

ISSN 0124-8480
ISSN EN LÍNEA 2215-9703

saga



número

40

2021

Apoyan
Facultad de Ciencias Humanas
Programa Gestión de Proyectos
División de acompañamiento integral
Dirección de Bienestar
Sede Bogotá



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

SEMESTRE I-2021 • NÚMERO 40
ISSN 0124-8480 • ISSN EN LÍNEA 0124-8480

Saga es una publicación académica con frecuencia semestral, editada por estudiantes de filosofía y apoyada por la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.

El material creado para esta publicación puede ser distribuido, copiado y exhibido por terceros si se muestra en los créditos. No se puede obtener ningún beneficio comercial y las obras derivadas tienen que estar bajo los mismos términos de licencia que el trabajo original.

Las ideas y opiniones presentadas en los textos de la siguiente publicación son responsabilidad exclusiva de sus respectivos autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Universidad Nacional de Colombia.

Rectora	Dolly Montoya Castaño
Vicerrector	José Ismael Peña Reyes
Director Bienestar Sede Bogotá	Óscar Arturo Oliveros Garay
Jefe de División de Acompañamiento	Zulma Edith Camargo Cantor
Coordinador Programa de Gestión de Proyectos	William Gutiérrez Moreno
Decano Facultad de Ciencias Humanas	Carlos Guillermo Páramo Bonilla
Directora de Bienestar Ciencias Humanas	Eucaris Olaya

Directores	Sergio Alejandro Ariza Vargas • Wendy Johanna Rodríguez Sánchez
Coordinador Comité Corrección de Estilo	Felipe Cifuentes Velásquez
Comité Corrección de Estilo	Felipe Cifuentes Velásquez • Sergio Alejandro Ariza Vargas • Valentina Corradine Velásquez • Juan David Rivera Isaza • Nicolás Carvajalino Goenaga • Leidy Tatiana Velásquez Ramírez • Julián David Rodríguez Herrera • Carol Nataly Guerra Quintero • Daniel Camilo Molina Grillo • María Camila Mendoza Quintero • Andrés Rubio Krohne • Astrid Lorena Castillo Felacio
Coordinadores Comité Editorial	Valentina Corradine Velásquez • Julián David Rodríguez Herrera
Comité Editorial	Sergio Alejandro Ariza Vargas • Joseph Rueda • Carol Nataly Guerra Quintero • Daniel Camilo Molina Grillo • Andrés Felipe Arenas Torres • David Mateo Espitia Santafé • Andrés Rubio Krohne • Cindy Paola Lancho Conde • Juan David Rivera Isaza • María Camila Mendoza Quintero • Nicolás Carvajalino Goenaga • Julián David Rodríguez Herrera • José Francisco Álvarez Morales • Leidy Tatiana Velásquez Ramírez • Andrés Esteban Moreno Cárdenas • Sandra Patricia Quijano Forero • Cristian David Triana Sánchez • Laura Natalia Carvajal • Fabián Andrés Salamanca Mesa
Comité Científico	Ana Isabel Rico • Juan José Botero Cadavid • William Augusto Duica Cuervo • Vicente Raga Rosaleny • Raúl Ernesto Meléndez Acuña
Coordinadoras Comité de Imagen y difusión	Iván Camilo Alméciga Camargo • Dafna Saportas Cruz
Comité de imagen y difusión	Wendy Johanna Rodríguez Sánchez • Dafna Saportas Cruz • Carol Nataly Guerra Quintero • Iván Camilo Alméciga Camargo • José Francisco Álvarez Morales • Julián David Rodríguez Herrera • Andrés Rubio Krohne • Valentina Corradine Velásquez • Angie Valentina Arévalo Ortiz • María Paula Hoyos Rojas
Diseñadores Ilustraciones	Iván Camilo Alméciga Camargo • Sara Nicole Alarcón Quinche Angélica María Rojas Becerra
Corrección de estilo (PGP)	Manuela Rondón Triana • Diana Consuelo Luque Villegas
Diseño y diagramación (PGP)	Jose Castro Garnica @un.typejo

REVISTA SAGA

✉ saga_fchbog@unal.edu.co

📘 [/saga.unal](https://www.facebook.com/saga.unal)

📍 [@RevistaSaga](https://www.instagram.com/RevistaSaga)

📺 [@SagaTV](https://www.youtube.com/channel/UC...)

🐦 [@RevistaSaga](https://www.twitter.com/RevistaSaga)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA - SEDE BOGOTÁ

Cra 45 n° 26 - 85

Edificio Uriel Gutiérrez

🌐 www.unal.edu.co

PROGRAMA GESTIÓN DE PROYECTOS

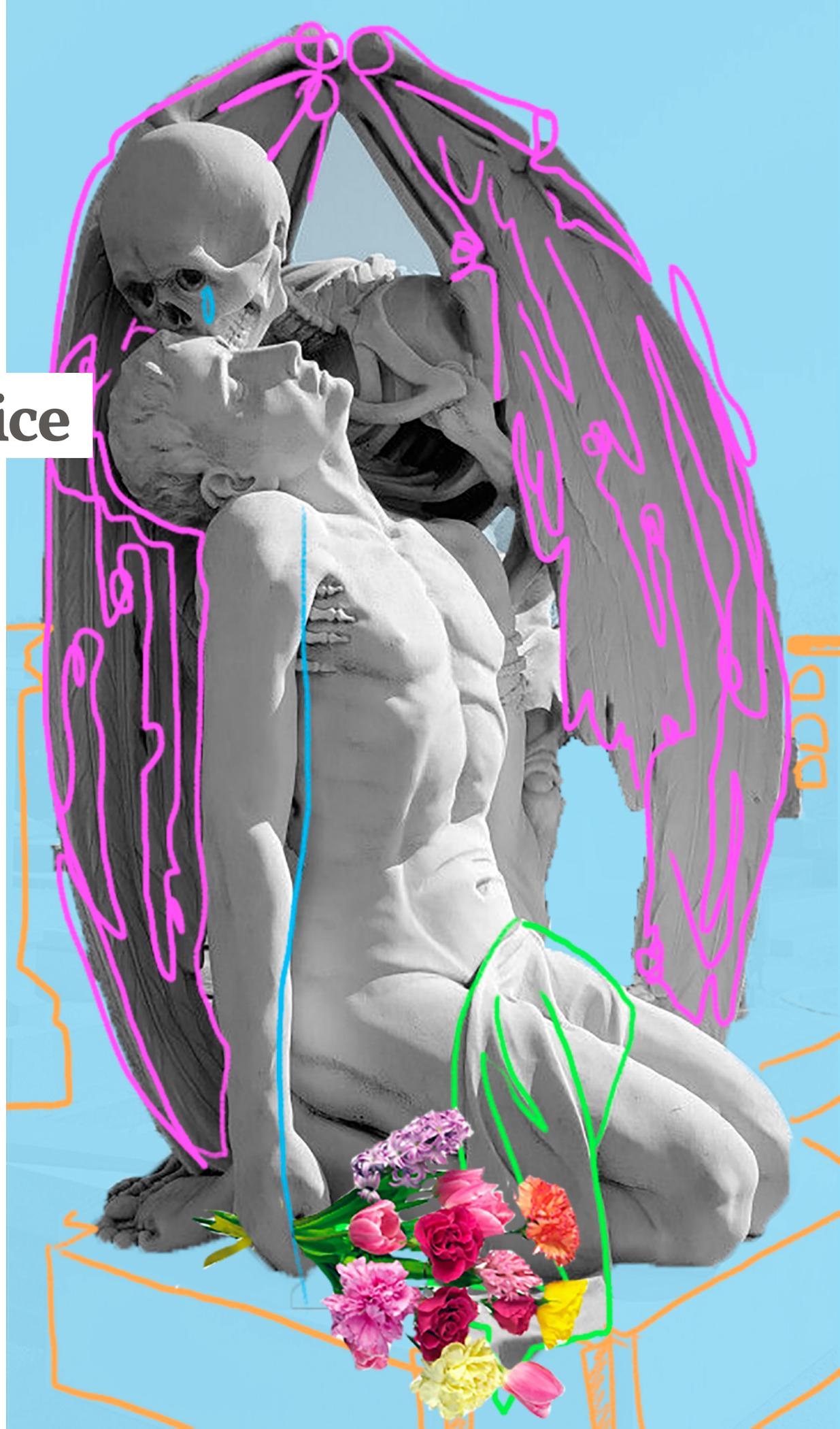
✉ proyectoug_bog@unal.edu.co

📘 [/gestiondeproyectosUN](https://www.facebook.com/gestiondeproyectosUN)

📄 issuu.com/gestiondeproyectos

Índice

Ilustración: *Angélica María Rojas Becerra*. / Sobre un fondo azul celeste y un montículo ilustrado en color marañá, se encuentra el ángel de la muerte, con alas en tono rosado, y sostiene a un hombre de rodillas mientras besa su frente. Las lágrimas azules caen por el brazo del hombre que sujeta un ramo de flores de colores.



Agradecimientos y dedicatoria

Acknowledgements and dedication

Wendy Rodríguez / Sergio Ariza / María Paula Hoyos

Pag. 09

Editorial

Foreword

Joseph Rueda

Pag. 10

La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin

Food, Anesthesia and Michael Martin's Inner-outer Contrast

Sergio Alejandro Ariza Vargas

Pag. 12

La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz

The Compatibility between Metaphysical Determinism and Human Freedom in Leibniz

Augusto Remo Rattini

Pag. 20

El “desnivel prometeico” y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral

The “Promethean Gap” and the Educational Crisis: Towards an Education within the Moral Fantasy

Sergio Mateo Castro Piza

Pag. 28

Traducción “Emmanuel Lévinas, autonomía y educación” de Ann Chinnery

Translation / Anne Chinnery's “Emmanuel Levinas, Autonomy and Education”

Traducción de Jhordy Gerardo Arias Osorio

Pag. 36

Reseña

“Berghofer, P. & Wiltsche, H. A. (Eds.). Phenomenological Approaches to Physics. Cham, Suiza: Springer, 2020”

Book Review / “Berghofer, P. & Wiltsche, H. A. (Eds.). Phenomenological Approaches to Physics. Cham, Suiza: Springer, 2020”

Andrés Rubio Krohne

Pag. 44



saga

REVISTA
DE ESTUDIANTES
DE FILOSOFÍA

Agradecimientos y dedicatoria

Acknowledgements and dedication

Wendy Rodríguez

Sergio Ariza

María Paula Hoyos

Agradecemos a cada una de las personas que integran la Revista *Saga*: sin su creatividad y su trabajo cuidadoso, excelente y perseverante, la revista no sería tan amplia y diversa, ni estaría tan comprometida con la difusión filosófica y el fortalecimiento de las comunidades académicas del país como lo está hoy. También damos gracias a quienes, en algún momento, han colaborado en los distintos proyectos audiovisuales y, claramente, en el proyecto editorial.

Al Programa de Gestión de Proyectos (PGP) le agradecemos que confíe en este proyecto, y a Diana Luque y Manuela Rondón les agradecemos, de todo corazón, por sus atentas e inmejorables correcciones.

A Ana Isabel Rico, Juan José Botero, William Duica, Ignacio Ávila, Raúl Ernesto Meléndez, Alfonso Correa y Vicente Raga les agradecemos *muchísimo*.

Y no podemos dejar de lado a nuestras y nuestros lectores: sin ustedes, la revista no tendría mayor sentido.

* * *

Dedicamos este número 40 de la Revista *Saga* a las personas que, en las calles, desde sus casas y sus oficinas, han alzado su voz y siguen luchando por nuestros derechos; y a todas aquellas que, en medio de su búsqueda de un mejor país, han perdido la vida.

Viles soldados, volved las armas contra los enemigos de vuestra patria. ¡Pueblo indolente! ¡Cuán diversa sería hoy vuestra suerte, si conocieseis el precio de la libertad! Ved que, aunque mujer y joven, me sobra valor para sufrir una muerte y mil muertes más.

Policarpa Salavarrieta.

Para la guerra, nada.

Marta Gómez | Para la guerra, nada.

Editorial

Foreword

Joseph Rueda

Bogotá, lunes 07 de marzo del 2020

“Que nadie, por joven, tarde en filosofar, ni, por viejo, de filosofar se canse. Pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma”.

Epicuro, Carta a Meneceo

A ti, futuro editor:

Supongo que ya estarás revisando la revista y que la ojeas con cierta curiosidad, con cierto asombro. Quizá te hayas enterado de la existencia de Saga en la inducción. Has entrado a estudiar filosofía a la Universidad Nacional de Colombia y te están presentando el mundo del Departamento, el mundo del campus universitario. Quizá pases de largo por este editorial, que solo es leído en los lanzamientos, y cuando las y los directores de la revista deben escribir su editorial por primera vez y no saben qué decir. En ese momento, no les queda otra opción sino la de leer lo que otros escribieron, para evitar decir algo ya dicho, para no caer en el vicio de repetir todo una y otra vez. Es incluso más grave repetir algo en los editoriales, pues están provistos de una solemnidad muy difícil de evadir, así que se corre el peligro de que puedan convertirse en el ejercicio de repetir solemnemente lo que otro ya dijo solemnemente y, así... *ad infinitum*.

Pero no quisiera que la solemnidad del editorial te distraiga de lo que quiero destacar en esta carta: la experiencia de trabajar para la revista, el tipo de trabajo que llevamos a cabo en tanto editores, y cómo *Saga* nos enseña tanto sobre la filosofía y el trabajo editorial. Quisiera que imaginaras las primeras reuniones que constituyeron la creación de la revista. ¿Se habrán imaginado los primeros miembros de *Saga* el impacto que esta tendría en el panorama filosófico nacional y latinoamericano? ¿Habrán

pensado que tendríamos un programa de radio? ¿Habrán imaginado que *Saga* se haría cargo de *Filósofo, no filósofo*? Es probable que no, pero no quisiera descartar la posibilidad de que ellos fueran conscientes del impacto que tendría *Saga* en el Departamento de Filosofía de la Universidad y en Latinoamérica. Por otro lado, sí podría arriesgarme a decir que, de alguna manera, quienes crearon la revista tuvieron alguna idea del impacto que ella tendría en la vida de sus integrantes.

¿Pero de qué se trata dicho “impacto”? Alguien ajeno a la revista podría decir que trabajar para *Saga* no es otra cosa que leer textos, rechazar textos, aceptar textos, corregir textos y, finalmente, publicar textos. En esencia, está en lo cierto. La publicación de artículos académicos escritos por estudiantes de filosofía es lo que constituye a *Saga* como un proyecto editorial. Pero caracterizar el trabajo que se hace en la revista de tal forma trivializaría el tipo de actividades que se realizan allí y la manera en la que estas nos transforman. Y también trivializarían el ejercicio de un editor. Un editor no se encarga únicamente de corregir textos y de publicarlos. Un editor es curador, traductor, crítico y dialogante.

