones (Esteve de Sagra, 2005). A inicios del siglo XIX, estos hongos parásitos del centeno ya se conocían y eran utilizados como vasoconstrictores e inductores del parto. Sin embargo, ya a fines de la década de los treinta, un químico de la farmacéutica suiza Sandoz, llamado Albert Hofmann, se dedicó de lleno a investigar los efectos de esta droga para efectos psiquiátricos. De hecho, él mismo fue conejillo de indias y relata un primer viaje psicodélico con LSD, el mismo que está en su texto *LSD. Cómo descubrí el ácido y qué pasó después en el mundo* (Hofmann, 1980).

Vale la pena mencionar al opio, de donde se obtiene el láudano, la morfina, la codeína y la heroína. El opio es un “jugo” de amapolas de origen muy antiguo, de él se deriva la morfina llamada así en homenaje a Morfeo, el dios griego de los sueños y la heroína que tiene ese nombre porque justamente se la consideraba una verdadera “heroína” para la cura de la tuberculosis, no obstante, se llegó a transformar en la principal asesina de varios de sus consumidores, entre ellos, Janis Joplin y Charly “Bird” Parker.

La ayahuasca tiene una historia diferente. Se trata de un ritual ancestral amazónico que debe ser preparado y dirigido por un Chamán, llamado *wishin* por los *Shuar*. El brebaje, producto de la mezcla de las plantas *liana banisteriopsiscaapi* y la hoja de *chacrana*, se bebe durante ceremonias de purificación, aprendizaje y curación, para las cuales debe existir una preparación previa. De hecho, los Shuar ayunan entre cinco y ocho días antes de someterse al ritual (Revelo y Jaramillo, 2012).

Pero, ¿estas y otras drogas podrían ser reemplazadas por música? Había que idear algún tipo de música que pudiera imitar los *trips* o viajes que se hacían con ciertas drogas, inventar algún mágico sonido que permitiera reproducir las experiencias alucinógenas, organizar alguna intensificación o difuminación sonora, improvisar algún efecto especial o crear cualquier

mezcla de efectos sonoros. El objetivo era recrear algo que permitiera “ver” los sonidos y “escuchar” los colores, y la versatilidad del rock estaba lista para experimentar.

El *rock'n'roll* había sido engendrado por seguidores estadounidenses de los blues y de la música *hillbilly* o *country*, parecía ser una moda pasajera que duraría poco tiempo. Sin embargo, en el rock and roll empezó a introducirse algo más que las raíces que lo habían creado, aparecían el *free jazz* y otros sonidos inventados en el Reino Unido. Tanto este jazz un tanto “salvaje” y los nuevos sonidos ya habían sido inventados por los rockeros ingleses, que incluso le habían dado un estatus de arte a la nueva música popular, al imprimirle más rebeldía y mucha lírica. Se experimentaba con música india y oriental, se utilizaban nuevos instrumentos y nuevas ideas musicales. Se recurría, entonces, a guitarras, laúdes, zurnas, barbukas, violines, chelos, timbales, pandeetas o el sitar hindú (típico de George Harrison). Se profundizaba en la utilización de sintetizadores y en efectos como el *fuzztone*, el *phasing*, el *flanging* y el *feedback*. (Weinrichter Lucero, 2015, p 21)

Era música que trataba de reproducir la distorsión auditiva de una persona bajo los efectos de dietilamida de ácido lisérgico (LSD). La idea era recrear la ilusión de una experiencia con LSD para una persona que no estuviera drogada (...) [el ritmo] era más lento y lánguido que el *heavy rock*, incorporaba mucho de música oriental (...) las notas y el fraseo tambaleaban y deformaban (...) las letras invocaban imágenes previamente reservadas a poetas como William Blake. (Roxon, Lillian, 1971, p. 11)

Entonces nacía, tal vez como una etapa intermedia hacia el rock sinfónico y hacia el rock progresivo, el rock psicodélico, que, de alguna manera reemplazaría —¿o no? — al uso de drogas psicodélicas. El *rock psicodélico* o *ácido* era parido por grandes grupos musicales como The Doors en los Estados Unidos y The Beatles y Pink Floyd en Inglaterra, por mencionar a los principales. Esta variante del rock and roll original aparecía como una propuesta muy atractiva para la gente de la época: jóvenes rebeldes y contestatarios que huían de un *establishment* al cual rechazaban. Entre las canciones más importantes y representativas de esta corriente musical, es

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

necesario analizar algunos álbumes y temas de Pink Floyd, The Beatles y The Doors y una canción fundamental de Iron Butterfly.

El tema “In-a-gadda-da-vida” de Iron Butterfly es un ícono en el desarrollo del rock psicodélico. Empezando por su larguísima duración, diecisiete minutos en vez de los clásicos tres, es la canción más conocida de la banda californiana. Musicalmente, es un perfecto ejemplo del rock californiano de la época: la onda pre-hippie *flower power* y ciertos sonidos sugestivos de un *trip* lisérgico, como son el teclado omnipresente y un clásico *riff* muy *heavy*. Alguna similitud tiene este tema con el estilo psicodélico de The Doors, grupo que por cierto lleva dicho nombre debido a que Jim Morrison, vocalista de la banda, se inspiró en un ensayo de Aldous Huxley *The doors of perception*, para bautizar al grupo. Morrison entregaba la poesía mientras Ray Manzarek, imprimía ese sonido especial, ese sonido de viaje mental con sus teclados. El piano y el órgano eléctrico de Manzarek sumados a la poesía cantada por Morrison se combinan de tal manera que permiten imaginar un viaje psicodélico, espacial o espiritual.

El tema “Light my fire” está en el primer disco de The Doors de 1967 y, además de que es un perfecto viaje musical por ese teclado siempre presente, tiene una letra que se acopla perfectamente a la música y que además sugiere amor, vuelo y muerte.

Tú sabes que yo sería un mentiroso, si te lo dijera, chica, no podríamos ir más allá de las nubes. Vamos, nena, enciende mi fuego, vamos, nena, enciende mi fuego, trata de incendiar la noche. Ya no hay tiempo para dudar, no hay tiempo que perder, trata ahora, solo podemos perder y nuestro amor se convertirá en una pira funeraria.²⁰

“Break on through (to the other side)” pertenece también al primer disco, del mismo nombre de la banda. En este tema el mensaje es clarísimo:

²⁰ Traducción de “You know that I would be a liar, if I was to say to you, girl, we couldn't get much higher. Come on baby, light my fire, come on baby, light my fire, try to set the night on fire. The time to hesitate is through, no time to wallow in the mire, try now we can only lose and our love become a funeral pyre” (The Doors, 1967).

“Perseguimos nuestros placeres aquí, enterramos nuestros tesoros allá, pero no puedes seguir recordando la época de llanto. Ábrete paso hacia el otro lado (...) ¡Oh, sí! ¡Vamos! Todos aman a mi chica (...) Ella se eleva, ella se eleva, ella se eleva”.²¹ Se trata de una invitación directa a pasar al otro lado, a cruzar las puertas de la percepción mediante el uso de drogas psicodélicas. Incluso la chica a la que hace referencia, vuela y se eleva por el consumo de alguna droga.

En “Riders on the storm”, del álbum *L.A. Woman* de 1971, The Doors logran un sonido espacial continuo, que, combinado con ruido de lluvia, permite imaginar un gran viaje intergaláctico o interdimensional. Los teclados, la guitarra y el bajo continuo se mezclan perfectamente y uno imagina que estos jinetes bajo la tormenta avanzan y avanzan en un viaje sin fin, musicalmente se logra un clímax psicodélico, pero en camino hacia el rock progresivo. También muestran una musicalización psicodélica temas como “People are strange”, “When the music’s over” y “The End”, que además muestra cierto dolor en ese viaje al exterior del mundo y del alma.