En el trabajo editorial se debe buscar la manera indicada de presentar el contenido de una revista: el orden en el que aparecerán los textos aceptados, los temas que ellos tratan e, incluso, el tipo de textos que se incluirán —¿incluiremos solo artículos o queremos también publicar reseñas y traducciones?—. También se debe pensar en las imágenes que acompañarán al número y en la diagramación de este. En esa medida, debemos, en tanto editores, preocuparnos por la manera en la que nos presentamos a un público como proyecto editorial. Para lograr lo anterior debemos saber a qué público nos dirigimos y de qué formas escucharlo. Por ello, nos preocupamos por dialogar no solo con los autores, sino también con los lectores. De ese modo, tenemos que preocuparnos por comunicarnos de manera asertiva con quienes nos leen, nos escuchan y nos ven, y, también, con quienes prestan sus voces para publicar en nuestras páginas. La gran pregunta que surge una vez logramos comunicarnos con los autores es la de buscar cómo traducir sus ideas a personas que están dentro y fuera de espacios académicos. Asimismo, debemos reflexionar sobre los temas que decidimos publicar y sobre los que estamos dejando de lado e, igualmente, nos preocupamos por los formatos o medios que consideramos adecuados para tener esas conversaciones: desde los textos hasta los contenidos audiovisuales.

Es inevitable que todo este ejercicio afecte positivamente nuestra formación. Es inevitable, además, que, en todo este proceso de curar, traducir, dialogar y divulgar, nuestra formación académica se vea afectada y que esta

formación —ya más personal—, también permee el *contenido* de la revista. Después de todo, al asumir la dirección de un proyecto como *Saga*, se deben tener ciertos objetivos que son producto de la formación académica, de preocupaciones e intereses personales. El mío, particularmente, fue el de diversificar los contenidos y los formatos en los que se presentaba la revista sin perder el rigor propio del trabajo académico. Por ese motivo, bajo mi dirección, cambiamos la diagramación de la revista, su logo; agregamos contenidos audiovisuales como “Filósofo, no filósofo” y “Confróntese” y, además, atendiendo a la fuerte tradición académica de *Saga*, creamos un Comité científico conformado por profesoras y profesores de filosofía de diferentes universidades del mundo con el propósito de mejorar la calidad de los artículos aceptados.

Ahora, una vez finalizada mi dirección, pienso no solo en cómo *Saga* se transformó de una manera tan positiva, sino también en cómo, durante mi tiempo como integrante y director de la revista, esta me transformó. Al ver los números que edité, es imposible no verme a mí y a los miembros de la revista reflejados en sus páginas. Es imposible no ver allí nuestras conversaciones, nuestro entusiasmo, nuestras propuestas, nuestras ideas y nuestras preocupaciones. La revista se transforma en la medida en que ella misma transforma a sus integrantes y ellos, a su vez, la transforman a ella.

Si entras a la revista, ten presente que jamás saldrás del mismo modo en el que entraste, y ella, a su vez, no se despedirá de ti del modo en que la conociste.

Finalmente, quisiera presentarte los textos que vendrán en este número. El primero de ellos, escrito por Sergio Ariza, de la Universidad Nacional de Colombia, hace una aproximación fenomenológica a dos experiencias táctiles (la de estar bajo los efectos de la anestesia y la de ingerir alimentos) que presuntamente objetan el contraste interno-externo propuesto por Michel Martin. Este, personalmente, es mi artículo favorito, pues resuena con muchos intereses personales. El segundo texto, de Augusto Rattini, de la Universidad Nacional de Córdoba, aborda un viejo e inacabable debate —y muy interesante, claro— acerca de cómo el determinismo metafísico y la libertad humana son compatibles en el pensamiento leibniziano. Este tema, recuerdo, lo discutimos en numerosas ocasiones en un seminario de Leibniz que vi hace un par de años. El tercer texto, escrito por Sergio Castro, busca apoyar una educación en la fantasía moral.

Para finalizar, tenemos una reseña y una traducción, ambas fruto de las preocupaciones que ha tenido la revista últimamente acerca de la diversificación de sus contenidos. La reseña fue producto de un taller dictado por *Saga* en compañía del comité editorial de la revista

Ideas y Valores. Las sesiones, en su mayoría lideradas por Jorge Aurelio Díaz, buscaron guiar a los participantes del taller en el proceso de redacción de una reseña filosófica. Las reseñas de los asistentes fueron luego revisadas por ambas revistas y se seleccionaron las dos mejores. Una de ellas es sobre el libro *Phenomenological Approaches to Physics*, publicado por Springer en el 2020. Esta reseña, escrita por Andrés Krohne de la Universidad de los Andes, revisa y comenta este texto editado por P. Berghofer y H. A. Wiltche. Para cerrar, tenemos el texto de Jhordy Arias, de la Universidad Nacional de Colombia; se trata de una traducción al español del artículo “Emmanuel Levinas, Autonomy and Education”, escrito por Ann Chinnery para el libro *International Handbook of Philosophy of Education*, editado por Springer en el 2018.

Los textos te ayudarán en algún seminario o te mostrarán temas que no conocías. Y, claro está, vendrán acompañados de siete ilustraciones hechas por la artista plástica de la Universidad Nacional Angélica Rojas Becerra. Aquí, nuestra artista interviene, con diferentes trazos y colores, algunas esculturas relacionadas con la tradición griega y cristiana, con el propósito de jugar con la sobriedad y la solemnidad con la que solemos acercarnos a estas obras. Las imágenes de Angélica hacen visualmente lo que nosotros hacemos en los textos: cuestionar, crear e interpretar. Por otro lado, tras los esfuerzos de nuestras ilustradoras anteriores (Paula Álvarez y Elizabeth Tascón), Angélica contribuyó a consolidar la preocupación que tiene la revista por mejorar y renovar su identidad visual.

Así las cosas, tienes un número sólido, con ilustraciones maravillosas, un número que seguramente disfrutarás y te hará querer hacer parte de este bello proyecto.

Sergio Alejandro Ariza Vargas

Universidad Nacional de Colombia - Bogotá
sarizav@unal.edu.co



La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin*

Food, Anesthesia and Michael Martin's Inner-outer Contrast

* Este texto fue el resultado del seminario de filosofía de la percepción sobre el problema de Molyneux que tomé en el primer semestre de 2020. Por eso, estoy profundamente agradecido con el profesor Ignacio Ávila, quien ofreció el seminario, lo dictó y comentó mi texto. También estoy agradecido con los profesores Juan José Botero y William Duica por sus oportunas y agudas revisiones. Debo un reconocimiento a mi colega Juan Manuel Quecán, quien originalmente suscitó, aunque con enfoques muy distintos de los míos, como problemáticas las dos experiencias que abordé en este texto.

Resumen

¿Cuál es la diferencia entre los sentidos de la vista y el tacto si las propiedades espaciales que perciben estos sentidos son, al parecer, las mismas? ¿Cuál es la diferencia entre ver y tocar formas? Este es el tema del artículo "Sight and touch" (1992) de Michael Martin. En este breve texto, es mi propósito concentrarme en algunos desarrollos de Martin sobre el sentido del tacto y poner esos desarrollos en relación con dos experiencias táctiles particulares. La idea principal en la que quiero concentrarme es la del contraste interno-externo como la característica de la conciencia corporal que "proporciona lo que necesitamos para un sentido del tacto" (Martin 1992 203). Las experiencias táctiles particulares con las que quiero relacionar esta idea son la de la ingesta de alimentos y el estar anestesiado. Pretendo ver si estas experiencias pueden constituir algún tipo de objeción a dicho contraste interno-externo.





Ilustración 3. *Angélica María Rojas Becerra.* / Descripción: En la imagen, con fondo lila, tres estatuas de piedra de mujeres están abrazadas bajo una lluvia de gotas doradas, y sobre ellas hay un nuevo sol peruano (una moneda) que se asoma entre las nubes.

Palabras clave
Michael Martin, Cuerpo, Externo, Interno, Tacto.
Keywords
Michael Martin, Body, Outer, Inner, Touch.

Cómo citar este artículo:

MLA: Ariza, S. "La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 12-19.
APA: Ariza, S. (2022). La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin. *Saga: Revista de estudiantes de filosofía*, (40), 12-19.
CHICAGO: Sergio Ariza. "La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 12-19.

Abstract

What is the difference between the senses of sight and touch, if the spatial properties perceived by these senses are apparently the same ones? What is the difference between seeing and touching shapes? This is the subject matter of Michael Martin's article "Sight and touch" (1992). In this short text, my purpose is to focus on some of Martin's developments on the sense of touch, and to put those developments in relation with two tactile experiences. The main idea I want to focus on is that of the inner-outer contrast as the characteristic of body consciousness that "provides what we need for a sense of touch" (Martin 1992 203). The tactile experiences with which I want to relate this idea are those of food intake and being anesthetized. I try to see if these experiences can constitute some objection to this inner-outer contrast.

“Mi corazón se convertía en mi extranjero: justamente extranjero porque estaba adentro. Si la ajenidad venía de afuera, era porque antes había aparecido adentro. Qué vacío abierto de pronto en el pecho o en el alma —es lo mismo— cuando me dijeron: ‘Será necesario un trasplante’... Aquí, el espíritu tropieza con un objeto nulo: nada que saber, nada que comprender, nada que sentir”

Jean-Luc Nancy, *El intruso*.

I.

¿Qué es lo que diferencia nuestra experiencia visual de nuestra experiencia táctil? Concentrándose en las diferencias fenomenológicas entre las modalidades sensoriales de la vista y el tacto, Michael Martin (1992) busca mostrar que hay una diferencia estructural entre la forma en la que la visión o la experiencia visual involucra un campo visual y la forma en la que el tacto o la experiencia del tacto involucra un campo sensorial.

Para Martin, nuestra experiencia visual se trata de una experiencia que nos presenta a la vez a los objetos espaciales y al espacio público. Como nuestro cuerpo es un objeto espacial público, en sentido estricto el espacio público es el espacio en el que está nuestro cuerpo, y, también, es el espacio que se extiende más allá de nuestro cuerpo y que, por tanto, nuestro cuerpo no ocupa.¹ Al ofrecer dos ejemplos de nuestra experiencia de ciertos tipos de tacto, a saber, de uno secuencial (como cuando recorremos con la yema de nuestro dedo índice un anillo) y de uno simultáneo (como cuando tocamos a la vez un anillo con las yemas de nuestros cinco dedos de la mano), Martin pretende mostrar que, sin embargo, no tenemos experiencia táctil ni de las áreas no tocadas de un objeto, ni del resto del espacio público en el que se encuentra ubicado ese objeto, tal como sí sucede con nuestra experiencia visual. Por lo tanto, nuestra experiencia táctil se

1 En adelante, las menciones al espacio público *referirán únicamente* al espacio que se extiende más allá de nuestro cuerpo: el espacio que nuestro cuerpo no ocupa.

trata de una experiencia tan solo de objetos espaciales que, como tales, para el sentido del tacto, entran en contacto con el cuerpo. En suma, fenomenológicamente hablando, para Martin nuestras experiencias visuales son experiencias de objetos ubicados en un campo visual, y nuestras experiencias táctiles son experiencias de objetos que entran en contacto con el cuerpo.²

En la medida en que son experiencias de objetos espaciales, que como tales entran en contacto con el cuerpo, nuestras experiencias táctiles son dependientes de nuestra consciencia corporal para ser lo que son. ¿Qué es, para Martin, la consciencia corporal? Ella se refiere a las formas a través de las cuales se nos aparece en nuestra experiencia algo como haciendo parte de nuestro cuerpo, lo haga realmente o no: es la experiencia de nuestro propio cuerpo como lo sentimos en él, dentro de él y sobre él (*cf.* Martin 1992 205-206). Esto no supone que, para que sintamos algo como ocurriendo en nuestro propio cuerpo, nosotros, dice Martin, poseamos algún tipo de cualidad especial; simplemente, es suficiente que lo sintamos como tal. Esto quiere decir que, en relación no con los objetos, sino con el espacio, podemos decir que en el caso de la experiencia visual hay percepción del espacio, mientras que en el caso de la experiencia táctil solamente hay consciencia de él.

Así entendida la consciencia corporal, hay al menos tres importantes sentidos (o aspectos) en los que la tenemos:

- a. Un primer sentido es aquel en el cual tenemos consciencia de las áreas de nuestro cuerpo en las que es posible tener sensaciones corporales.
- b. Un segundo sentido es aquel en el cual tenemos consciencia de los límites aparentes de nuestro cuerpo. Estos son los límites en los que cabe decir que tenemos sensaciones corporales. El espacio en donde tengo sensaciones es un espacio en el que siento que hasta allí se extiende mi cuerpo.
- c. Por último, el tercer sentido es aquel en el cual tenemos consciencia de un espacio que está más allá de los límites aparentes de nuestro cuerpo, espacio en el que no cabe decir que tenemos sensaciones corporales. Como tal, tenemos consciencia de él como de algo que se extiende más allá de los límites aparentes del cuerpo.

Así pues, relacionadas con estos tres sentidos en los que tenemos consciencia corporal, hay dos cosas muy importantes que vale mencionar. En primer lugar, a partir de lo dicho por Martin podemos pensar que todas aquellas

2 Al final de su artículo, Martin argumenta que, debido a las diferencias estructurales entre la experiencia visual y la experiencia táctil, parece imposible concebir una teoría unificada de la espacialidad de la percepción (que sea, se entienda, aplicable a todas nuestras modalidades sensoriales).

sensaciones que sentimos como localizadas en alguna parte de nuestro cuerpo, las sentimos a su vez como guardando una relación con aquel espacio que está más allá de los límites aparentes de nuestro cuerpo. Podemos entender esa relación en términos de algo que sentimos y algo que no. En segundo lugar, esta misma idea vale para nuestro sentido de posición de los lugares en los que se hallan los miembros de nuestro cuerpo. No solo sentimos que nuestro brazo está en cierta relación corporal con nuestro torso, sino que también somos conscientes de aquel espacio, o distancia, que hay entre ellos y que está más allá de los límites aparentes de nuestro cuerpo.

Fácilmente podríamos pensar que nuestra consciencia corporal es una cosa tal que nos da noticia solo de nuestro cuerpo, que está restringida solo a él. Sin embargo, para Martin, esto no es cierto y, como hemos visto, la consciencia corporal nos da, de hecho, noticia también de un mundo que se extiende más allá de nuestro cuerpo. Es así como su idea del contraste interno-externo aparece con claridad justo en este punto: se trata de que es la diferencia entre el ámbito de la experiencia del propio cuerpo (y que Martin llama “interno”) y el ámbito de aquello que, aunque entre en contacto con mi cuerpo, no puedo experimentar como propio (y que Martin llama “externo”), la que nos da un sentido del tacto. Aunque uno tiende a creer que es el sentido del tacto lo que se requiere para concebir el contraste interno-externo, es lo contrario: este contraste interno-externo es lo que, según Martin, se requiere para que haya sentido del tacto (cf. 1992 205).

Martin lo ve así. Cuando nuestro cuerpo entra en contacto con otros cuerpos, sentimos que nuestro cuerpo se distiende, su movimiento se dificulta o se obstaculiza. Cuando esto sucede, nuestra consciencia corporal registra, por decirlo así, a esas sensaciones como dándonos noticia de los cuerpos u objetos físicos gracias a los cuales tenemos esas sensaciones. En este sentido, Martin piensa en el cuerpo como si se tratase de una plantilla:

La consciencia del propio cuerpo le da a uno consciencia de ello como un reino interno ubicado dentro de un mundo más amplio. Cuando sus límites se conectan con las superficies de otros objetos en ese mundo, una sensación de los propios límites también puede ser una sensación de las superficies de esos objetos. (Martin 1992 205, traducción mía)

Cuando nuestro cuerpo entra en contacto con otro objeto físico, nuestra consciencia corporal nos dice que hay ahí un punto de contacto, punto que se entiende a la vez en términos de aquella área de nuestro cuerpo en la que sentimos un contacto con otro objeto y de la localización del objeto del que sentimos su contacto. Esto último sucede en la medida en que tanto nuestro

cuerpo como ese objeto comparten propiedades espaciales y están en el mismo lugar del espacio.

No debemos pensar, con todo, que tenemos unas sensaciones táctiles, de un lado, y unas sensaciones corporales, del otro. Que el tacto dependa de la consciencia corporal no significa que las sensaciones táctiles y las sensaciones corporales sean de una naturaleza distinta. Lo que significa es que tenemos dos maneras de referirnos a *la misma sensación*. La sensación táctil como ocurriendo en los límites aparentes de nuestro propio cuerpo puede ser la sensación que nos dice que eso que ocurre en los límites aparentes de nuestro propio cuerpo tiene por causa un objeto físico del mundo.

II.

Ahora, por favor, demos un salto y pensemos en nuestra experiencia perceptual cuando ingerimos alimentos. Tomemos, como ejemplo para ello, una torta de chocolate, y concentrémonos no en su sabor y en el sentido del gusto, sino exclusivamente en el sentido del tacto. Pensemos en el momento en el que introducimos a nuestra boca un pedazo de la torta de chocolate. Pensemos en cuando la masticamos, la tragamos y cuando llega a nuestro estómago. Hablemos de ese pedazo como de un cuerpo que introducimos en nuestra boca, tragamos y que llega a nuestro estómago.³ Hay un cierto sentido en el que estamos dispuestos a reconocer que ese pedazo que comimos ahora está *adentro* de nuestro cuerpo. Y, de hecho, no solo lo sentimos así, sino que es así.

Ahora pensemos en nuestra experiencia perceptual cuando tocamos una moneda. Pensemos en cuando la pasamos por nuestros dedos, y cuando la dejamos sobre nuestra palma de la mano. Hay un cierto sentido en el que estamos dispuestos a reconocer que esa moneda está *afuera* de nuestro cuerpo. De hecho, no solo lo sentimos así, sino que es así. Sin mayor problema, también estamos dispuestos a reconocer que algo *afuera* de nuestro cuerpo y en contacto con él lo sentimos como externo a nuestro cuerpo. En términos de Martin,⁴ no experimentamos como propia (como parte de nuestro cuerpo) la moneda que descansa en nuestra mano. Nuestra experiencia táctil de las cosas en contacto con nuestra piel nos presenta que las sentimos como *externas* a nuestro cuerpo.

3 Quizá cuando ingerimos alguna bebida fría abundantemente advertimos mejor cuando algo llega a nuestro estómago. Y también sentimos más claramente cómo es que baja por todo el conducto que es nuestra faringe y nuestro esófago.

4 En adelante, toda vez que use la palabra “interno” o “externo” será en los términos del contraste interno-externo de Martin.

Pero preguntémonos ahora si nosotros estamos dispuestos a reconocer que la manera en que percibimos ese pedazo de chocolate *adentro* de nuestro cuerpo tiene alguna relación con la manera en que percibimos el contacto con objetos, como una moneda, *afuera* de nuestro cuerpo. Esta idea no parece ser muy obvia. Suena bastante extraño que tocar una moneda con nuestras manos guarde alguna relación con ingerir una torta de chocolate. Es aún más extraño esto: que esta relación sea nada menos que nuestra sensación de las cosas como externas a nuestro cuerpo. Sin embargo, detengámonos un minuto a considerar que es el mismo sentido del tacto el que está en juego aquí. Seguramente, en principio lo que pasa es que suena contraintuitivo que algo *adentro* de nuestro cuerpo lo sintamos como *externo* a él. A este problema quiero llamarlo aquí el problema de lo que sentimos adentro de nuestro cuerpo como externo a él.

Podemos abandonar el ejemplo de la torta de chocolate. Quizá es complicado establecer una relación entre trozos de torta de chocolate masticados y una sólida y compacta moneda. Pensemos, pues, en cuando ingerimos medicamentos. En específico, en cuando tomamos pastillas. Si nos duele la cabeza, buscamos una tableta de acetaminofén y tomamos una pastilla. Tengámosla, eso sí, muy presente como un cuerpo que ingerimos.

Ahora podemos preguntarnos qué sentimos táctilmente cuando ingerimos una pastilla de acetaminofén. Nuestra experiencia táctil nos presenta que en la boca la sentimos como un cuerpo relativamente sólido y compacto. Si la movemos por nuestra boca, sentimos cómo impacta nuestra cavidad bucal, tocando en varios puntos nuestro paladar o incluso nuestras encías. Si con la lengua la llevamos hacia la parte interior de nuestras mejillas, sentimos algo de presión y cómo llega a deformarlas. Cuando la tragamos, además, sentimos muy claramente cómo ella va pasando por cada parte de nuestra faringe y nuestro esófago, también impactándolos en ciertos puntos y deformándolos. Habitados a pequeñísimos y blandos trozos de comida (bolo alimenticio) que pasan por nuestra faringe y nuestro esófago, definitivamente una pastilla nos parece un gran cuerpo, o al menos uno de un tipo muy distinto, cuando pasa por nuestra faringe y nuestro esófago. En lo esencial, sin embargo, la pastilla de acetaminofén y el pedazo de torta de chocolate son cuerpos en el mismo sentido.⁵

Creo que este ejemplo de la pastilla es muy importante. Revela más claramente que nuestra experiencia táctil del

adentro de nuestro cuerpo siente de hecho como *externos* a los diferentes cuerpos que entran ahí. Así descrita esta experiencia, ¿el problema de lo que sentimos adentro de nuestro cuerpo como *externo* a él puede constituir alguna objeción contra el contraste interno-externo que propone Martin, como aquello necesario para el sentido del tacto? Este es el primer asunto de mi texto.

Ahora pensemos, si nuestra historia de vida lo permite, en aquellas veces en las que hemos sido anestesiados. Hoy por hoy es común ser anestesiado cuando nos van a quitar las “muelas del juicio”. La experiencia táctil al ser anestesiado es difícil de exponer. Con una jeringa anestesian ciertas áreas de nuestro cuerpo, y de esas áreas dejamos, en un cierto sentido, de tener sensación táctil y dolor. Por eso pueden cortar o atravesar con algún objeto quirúrgico esa área sin que tengamos experiencia de dolor.

Pero en otro cierto sentido, cuando estamos anestesiados podemos sentir como externo aquello que antes sentíamos como interno. Si nos anestesiaran la lengua, por ejemplo, dejaríamos de tener sensación de la lengua como de algo *interno*, es decir, como de algo que aparentemente pertenece a nuestro cuerpo. Tendríamos sensación de ella con algunas partes de nuestra cavidad bucal, como el paladar o el interior de nuestras mejillas. Si con un elemento quirúrgico nos presionan nuestra anestesiada lengua, la sensación de esa presión solo está siendo sentida, por ejemplo, por la parte inferior de nuestra cavidad bucal. Lo que táctilmente sentimos de la lengua es que se trata de un objeto que aparentemente no pertenece a nuestro cuerpo, y, como tal, *lo sentimos como externo*. Las áreas anestesiadas de nuestro cuerpo son áreas que en la experiencia táctil dejan, mientras dure el efecto de la anestesia, de aparecernos como pertenecientes a nuestro cuerpo. Manteniendo, pues, los términos del contraste interno-externo, ¿cómo es posible que sintamos como externo algo que propiamente deberíamos sentir como interno? ¿Puede esta experiencia constituir también alguna objeción al contraste interno-externo que propone Martin? Este es el segundo asunto de mi texto.

III.

Debemos reconocer que nosotros, en tanto cuerpos, somos de un tipo muy especial. No somos cuerpos en el mismo sentido en que es un cuerpo una piedra, no tanto porque, sea dicho, estemos vivos y tengamos determinados sentidos para percibir objetos en el mundo, sino porque generalmente el cuerpo de una piedra es sólido y a su vez compacto, y no presenta en su interior ningún tipo de cavidad. Sin embargo, nuestro cuerpo sí que presenta cavidades. Aquí he tratado de mirar desde

⁵ Para más dramatismo, y en línea con la ingesta de alimentos, si que tenemos noticia de un cuerpo y su forma en nuestro tracto digestivo cuando en nuestra faringe se clava la espina de un pescado.

cierta perspectiva la particular cavidad que es en general el sistema digestivo, concentrándome sobre todo en la boca, la faringe, el esófago y el estómago.

Volvamos, pues, a nuestro primer asunto. ¿Puede nuestra experiencia de la ingesta de alimentos constituir alguna objeción contra el contraste interno-externo que propone Martin? Es relativamente fácil confundir como iguales la sensación de *externalidad*⁶ con la que tenemos noticia de que nuestro cuerpo tiene contacto con otros cuerpos y el *afuera* mismo de nuestro cuerpo. Si las confundimos, tenemos una clara objeción a la idea de Martin de que es el contraste interno-externo la característica principal de nuestra conciencia corporal, y la posibilidad misma del sentido del tacto, pues hemos visto que adentro de nuestro cuerpo sentimos táctilmente a otros cuerpos como externos a nuestro cuerpo. Pero equiparar, o igualar, “afuera” con “externo” es, como sugerí, una confusión; y prácticamente sería confundir el espacio público con nuestro contacto con objetos físicos. Pienso que esta confusión podría partir de la permanente noticia del mundo externo que nos da el gran órgano que es nuestra piel. Como uno de los límites aparentes de nuestro cuerpo más evidentes para nuestra conciencia corporal, él nos ha habituado a relacionar estrechamente el afuera de nuestro cuerpo y la sensación de externalidad al estar en contacto con otros cuerpos. La implicación de este hábito en los términos del contraste es que solo habría sentido del tacto en la superficie de nuestra piel; pero basta pincharse un ojo para rechazar ese hábito que la implica. Los límites de mi cuerpo no son los límites de mi piel. Quizá Martin no fue muy consciente en su artículo de que el sentido del tacto que hay adentro de las cavidades del sistema digestivo en nuestro cuerpo tiene ahí sensación de externalidad, pero precisamente el que haya escogido para su idea la palabra “externo” [*outer*] como contrastante de lo “interno” [*inner*], y no “afuera”, muestra que el alcance y pertinencia de su idea logran todavía explicar por qué, fenomenológicamente hablando, sentimos como externos los objetos aún adentro de nuestro cuerpo. *Adentro* de nuestro cuerpo hay genuinamente sentido del tacto, y lo hay en el mismo sentido en el que lo hay *afuera* de nuestro cuerpo.

Lo que he dicho no debe entenderse como que la fina y precisa sensibilidad que por lo general tenemos en nuestra piel está también presente, tan fina y precisamente, en los otros órganos y cavidades de nuestro

cuerpo. Comprender esto es realmente importante porque, a partir de una diferencia en la experiencia de la sensibilidad afuera y adentro de nuestro cuerpo, podría pensarse que no tenemos el mismo sentido del tacto adentro y afuera de él (es decir, puede objetarse lo que vengo afirmando). Pero, además, puede pensarse que no tenemos sensación de los objetos adentro de nuestro cuerpo, sino solo de nuestro cuerpo: un caso de experiencia táctil en el cual no funcionaría el contraste interno-externo. El sentido de mi afirmación es más “general”, si se quiere, y no versa sobre el grado de sensibilidad de las diferentes partes de nuestro cuerpo: es cierto que la sensibilidad de las yemas de nuestros dedos no tiene punto de comparación con la sensibilidad de nuestro estómago. Lo que pretendo mostrar es que sí sentimos los objetos adentro de nuestro cuerpo, así como los sentimos afuera: como objetos que no son nuestro cuerpo, que no experimentamos como propios. Sentimos, cuando hay un objeto dentro del cuerpo y en contacto con él, presión, obstrucción, dolor y/o temperatura. Considerar una temperatura bajísima o altísima en relación con la temperatura de nuestro cuerpo, de un objeto dentro de él, puede ilustrar mejor mi idea. Beber agua fría en abundancia es tener la sensación de un líquido frío pasando por nuestro sistema digestivo; pero el agua y su temperatura nunca las sentimos como propias. Aunque tengamos un objeto como una bala en nuestro cuerpo y, por alguna razón, no podamos extraerla, probablemente habrá un momento en el que ella deja de sentirse en nuestro cuerpo como obstruyendo su forma, sí; pero esto será solo consecuencia de un hábito. Y si en algún momento sentimos la bala como propia, estaremos ante una ilusión. Ilusión que, sea como sea, todavía no objeta el contraste interno-externo.

A este punto, solo una cosa más. La suposición de la que parte el análisis de Martin y con la que comienza su artículo, según la cual percibimos la forma de los objetos por nuestro sentido del tacto, merece un matiz. Aun si la suposición es cierta, la experiencia de sensación de objetos adentro de nuestro cuerpo no es la misma (como estamos viendo) que la experiencia de sensación de objetos afuera de nuestro cuerpo. En ambas regiones hay genuinamente sentido del tacto, sí; pero el grado de sensibilidad es diametralmente diferente. Así, podríamos conceder que el sentido del tacto percibe formas; pero hay que decir que el sentido del tacto las percibe toda vez que haya el suficiente grado de sensibilidad como para percibir las. Nuestra experiencia de los objetos externos adentro de nosotros es incapaz de presentarnos su forma.