Los Beatles también incursionaron en la psicodelia, sobre todo después de haber dejado la representación en vivo. Cuando se encerraron en el estudio lograron piezas de música psicodélica de alto nivel, se podría decir que los álbumes que marcaron esta época psicodélica son *Revolver* (1966), *Sgt. Pepper’s lonely-hearts Club Band* (1967), *Magical Mystery Tour* (1967) y el disco doble conocido como *White Album* (1968). En 1969, de alguna manera desarrollan el tema “Yellow Submarine” del disco *Revolver*. Y también se encuentran temas de corte psicodélico en álbumes posteriores, por ejemplo “Across the Universe” en *Let it be*, aunque primero fue parte del disco “No one’s gonna change our World” (1969).

Analizando estos álbumes, encontramos en *Revolver* algunos temas con contenido psicodélico muy interesante. “Tomorrow Never Knows” es la primera canción de los Beatles en la que se utiliza un amplificador de voz que

²¹ Traducción de “We chased our pleasures here, dug our treasures there, but can you still recall the time we cried. Break on through to the other side (...) Yeah! C’mon. Everybody loves my baby (...) She gets high, she gets high, she gets high” (The Doors, 1967).

permite alcanzar ciertos sonidos nuevos como, por ejemplo, el *vibrato*²², que produjo una voz vibrante de Lennon para estar acorde con el sonido psicodélico producido por instrumentos como el órgano *Hammond*, la pandereta del propio Lennon y el sitar de Harrison. En cuanto a la letra, el relato está basado en el libro *The Psychedelic Experience* de Timothy Leary, que, a su vez, es una adaptación práctica del *Libro tibetano de los muertos*. La canción nos dice muy claramente...

Apaga tu mente, relájate y flota corriente abajo. No se está muriendo (...) abandona todos los pensamientos, entrégate al vacío. Está brillando (...) para que puedas ver el significado de dentro. Está siendo (...) ese amor es todo, ese amor es de todos. Es saber (...) que la ignorancia y el odio llore a los muertos. Es creer (...) pero escucha el color de tu sueño. No es vivir (...) todos juegan el juego, la existencia hasta el final...del principio. (The Beatles, 1966).²³

En el tema “She said, she said” Lennon recoge un comentario del actor Peter Fonda durante un viaje de LSD en una reunión con los Beatles. La canción es el resultado de una discusión entre John Lennon y Peter Fonda. En 1965 en una reunión en medio de drogas y alcohol Peter Fonda hizo un comentario en alusión a su hermana (*she said, she said*) que molestó a Lennon. Lennon detestaba a Jane Fonda y echó bruscamente a Peter de la casa²⁴. La letra de la canción recoge las frases sobre la muerte y sobre algo que “ella” dijo. En “I’m

²² “El *vibrato* es uno de los ornamentos más comunes del canto clásico occidental y de la música destinada a aquellos instrumentos que pueden producirlo. El vibrato vocal corresponde físicamente a una modulación periódica sinusoidal de frecuencia fundamental de la fonación” (Marqués et al, 2006, p. 65).

²³ Traducción de “Turn off your mind, relax and float downstream. It is not dying (...) lay down all thoughts, surrender to the void. It is shining (...) that you may see the meaning of within. It is being (...) that love is all, that love is everyone. It is knowing (...) that ignorance and hate may mourn the dead. It is believing (...) but listen to the colour of your dream. It is not living (...) all play the game, existence to the end ... of the beginning” (The Beatles, 1966).

²⁴Según la versión de Lennon, echó a Peter porque estuvo persiguiéndolo y acosándolo durante toda la fiesta, aunque en realidad fue por el odio que Lennon sentía por Jane más la insistencia de Peter, <https://www.revistavanityfair.es/cultura/entretenimiento/articulos/she-said-she-said-cancion-beatles-que-inspiro-peter-fonda-a-john-lennon/39997>

only sleeping” se puede escuchar un par de solos de guitarra de Harrison, pero tocada al revés. Además, su letra también es la descripción de un viaje psicodélico:

Cuando estoy en medio de un sueño me quedo en la cama, floto corriente arriba (...) Por favor no me despiertes. No, no me sacudas, déjame donde estoy, solo estoy durmiendo. Todo el mundo parece pensar que soy perezoso, no me importa, creo que están locos (...) Por favor, no arruines mi día, estoy a millas de distancia. Y después de todo, solo estoy durmiendo.²⁵

Del disco *Sgt. Pepper's lonely-hearts Club Band* hay que resaltar dos temas cumbre de la banda de Liverpool. “Lucy in the Sky with Diamonds” es la canción más relacionada con las drogas psicodélicas. Desde un principio se la vinculó con el LSD justamente por las letras L, S y D encriptadas en la canción. Además, la mayoría de las frases están claramente relacionadas con viajes lisérgicos.

Imagínate en un barco en un río, con árboles de mandarina y cielos de mermelada. Alguien te llama, respondes muy lentamente, una chica con ojos de caleidoscopio. Flores de celofán de color amarillo y verde que se elevan sobre tu cabeza, buscas a la chica con el sol en los ojos y se ha ido. Lucy en el cielo con diamantes (...) Síguela hasta un puente junto a una fuente, donde la gente del caballito de madera come pasteles de malvavisco.²⁶

El otro tema sugestivo de *Sgt. Pepper's lonely-hearts Club Band* es “A day in the life”, que es uno de los pocos que es realmente de Lennon y McCartney. La letra tiene que ver con recuerdos de la juventud de Lennon. Instrumental y sonoramente es una verdadera obra de arte, porque produce sonidos que permiten soñar y volar, es muy relajante pero también tiene momentos de

²⁵ Traducción de “When I'm in the middle of a dream, stay in bed, float up stream (...) Please, don't wake me. No, don't shake me, leave me where I am, I'm only sleeping. Everybody seems to think I'm lazy, I don't mind, I think they're crazy (...) Please, don't spoil my day, I'm miles away. And after all, I'm only sleeping” (The Beatles, 1966).

²⁶ Traducción de “Picture yourself in a boat on a river, with tangerine trees and marmalade skies. Somebody calls you, you answer quite slowly, a girl with kaleidoscope eyes. Cellophane flowers of yellow and green towering over your head, look for the girl with the sun in her eyes and she's gone. Lucy in the sky with diamonds (...) Follow her down to a bridge by a fountain, where rocking horse people eat marshmallow pies” (The Beatles, 1967).

intenso viaje. Al final hay unas extrañas voces que al escucharlas al revés revelan un “*we’ll fuck you like Superman*”. Del disco *Magical Mystery Tour* se puede resaltar la canción “I am the Walrus”, en la que Lennon aporta con *lyrics* muy al estilo psicodélico tipo Lucy in the Sky.

Yo soy él como tú eres él como tú eres yo y estamos todos juntos. Mira cómo huyen de un fusil como cerdos, mira cómo vuelan. Estoy llorando sentado en una hojuela de maíz, esperando que llegue la van. Camiseta de la Corporación, maldito martes estúpido. Hombre, has sido un niño travieso, dejaste crecer tu cara. Yo soy el hombre huevo, ellos son los hombres huevo, yo soy la morsa. *Goo goo g’joob* (...) Mira cómo vuelan como Lucy en el cielo, mira cómo corren. Estoy llorando, estoy llorando. estoy llorando, estoy llorando.²⁷

Musicalmente, son sonidos extraños con varios instrumentos incorporados y con coros psicodélicamente ordenados – ¿o desordenados? – que producen sensaciones de angustia, depresión y euforia. Y del famoso *White Album* es fundamental mencionar a “Revolution 9”, un tema de más de ocho minutos, entre experimental y psicodélico. Extraño e ¿instrumental?, excepto la frase *number nine* repetida muchas veces y otras expresiones casi incomprensibles. Sonidos de vehículos, música al revés, risas, llantos de bebés, emisoras de radio, ronquidos, mensajes extraños, frases al revés, lamentos, exaltaciones, locura, etc. Un verdadero *trip* lisérgico y eufórico, un extraño coctel de locura.