De esta manera, pienso que vale decir que esta tal sensación corporal de la externalidad de un objeto dentro

6 El llamado de esta palabra es atrevido de mi parte, pues hasta ahora ha valido solo para el campo económico; pero más atrevido, e inadecuado, de mi parte sería usar aquí “externalidad”. No hablo del aspecto exterior, sino del aspecto externo, en los términos de Martin, de algo en la sensación. En todo caso, si en algo molesta el llamado y uso de esa palabra al lector, le ofrezco una sincera disculpa.

de nuestro cuerpo, tan contraintuitiva como en principio suena, no constituye, sin embargo, una objeción a la idea del contraste interno-externo como lo necesario para un sentido del tacto. En cierto sentido, si tenemos tacto ahí en nuestra experiencia de la ingesta de alimentos o de otros cuerpos, es porque sigue funcionando el contraste interno-externo. El pedazo de torta de chocolate o la pastilla de acetaminofén son experimentadas por nosotros como cuerpos que entran en contacto con los límites aparentes de nuestro cuerpo (como la superficie de las partes que conforman nuestra cavidad bucal), son cuerpos que sentimos como localizados en un punto de nuestra cavidad bucal y que, aun adentro de nuestro cuerpo, son sentidos como externos a él. En este caso particular, es difícil pensar que tendríamos sensación de los puntos de nuestra faringe y nuestro esófago como internos si a la vez no sintiéramos como externa la pastilla de acetaminofén.⁷

Así como no debemos confundir “afuera” con “externo”, tampoco debemos confundir lo que sentimos internamente como lo que sentimos adentro del cuerpo. Es difícil ofrecer un ejemplo de lo que sentimos como interno para ilustrar este punto, pero podemos intentar algo. A propósito de nuestro sistema digestivo y de nuestra cavidad bucal, pensemos en nuestra lengua. Es un órgano muscular interesante. Tiene la especial capacidad no solo de guardarse en nuestra boca, adentro de nuestro cuerpo, sino que también puede dejar de tener esta habitual posición. Nosotros podemos sacar la lengua. Pensemos en nuestra experiencia táctil cuando sacamos la lengua y la tocamos con nuestro dedo índice. Nuestra experiencia táctil nos presenta que la yema de nuestro dedo índice está tocando la punta de nuestra lengua en un cierto punto. Lo mismo, por decirlo así, nos dice cuando tocamos nuestra lengua adentro de nuestra cavidad bucal, si abrimos la boca para ello. Este ejemplo es a todas luces muy interesante. Si estoy en lo correcto, aun adentro o afuera de nuestro cuerpo sentimos siempre a la lengua como perteneciendo a nuestro cuerpo, la sentimos internamente. En ninguno de estos dos casos, tocándola adentro o afuera de *nuestra*

7 Como un gran paréntesis, una pregunta interesante resulta de si el contraste interno-externo es *dependiente* de la sensación interna y externa de objetos en *simultáneo*, esto es, que para que haya tal contraste necesariamente deba de sentirse simultáneamente algo como interno y algo como externo. No asumamos de entrada que sea dependiente. Solo pensemos qué pasaría si no lo es, pues, en este caso, podría llegar a constituir una objeción a la idea de Martin de ese contraste como posibilidad del sentido del tacto. El problema al tratar de responder esa pregunta es que no podemos hacernos a una idea del cuerpo como de un organismo que deje de sentirse táctilmente a sí mismo, como parece que siempre lo está haciendo (del mismo modo, no parece que el cuerpo nunca deje de sentir cosas externas, como, por mencionar solo un ejemplo, la temperatura del ambiente). En el caso en que el cuerpo pueda dejar de sentirse táctilmente a sí mismo, pero pueda no obstante seguir sintiendo táctilmente a otros cuerpos, tendríamos un caso en el que el sentido del tacto no sería dependiente de la conciencia corporal. Además, eso también mostraría que el contraste interno-externo no es necesario para que tengamos sentido del tacto. Esta objeción, sin embargo, no parece plausible.

boca, dejamos de sentir a la lengua como nuestra, de modo que eso que sentimos corporalmente en la lengua cuando la tocamos y la sentimos como perteneciente al cuerpo muy probablemente es a lo que se refiere Martin cuando en nuestro contraste habla de lo interno.

Repasémoslo de nuevo. Como se sugirió al exponer las ideas de Martin, en un cierto sentido lo *externo* a nuestro cuerpo cabe entenderlo como esa conciencia corporal que tenemos de aquello que, aunque nos toque, no pertenece a nuestro cuerpo. A su vez, lo *interno* a nuestro cuerpo cabe entenderlo como aquello que sentimos como perteneciente a nuestro cuerpo.

Merece más atención el hecho mismo de que en nuestro cuerpo hay cavidades. Quizá en este hecho hay una implicación más interesante, o por lo menos fuerte, en otra idea de Martin que solo en la del contraste interno-externo. El hecho de que tengamos cavidades corporales debe suponer que, en un cierto sentido, aún adentro de nuestro cuerpo hay un espacio público: el espacio que hay en nuestras cavidades corporales es del mismo tipo que el que hay *afuera* de nuestro cuerpo. Todo esto debe representar a nuestra conciencia corporal un espacio adentro de nuestro cuerpo que se extiende más allá de los límites aparentes de nuestro cuerpo adentro de él mismo y, aunque suene obvio, porque lo acabo de decir aquí y más arriba, que esto sea así supone también que dentro de nuestro cuerpo debe de haber límites aparentes de nuestro cuerpo. Se trata, entonces, en relación con nuestro cuerpo, de que “adentro” y “afuera” son regiones del espacio público que se extienden más allá de los límites aparentes de nuestro cuerpo. Al fin y al cabo, depende de que de hecho tengamos ese espacio público en nuestras cavidades que podamos introducir objetos a nuestro cuerpo y que podamos sentirlos táctilmente como externos a él. En esto, nuestro cuerpo no es como una piedra. Una piedra no parece tener límites aparentes de su propio cuerpo adentro de ella. Porque, al ser compacta, dentro de ella no hay un espacio público. Bueno, la pregunta es si Martin estaría dispuesto a aceptar que ese espacio público en nuestras cavidades significa entonces no solo que somos conscientes de nuestro cuerpo como de un objeto en un mundo en el que potencialmente puede haber otros objetos (*cf.* Martin 1992 201), sino también de nuestro cuerpo como de un objeto en el que potencialmente puede haber otros objetos, está claro, y al menos en principio, no en todo él sino en sus cavidades.⁸

8 Digo “al menos en principio” porque, atendiendo al hecho de poder pincharnos con una aguja prácticamente en todos los lugares que, por demás, no llamamos propiamente cavidades, ¿debemos pensar entonces que prácticamente todo nuestro cuerpo (quizá a excepción de las partes más sólidas, como nuestros huesos, ¡y eso!) es un objeto en el que en todo él potencialmente puede haber otros objetos?

Ahora volvamos al caso de la experiencia táctil de la anestesia, nuestro segundo asunto. Uno podría pensar que, en la medida en que nuestra experiencia táctil al estar anestesiados invierte los papeles de aquello que normalmente se siente como interno por aquello que normalmente se siente como externo, puede ponerse entonces en duda la idea del contraste interno-externo como necesario para un sentido del tacto. Sin embargo, este no parece ser el caso. El caso de nuestra experiencia táctil de la anestesia no representa un problema para el contraste interno-externo en la medida en que aparentemente se invierten los papeles de dicho contraste y sentimos como externo algo (nuestra anestesiada lengua) que propiamente deberíamos de sentir como interno (nuestra lengua). Si lo pensamos bien, la experiencia táctil de la anestesia solo constituiría una objeción al contraste interno-externo toda vez que estando anestesiados sintamos como interna aquella área anestesiada. Esa sería una experiencia en la que podríamos sentir como interno algo que se debe sentir como externo (lo anestesiado). En ese momento, entonces, el contraste interno-externo sería totalmente prescindible para explicar el sentido del tacto, pues sentiríamos como igual (en este caso en particular, como interno) aquello que el contraste pretende diferenciar.

Bibliografía

Martin, M.G.F. "Sight and touch". *The Contents of Experience*. Ed. Tim Crane. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.196-215.

Augusto Remo Rattini

Universidad Nacional de Córdoba
remo.rattini@gmail.com

La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz

The Compatibility between Metaphysical Determinism and Human Freedom in Leibniz

Resumen

En el presente trabajo se intenta desmontar la aparente contradicción entre la existencia de un mundo metafísicamente determinado y la libertad humana. Para ello, se llevará a cabo una reconstrucción de algunos de los elementos centrales del sistema filosófico de Gottfried Leibniz. Alcanzar dicha reconstrucción permitirá pensar en el concepto de libertad de Leibniz a partir de sus condiciones primarias para así demostrar que, dentro del sistema filosófico en cuestión, un mundo determinado es compatible con la libertad de la acción humana.





Ilustración 4. *Ángelica María Rojas Becerra.* / En la imagen, aparece la famosa Venus de Milo triplicada. La Venus de la mitad es de color azul oscuro, generando un contraste con el fondo rosa, y está adornada con trazos tipo crayón; a sus pies hay una concha marina. En cada esquina de la concha sobresalen dos arreglos florales ilustrados. Las otras réplicas, una a la izquierda y la otra a la derecha, son de color rosa como el fondo.

Palabras clave

Leibniz, Libertad humana, Determinismo metafísico.

Keywords

Leibniz, Human freedom, Metaphysical determinism.

Cómo citar este artículo:

MLA: Rattini, A. "La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022): 20-27.

apa: Rattini, A. (2022). La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz. *Saga: Revista de estudiantes de filosofía*, (40), 20-27.

chicago: Augusto Rattini. "La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022): 20-27.

Abstract

This paper attempts to dismantle the apparent contradiction between the existence of a metaphysically determined world and human freedom. To this end, some of the central elements of Gottfried Leibniz's philosophical system will be elaborated. This elaboration will make it possible to think about Leibniz's concept of freedom from its primary conditions in order to argue that, within the philosophical system in question, a determinate world is compatible with the freedom of human action.

1. Introducción

El objetivo del presente trabajo consiste en señalar de qué modo el determinismo metafísico y la libertad humana son compatibles en el sistema filosófico de Gottfried Leibniz. La pregunta fundamental de este trabajo, entonces, es ¿cómo puede convivir la concepción de un mundo creado por un ser absolutamente perfecto y determinado por un principio de razón suficiente, con la posibilidad de la libertad en el accionar humano? Para dar una respuesta, se llevará a cabo una reconstrucción del esquema ontológico determinista y del modo en que Leibniz concibe la delimitación del comportamiento humano. El trabajo se fundamenta en tres textos fuentes del autor: i) *Discurso de la metafísica*, ii) *Teodicea: ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal* y iii) *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Al análisis de la bibliografía fuente se incorpora el aporte de textos complementarios que nos permiten profundizar la interpretación con vistas al fin propuesto. Alcanzar dicha reconstrucción permitirá pensar en el concepto de libertad de Leibniz a partir de sus condiciones primarias, para así demostrar que, dentro del sistema filosófico en cuestión, un mundo determinado es compatible con la libertad de la acción humana.

De esta manera, la estructura del trabajo consta de cuatro partes. En primer lugar, ofrezco un marco teórico que permite reconstruir la argumentación de Leibniz acerca de las perfecciones de Dios y que, además, da cuenta del modo en el que dichas perfecciones operan, a saber: de la priorización de la razón frente a la voluntad, se sigue el principio de razón suficiente y de él, la creación del mejor de los mundos posibles. En segundo lugar, argumento que dicho modo operar hace que el comportamiento humano, a pesar de ser espontáneo, sea previsible y esté determinado por Dios. En tercer lugar, expongo el análisis de la concepción de la libertad en Leibniz desde sus condiciones necesarias para concluir con la efectiva compatibilidad

del determinismo y la libertad. En cuarto y último lugar, expondré, de manera clara y precisa, las razones por las cuales es posible pensar la compatibilidad de la libertad humana con un mundo ontológicamente determinado, a partir de lo que Leibniz entiende por “libertad” y el modo en que esta noción se sitúa en su sistema filosófico. Al mismo tiempo, a lo largo de los diferentes apartados se presentarán algunas preguntas críticas a la propuesta de Leibniz que retomaremos en las consideraciones finales.

2. Razón y voluntad divina: El principio de razón suficiente

“Dios es la primera razón de las cosas, porque todo lo demás es limitado y contingente y nada hay en ello que haga necesaria su existencia”.

Leibniz, Teodicea.

Para Leibniz, existen infinitos mundos posibles, es decir, que “el tiempo, el espacio y la materia [...] podían muy bien recibir cualesquiera otros movimientos y figuras en un orden distinto” (Leibniz 2014 159).¹ El hecho de que el universo creado sea contingente vuelve necesario buscar la razón de su existencia en una sustancia que, en sí misma, sea necesaria y eterna, es decir, que la razón de su existencia sea ella misma. Esto se debe a que la razón de la existencia de cualquier posible reside por fuera de sí mismo, dado que de lo contrario sería necesario y no contingente. Ahora bien, la cadena causal que provoca la existencia de un posible no puede ser infinita dado que, de ese modo, al no tener una base, no configuraría una razón, sino que se convertiría en un absurdo. Podríamos decir, en otros términos, que la razón de la existencia de todo ser posible es un ser necesario, un ser cuya esencia sea su existencia, al cual remiten todas las cadenas causales. Es mediante este argumento que Leibniz sostiene la existencia de Dios (cf. Leibniz 2014 160). Al mismo tiempo, Leibniz argumenta que dicha causa debe ser inteligente ya que, si existen infinitos mundos posibles, se vuelve necesario que una inteligencia los haya concebido a todos antes de optar por uno.

De esta manera, el autor entiende a Dios como un ser necesario que además posee ciertas facultades, tales como la inteligencia. En este sentido, Leibniz agrega que “Dios es un ente absolutamente perfecto” (cf. Leibniz 1982 57). Esto supone que Dios posee todas las perfecciones juntas en su grado máximo. La perfección, en este caso,

¹ Aceptar la contingencia del mundo creado sitúa a Leibniz en contraposición con cualquier forma necessitarista de entender la metafísica, tal como la de Spinoza.

se entiende como aquello que es susceptible de poseer un grado máximo. Esto significa que aquello que es perfecto debe poseer propiedades que tengan un límite derivado de la naturaleza de la propiedad (cf. Rawls 2000 128). Dios posee aquellos atributos que admiten un máximo, los cuales son: el poder, la ciencia y la bondad.

Por tanto, Dios “posee la sabiduría suprema e infinita y obra del modo más perfecto, no sólo en el sentido metafísico, sino también moralmente hablando”. (Leibniz 1982 58). Por consiguiente, es justo preguntarse ¿por qué Dios selecciona crear un mundo sobre otros posibles? O, en otros términos, ¿cuál es la razón de la existencia de este mundo por sobre otro? La respuesta a este interrogante reside en que Leibniz entiende que toda voluntad supone alguna razón y que esta es naturalmente anterior (cf. Leibniz 1982 59). Esto implica que, si Dios posee una razón perfecta que inclina su voluntad, entonces esta no puede no hacer otra cosa que lo mejor. Leibniz le otorga prioridad a la razón frente a la voluntad: “la esencia de la voluntad no es arbitraria, sino que sigue motivos previos” (Leibniz 1982 111).² Los principios racionales mediante los cuales se rige Dios preceden su voluntad,³ Dios los conoce y, porque actúa conforme a ellos, se garantiza que hace siempre lo mejor posible. Estos principios se encuentran en el interior del entendimiento divino, las verdades eternas son el objeto interno de su entendimiento y no el producto arbitrario de su voluntad (cf. Leibniz 2014 175-176). Lo anteriormente expuesto se conoce como el principio de razón suficiente. Dicha tesis es considerada como profundamente racionalista e intelectualista, lo que muestra el contraste entre Leibniz y otros autores voluntaristas como Descartes.

Es en este modo de operar de las facultades divinas donde reside el fundamento del determinismo metafísico en la filosofía de Leibniz. Ya que, si la voluntad de Dios se encuentra condicionada previamente por su razón y esta es perfecta en grado sumo, entonces la elección de Dios debe, necesariamente, ser la del mejor mundo posible. Si la voluntad divina se rige por principios racionales y Dios los conoce en su totalidad, entonces su voluntad lo lleva lógicamente siempre a hacer lo mejor posible.