Pink Floyd es la banda psicodélica por excelencia. Sus primeros discos, grabados entre 1967 y 1971 son posiblemente el mayor despliegue de rock ácido. *The Piper at the Gates of Dawn* (1967) es el primer álbum de Pink Floyd. Se trata de un compendio de temas de inspiración de su primer líder, Syd Barrett. De hecho, el disco tiene el nombre de un capítulo del libro

²⁷ Traducción de “I am he as you are he as you are me and we are all together. See how they run like pigs from a gun, see how they fly. I’m crying sitting on a corn flake, waiting for the van to come. Corporation T-shirt, stupid bloody Tuesday. Man, you’ve been a naughty boy, you let your face grow long. I am the egg man, they are the egg men, I am the walrus. Goo goo g’joob (...) See how they fly like Lucy in the sky, see how they run. I’m crying, I’m crying. I’m crying, I’m crying” (The Beatles, 1967).

favorito de Syd que había leído cuando era niño, *The Wind of the Willows* (1908) del escocés Kenneth Grahame.

El primer disco de Pink Floyd no tiene un concepto muy homogéneo, contiene temas de diferente estilo pero que coinciden en la fantasía y en los colores musicales de Barrett. Hay algo de pop, pero también mucho de rock ácido. Da la sensación de una mezcla de cuentos infantiles vistos a través del filtro del LSD. “Astronomy domine” es una canción que narra un viaje al espacio alrededor de Júpiter, Saturno, Urano, Neptuno y sus respectivas lunas: “Flotando hacia abajo, el sonido resuena alrededor de las heladas aguas subterráneas. Júpiter y Saturno. Oberón, Miranda y Titania. Neptuno, Titán. Las estrellas pueden asustar. Señales enceguecedoras. *Flap, plicker, flicker, flicker blam, pow, pow*”²⁸.

“Lucifer Sam” es un tema dedicado a un gato mágico, la tonalidad y los cambios musicales de la canción son muy psicodélicos. Es el tema ácido por excelencia de este disco. “Interstellar Overdrive” es una pieza estupenda en la misma línea de “Astronomy domine”. Se podría hablar de algo así como “rock espacial” por la gran cantidad de musicalización e instrumentalización inmersas en la canción. Son más de nueve minutos de viaje espacial a través de todo el universo. Este tema representa a la perfección la experimentación psicodélica.

A Saucerful of Secrets no es un álbum de transición, es un trabajo notable en cuanto a desarrollo de rock psicodélico. “Let there be more light” abre el disco con un sonido de rock progresivo, pero que después se vuelve psicodélico y hace una alusión muy clara a un viaje lisérgico tipo *Lucy in the Sky*: “Oh, Dios, hay algo en mi ojo, ojo, algo en el cielo, cielo, esperándome allí. La cerradura exterior rodó lentamente hacia atrás. Se escuchó a los

²⁸ Traducción de “Floating down, the sound resounds around the icy waters underground. Jupiter and Saturn. Oberon, Miranda and Titania. Neptune, Titan. Stars can frighten. Blinding signs. Flap, plicker, flicker, flicker blam, pow, pow” (Pink Floyd, 1967).

guardias suspirar, porque allí [alguien] se revela con túnicas resplandecientes. ¿Estaba Lucy en el cielo?”²⁹

La canción “Remember a day” es una delicia para el oído y la mente. Es nostálgico, analgésico y psicodélico. Su letra es extraña pero sugestiva: “¿Por qué no podemos jugar hoy? ¿Por qué no podemos quedarnos así? Sube a tu manzano favorito, intenta atrapar el sol. Escóndete del arma de tu hermano pequeño³⁰. “Set the controls for the heart of the Sun” es un tema superlativo. Combina una percusión perfecta con voces oportunas, pertinentes y adecuadas para la poética cantada. El mensaje es de esperanza, pero también de depresión. Noche, amanecer, vino, un sol al cual se le pueden programar los controles para su correcto funcionamiento...

Poco a poco la noche da la vuelta. Contando las hojas que tiemblan al amanecer. Los lotos se apoyan unos en otros con anhelo. Bajo el alero descansa la golondrina. Programa los controles para el corazón del sol. Sobre la montaña mirando al observador. Rompiendo la oscuridad despertando la vid. Una pulgada de amor es una pulgada de sombra. El amor es la sombra que madura el vino. Programa los controles para el corazón del sol. El corazón del sol...³¹

El tema central “A Saucerful of Secrets” es una pieza épica, en perfecto tránsito desde la psicodelia hacia el rock progresivo. La calidad y la cantidad de sonidos, acompañados por una excelente percusión, obligan a ingresar a esta misteriosa pieza musical de doce minutos, donde se combinan

²⁹ Traducción de “Oh, my, something in my eye, eye. Something in the sky, sky waiting there for me. The outer lock rolled slowly back. The service men were heard to sigh. For there revealed in glowing robes Was Lucy in the sky? (Pink Floyd, 1968).

³⁰ Traducción de “Why can't we play today? Why can't we stay that way? Climb your favourite apple tree, try to catch the sun. Hide from your little brother's gun” (Pink Floyd, 1968).

³¹ Traducción de “Little by little the night turns around. Counting the leaves which tremble at dawn. Lotuses lean on each other in yearning. Under the eaves the swallow is resting. Set the controls for the heart of the sun Over the mountain watching the watcher. Breaking the darkness waking the grapevine. One inch of love is one inch of shadow. Love is the shadow that ripens the wine. Set the controls for the heart of the sun. The heart of the sun...” (Pink Floyd, 1968).

instrumentos de viento y de percusión con coros, lamentos con exaltación, virtuosismo musical con majestuosidad interpretativa.

A mediados de 1969 el grupo compuso el *soundtrack* para la película *More*, una película poco conocida, pero con gran una musicalización entre triste, romántica y psicodélica. Los principales temas de este disco a considerarse son “Cirrus Minor”, “Green is the Colour” y “Cymbaline” canciones que muestran esa analgesia y psicodelia propia de los primeros años de la banda.

A fines del mismo año salió el disco doble *Ummagumma*, posiblemente el único trabajo realmente experimental de Pink Floyd. El primer disco es una recopilación de canciones como “Astronomy Domine”, “Careful with that axe, Eugene”, “Set the controls for the heart or the Sun” y “A saucerful of secrets” en las que improvisan con coros sonidos propios de un estudio. El segundo disco es pura improvisación y mucha experimentación, una mezcla de sonidos y efectos producidos en estudio por cada uno de los miembros de la banda. Sobresale el tema “Grantchester Meadows” de Roger Waters.

El álbum *Atom Heart Mother* aparece en octubre 1970 y trae una propuesta sinfónica y progresiva. *Meddle* sale a fines de 1971 con una propuesta también sinfónica, pero con un contenido bastante psicodélico. El tema principal “Echoes” llena todo el lado B del disco y es un manjar musical para el oído, sonidos, voces y percusión se juntan para estructurar una obra de arte de la psicodelia. Son 23 minutos de trip mental con sonidos y mensajes extraños, pero muy relajantes.

En lo alto, el albatros cuelga inmóvil en el aire, y muy por debajo de las ondulantes olas, en laberintos de cuevas de coral, el eco de un tiempo lejano llega saltando a través de la arena. Y todo es verde y submarino (...) Extraños que pasan por la calle por casualidad, dos miradas separadas se encuentran. Y yo soy tú y lo que veo soy yo³².

³² Traducción de “Overhead the albatross hangs motionless upon the air, and deep beneath the rolling waves, in labyrinths of coral caves, the echo of a distant time comes willowing across the sand. And everything is green and submarine (...) Strangers passing in the street

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

El lado A de *Meddle* contiene cinco temas cortos, entre los que sobresalen una cabalgata progresiva llamada “One of these days” y un tema psico-analgésico llamado “A pillow of winds”, muy agradable al oído y a la mente.

Una nube de edredón se dibuja a mi alrededor, suavizando un sonido, tiempo de sueño, y me acuesto con mi amor a mi lado, y ella está respirando bajo. Y la vela muere. Cuando cae la noche, cierras la puerta, el libro cae al suelo mientras cae la oscuridad y las olas ruedan por el cambio de estaciones, el viento es cálido. Ahora despierta el búho, ahora duerme el cisne, he aquí un sueño, el sueño se ha ido³³.

Se puede afirmar que la psicodelia floydiana no es una etapa de experimentación, más bien es una transición hacia el rock conceptual, el rock sinfónico y el rock progresivo. De hecho, en 1973 sale su obra maestra *The Dark Side of the Moon*, posiblemente lo más grande en cuanto a rock progresivo y conceptual.

Puntos de influencia, intersección de temas y valores

Las dos secciones previamente discutidas en este texto ya proporcionan un indicio de las relaciones de coincidencia, convergencia e intersección entre los poetas y los músicos del rock psicodélico. Por lo que no es erróneo afirmar que la Generación Beat estableció una conexión significativa con varios artistas del mundo del rock a lo largo de las décadas. Ciertamente, es posible identificar episodios de convergencia entre la Generación Beat y el rock que aportaron una riqueza lírica al rock y, en particular, al rock psicodélico.

La influencia de la actitud contracultural y la espiritualidad que caracterizó a los Beats se manifestó en músicos icónicos como Bob Dylan, cuyas letras cargadas de significado social y líricas introspectivas reflejaban el

by chance, two separate glances meet. And I am you and what I see is me” (Pink Floyd, 1971).

³³ Traducción de “A cloud of eiderdown draws around me, softening a sound, sleepy time, and I lie with my love by my side, and she's breathing low. And the candle dies. When night comes down, you lock the door, the book falls to the floor as darkness falls and waves roll by the seasons change, the wind is warm. Now wakes the owl, now sleeps the swan, behold a dream, the dream is gone.” (Pink Floyd, 1971).

espíritu de los Beats. También se manifestó en figuras como David Bowie, que experimentó con la identidad y la autenticidad, y Janis Joplin, conocida por su estilo de vida rebelde y su música emocional. De hecho, Ginsberg fue el poeta favorito de Bob Dylan y mantuvieron una sólida amistad mientras colaboraban en distintos proyectos, como las películas *Don't look back*³⁴ y *Renaldo and Clara*³⁵. David Bowie, fue también un ferviente admirador de Burroughs³⁶, se cree que las letras de sus canciones fueron influenciadas por el estilo estético del novelista Beat. Bowie, solía escribir utilizando y aplicando el método *cut-up*³⁷ de Burroughs. La famosa Janis Joplin (1943-1970) solía afirmar que Allen Ginsberg había dejado una huella en su estilo de canto y actuación. Se cuenta además que, su canción “Mercedes Benz”, un blues que Janis compuso con la intención de ser interpretado a capela, estaba inspirada en Michael McClure. Mientras estaba en el estudio, recordó la primera línea de una canción de Michael que decía: “Oh Lord, won't you buy me a Mercedes-Benz?” y a partir de ahí, improvisó hasta dar vida a uno de los grandes éxitos de su breve carrera.

³⁴ *Don't Look Back* (1967), dirigida por D.A. Pennebaker, con música de Bob Dylan y un reparto que incluye, además del propio Dylan, a Joan Baez, Donovan, Alan Price (ex Animals), Marianne Faithfull, John Mayall. Incluso Allen Ginsberg hace un cameo. Es un documental que cubre la gira británica de Bob Dylan en la primavera de 1965, cuando tenía 23 años. La gira de tres semanas es documentada por una cámara que le sigue donde va: aeropuerto, hotel y conciertos (*filmaffinity.com*).

³⁵ *Renaldo and Clara* (1978), dirigida por Bob Dylan, música de Bob Dylan y un reparto con Dylan, su primera esposa Sara, Ronnie Hawkins, Joan Baez, Joni Mitchell, Roberta Flack, Rubin “Hurricane” Carter y Allen Ginsberg. Es una película-documental-concierto, experimental y surrealista (Dylan interpreta a Renaldo mientras que Ronnie Hawkins interpreta a...Bob Dylan). Filmada durante la gira “Rolling Thunder Revue” entre 1975 y 1976. En la gira se juntaron figuras de la contracultura de la época (*filmaffinity.com*).

³⁶ El artículo publicado en la revista *Rolling Stone*, “El Padrino Beat y el ídolo del Glitter” (Copetas 1974) a manera de conversación entre Burroughs y Bowie, es una muestra de su cercanía estética. Hablan de varios temas, política, medio ambiente, el período *flower power*, Kerouac, Andy Warhol.

³⁷ El método de *cut-up* (o técnica de recortes) fue ideado en 1959 por el periodista y pintor Brion Gysin con base en los recortes en la pintura, y sistemáticamente aplicado por Burroughs en su obra literaria. Esta técnica se utiliza para lo que Gysin denominó “poemas de permutación”: una frase se repite varias veces pero con las palabras reagrupadas en distinto orden en cada iteración (Gysin, 2001, pp.125-132).

De manera similar, Van Morrison incorpora una amplia gama de referencias literarias en las letras de sus canciones. Entre sus influencias se encuentran figuras como William Blake, Arthur Rimbaud y la Generación Beat, en especial Jack Kerouac. Morrison, en su canción “Cleaning windows” del álbum “Beautiful Vision” (1982), rinde homenaje a Kerouac y otros destacados exponentes del blues, fusionando así la música con la literatura en su obra. También Bono, el vocalista de U2, estaba influenciado en las ideas y la forma de pensar de la generación Beat, algo que se ve reflejado en letras de algunas de sus canciones.

Se dice que uno de los libros que le inspiró es *Howl* de Ginsberg, y el propio Ginsberg aparece en el documental de U2 *A Year in Pop* (1997), recitando la letra de la canción “Miami” del grupo al ritmo de la música. La banda Steely Dan, de igual manera, se dejó influenciar por el movimiento Beat, tomando su nombre como un tributo al libro de William Burroughs, *Steely Dan III from Yokohama* es un enorme consolador a vapor que se menciona en el libro *The Naked Lunch*. Además, el interés por las drogas psicodélicas, la libertad sexual y la espiritualidad oriental presentes en la contracultura Beat influyeron en músicos como Jim Morrison de The Doors, quién admitió su admiración y aprecio al trabajo de Ginsberg.

En una foto de 1969 tomada en *L.A.'s Chateau Marmont* por Art Kane se le puede ver sentado en un armario leyendo un libro cuya portada parece ser de la serie *City Lights Pocket Poets* que comenzó a publicar Lawrence Ferlinghetti en 1955, en dicha obra está incluido *Planet News* de Allen Ginsberg³⁸. Morrison también admitió ser un admirador de *On the Road* de Kerouac, hecho corroborado en una entrevista del también integrante de la banda de rock psicodélico, Ray Manzarek, el músico dijo: “si, él (Jack Kerouac) no hubiera escrito *On the Road*, The Doors no existiría” (Cherry, 2013). También Morrison fue un gran amigo del también Beat Michael

³⁸ Jim Morrison lee a Ginsberg, <https://silverbirchpress.wordpress.com/2013/10/11/jim-morrison-reads-allen-ginsberg-2/>

McClure, quien 1968 inspiró su poesía y además le persuadió a publicar parte de ella (Varga, 2020).

Jerry García, vocalista de la banda de rock psicodélico Grateful Dead, en una ocasión expresó: "Kerouac se convirtió tanto en parte de mí que es difícil medirlo". García además añadió: "No puedo separar quién soy ahora de lo que obtuve de Kerouac". Jerry expresó dudas acerca de si habría tenido la valentía o la visión de emprender algo extraordinario en su vida, o siquiera habría considerado la existencia de oportunidades, si Kerouac no hubiera abierto la puerta (Taylor, 2022). Por lo tanto, es justo decir que hubo una gran influencia mutua entre ellos, pero más allá de eso, las circunstancias los vincularían intrínsecamente también. Jerry, también mostró su apreciación por otros miembros de la generación como Neal Cassidy, a quién incluso, como se dijo antes, le dedica un par de versos en una de sus canciones.

Otro ejemplo de que el rock estuvo influenciado notoriamente por la contracultura Beat es el origen del nombre de la banda de rock más famosa de la historia: The Beatles. Aunque los orígenes del nombre son algo oscuros, el propio nombre de los Beatles (John Lennon cambió el original "Beetles") parece ser una astuta alusión a la cultura Beat de finales de los años 50 y principios de los 60 (Brandon, 2020). Cuando era estudiante de arte a finales de los años 50, John Lennon editaba una revista casera llamada el "Daily Howl", y leía con entusiasmo *On the Road* de Jack Kerouac. Apodado el "Beatle escritor", Lennon publicaría su propio libro de versos en 1964. Más tarde afirmó que si no hubiera sido músico y compositor, podría haber sido un "Poeta Beat". De igual manera, tanto Lennon como Paul McCartney forjaron amistades duraderas con Allen Ginsberg y William S. Burroughs. Incluso los artistas Beat Wallace Berman y Burroughs aparecen en la portada del álbum "Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band" (University of Delaware, s.f).