Al mismo tiempo, no solo la perfección de la inteligencia de Dios lo predetermina a elegir lo mejor lógicamente, sino también su bondad suprema lo determina a elegir lo mejor moralmente. Dado que posee bondad en su grado

máximo, Dios tiene la necesidad moral de crear el mejor mundo posible ya que, de no ser así, el mundo creado no poseería el mejor equilibrio concebible entre el bien y el mal, en el que el mal que existe funciona solo para alcanzar un bien superior. En todos los demás mundos el balance entre el bien y el mal no es el mejor posible, por lo cual, si Dios hubiera optado por alguno de ellos, habría faltado a su propia bondad suprema y perfección moral.

Así pues, Dios crea el mejor de los mundos posibles, un mundo donde todo lo que existe se debe a una razón suficiente.⁴ De esta manera, cuando Dios elige el mejor mundo posible para crear, determina los futuros contingentes, los vuelve necesarios. Ya que, si Dios creara un mundo que no fuera el mejor de todos los posibles, entonces faltaría a su propia perfección, pues sus acciones podrían corregirse. En función de lo expuesto hasta ahora, una primera pregunta crítica puede abrirse en este punto: dado que Dios es perfecto y debe obrar en función de dicha perfección, ¿es posible pensarlo como un ser libre?

3. Determinismo metafísico del comportamiento humano

En el apartado anterior desarrollamos una reconstrucción de la argumentación de Leibniz acerca de las perfecciones de Dios, el modo en el que operan y cómo estas vuelven necesaria la creación del mejor de los mundos posibles. En el presente apartado analizaremos el comportamiento humano bajo la lupa de los argumentos presentados. Así, siguiendo dicha línea argumentativa, se podría pensar que nuestro comportamiento debe ser en función de la perfección de este mundo, es decir, va a tender a ser el mejor posible: “[e]l decreto que Dios ha dado respecto a la naturaleza humana, que es que el hombre hará siempre [...] lo que le parezca mejor” (Leibniz 1982 72). Dentro de esta estructura, el comportamiento humano opera como un engranaje que forma parte de la perfección de la totalidad del funcionamiento del universo.

De esto se sigue que, si el comportamiento humano se encuentra regido por el decreto de la perfección del mundo, entonces todo su futuro y las causas de este se encuentran predeterminados, su comportamiento puede ser previsto y está determinado. Dios conoce esta previsión porque es omnisciente y es él quien eligió este designio para cada uno de nosotros: “[l]a naturaleza de una sustancia individual o de un ente completo es tener una noción tan cumplida que sea suficiente para comprender y hacer deducir de ella todos los predicados de sujeto a quien esa

² Véase también (Leibniz 2014 196).

³ “Para Leibniz, existen principios de perfección que son eternos, anteriores y superiores a la voluntad divina” (Rawls 2000 128).

⁴ “Jamás se verifica un suceso sin que haya una causa, o, por lo menos, una razón determinante, es decir, algo que pueda servir para dar razón a priori de por qué existe esto de esta manera más bien que de otra” (Leibniz 2014 195).

noción se atribuye” (Leibniz 1982 65). Un sujeto encierra en sí mismo todos los predicados que pueden derivarse de él ya que estos están determinados.

Por tanto, la determinación de Dios de las acciones humanas está dada por dos caminos: por un lado, por el hecho de que Dios conoce nuestros designios, sabe todos los predicados que se derivan de nuestra noción; por el otro, porque Dios predetermina las causas que nos llevan a elegir entre un camino y otro, ya que es él quien ha creado el mejor mundo posible. De tal manera que “todo es, por lo mismo, cierto, y está determinado de antemano en el hombre, como en todas las demás cosas, y el alma humana es una especie de autómatas espiritual” (Leibniz 2014 201).

Pese a esta determinación, Dios crea a las sustancias individuales racionales y les confiere una fuerza activa para obrar, es decir, estas sustancias actúan por su propia voluntad y Dios se limita a conservarlas. Sin embargo, esta espontaneidad no anula la determinación divina del comportamiento humano ya que recordemos que Leibniz entiende que siempre hay una razón preferente que lleva a la voluntad a hacer su elección (cf. Leibniz 2014 196). De modo que el ser humano, metafísicamente, siempre tenderá a elegir lo mejor, con base en una conjunción de razones que guían a la voluntad y estas razones siempre tenderán al mayor bien aparente. Cuanto más conocimiento poseamos acerca de la verdad y el bien, más próximo va a encontrarse dicho bien aparente del bien real, dado que, a partir del conocimiento, podremos perfeccionar los principios y razones que guían nuestra voluntad.

Esto implica, a su vez, que el mal en nuestras acciones es producto de nuestra imperfección, que se manifiesta en nuestra ignorancia, la cual nos lleva a tomar decisiones que podrían ser mejores. El autor señala, en reiterados pasajes, que existen razones que determinan nuestra voluntad y que desconocemos, que permanecen imperceptibles (Leibniz 2014 197; 1983 213). Al mismo tiempo, no solo nuestra razón inclina a la voluntad, sino también nuestras pasiones lo hacen. Las acciones que un individuo realiza se encuentran en constante tensión entre la razón y las pasiones, de modo que, como venimos señalando, solo la razón nos lleva a realizar lo mejor posible, mientras que las pasiones oscurecen nuestro intelecto. De esta manera, cuanto menos conozcamos lo que inclina nuestra voluntad, menos posibilidad tenemos de llevar a cabo las mejores acciones posibles. En otras palabras, para Leibniz, la autodeterminación se logra a través de volver racional y consciente aquello que moldea nuestra voluntad.

A su vez, Leibniz afirma que: “[...] toda sustancia muestra de algún modo el carácter de la sabiduría divina y de la omnipotencia de Dios, y la imita en cuanto es susceptible de ello” (Leibniz 1982 66). Por tal razón, el ser humano,

como ser creado a imagen de Dios, tenderá a imitar su modo de accionar hasta donde sus capacidades le permitan. Esto supone que la determinación del comportamiento humano no se limita a una determinación metafísica, sino que también debe ser moral, ya que la perfección de Dios incluye la perfección moral, razón por la cual el ser humano debe imitarlo. Tal como sostiene Rawls, “[p]uesto que la perfección de Dios implica las perfecciones morales, Dios es un modelo para nosotros y ha de ser imitado en la medida en que ello sea posible” (2000 127).

Así pues, se considera que el comportamiento humano, si bien es espontáneo, es decir, posee una fuerza activa para obrar, no deja de estar determinado por los designios de Dios, precisamente por el modo en el que operan la voluntad y la razón, tanto en Dios como en el ser humano.

4. La libertad humana en Leibniz: razón, espontaneidad y elección

Aún dentro de este universo ontológico determinista, Leibniz sostiene que “[...] ni la previsión infalible de Dios, ni la predeterminación de las causas, ni la de los decretos de Dios, destruyen esta contingencia ni esta libertad” (Leibniz 2014 201). Es decir que, aunque el futuro esté determinado, el ser humano aún posee libertad para actuar, y las acciones y elecciones que toma permanecen contingentes.

La pregunta fundamental de este trabajo entonces es ¿cómo puede convivir la concepción de un mundo creado por un ser absolutamente perfecto y determinado por un principio de razón suficiente con la posibilidad de la libertad en el accionar humano? Para poder responder esta pregunta será necesario pensar qué entiende Leibniz por libertad. Para ello, partiremos de las estructuras que, para el autor, hacen posible la existencia de la libertad en el accionar humano. Es decir, intentaremos ver cómo, desde las condiciones necesarias para concebir la libertad humana, se puede pensar un determinismo metafísico que sea compatible con un accionar humano libre.

En la *Teodicea*, Leibniz deja claro que las condiciones para la existencia de la libertad son a) la espontaneidad, b) la elección y c) la deliberación o el juicio racional de aquel que obra (cf. 2014 87). Esto quiere decir que, para que una acción humana pueda considerarse libre, debe cumplir con los siguientes tres criterios: (a) debe ser llevada a cabo por un ser con una fuerza activa, con una capacidad real de actuar; (b) debe existir una elección entre múltiples contingentes; y (c) debe ser guiada por una razón suficiente. Si estas condiciones se cumplen efectivamente, entonces, para Leibniz, el ser humano puede considerarse libre, incluso dentro del universo ontológico determinista. Como hemos señalado, las

acciones que lleva a cabo la voluntad se encuentran en tensión entre la inclinación de las pasiones y la razón. De esta manera, y con esta definición de la libertad, Leibniz deja en claro que ser libre es actuar racionalmente, es alcanzar un dominio sobre nuestras pasiones.⁵

En los apartados anteriores hemos hecho referencia a la primera condición, esta es, la espontaneidad. Dicha condición consiste en que la elección sea llevada a cabo por la sustancia, gracias a un verdadero poder activo en sí misma.⁶ Leibniz deja de lado la idea de que Dios es la única sustancia que actúa, y que las demás son simples medios u observadores: “Dios es el único cuya acción es pura [...] pero no obsta que la criatura tenga parte también en las acciones” (Leibniz 2014 185). Esta participación activa proviene tanto de las perfecciones que Dios comunica a la sustancia como de las limitaciones que ella tiene en su misma naturaleza. Una posible pregunta crítica en este punto consiste en pensar ¿tiene sentido llamar espontánea a una elección que ya se encuentra determinada?

La segunda y la tercera condición pueden ser analizadas en conjunto: mientras la segunda condición manifiesta la necesidad de una elección real entre dos posibles, la tercera implica la necesidad de deliberación entre dichos posibles. Ya hemos trabajado la idea de que a la voluntad siempre la precede una razón suficiente para inclinarla a elegir lo mejor. Y las razones para inclinar su voluntad las encuentra en sí misma, dado que ella misma contiene los predicados que se le siguen. Así, Leibniz resalta, “[l]a sustancia individual refleja todo el universo a su manera a modo de un espejo de la creación de Dios” (1982 66). Esta representación se da internamente en la sustancia y no hay nada externo que le afecte. De esa manera, Leibniz logra dejar de lado la teoría de la indiferencia que entiende que la libertad real consiste en que la voluntad elija entre dos o más posibilidades con igual preferencia por todas ellas. Leibniz critica en reiterados pasajes estas teorías y sostiene que siempre hay razones suficientes que nos inclinan por un partido u otro (Leibniz 2014 197; 1983 229).

Es importante analizar detenidamente esta condición para que no produzca una contradicción con las demás. Si analizamos con cuidado de qué modo opera la razón, podremos ver que no hay contradicción entre sostener la elección entre múltiples contingentes, y defender el concepto de racionalidad que Leibniz presenta en la tercera

condición. Según el autor, la razón inclina a la voluntad, pero no vuelve necesaria la elección, ya que, si así fuera, ello supondría que no hay contingencia en lo elegido: “[...] la certidumbre objetiva o la determinación no constituye la necesidad de la verdad determinada” (Leibniz 2014 195).

En este punto se vuelve explícita la diferencia que Leibniz hace entre una necesidad absoluta y una hipotética; mientras la primera implica que lo contrario es imposible o implica contradicción, la segunda supone que lo contrario es posible pero que las condiciones externas la vuelven necesaria. En este sentido, Leibniz sostiene que el futuro es contingente, pero es necesario hipotéticamente, ya que existen infinitos mundos posibles que no fueron creados, no por su imposibilidad, sino por su imperfección (cf. 1982 72). Para el autor, el hecho de que los futuros contingentes estén determinados no hace que dejen de ser contingentes. La determinación o la certidumbre no configuran una necesidad absoluta, ya que podrían darse otras posibilidades sin contradicción.

Dios elige el mejor mundo posible por una necesidad hipotética, no por una necesidad absoluta. Aunque hemos visto que por su grandeza no podría haber elegido otra cosa que lo mejor, esta es una necesidad hipotética. Lo mismo puede traducirse a las acciones humanas. Si bien están contenidos en el sujeto todos los predicados que se le atribuyen, y es seguro que se van a dar, estos no son necesarios, ya que podrían pensarse infinitas elecciones diferentes que no son la realidad, no porque sean contradictorias, sino porque existen otras razones más fuertes que constituyen la suficiencia con la que se elige la primera opción. Si bien es cierto que nuestras futuras decisiones están predeterminadas, no dejan de ser contingentes, dado que podríamos elegir —sin contradicción— cualquier otro futuro. De esta manera, la segunda condición —la necesidad de que haya elección para que haya libertad— permanece operativa a pesar del requisito de la deliberación racional.

Así, ni la presciencia de Dios ni la predeterminación de las causas vuelven al mundo o a las elecciones humanas necesarias, sino que permanecen contingentes metafísicamente, ya que dentro del sistema filosófico de Leibniz tienen lugar las condiciones necesarias para la libertad humana. De modo que, “[...] lo que es contingente y libre, contingente y libre queda, lo mismo bajo los decretos de Dios, que bajo la previsión” (Leibniz 2014 201). Otra pregunta crítica a la propuesta del autor consiste en pensar ¿alcanza con que una acción no sea necesaria en un plano lógico para que sea una acción libre? Intuitivamente pareciera que es necesario algo más que la posibilidad lógica de otros mundos para que una acción sea realmente libre.

5 Esto continúa reflejando la lectura intelectualista de la acción de Leibniz.

6 “La idea leibniziana de un concepto individual completo es [...] el concepto de una sustancia activa con poderes propios, de tal modo que, desde dentro de sí misma y de su estado total presente, delibera y actúa y se mueve espontánea y voluntariamente a otro estado de acuerdo con su propia ley peculiar” (Rawls 2000 143).

Igualmente, para Leibniz, entonces, la libertad consiste no en la elección arbitraria de la voluntad entre múltiples posibles sin preferencia por ninguno, sino en la libertad del entendimiento, que nos permite conocer cada vez mejores razones para inclinar nuestra voluntad y tender a lo mejor (Rawls 2000 155). El estar determinados a elegir lo mejor no nos priva de la libertad, sino que, por el contrario, en esto consiste la verdadera libertad: el poder hacer el mejor uso de la libertad sin ser apartados del mejor bien posible —al cual se accede por medio de la racionalidad— por las pasiones o por fuerzas externas. “Leibniz entiende que el mayor grado de libertad consiste en ser siempre llevado hacia el bien, y siempre por la propia inclinación, sin ninguna constrictión y sin displacer alguno” (Rawls 2000 151). En este sentido, una inteligencia puede ser más libre que otra, en la medida en que inclina a su voluntad en función de principios claros que persiguen el bien. La sabiduría perfecciona la bondad del ser humano y le confiere la verdadera libertad. La libertad es obrar del mejor modo posible según la razón, que es perfectible (Leibniz 1982 60). De esta manera: “[l]a voluntad, al tender al bien en general, debe caminar hacia la perfección que nos conviene, la suprema perfección se da en Dios” (Leibniz 2014 186). Es decir que, en la medida en que ampliamos nuestra sabiduría, ampliamos nuestra libertad. Dado que cuanto más conocemos y actuamos en función de dicho conocimiento, no solo nos aproximamos al modo de actuar de Dios, sino que también perfeccionamos las razones por las cuales se rige nuestra voluntad. La libertad se piensa entonces, no como poder hacer lo que se quiera, sino como querer hacer lo que se hace (Torralba 2005 289).