Estas conexiones perduraron en la cultura popular, contribuyendo al surgimiento de un movimiento contracultural más amplio en las décadas posteriores. En esta sección, se explorará la convergencia de temas y valores entre la Generación Beat y el movimiento del rock psicodélico. Esta

intersección es esencial para comprender cómo la influencia de los Beats afectó la evolución e influenció, de cierta forma, la música psicodélica.

Paralelos Temáticos

La exploración de paralelos temáticos entre la Generación Beat y el rock psicodélico revela una relación profunda y significativa que ayudó a dar forma a ambos movimientos. Los Beats exploraron temas relacionados con la búsqueda espiritual, la liberación personal, la rebeldía contra las normas sociales, la crítica a la cultura de masas y la exploración de la conciencia, un interés que también compartían con los músicos psicodélicos. Los Beats se adentraron en cuestiones trascendentales y espirituales, buscando una experiencia más allá de la realidad cotidiana, cuestiones que se entrelazaron con las letras y la filosofía del rock psicodélico, que a menudo exploraba dimensiones de la conciencia y la espiritualidad a través de letras crípticas y simbólicas.

Ambos movimientos abogaban por la liberación personal y la ruptura de las restricciones impuestas por la sociedad y la autoridad. Los Beats buscaban liberarse de las normas sociales y abrazar una vida de aventura y autenticidad, del mismo modo, los músicos psicodélicos promovían la liberación de la mente a través del uso de drogas psicodélicas y la música, lo que les permitía explorar nuevas dimensiones de la percepción y la experiencia humana. Los escritores de la Generación Beat también eran conocidos por su actitud de rebelión contra las normas sociales y su crítica a la conformidad, esta actitud de inconformidad y desafío se reflejó en las letras del rock psicodélico, que a menudo expresaban descontento con la cultura de masas, la guerra y la autoridad establecida.

Un claro ejemplo de esto es la canción *Unknown Soldier* de The Doors que aborda el tema de la guerra y su impacto. Fue lanzada en 1968 durante la época de la Guerra de Vietnam y transmite un mensaje de sentimiento y protesta en contra de la guerra. La letra de la canción que va así: “La bala golpea la cabeza del casco, y todo se acabó para el soldado desconocido, se acabó para el soldado desconocido, hagan una tumba para el soldado

desconocido”³⁹, describe la muerte de un soldado desconocido en combate, y reflexiona sobre el costo humano de la guerra. El soldado desconocido representa a todos los soldados que habían muerto en la guerra, Jim Morrison, en un tono satírico, hace un recordatorio de que los soldados son personas reales, con familias y amigos que los aman y critica tajantemente la glorificación de la guerra y la obediencia ciega de quienes participan en ella.

Así mismo, tanto los Beats como los músicos psicodélicos eran críticos de la cultura de masas y la superficialidad de la sociedad consumista. Los Beats abogaban por una vuelta a la autenticidad y la experiencia humana genuina, mientras que el rock psicodélico cuestionaba la vacuidad de la cultura popular y promovía una conciencia más profunda y una conexión con la naturaleza y la esencia de la existencia. La experimentación con la conciencia y la percepción era un tema central en ambos movimientos. Los Beats a menudo usaban drogas como la marihuana y el LSD para explorar la mente y la creatividad, de manera similar, los músicos psicodélicos, influenciados por el uso de sustancias psicodélicas, exploraban estados alterados de conciencia a través de la música y la iluminación en sus conciertos.

El rock psicodélico de la década de 1960 se caracterizó por su experimentación musical y lírica, lo que a menudo resultaba en canciones que exploraban dimensiones de la conciencia y la espiritualidad a través de letras crípticas y simbólicas. Canciones emblemáticas de la época abordaron estos temas, “Lucy in the Sky with Diamonds” (1967) de The Beatles, fue una de ellas. La canción, como se mencionó antes, presenta letras que evocan un viaje a través de un mundo onírico y psicodélico, con referencias a “marmolidades de caleidoscopio” y “flores de celofán”. The End (1967) de The Doors, del álbum debut homónimo de la banda, es otra de esas canciones épicas que se caracterizó por su atmósfera sombría y letras crípticas. Las letras de Jim exploran temas de muerte, renacimiento y conciencia. La canción

³⁹ Traducción de: “Bullet strikes the helmet's head and it's all over for the unknown soldier, it's all over for the unknown soldier” (The Doors, 1968)

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

incluye líneas como “Este es el fin, hermoso amigo”⁴⁰, que sugieren un viaje hacia lo desconocido y una transformación espiritual.

La banda Pink Floyd, en la canción “Set the Controls for the Heart of the Sun” (1968), del álbum *A Saucerful of Secrets*, presenta letras enigmáticas que aluden a un viaje hacia el centro del sol como un simbolismo de exploración interior y trascendencia. La música y la letra se combinan para crear una atmósfera hipnótica que invita a la reflexión espiritual. “White rabbit” (1967) de Jefferson Airplane es otra de esas canciones que a menudo se asocia con la experiencia de volar alto, en sí la canción evoca una sensación de viaje y exploración exploración mental y sensorial más allá de los límites convencionales. “White Rabbit” utiliza imágenes de *Alicia en el país de las maravillas* para ilustrar los efectos surrealistas de consumir drogas alucinógenas,

Estas canciones reflejan los paralelos temáticos compartidos entre la Generación Beat y el rock ácido. Además dejan en claro como el rock psicodélico de la década de 1960 compartía con el movimiento Beat una visión de cambio, exploración, liberación y crítica social. Una visión que se manifestó a través de letras crípticas y simbólicas, que dieron lugar a una simbiosis cultural única que influyó en la contracultura de la época. La influencia de la Generación Beat en el rock psicodélico va más allá de la mera coincidencia, representa una auténtica cosmovisión. El énfasis en la exploración de la mente y la búsqueda espiritual, contribuyeron a la riqueza y profundidad de este género musical y cultural único.

Ideologías Compartidas

Tanto la Generación Beat como los músicos psicodélicos compartían una visión contracultural que abogaba por la transformación social y cultural, ideologías que influyeron en su pensamiento y creación artística. La Generación Beat y el rock psicodélico se consideraban parte de la contracultura de la época. En general, la Generación Beat desafiaba las

⁴⁰ Traducción de: "This is the end, beautiful friend" (The Doors, 1967)

estructuras sociales y políticas establecidas, mientras que el rock psicodélico era una respuesta al conservadurismo de la década de 1960 y abogaba por un cambio en la sociedad a través de la música y la conciencia.

Ambos movimientos se centraban en la experiencia personal y en la idea de vivir la vida de manera genuina y autónoma valorando la experimentación artística. El movimiento Beat celebraba la espontaneidad y la improvisación en su escritura y el rock psicodélico, por su parte, se enfocó en la experimentación con el sonido y la estructura musical, utilizando nuevas técnicas y efectos para crear experiencias auditivas únicas. Las ideologías compartidas entre la Generación Beat y el rock psicodélico se manifiestan en diversas canciones de la época.

Algunas canciones que expresan estas ideologías son: “Turn! Turn! Turn!” (1965) de The Byrds, la canción se basa en un poema bíblico de Eclesiastés y refleja la búsqueda de significado y la espiritualidad. La letra aboga por la paz, la armonía y el cambio, temas que eran centrales para ambos movimientos. La canción se convirtió en un himno de la contracultura y de la búsqueda de un mundo mejor. Vale la pena mencionar “Volunteers” (1969) de Jefferson Airplane, una canción que se convirtió en un himno de protesta que captura la actitud de rebeldía compartida por los Beats y los músicos psicodélicos. Aboga por la participación activa en el cambio social y la lucha contra la autoridad establecida.

“Ripple” (1970) de The Grateful Dead es otro ejemplo de la influencia de la espiritualidad y la conciencia en la música psicodélica. La canción habla de la conexión entre todas las cosas y sugiere una visión del mundo basada en la unidad y la búsqueda de un mayor significado. Estas canciones son algunos ejemplos de cómo las ideologías compartidas entre la Generación Beat y el rock psicodélico se reflejaron en la música de la época. La convergencia de estas ideologías compartidas permitió que la Generación Beat y el rock se convirtieran en vehículos de expresión para una generación que buscaba libertad, autenticidad, expansión de la conciencia y un cambio en la sociedad.

Sensibilidades Estéticas

Los Beats valoraban la espontaneidad, la improvisación y la experimentación en su escritura, cualidades que se reflejaron en la música psicodélica a través de composiciones expansivas y experimentación sonora. Los Beat se inspiraban en la escritura automática y la improvisación para crear poesía que capturara el flujo de la conciencia y la autenticidad del momento. Mientras que los músicos psicodélicos, por su parte, experimentaban con sonidos nuevos y técnicas poco convencionales, como la guitarra con efectos y la manipulación de cintas, para crear paisajes sonoros expansivos y únicos.

De igual manera, ambos movimientos se caracterizaban por su apertura a una amplia gama de influencias culturales. Mientras los Beat se inspiraban en la literatura, la música, la filosofía oriental y la religión, y fusionaban estas influencias en su escritura, los músicos psicodélicos incorporaban elementos de jazz, música clásica, música étnica y folclore en sus composiciones, creando una fusión ecléctica de géneros.

Cabe mencionar que tanto los Beats como los músicos psicodélicos exploraban las dimensiones del subconsciente y lo onírico en su arte. Mientras que los primeros utilizaban la escritura para acceder a estados alterados de conciencia, creando poesía que a menudo se asemejaba a sueños y visiones. Los segundos, lo hacían a través de la música y las letras, buscando replicar las experiencias de ensueño y de percepción alterada, utilizando la música para inducir estados de trance y expansión de la mente.

La rebelión contra las convenciones literarias y musicales establecidas era una sensibilidad compartida también. Los Beats desafiaron las normas literarias y abrazaron la irreverencia en su escritura, mientras que los músicos psicodélicos desafiaron las estructuras de las canciones convencionales y experimentaron con la forma y la estructura musical. Ambos movimientos veían la creatividad como un acto de rebeldía y una forma de expresar su descontento con las normas artísticas y culturales establecidas.

Es necesario añadir, además, que los Beats y los músicos psicodélicos valoraban la conexión entre las palabras y la música. Eran muchos los escritores que a menudo leían sus poemas con un ritmo y una musicalidad distintivos, influyendo en la forma en que se interpretaron las letras de las canciones psicodélicas. La música y las letras se combinaban para crear un todo coherente que evocaba emociones y estados de ánimo particulares.

Varias canciones de rock psicodélico de la época reflejaron las sensibilidades estéticas compartidas entre la Generación Beat y el rock psicodélico. “Purple Haze” (1967) de Jimi Hendrix es un ejemplo de la influencia de la experimentación y la expresión emocional en el rock psicodélico. La canción combina letras surrealistas con una guitarra eléctrica altamente experimental. Las letras crípticas y oníricas de la canción, como “Excuse me while I kiss the sky” (“Disculpame mientras beso el cielo”), sugieren una sensación de expansión de la conciencia, y la guitarra distorsionada de Hendrix añade una dimensión psicodélica a la canción.

Las sensibilidades estéticas compartidas entre la Generación Beat y el rock psicodélico abarcaron aspectos tanto literarios como musicales. Estas sensibilidades se entrelazaron y se manifestaron de varias maneras en la creación artística de ambos movimientos ayudando a dar forma a la creatividad y la innovación en la música y la literatura de la época. La intersección de estas sensibilidades resultó en una explosión de expresión artística y una redefinición de las formas tradicionales de literatura y música, dejando una huella indeleble en la cultura y la historia contemporánea.

A manera de reflexión y discusión

El rock psicodélico puede tener dos explicaciones. En primer lugar, es música que logran ejecutar y representar los músicos con “ayuda” de drogas psicodélicas como la marihuana, el LSD, los hongos alucinógenos o la mescalina. Y, en segundo lugar, se trata de música elaborada e interpretada para tratar de infundir esos efectos en quienes la escuchan o la miran en vivo con la ayuda de instrumentos orientales y sintetizadores que permiten recrear

sonidos experimentales y acompañados de colores en las presentaciones en vivo.

Se podría pensar en músicos consumidores que interpretaban su música en trance o, tal vez querían mostrar sus sensaciones psicodélicas y de alguna manera contagiar a su público. Esta psicodelia, surgida durante la segunda mitad de la década de 1960, es propia la contracultura de la época. Tiene una relación directa con el movimiento hippie y el movimiento pacifista en contra de la guerra de Vietnam. A mediados de esa década de prosperidad económica y política en los Estados Unidos, las generaciones de jóvenes formaron un movimiento social conocido después como Contracultura, que de alguna manera se convertiría en la marca de esa generación, como lo había sido una década antes la Generación Beat. Esta juventud buscaba reivindicarse, y para ello, creó algunas corrientes contraculturales.

El movimiento principal fue el pacifismo representado por los hippies, sin embargo, este movimiento se fortaleció con algunos aspectos vistos esos años como *underground*. Entre ellos, la nueva música, la espiritualidad oriental, el consumo de drogas, la vida comunal y el amor libre. En otras palabras, *sex, drugs and rock and roll*. Algunos de estos aspectos fueron heredados de la generación Beat, recordemos su filosofía de libertad, sus inclinaciones a lo oriental y sus preferencias en cuanto al consumo de sustancias.

Obviamente, siempre hubo fracciones radicales que exageraron en todos los aspectos, sobre todo en lo referente a la forma violenta de reclamar, y también de consumir sustancias prohibidas. En todo caso, siempre abrazaron la idea de vivir al margen de las normas sociales impuestas por el *establishment*. El ejemplo concreto de esta radicalización es el grupo liderado por Charles Manson. El movimiento contracultural había surgido fundamentalmente por la Guerra de Vietnam y también por una novedosa lucha por igualdad de oportunidades en la sociedad estadounidense. Es interesante mirar que esta revolución no fue solamente política, sino educativa, espiritual y sobre todo cultural. Este último aspecto se manifiesta

ampliamente en el rock and roll, específicamente en el rock psicodélico acompañado del consumo de sustancias psicotrópicas.

La Contracultura dejó una huella en la historia americana y mundial, el legado de los hippies y demás movimientos permitió la visualización de minorías, las mujeres, los negros, los gays, los artistas, los movimientos feministas, los movimientos antiglobalización y los L.G.T.B.I. Los años sesenta fueron un punto de inflexión en la historia de la humanidad, fueron un punto de partida en cuanto a la inclusión y la transformación social, política, cultural y económica.

Finalmente, a manera de interrogante para futuras investigaciones, habría que pensar en una controversial aunque muy interesante teoría sobre la evolución del ser humano. Según el etnobotánico Terrence McKenna, no fue la carne roja la que permitió desarrollar el cerebro del actual ser humano. Fue la psilocibina, el componente activo del hongo alucinógeno, lo que abrió la mente -las puertas de la percepción- a aquel lejano humanoide. La psilocibina es hoy famosa a nivel psiquiátrico no solamente por su efecto alucinógeno sino también por su efectividad al tratar la depresión, la ansiedad y las adicciones. Esta teoría es conocida como la *Stoned Ape Theory* y fue desarrollada por Terrence McKenna en los años noventa.

Referencias

- Anaya, J. V. (1998). *Los poetas que cayeron del cielo. La Generación Beat comentada y en su propia voz*. México D.F: Instituto de Cultura de Baja California, Juan Pablos Editor S.A., Colección Letras.
- Brandon. (2020, 1 junio). *From beetles to beatles: It was 60 years ago today*. The Beat Museum. <https://www.kerouac.com/beetles-to-beatles-simon-warner/>
- Cherry, J. (2013, 4 noviembre). *Jim Morrison and Jack Kerouac*. Empty Mirror. <https://www.emptymirrorbooks.com/beat/jim-morrison-and-jack-kerouac>
- Curbelo Otegui, M. N. (2018). “De tripa: los comienzos de un viaje lisérgico”. En *Revista uruguaya de Antropología y Etnografía*, vol.3 no.1, junio 2018.