Por otra parte, es pertinente aclarar que, desde un plano práctico, la ignorancia humana acerca del propio destino y del orden general del universo hace que nuestras decisiones, en la práctica, sean elecciones reales. En este sentido, aquello que conocemos y debe guiarnos es el deber moral. Dado que, en la medida en que conocemos más y actuemos en función de este conocimiento, cada vez más vamos a ser capaces de dominar nuestras pasiones y lograr un control racional de nuestra voluntad. Dicho control racional nos permitirá inclinar nuestra voluntad hacia el mayor bien aparente y, por ende, hacia la libertad. “Nuestro deber como espíritus es decidir siempre mediante la razón y la deliberación en nuestro intento de identificar el mayor bien aparente” (Rawls 2000 146). Es así como

[T]odo el porvenir está determinado, sin duda; pero como no sabemos el cómo, ni lo que está previsto y resuelto, debemos cumplir con nuestro deber, siguiendo a la razón que Dios nos ha dado y observando las reglas que nos ha prescrito. (Leibniz 2014 206-207)

5. Consideraciones finales

Así pues, podemos concluir que la teoría acerca de la libertad humana de Leibniz supone diversos puntos de análisis, desde su postura metafísica hasta argumentos sobre la moral. Desde esta base, Leibniz nos muestra un modo en el que es posible pensar la libertad como compatible con un sistema determinista, creando una noción de libertad humana que encierra ciertas condiciones e instrucciones para dirigir nuestro accionar. Leibniz crea un complejo sistema filosófico que parte de la idea de un Dios perfecto y logra llegar al fondo de lo que ello significa sin sacrificar la posibilidad del perfeccionamiento moral en el comportamiento humano. Esto lo logra porque piensa en la libertad, no como un capricho de la voluntad, sino como una operación de la racionalidad que nos guía hacia el bien moral. Y es desde allí que se configura la compatibilidad entre la libertad humana y el universo ontológico determinista en el sistema filosófico de Leibniz.

Aun así, como hemos ido mostrando a lo largo del texto, existe un conjunto de preguntas críticas que se pueden realizar a la propuesta del autor. En primer lugar, como señalamos en el primer apartado, la concepción de Dios de Leibniz pareciera reducirlo a un ser mecánico, sin libertad para actuar. Dado el principio de razón suficiente, la perfección de la racionalidad de Dios, este no puede no hacer otra cosa que lo mejor, es decir, en cierto sentido no es libre. En segundo lugar, respecto a las condiciones para la libertad, existen dos conjuntos de preguntas. Por un lado, respecto a la condición de espontaneidad, dado que Leibniz define a las sustancias individuales como espejos de Dios, cuyo designio ya se encuentra fijo, puede pensarse que las sustancias mismas no son espontáneas, sino más bien reflejos pasivos de la grandeza de Dios. Por otro lado, respecto a las condiciones de contingencia y racionalidad para la acción, hemos resaltado que, posiblemente, sostener que las decisiones tomadas por la voluntad no sean algo necesario lógicamente pareciera no ser suficiente para poder pensar la libertad.

Bibliografía

Leibniz, G. *Discurso de la metafísica*. Trad. Julián Marías. Madrid: Alianza, 1982.

Leibniz, G. *Nuevos ensayos sobre el entendimiento humano*. Trad. Javier Echevarría. Madrid: Editora Nacional, 1983.

Leibniz, G. *Teodicea: ensayos sobre la bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen del mal*. Trad. Jacobo Muñoz. Madrid: Biblioteca nueva. 2014.

Rawls, J. *Lecciones sobre la historia de la filosofía moral*. Trad. Andrés de Francisco. Barcelona: Paidós, 2000.

Torralba, J. *La libertad posible: acerca de la noción leibniziana de inclinar sin necesitar*. Navarra: Universidad de Navarra, 2005.

Sergio Mateo Castro Piza

Universidad Nacional de Córdoba
smcastrop@unal.edu.co

El “desnivel prometeico” y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral*

The “Promethean Gap” and the Educational Crisis:
Towards an Education within the Moral Fantasy

* Quiero dedicar este pequeño texto a mi madre, Liliana Piza Leiva, una mujer de quien solo puedo expresar mi amor infinito. En estos tiempos oscuros, nunca conocí un ejemplo tan claro de lo que Rilke quería expresar en sus poemas cuando se refería a la urgente tarea de los seres humanos de “sentir completamente”. *In memoriam* (1979 - 2021).

Resumen

El presente texto se propone argumentar en favor de una educación en la “fantasía moral”. En primer lugar, se examina la expresión gúntheriana “desnivel prometeico”, mediante la cual se quiere explicar por qué hoy existe una distancia desmesurada entre la capacidad de los seres humanos de hacer cosas y sus capacidades de sentir e imaginar. Luego se aborda, siguiendo algunas de las reflexiones que hace Hannah Arendt en su texto “La crisis de la educación”, la forma como las instituciones educativas modernas han contribuido al desequilibrio desmesurado de dichas capacidades. Finalmente, se busca llamar la atención sobre la decisiva tarea actual de la educación de superar ese desnivel, es decir, de ajustar las capacidades del ser humano de imaginar y sentir —indispensables para sus intentos por comprender el mundo— a las dimensiones de su hacer.





Ilustración 5. *Angélica María Rojas Becerra.* / Collage de una estatua de la Virgen con un niño en sus brazos, un tren y trazos digitales de colores verde, como representación del césped, y azul, como representación de la brisa. Encima de la estatua se posa una corona de varios colores ilustrada digitalmente. El tren, de colores tierra, tiene una textura maderera. El fondo es de color azul pastel

Palabras clave
Desnivel prometeico, Educación, Imaginación, Sentimiento, Técnica.
Keywords
Promethean Gap, Education, Imagination, Feeling, Technique.

Cómo citar este artículo:

MLA: Castro, S. "El 'desnivel prometeico' y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 28-35.
APA: Castro, S. (2022). El "desnivel prometeico" y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral. *Saga: Revista de estudiantes de filosofía*, (40), 28-35.
CHICAGO: Sergio Castro. "El 'desnivel prometeico' y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral". *Saga: Revista de estudiantes de filosofía* 40 (2022). 28-35.

Abstract

This text argues in favor of an education in "moral fantasy". First, the gūntherian expression "promethean gap" is examined, in order to explain why there is a disproportionate distance between the capacity of human beings to do things and their capacity to feel and imagine today. Then, following some of the reflections made by Hannah Arendt in her text "The crisis of education", the way in which modern educational institutions have contributed to the disproportionate distance of these capacities is approached. Finally, attention is drawn to the decisive current task of education to overcome this gap, that is, to adjust the capacities of the human being to imagine and feel —indispensable for their attempts to understand the world— to the dimensions of their capacity to do things.

1. Introducción

En la era moderna se ha venido gestando una discrepancia desmedida entre nuestra capacidad de hacer cosas y nuestras capacidades de imaginar y de sentir. Sabemos, gracias a Hannah Arendt, que la educación no ha sido ajena a dicha discrepancia. Sin ir muy lejos, la filósofa alemana llama la atención sobre uno de los supuestos básicos de las teorías modernas de la educación, a saber, “que hay que sustituir el aprender por el hacer y el juego por el trabajo” (1996 195). La causa de estas sustituciones es, en parte, que la intención consciente de la enseñanza, “por cuanto debe procurar siempre el bienestar del niño, ya no tiene que transmitir ‘conocimiento muerto’, sino enseñar una habilidad” (*ibíd.*).¹ Así pues, lo que ha ido emergiendo aceleradamente en los institutos educativos es la preocupación por convertir a los alumnos en agentes productivos, esto es, capaces de hacer cosas correctamente. Ante este aceleramiento, la educación parece dirigir su mirada hacia la especialización, en la que no se busca introducir al joven al mundo como un todo, sino a una parte específica de él. Como resultado, los jóvenes han quedado rezagados al hecho de que la educación los prepara para hacer o producir una determinada actividad que, por su naturaleza técnica, no necesita del conocimiento del mundo como un todo ni, particularmente, de la comprensión de los efectos que dicha actividad conlleva; la educación los prepara, en últimas, para el “arte de producir cosas.”²

Bajo este panorama, la situación de la era moderna y, con ella, de la educación, hace de esta discrepancia

un problema grueso: ¿cuáles son las consecuencias que trae para el mundo el hecho de que la educación procure enseñar en el hacer y no en el comprender? Este es el problema que me propongo resolver aquí. Hoy, más que en ningún otro momento de la historia, nuestra capacidad para hacer cosas ha superado de manera desmedida nuestras capacidades de imaginar y de sentir, indispensables para el ejercicio de la comprensión. El ser humano ha sido capaz de producir un objeto (la bomba nuclear) que destruye el mundo que habita y, sin embargo, no es capaz de comprender las consecuencias de este hecho ni, mucho menos, de sentir algo sobre el mismo. La situación es, entonces, crítica. Y el hecho de que sea así nos deja ante el reto de buscar soluciones. Propongo, en el marco de esta búsqueda, que la educación tenga como objetivo contribuir a equilibrar esta discrepancia y, en ese sentido, a llamar la atención sobre el hecho de que nuestros intentos por comprender son la clave para preguntarnos por las consecuencias de nuestro hacer, para evitar convertirnos en —como ya señalaba Günther Anders— los hijos de Eichmann, aquellos a los que el mundo como un todo les es indiferente y sus vidas se resuelven en la medida en que lleven a cabo sus tareas específicas de la mejor forma posible (*cf.* 2010 61).

En vista de lo anterior, organizaré mi trabajo del siguiente modo: a) haciendo uso de la expresión “desnivel prometeico”, acuñada por Anders, mostraré en qué medida hoy existe una distancia desmesurada entre nuestra capacidad de hacer y nuestras capacidades de sentir e imaginar; b) una vez aclarada esta afirmación, expondré cómo la educación moderna ha contribuido, en una medida importante, al desequilibrio desproporcionado de dichas capacidades; c) finalmente, en un intento por buscar soluciones a este problema, brindaré algunos argumentos en defensa de una educación (la educación en la fantasía moral) que promueva la necesidad de inculcar en los jóvenes el ejercicio de comprensión.

2. El “desnivel prometeico”

En *La obsolescencia del hombre*, Anders señala que los seres humanos tienen varias capacidades: “podemos hacer cosas, podemos imaginar cosas y podemos sentir cosas” (Uribe 2017 211). La relación entre estas capacidades tiende a ser desequilibrada y la razón detrás de este desequilibrio remite a nuestra propia condición natural. Siguiendo a Ángela Uribe, el hecho de que podamos hacer cosas quiere decir que podemos producirlas, como quien fabrica con sus manos una mesa. Hacer cosas supone, también, que podemos actuar sobre otros, como quien fabrica una mesa para hacer un regalo a un ser querido (*cf. ibíd.*). A su vez, los seres humanos también podemos

1 El “conocimiento muerto” es conocimiento del pasado, de la historia del mundo. Se dice que está “muerto” porque, de acuerdo con varias teorías pedagógicas modernas influenciadas por el pragmatismo, es claramente anticuado para las necesidades del mundo actual (*cf.* Arendt 1996 194).

2 Arte en el sentido de destreza o habilidad para producir una cosa.

imaginar cosas. La imaginación, en este contexto, se da en el sentido de que cada ser humano puede anticipar las características de aquello que en el futuro será su producción y, con ello, anticipar las consecuencias de producirla. Así, imaginar comporta ver en la mente la obra terminada, como quien imagina “en su mente” a sus hijos desayunando en la mesa hecha. También podemos sentir emociones relacionadas con lo que hacemos. Como afirma Uribe, el fabricante de la mesa no solo siente satisfacción mientras trabaja, sino también la siente una vez termina su mesa y queda tal como la había imaginado (cf. *ibíd.*). Para el caso de la mesa, la relación entre lo que hacemos, lo que imaginamos y lo que sentimos puede ser fácilmente equilibrada:

Por una parte, el resultado de lo que hizo el fabricante puede ser concebiblemente ajustado y proporcionalmente a aquello que imaginó para su mesa, incluido su uso; y, por otra parte, su sentimiento de satisfacción es adecuado al hecho de que tiene o tendrá ante sí la mesa que imaginaba. (Uribe 2017 212)

Sin embargo, en la historia reciente hemos sido testigos de cómo la relación entre estas capacidades se ha desequilibrado de manera desmesurada. Ya señalaba Anders, en el contexto de la Segunda Guerra Mundial, que los seres humanos ahora pueden planificar y, con ayuda de los medios de aniquilación producidos por ellos (la bomba atómica), llevar a cabo la destrucción de una gran ciudad. Pero imaginarse ese efecto, solo lo pueden hacer de una manera muy deficiente:

Y, sin embargo, lo poco que podemos imaginar, la borrosa imagen de humo, sangre y escombros es siempre demasiado grande si la comparamos con el quantum mínimo de lo que somos capaces de sentir o responsabilizarnos en la idea de una ciudad aniquilada. (Anders 2011 256)

Así, el caso de la bomba atómica supone la apertura a un desequilibrio desmesurado no solo entre nuestra capacidad hacedora y nuestra capacidad de imaginar, sino también, en una medida mucho más grande, entre estas capacidades y nuestra capacidad de sentir. De este modo, Anders sostiene que “el hombre es menor a sí mismo” (*ibíd.*). Lo es, en primer lugar, porque nuestra capacidad de producir objetos desborda tanto aquello que imaginamos como aquello que sentimos; y lo es, también, porque decidimos serlo (cf. *ibíd.*). Como asegura Uribe, decidimos ser, sin más, los hijos de Prometeo. Ello porque decidimos darnos a la tarea de hacer y hacer, si darnos la tregua para tratar —imaginando y sintiendo— de vernos a nosotros mismos en eso que hacemos (cf. 2017 212). En esta medida, somos menores a nosotros mismos porque nuestras capacidades de sentir e imaginar son menores, por mucho, a nuestra capacidad de hacer.

Al respecto, Uribe hace una aclaración que nos permite entender de qué manera los seres humanos han decidido, voluntariamente, ser menores a sí mismos. En *La obsolescencia del hombre*, Anders pone de presente en qué consiste propiamente lo que aquí comentamos sobre la “imaginación”:

La expresión “imaginar” se trata justo de la situación (en cierto modo, antiplatónica), en que los objetos y situaciones realizados preceden al εἶδος [sentido]; es decir, en que están ahí, antes incluso de que se puedan “representar” en su magnitud y consecuencias; de manera que quien se “representa” propiamente se convierte, en el que “va detrás”; pues trata de ir tras lo hecho por él y tras el poder imprevisible —que tiene mediante su propio hacer o ser, pero que le ha superado— para poder estar a la altura de sí mismo. (2011 258)

Imaginar es, entonces, pensar en imágenes de situaciones y cosas reales; es, en otras palabras, hacer que los objetos o las situaciones reales precedan a la idea que uno llega a formarse del objeto o la situación no percibidos pero presentes. Quien imagina busca, en la medida de sus posibilidades, ser guardián de sus ideas, es decir, “ir detrás de ellas” en el sentido de hacer que sus ideas respondan apropiadamente a los objetos reales y a las situaciones concretas que ha evocado para hacerse a ellas (cf. Uribe 2017 214).

De acuerdo con esto último, Uribe asegura que hay, empero, un modo de relacionarse con lo que se hace que es deliberado y que tiene la consecuencia de que el guardián de su idea deja de habitar la escena en la que se pone en marcha el hacer. Este modo de relacionarse tiene que ver con el hecho de que “la agencia de quien hace desaparece mientras hace” (cf. Uribe 2017 215). En términos generales, esta situación se da porque el agente, de acuerdo con lo que hace, provoca voluntariamente una fragmentación en la unidad entre su producir, su imaginar y su sentir (cf. *ibíd.*). Los seres humanos y, en particular, nosotros los seres humanos de la era industrial y postindustrial, solemos hacer de una forma que recuerda el modo de producción en serie, propia de la fabricación de objetos complejos, conocida como taylorismo (cf. Anders 2011 216), es decir, aquella en la cual cada una de las personas que se dan a la tarea de participar en la producción de un bien pierden de vista —en la mayoría de las ocasiones, porque así lo prefiere— la finalidad del bien para el que está trabajando y, por lo tanto, se relaciona únicamente con la parte del objeto que le corresponde en la línea de producción. Quien así hace, pierde de vista no solo el propósito [*telos*] del objeto que fabrica —su uso, una vez que este ha sido

terminado—, sino también el sentido [*eidós*] que para él puede llegar a tener el objeto terminado y en cuya fabricación participa (cf. Uribe 2017 215).

3. La educación en crisis

Consideramos que lo anterior puede llegar a ser pertinente en nuestra comprensión de la manera como la educación moderna se relaciona con la técnica. No cabe duda de que hoy la enseñanza de la técnica³ en los institutos educativos se ha convertido en uno de los pilares fundamentales de todo gobierno para contribuir a su progreso económico, social, y cultural. En *La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, reunida en París del 17 de octubre al 16 de noviembre de 1989, una de las tareas imperiosas a llevar a cabo por la ONU era “hacer un esfuerzo especial en favor de la formación técnica [...] de las mujeres y los hombres” (Naciones Unidas 1989 Preámbulo). Entre otras razones, esto se debía a la necesidad de los estados de:

[F]ormular políticas, definir estrategias y poner en práctica, en función de sus necesidades y recursos, programas y planes de estudios de enseñanza técnica destinados a los jóvenes, en el marco de sus respectivos sistemas educativos, a fin de que puedan adquirir los conocimientos prácticos indispensables para el desarrollo económico y social y para la realización personal y cultural de cada individuo en la sociedad. (*id.* Artículo 1)

La educación, en estos términos, debía procurar la enseñanza de la técnica a los jóvenes si con ello los estados querrían no solo “conseguir los conocimientos prácticos para su desarrollo económico y social”, sino también para la realización personal y cultural de cada individuo. Sin duda alguna, la necesidad que plantea la ONU de formar a mujeres y hombres en la técnica está estrechamente ligada a lo que hoy es el *zeitgeist* del mundo: la tecnificación. Desde la producción de máquinas que permiten que distintas personas en distintos lugares del mundo logren establecer una suerte de contacto (como es el caso de las redes sociales), hasta la creación de objetos sin los cuales el *modus vivendi* de una sociedad pasaría a ser algo “anómalo”, obsoleto y hasta contraproducente (como es el caso de los *phones* [teléfonos]), confirman que educar a los individuos en la técnica se convierte prácticamente en una necesidad. Sería absurdo decir, en este sentido, que la formación en la técnica es algo contra lo que debemos luchar y, por ende, detener. Primero, hace parte de nuestra naturaleza

3 Técnica en el sentido etimológicamente dispuesto, es decir, *techné*, capacidad de hacer o producir.

humana hacer cosas: esa es nuestra condición de *homo faber*; y segundo, el uso concienzudo de la técnica ha permitido combatir hechos apocalípticos como el cambio climático. La urgencia de la ONU por la formación en la técnica se vuelve, entonces, un asunto común, del que la humanidad no puede ser ajena. La tarea de la educación consistiría, así, en contribuir al desarrollo técnico de los países si con él se busca combatir, o por lo menos intentar combatir, algo que parece inevitable: nuestra propia destrucción.

Sin embargo, a la par que la técnica ha permitido hablar de “avances” en los campos económico, social y cultural de un país, también supone, como ya hemos señalado, la apertura a nuestro propio ocaso.⁴ Y el germen de esta apertura tiene lugar, en una medida importante, en la educación. No es casual que en algunos institutos educativos europeos y americanos se haya planteado, ya desde hace un siglo, la posibilidad de sustituir o quitar asignaturas relacionadas con la educación humanística para dar lugar a la enseñanza de la técnica. De hecho, gran parte de las instituciones educativas de corte paradójicamente “progresista” han decidido enfocar el ejercicio de la enseñanza en el mero hacer, restándole importancia a la enseñanza de la historia, la filosofía, la literatura, etc.⁵ Esto es alarmante y, por eso, siguiendo a Arendt, constituye una crisis (cf. 1996 186).

Uno de los presupuestos básicos que llevó a Arendt a pensar que la educación moderna se encuentra en crisis es el hecho de que, precisamente, en ella se ha sustituido el aprender por la técnica (cf. 1996 194).⁶ Entre otras razones, ello se debe a que la educación moderna

4 La técnica es, hoy, un arma de doble filo: en la misma medida en que combate el cambio climático, lo produce. Así, como efecto de la excesiva industrialización, organizaciones como la Unesco (organismo especial de la onu) reconocen que “el mundo se encuentra en un punto de inflexión, en el que asistimos a un aumento de la degradación ambiental, una intensificación de las consecuencias del cambio climático” (cf. 2015). Ante esta situación, organizaciones como la Unesco han llamado la atención sobre la necesidad de una educación para el desarrollo sostenible, “basada en el entendimiento de que lo que hacemos hoy puede tener implicaciones en la vida de las personas y del planeta en el futuro” (*ibid.*). Lo curioso de este llamado, no obstante, es que se hace justo cuando la situación ambiental actual ha alcanzado un punto crítico. Y esto, por lo menos para consideración nuestra, está estrechamente relacionado con el hecho de que la formación en la técnica, en comparación con una formación de tipo “humanista”, ha constituido desde hace varias décadas una prioridad para todo gobierno, ya que, como vimos, solo ella satisface las demandas de las nuevas tecnologías, que suponen un “avance” para toda sociedad.

5 Tenemos el caso muy reciente de España, en el que se planteó una reforma para “expulsar a Platón del salón de clases” (Altares y Álvarez 2015). Ello, primero, en aras de fomentar el aprendizaje de otras materias y, segundo a causa (y de forma implícita), de considerar la filosofía como algo obsoleto.

6 Y también ha sustituido el juego por el trabajo. Esta sustitución, estrechamente relacionada con la que analizaremos, pese a que no será objeto de nuestro análisis, también tiene como causa la pérdida de la autoridad.

mantiene la necesidad de encaminar la enseñanza a la enseñanza de una habilidad o de unas habilidades. Así, transformados en entidades vocacionales, Arendt afirma que los jóvenes

[...] tienen en la enseñanza de la conducción de un coche, del uso de una máquina de escribir o, mucho más importante para el arte de vivir, de la forma de relacionarse con los demás [...], bastante más éxito que en la posibilidad de lograr que los estudiantes logren adquirir los fundamentos de un plan de estudios corriente” (*ibid.*).

Lo peligroso de esta forma de enseñanza tiene que ver, en el fondo, con lo que Arendt denomina “la pérdida de la autoridad”. En la medida en que se intenta sustituir el aprender por el hacer, en aras de dejar de transmitir “conocimiento muerto” para enseñar una habilidad, el educador pierde toda autoridad. Aquí, cabe aclarar, no se entiende por autoridad una “autoridad autoritaria”, que se impone a través de la violencia y a la que no han sido ajenos muchos modelos conservadores de educación.⁷ Lo que Arendt quiere manifestar cuando habla de la pérdida de autoridad del educador es que se ha perdido, en la educación, la posibilidad de mostrarles a los jóvenes el mundo, sus transformaciones, contradicciones y cambios, que solo pueden ser presentados por aquella figura que encarna el vínculo entre lo viejo y lo nuevo y que es, por naturaleza, una autoridad que se reconoce voluntariamente como legítima (*cf.* 2009 153). En este sentido, los educadores han perdido, también, su responsabilidad con respecto al mundo.

A nuestro modo de ver, esta pérdida de responsabilidad tiene que ver con la falta, primero, de reconocimiento de un pasado y, segundo, con la indiferencia hacia lo que es el mundo mismo. Dice Arendt:

[L]a educación es el punto en que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él [...] también mediante ella decidimos si amamos a nuestros hijos lo bastante como para no arrojarlos a nuestro mundo y libramos de sus propios recursos, ni quitarles de las manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos para la tarea de renovar un mundo común. (1996 201)

Arrojar a nuestros hijos al mundo “sin más” implica no reconocer la existencia de un pasado. Porque el pasado trae consigo la herencia de lo que ha sido el mundo, creer ingenuamente que este carece de valor porque “el mundo que recibimos de nuestros antecesores es siempre un mundo decadente” (*ibid.*) implica negar

cualquier tipo de responsabilidad, dando lugar a una indiferencia absoluta. Y esta indiferencia no es otra cosa que la incapacidad de tratar, imaginando y sintiendo, de vernos a nosotros mismos como parte de ese mundo. Si en el campo de la educación se decide voluntariamente dejar a los jóvenes rezagados a la mera condición de hacedores, sin transmitirles ese “conocimiento muerto” propio del pasado, que de alguna forma los introduce al mundo y les da la posibilidad de emprender algo nuevo, el resultado es, para ellos, desastroso: no saber qué están haciendo, ni hacia dónde conducen sus acciones. Esto, como vimos, es uno de los efectos que tiene el desequilibrio desproporcionado de nuestras capacidades. Si no tenemos la oportunidad de intentar imaginar el *telos* [fin] de nuestros actos sobre el mundo, ni tampoco de sentir responsabilidad por el mismo, emprender algo nuevo comportará un escenario en que los seres humanos no solo se conviertan en *homines creatores*, es decir, en seres capaces de hacer productos que constituyen un *novum* [algo nuevo] en la naturaleza, sino también uno en el que ellos perderán el *eidos* [sentido] con respecto a esa novedad. Un ejemplo claro de ello es el que ya hemos mencionado con anterioridad, a saber, la bomba atómica, el primer objeto (un *novum* apocalíptico, del que no podemos en absoluto dimensionar sus efectos) capaz de destruir a la humanidad. La necesidad de una vuelta a la autoridad es, entonces, imperiosa: solo a través de ella la tarea de renovar un mundo común nos obliga, antes que nada, a responsabilizarnos de este, incluso si quisiéramos que fuera distinto. El mundo, como afirma Arendt, “siempre será viejo para los nuevos” (1996 203) y, en este sentido, renovarlo implica reconocer lo que ha sido, su historia. Y esta tarea no se puede llevar a cabo si se deja de lado la autoridad del educador sobre sus alumnos, si se reemplaza el aprender por el hacer.

4. La educación en la fantasía moral

La urgencia de la ONU por hacer que la educación se concentre en brindar las condiciones para formar a mujeres y hombres en la enseñanza de la técnica, pese a convertirse en una necesidad del mundo actual, también es, como hemos subrayado, un indicio claro de que hoy la preocupación por equilibrar nuestras capacidades de hacer, imaginar y sentir es, en el ámbito educativo, poca. Se exige mayormente de la educación que amplíe la capacidad hacedora de los estudiantes; en otras palabras, se exige de ella que prepare a los estudiantes para ser individuos productivos, que lleven a cabo tareas al modo de fabricación taylorista. De primera mano, esto puede sonar exagerado, pero en estos tiempos es necesario exagerar si con ello se quiere advertir sobre

7 El conocido óleo de Francisco de Goya, titulado “La letra con sangre entra”, es reflejo de lo que muchas instituciones educativas entendieron por autoridad

nuestra “ceguera del apocalipsis” (cf. Anders 2011) No hay que tener miedo a exagerar el peligro, si con ello se esconde una verdad inevitable: estamos ad portas de un desastroso final. No es casual que, en aras de esta exageración, incluso en el terreno de la música, bandas como *Pink Floyd* acusen a la educación de hacer de los jóvenes simples autómatas, que pierden de vista la finalidad del bien para el que están trabajando y, por lo tanto, se relacionan únicamente con la parte del objeto que les corresponde en la línea de producción.⁸

Sin embargo, este panorama no nos puede dejar ante un fatalismo. La idea de la “crisis” sugiere transformaciones, cambios, planes para mejorar y hasta inversiones. Cuando las crisis aparecen, así mismo aparecen las alternativas para salir de ellas. Y en el caso de la crisis de la educación, esta no es una excepción. Al final de *La obsolescencia del hombre*, Anders propone que la decisiva tarea actual de los seres humanos

[...] consiste en la educación de la fantasía moral, es decir, en el intento de superar el “desnivel”: en ajustar la capacidad y elasticidad de nuestras [capacidades de] imaginar y sentir a las dimensiones de nuestros productos y a la enorme desmesura de lo que podemos causar; por tanto, en asimilar nuestra facultad de imaginar y sentir a nuestro nivel en cuanto hacedores (cf. 2011 261).

Una entera generación, la de quienes tienen ahora cincuenta [años], quedó fascinada cuando Rilke, en sus últimos poemas, en relación con el sentir, habló de lo que el sentir “realiza”. [...] Lo que Rilke había querido decir con eso no tiene absolutamente nada que ver con el hecho aducido por nosotros: que, en cuanto a imaginación y sentimiento, no estamos a la altura de nuestros propios productos; y cuando él se quejaba, lo hacía a causa de otras experiencias (cf. id. 262).

No obstante, la idea que tuvo de “poder sentir” no se había expresado en ninguna otra parte de los escritos de aquella época. Y si dicha generación quedaba emocionada con su vocabulario, era porque, sin examinar la causa, pensaba que, haciendo referencia a un sentir insuficiente, acertaba en señalar un decisivo defecto actual y, con este, también una tarea para un “sentir completamente” (*ibíd.*)⁹

⁸ “A fin de cuentas, son solo otro ladrillo en la pared / A fin de cuentas, son solo otro ladrillo en la pared” (traducción propia). Así reza una de las estrofas de la canción “Another brick in the Wall”, de Pink Floyd, en la que se alude al hecho, precisamente, de que los estudiantes son una simple parte de toda una línea de producción.

⁹ “Deja que todo te ocurra/ belleza y terror/ solo continúa/ ningún sentimiento es definitivo”. Se trata de un pequeño fragmento de un poema de El libro de las horas, en el que Rilke señala la importancia de experimentar todos nuestros sentimientos, algo que, para su época, resultaba desconcertante dado el imperio de la razón.