La generación beat y su influencia en el rock psicodélico (o rock ácido)

- Currey, M. (2020, 13 abril). *Subtle Maneuvers*. Obtenido de Anne Sexton, "secret beatnik" in the suburbs: <https://masoncurrey.substack.com/p/anne-sexton-secret-beatnik-in-the>
- University of Delaware (s.f). *The Beatles and the Beats – beat visions and the counterculture*. Obtenido de <https://exhibitions.lib.udel.edu/beat-visions-and-the-counterculture/the-beatles/>
- Daily Emerald. (2012, 13 mayo). *Ken Kesey, who called Eugene home, helped the world transition into the hippie generation*. https://www.dailyemerald.com/archives/ken-kesey-who-called-eugene-home-helped-the-world-transition-into-the-hippie-generation/article_9f9bfcc0-6c04-59a2-92d4-bf66c85d5e4c.html
- Di Prima, D. (2014, 14 febrero). *SFGATE*. Obtenido de SFGATE: <https://www.sfgate.com/books/article/for-amiri-baraka-a-poem-by-diane-di-prima-5278294.php>
- Escohotado, A. (1998). *Historia general de las drogas*. Alianza Editorial, S.A.
- Esteva de Sagrera, J. (2005). “El opio. De la farmacoepa a la prohibición”. En *Ámbito farmacéutico. Historia de la farmacia*, Vol. 24 Núm. 10, noviembre 2005.
- Gibney, A. y Ellwood, A. (2011). *Magic Trip*. Película que relata las aventuras de Ken Kesey y los Merry Band of Pranksters durante su viaje de psicodélico de 1964.
- Guzmán Chávez, M.G. (2017). “Interculturalidad en torno al uso del peyote. Un patrimonio biocultural en condición de ilegalidad”. En *Alteridades*, pp. 95-106.
- Holmes, J. C. (1952). This is the Beat Generation. *New York Times Magazine*, 19-21.
- Hrebeniak, M. (2020, 16 julio). Michael McClure obituary. *the Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2020/may/19/michael-mcclure-obituary>
- Johnson, R. C., & Grace, N. M. (2002). *Girls who Wore Black: Women Writing the Beat Generation*. New Jersey: Rutgers University Press.
- López-Millán, J. M. y Sánchez-Blanco C. (2007). “Utilización de ketamina en el tratamiento del dolor agudo y crónico”. En *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, Vol. 14, N.º 1, enero-febrero 2007.
- Loredo Abdalá, A., Casas Muñoz A., Monroy Llaguno, D. (2014). “La marihuana: Entorno social y sus efectos nocivos en el producto in útero, en la niñez y en la adolescencia”. En *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, Vol. 57, N.º 6, noviembre-diciembre 2014.
- McKenna, Terence (1993). *Food of the Gods: The Search for the Original Tree of Knowledge. A Radical History of Plants, Drugs, and Human Evolution*. Bantam Books, New York.
- Marín Gutiérrez, I. (2003). *Historia conocida o desconocida del cannabis*. Málaga: Megamultimedia.
- Marín Gutiérrez, I. (2016). *Historia General del Cannabis*. Madrid: Amargord.

- Marqués, M., Fernández, S., Uzcanga, M., Ruba, D., García-Tapia, R. (2006). "Vibrato de la voz cantada. Caracterización acústica y bases fisiológicas". En *Revista Médica de la Universidad de Navarra*, Vol. 50, N.º 3, pp. 65-72.
- Modell, S. M. (2020). Bob Dylan's Fit into the Literature of Peace and War, and the Search for Human. *URAM Volume 37, nos. 1-2*, 70-86.
- Murphy, T. S. (2000). Intersection Points: Teaching William Burroughs's "Naked Lunch". *College Literature*, 27(1), 84-102.
- Polchin, J. (27 de Junio de 2019). *The Paris Review*. Obtenido de <https://www.theparisreview.org/blog/2019/06/27/the-queer-crime-that-launched-the-beats/>
- Prothero, S. (1991). On the Holy Road: The Beat Movement as Spiritual Protest. *Harvard Theological Review, Volume 84, Issue 02*, 205-222.
- Revelo J. y Jaramillo M. (2012). "Turismo de la Ayahuasca". En *Enfoque. Suplemento de los estudiantes de Periodismo Multimedia del Colegio de Comunicación y Artes Contemporáneas de la USFQ*, N.º 1, noviembre 2012.
- Roxon, L. (1971). *Lillian Roxon's Rock Encyclopedia*. Grosset's Universal Library.
- Stornaiolo, A. (2019). La contracultura beat: un puente entre la música negra y el rock. *Revista ComHumanitas, ISSN: 1390-776X Vol. 10, núm. 3*, 13-42.
- Taylor, T. (2022, 11 diciembre). How Jack Kerouac influenced the Grateful Dead. *Far Out Magazine*. <https://faroutmagazine.co.uk/jack-kerouac-influenced-the-grateful-dead/>
- Timmermann, C. (2014). "Neurociencias y aplicaciones psicoterapéuticas en el renacimiento de la investigación con psicodélicos". En *Revista Chilena de Neuro-psiquiatría*, N.º 52 (2), pp. 93-102.
- University of California Press. (23 de Julio de 2008). *University of California Press*. Obtenido de University of California Press: <https://www.ucpress.edu/blog/10481/remembering-the-six-gallery-2/>
- Varga, G. (2020, 7 mayo). Pioneering Beat poet Michael McClure dead at 87. Revisit our 2001 interview: «I do it to find out what it is» - The San Diego Union-Tribune. *San Diego Union-Tribune*. <https://www.sandiegouniontribune.com/entertainment/music/story/2020-05-07/pioneering-beat-poet-michael-mcclure-dead-at-87-revisit-our-2001-interview-i-do-it-to-find-out-what-it-is>
- Weinrichter Roncero, L. (2015). *El rock psicodélico y la Estética del Ácido en la Industria Musical*. Trabajo de fin de grado de Historia del Arte, Universidad Autónoma de Madrid.
- Wills, D. S. (2023, 07 octubre). *Beatdom*. Obtenido de Beatdom: <https://www.beatdom.com/six-gallery-myths/>

Book Review: Edith Eger, *The Gift*

Eugénio Lopes
lopes_eugenio@hotmail.com

Themes such as evil, suffering, forgiveness, inner healing, the meaning of life, freedom, and self-fulfillment have always fascinated and intrigued many scientists from different areas of knowledge. In fact, these are issues that concern each one of us. That is, all of us, in different ways, have already been victims of other people's evil, something that certainly made us suffer or made someone suffer, respectively; we had to forgive or be forgiven; whenever we are victims, we have to heal ourselves inside and give meaning to our lives, in order to be free and, thus, self-fulfill, so that, in this way, we can, in turn, donate ourselves to others and, in this sense, create a better society, and vice versa.

Likewise, these themes also concern other people with whom we live daily: friends or enemies, family members or strangers, fellow citizens or foreigners, etc. Finally, they do not only refer to the past but also to the present and the future: in fact, we will all be victims or do harm to someone; we will have to forgive or be forgiven; we will have to update, confirm or rectify our meaning of life, etc.

In this sense, I find the work, *The Gift*, by the renowned psychologist, Edith Eger, also known as “the Ballerina of Auschwitz” (a friend and disciple of the renowned Viennese psychiatrist/philosopher, Viktor Frankl), author of the bestseller, according to the New York Times, *The Choice* (2017), therefore, analyzes these themes in different ways and perspectives, using an interdisciplinary study, namely between philosophy, sociology, psychology, education, history.

Thus, Eger divided her work into 12 chapters. In the first, entitled “*The Prison of Victimhood*”, the author analyzes the importance of not only being aware of all the negative experiences we have been victims of but also accepting the past and being compassionate towards ourselves, as well as

forgiving our evildoers. She also highlights the importance of having to continue living with our life, despite the harm we have suffered. In the second, entitled “*The Prison of Avoidance*”, the author continues with the previous analysis, however, highlighting the importance of, especially in ‘neutral’ periods, interpreting our affects (our emotions, feelings, including bodily ones, and states of the soul), in particular the suffering, of giving them a name, accepting them, without judging them or trying to change them. In the same way, the author also highlights the importance of expressing our affections -in this sense, we should avoid repressing them.

Later, in the third chapter, entitled “*The Prison of Self-Neglect*”, Eger emphasizes the importance of accepting and loving ourselves as we are, regardless of what we lived, as well as appreciating and enjoying all the beautiful things around us, as well as taking care of ourselves and loving ourselves. In the fourth, entitled “*The Prison of Secrets*”, the author analyzes the importance of being realistic and authentic, as well as the importance of sharing our negative experiences with others, either individually or in groups.

Subsequently, in the fifth chapter, entitled “*The Prison of Guilt and Shame*”, Eger analyzes the guilt and shame that many people experience in the face of the negative experiences of which they were authors or victims. In this sense, she highlights the importance of being at peace with ourselves and with others. In the sixth, entitled “*The Prison of Unresolved Grief*”, the author highlights the importance of accepting the death of our loved ones, despite these experiences always causing us a lot of suffering. Thus, she emphasizes that we should continue with our lives, which does not mean that we should not recognize and be grateful to them for the benefits they once bestowed on us.

Successively, in the seventh chapter, entitled “*The Prison of Rigidity*”, the author shows how we should not be rigid and perfectionist with ourselves and accept all the negative realities we go through, as well as trying to reconcile with others, however without giving up the truth. In the eighth, entitled “*The Prison of Resentment*”, the author shows how resentment intoxicates us as well as the relationships we establish with others, and also calls for us to update, throughout our lives, our affective education.

Later, in the ninth chapter, entitled “*The Prison of Paralyzing Fear*”, Eger shows how illegitimate fear conditions our identity and freedom, as well as

the importance of always being flexible. In the tenth, entitled “*The Prison of Judgment*”, the author highlights the negativity of the prejudices we create or adopt. It also shows how our malefactors can be our best ‘benefactors’.

Subsequently, in the eleventh chapter, entitled “*The Prison of Hopelessness*”, Eger shows how hope, being realistic and authenticity play a fundamental role in our lives. Finally, in the last one, entitled “*The Prison of Not Forgiving*”, the author shows the importance of forgiveness, condemning, in this sense, the lack of forgiveness and revenge.

In this book, I would like to highlight the following points, which I consider to be the ones that stand out the most in a positive way. Thus, the first consists in the fact that Eger not only established this interdisciplinary relationship, but also resorted to her personal stories, in particular those referring to the time she spent in the concentration camp, and to other people, in particular those that were shared by her patients, to substantiate and corroborate her ideas. On the other hand, the merit of the author is also highlighted in trying to help, in this way and throughout the book, the reader to know how to deal with situations that cause him suffering.

Then, we also highlight the fact that Eger, throughout his work, created a kind of ‘*symbiosis*’ between the main themes of the book, that is, between evil, suffering, forgiveness, inner healing, the meaning of life, freedom, and self-fulfillment. In this sense, I would like to emphasize when the author emphasizes and defends that all of us, without exception, will be victims of the evil of others, some more than others. Allied to this, she emphasizes that every human person suffers, in different ways, regardless of age, gender, culture, or social and economic condition, not only due to the harm that others cause us but also due to other involuntary causes (for example, an illness) or even volunteers. In fact, we can not only cause harm to others but also to ourselves.

Now, concerning the evil that others cause us, this work also highlights the importance that Eger gives to forgiveness. In this sense, she argues that we should always forgive our wrongdoers, independently of who they are or the harm they have done to us (reasoning that also extends to ourselves, that is, we must always forgive ourselves).

However, as the author points out, forgiveness does not consist in not recognizing the harm done to us, forgetting it, or not being indignant about

it. Forgiveness rather consists of canceling hatred and enmity with the wrongdoer, realities that often motivate us, on the other hand, to seek revenge. On the contrary, the author emphasizes that, as we are born to love and not to hate, we must always love even our enemies, due to their ontological dignity. That is, we all have the same dignity (no one is more human than another). Therefore, the ‘being’ of the evildoer is never identified with his ‘doing’, in this case with the evil done against us.

It also stands out, in this sense, the fact that Eger rightly shows that the malefactor often originates evil, because he also once, in one way or another, was likewise a victim of another malefactor and, so on, and who, at the same time, did not know how to forgive his offender and thus free himself. Therefore, according to the author, if we do not want, in the same way, to become a malefactor in the future and thus eliminate this ‘diabolical’ chain, we must, therefore, forgive in order to become free. Another theme that the author skilfully dissects throughout her work also stands out here, that is, inner healing, which must be constant throughout our lives.

However, in this sense, I think that the author commits the metaphysical error of defending that forgiveness is a ‘gift’ only for the victim, as it makes him free. Now, if we look at the etymology of the word forgiveness, which comes from the Latin word *‘perdonare’*, which basically maintains this structure in the neo-Latin languages, we see that forgiveness is also a gift for the wrongdoer, since this derives from the juxtaposition of *‘per’* (para) with *‘donare’* (to donate) –reasoning that can also be extended to English (for + give) and German (*Ver + gebung*).

Returning to our argument, however, concerning the evil of which we are victims, I also highlight the fundamental distinction that Eger establishes between “being a victim” and “victimism”. That is, despite the harm we receive, this should not make it impossible for us to continue with our lives, as can be seen, on the other hand, in victimism. Indeed, we cannot intervene in the past, or even cancel it; however, we can always intervene in the future. It is true that we cannot eliminate what we lived in the past, but we can, despite that, decide about our future. In fact, in line with this point, according to the author, through the evil we suffer we can learn many things that would be impossible to learn in any other way, and, in this sense, grow as people and, thus, contribute to the construction of a better society. Thus, we can, in

a certain sense, thank our malefactors, because, indirectly, they are also our 'benefactors'.

Accordingly, another very pertinent theme, which Eger dissects in her book, is that of hope. That is, no matter how difficult the situation we are going through (and which causes us suffering) is, we should always have hope for a better future, because any negative situation, sooner or later, will end. In this way, hope makes us more resilient to face the negative situations we face. On the other hand, she adds that when they are over, we can become more mature people, thus being able to better serve others. Here lies, therefore, according to the author, the highest level of our vocation, that is, to serve and help others to become whom they have to be, including our evildoers. However, in order to give ourselves to others and thus love them, it is first necessary to love ourselves as well; to heal others, it is first necessary to heal ourselves; in order to make others free, we also have to be free first. Indeed, we cannot 'give' what we do not have...

In this sense, Eger emphasizes the importance of the meaning of life, one of the most focused points also by her friend and teacher, Viktor Frankl, founder of the third Viennese school of psychotherapy, "Logotherapy", who also experienced the Auschwitz concentration camp. In this way, also according to the author, it is necessary as well to be authentic and, simultaneously, we seek not only to be realistic but also to seek our true 'self'.

Faced with a work that is particularly rewarding for its interdisciplinary dialogue and the themes addressed, as well as its methodology and structure, I would like to end this review, if I may, by encouraging Edith Eger, despite her long age, to continue to share not only the experiences she went through but also her thoughts, so that the reader can self-realize and thus contribute to building a better world: in truth, this was the main objective of this work and what motivated, as the author tells us, to survive the concentration camp. In fact, in the face of situations that make us suffer, as she demonstrates, no one can cancel our inner freedom and, therefore, our self-determination in order to give meaning to our lives, even in the moments that precede our death.

References

Eger, Edith, *The Gift*, Scribner, New York, 2020.



Colloquia (colloquia.uhemisferios.edu.ec) is an academic journal of culture and thought of the Universidad de Los Hemisferios. Colloquia is an international publication with a global scope, committed to humanistic education, through the dissemination of articles that are original and relevant for the Humanities. In addition, this journal pursues to advance academic research in Ecuador and the rest of the world. Thanks to its interdisciplinary approach, Colloquia fosters the unity among all types of human knowledge, especially the human sciences.