En estos términos, la tarea de la educación en la fantasía moral consiste en hacer que los seres humanos realicen ejercicios de “dilatación moral”, es decir, extensiones de sus capacidades habituales de imaginación y sentimiento, en suma: que hagan ejercicios para trascender la *fija proportio* [proporción] humana de su imaginación y su sentir (*ibíd.*). Al respecto, Anders subraya la curiosa expresión ejercicios [*Exerzitzen*], haciendo clara referencia a los religiosos “ejercicios espirituales, en que se trataba de ‘imaginar’ (de ejercitar la imaginación, conmocionándola con descripciones infernales) la vida futura (cielo-infierno) para luego poder actuar de acuerdo con esa ‘pre-visión’ del futuro que cabía esperar” (*ibíd.* 2011; nota al pie). A nuestro modo de ver, estos ejercicios también se pueden llevar a cabo a través de la enseñanza de la literatura y el cine o, en su defecto, del uso de estas artes en la enseñanza. Ello porque tanto una como otra nos ponen siempre en la tarea de intentar imaginarnos y sentirnos en situaciones que reconocemos propiamente como humanas, pero que, dependiendo del caso, no hemos experimentado del todo (la guerra, la cercanía a la muerte, el amor, el miedo, etc.). En últimas, la necesidad de ampliar nuestra imaginación y nuestro sentimiento constituye el intento, en esta era tecnificada, de salvarnos de nosotros mismos.

Con todo, esta tarea de la educación nos deja ante la necesidad, también pérdida, de comprender. Recordemos que, para Arendt, el comprender implica un puente para interpretar la realidad y, aunque esta sea incómoda y oscura, será de vital importancia en el ser humano buscar esa reconciliación que constituye el primer paso para edificar los giros de la historia (cf. 2009). En otras palabras, la comprensión es necesaria para generar y hacer consciencia sobre la cotidianidad y sobre la historia que se cierne sobre nosotros y que, de alguna manera, ha determinado el acontecer de lo que se vive en la actualidad de la sociedad a la cual pertenecemos como individuos (la dictadura de la técnica). Esta consciencia, por permitirnos “ser conscientes del mundo que habitamos y de sus constantes transformaciones”, se consigue si *intentamos* imaginar y sentir tanto como lo que podemos hacer. Y aunque esto suene imposible (dado que hoy, en cualquier momento, solo mediante la presión de un botón nuclear podemos acabar con la humanidad), es algo que debemos, por nuestra responsabilidad con el mundo, intentar.

Bibliografía

- Altare, G., y Álvarez, T.** “Platón, expulsado de clase”. *El país*. Web. 05 octubre 2015. [https://elpais.com/politica/2015/10/02/actualidad/1443800282_346551.html].
- Anders, G.** *La obsolescencia del hombre*. Valencia: Pretextos, 2011.
- Anders, G.** *Nosotros, los hijos de Eichmann: carta abierta a Klaus Eichmann*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2010.
- Arendt, H.** “La crisis de la educación”. Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Península, 1996.
- Arendt, H.** *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Naciones Unidas.** *Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*, 1989, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html. Consultado en junio de 2021.
- Rilke, R. M.** *El libro de las horas*. Trad. Federico Bermúdez Cañete. Barcelona: Editorial Lumen, 1999.
- Unesco.** *Objetivo 4 - Educación en la Agenda para el Desarrollo Sostenible Después de 2015*, (2015). [<https://www.un.org/es/chronicle/article/objetivo-4-educacion-en-la-agenda-para-el-desarrollo-sostenible-despues-de-2015>].
- Uribe, A.** “El desnivel prometeico y el lenguaje del perdón”. *Los silencios de la guerra*. Eds. Camila Gamboa y María Victoria Uribe. Bogotá: Universidad del Rosario editorial, 2017. 197-219.
- Waters, R.** “Another brick in the wall”. *The Wall, Pink Floyd*. Londres: Harvest Records, 1979.

Traducción de:

Jhordy Gerardo Arias Osorio

Universidad Nacional de Córdoba

jariasos@unal.edu.co

Traducción

“Emmanuel Lévinas, autonomía y educación” de Ann Chinnery*

Translation

Anne Chinnery’s “Emmanuel Levinas, Autonomy and Education”

* ann.chinnery@sfu.ca

Simon Fraser University – Burnaby BC, Canada

Reprinted/adapted by permission from RightsLink: Springer Nature. Chinnery, A. Lévinas. In: Smeyers P. (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education*, 2018. Traducción realizada y publicada con permiso expreso de la autora. Agradezco al profesor Vicente Raga su valiosa colaboración. Agradezco también la paciente y cuidadosa labor realizada por Valentina Corradine y Felipe Cifuentes en la revisión y corrección de esta traducción. Todas las citas textuales que no sean de Lévinas son traducciones mías del inglés al español, con excepción de la cita de *Outside the subject* de la presente traducción, la cual se tuvo que traducir de la versión en inglés que usó la autora original. Las obras de Lévinas *Totalidad e infinito*, *De otro modo que ser o más allá de la esencia* y *Ética e infinito* se citan de su versión en español.

Comentario del traductor

“Pero las enseñanzas no se pueden transportar en otra vasija, sino que es necesario, después de entregar su precio, recogerlas en el alma propia, y una vez aprendidas retirarse dañado o beneficiado”.

Platón, *Protágoras*.

Determinar cuáles son los fines, la necesidad y el significado de la educación sigue siendo un objeto de la filosofía. Una de las manifestaciones contemporáneas de este problema es la de la pregunta por el papel de la autonomía como un fin de la educación: ¿deben los educadores enseñar para la autonomía?

Chinnery logra, de forma creativa e inteligente, unir la filosofía de Lévinas con este problema y, con ello, cuestionar muchas de nuestras suposiciones; y lleva a quien la lee a repensar el lugar y la importancia del Otro en la educación.

Para el momento en el que vivo, y para el país en el que habito, pensar al Otro en el centro de un problema tan práctico es una forma de posibilitarme un nuevo modo de ser.



Ilustración 6. *Angélica María Rojas Becerra.* / Detalle de la parte superior de la estatua de Apolo con el brazo izquierdo estirado. En este caso, la estatua presenta e interactúa con las siguientes ilustraciones digitales: una corona simple de color amarillo situada en la cabeza de la estatua, un aerosol de color verde sostenido por su mano, un corazón rojo situado en su pecho, un par de alas blancuzcas y fondo color morado.

1. Introducción

Este capítulo explora las maneras en las que la concepción de la subjetividad heterónoma propuesta por Emmanuel Lévinas contribuye a los debates actuales sobre la autonomía como un objetivo de la educación. Aunque Lévinas no escribió mucho específicamente sobre educación (sus ensayos sobre la educación judía en *Difficile Libertad* (1963/1990) son una notable excepción), pasó la mayor parte de su vida siendo un educador —como profesor y director de la *École Normale Israélite Orientale* y como profesor de filosofía de las universidades de Poitiers, Nanterre y la Sorbona—. Al observar cómo empezó el interés de los filósofos de la educación por el trabajo de Lévinas (véase, por ejemplo, Biesta 1999, 2003; Egéa-Kuehne 2008; Eppert 2000; Joldersma 2014; Papastephanou 2005; Standish 2001, 2008; Strhan 2012; y Todd 2003a, b, entre otros), se hace claro que su contribución más significativa a nuestro campo puede encontrarse en su crítica e inversión de la concepción moderna de la subjetividad, que durante tanto tiempo ha estado en la base del proyecto educativo. Lévinas rechazó el ideal de la Ilustración, del sujeto racional y soberano de sí mismo, en favor de una concepción de la subjetividad como algo que solo emerge en el encuentro con el otro. Esta descripción de la subjetividad como fundamentalmente heterónoma nos hace un llamado, como educadores y filósofos de la educación, a que repensemos algunos de nuestros supuestos más profundamente arraigados —incluso los que damos por sentados— sobre la educación y el sujeto educado.

En lo que sigue, primero, destaco algunos puntos clave en la vida académica de Lévinas. Luego, esbozo brevemente su concepción de la subjetividad heterónoma y presento un breve resumen de los argumentos a favor y en contra de la autonomía como un objetivo de la educación. En la última sección, exploro cómo el trabajo de Lévinas nos ayuda a ver que, si bien la autonomía podría ser impor-

tante para mitigar los riesgos del adoctrinamiento o del servilismo ético, el énfasis en cultivarla como el rasgo distintivo de una educación liberal corre el riesgo de fomentar una especie de ceguera ética hacia el otro, la cual, desde una perspectiva levinasiana, es la marca de una vida humana empobrecida, en lugar de una floreciente.

Lévinas nació en Lituania en 1906, estudió fenomenología en Estrasburgo al inicio de la década de 1920, y se mudó a Friburgo hacia el final de la misma década, donde conoció a Martin Heidegger y a Edmund Husserl. Su tesis doctoral, *La teoría fenomenológica de la intuición*, se destaca por haberles presentado la fenomenología a Jean Paul Sartre y a otros filósofos franceses del periodo de la posguerra. De 1930 a 1960, Lévinas dividió sus escritos entre exégesis del Talmud y fenomenología, y fue más reconocido durante ese tiempo por sus trabajos académicos judíos que por su trabajo filosófico. Sin embargo, él había continuado trabajando en la fenomenología de Husserl y la de Heidegger, y eventualmente llegó a ser considerado como un especialista en esta área también. Dos publicaciones durante ese periodo marcaron el surgimiento de su propia filosofía. En 1951, publicó el ensayo *¿Es la ontología fundamental?*, en el que hace una crítica a Heidegger y termina rechazando el privilegio tradicionalmente otorgado a la ontología en el pensamiento de Occidente. Sostuvo que la ontología en Occidente, y la de Heidegger en particular, es definitiva e inevitablemente egoísta en tanto que asume una concepción del sujeto como un ser cuya principal preocupación es su propio ser. Para contrarrestar esto, reivindicó la ética como la filosofía primera, y propuso una concepción de la subjetividad como fundamentalmente heterónoma —como intersubjetividad preontológica—, una posición que fue la base de todo su trabajo a partir de ese punto.

En 1961, originalmente escrita para su *Doctorat d'Etat*, Lévinas publicó su primera gran obra, *Totalidad e infinito*, la cual fue considerada como una obra revolucionaria en tanto que criticó la civilización de Occidente y a su filosofía porque han sido dominadas por un impulso totalizador de la unidad —por una reducción de la otredad a lo mismo (a lo que es o puede ser conocido)—. Después de 1961, escribió varias obras cortas que, en 1974, culminaron en *De otro modo que ser*, o más allá de la esencia (publicada por primera vez en inglés en 1981). Mientras que *Totalidad e infinito* se concentraba en la epifanía del rostro del otro, en *De otro modo que ser* Lévinas ofrecía un tratamiento pleno de su concepción del sujeto, como quien comienza a ser solamente en respuesta al otro y quien, por lo tanto, está siempre sujeto al otro y es responsable de este.

La obra de Lévinas se ha considerado durante mucho tiempo como influyente en la filosofía continental, y se cita frecuentemente en los libros de Jaques Derrida, Paul Ricoeur, Jean-Luc Marion y Jean-Luc Nancy, especialmente en sus trabajos dirigidos hacia una filosofía poshusserliana y posheideggeriana. Sin embargo, fue solamente en los últimos 25 años —más o menos— que creció bastante el interés general por su obra en el mundo de habla inglesa, y aún más recientemente en el mundo de la filosofía de la educación. Cuando se considera el impacto de su obra en la educación, es importante notar que la ética de Lévinas no es una que pueda simplemente ser aplicada a la educación en el sentido típico de la palabra. Como dije en otro trabajo:

Uno de los mayores obstáculos para abordar a Lévinas es que él no da consejos prácticos, respuestas directas o recomendaciones para la práctica. Nunca recurre a principios morales o apela a códigos de conducta, y tampoco se conforma con la adherencia a algunas normas en particular, ni a virtudes o valores. (Chinnery 2003 5)

Sharon Todd hace una afirmación aún más fuerte cuando dice que “solo por medio de una gran distorsión, o de una traición a sus conceptos, se puede considerar su filosofía para una aplicación directa” (2008 170). Más bien, “abordar la educación desde una perspectiva levinasiana se convierte en una cuestión de implicación”, no de aplicación (Todd 2003a, b 3).

Otro reto para introducir el pensamiento de Lévinas en la filosofía de la educación —especialmente en la educación laica— es que, como veremos más adelante, muchas de sus ideas son más fáciles de entender desde una mirada religiosa. Sin embargo, aunque Lévinas no tenía problemas con que lo caracterizaran como un filósofo judío, él insistía en que su trabajo religioso estaba separado de su trabajo filosófico y en que, por esa razón, había elegido trabajar con distintos editores para las diferentes ramas de su trabajo académico. Cuando François Poirié insistió sobre este punto durante una entrevista, Lévinas reconoció que a menudo prefería ilustrar sus afirmaciones filosóficas con ejemplos bíblicos, pero sostuvo que esos ejemplos no pretendían ser una prueba filosófica de estas:

Por supuesto, primero intento entrar en el lenguaje de la tradición no filosófica que está vinculada a la comprensión religiosa de los textos judíos; yo la adopto, pero esa adopción no es el momento filosófico de mi esfuerzo. En eso, soy simplemente un creyente. [...] Una verdad filosófica no puede basarse en la autoridad de un versículo. El versículo debe estar fenomenológicamente justificado. [...] Me irrita cuando alguien insinúa que pruebo algo mediante un versículo, cuando consulto la sabiduría antigua e ilustro con el versículo, sí, pero no pruebo nada mediante este. (2001 61-62)

Sin embargo, no todos los académicos que lo estudian están convencidos de esto y argumentan que su ética está inextricablemente ligada a su metafísica. Pero, para los propósitos de este capítulo, simplemente voy a reconocer esta tensión y a dejarla a un lado por el momento para poder enfocarnos en su contribución al debate sobre la autonomía como un objetivo de la educación.

2. La educación y el sujeto educado

En Posmodernismo y educación, Robin Usher y Richard Edwards sostenían que la educación es “en gran medida el hijo obediente de la Ilustración”, y “el vehículo mediante el cual los ideales ilustrados de la razón crítica, la libertad del individuo y el progreso positivo se han sustentado y realizado” (1994 24):

El fundamento mismo del proceso educativo y del rol del educador se hallan en la idea humanista de un cierto tipo de sujeto que tiene un potencial inherente de proporcionarse sus propios motivos y dirigirse a sí mismo, un sujeto racional capaz de ejercer su propia voluntad. Así, la tarea de la educación se ha entendido como “exteriorizar” o ayudar a realizar este potencial, para que los sujetos se vuelvan totalmente autónomos y capaces de ejercer su propia voluntad individual. (1994 24-25)

Este proyecto educativo moderno, de crear sujetos racionales y autónomos, es el trasfondo para la lectura que hacen los educadores y filósofos de la educación de la obra de Lévinas y la razón de que, con frecuencia, su ética sea vista como radical y contraintuitiva.

Es central a la obra de Lévinas un rechazo a la concepción moderna de que los seres humanos son primordialmente autónomos y responsables de sí mismos, y que solo incidentalmente y por necesidad se encuentran y relacionan con los demás. En lugar de eso, sostiene que la subjetividad individual emerge de una relación “mucho más antigua que el Yo, antes de los principios” (2003 187). En otras palabras, para Lévinas, siempre que se comienza a ser sujeto uno ya se encuentra en relación con otro, cuya irreductible alteridad (ejemplificada en el rostro) indica que este no puede ser asimilado o reducido a una versión de uno mismo. De esta manera, más que estar conectados con el otro por medio de una similitud esencial o de una humanidad común, nos une una clase diferente de parentesco. En términos gramaticales, la subjetividad heterónoma significa ser sujeto en el acusativo. Soy sujeto para el otro: no es un asunto de “yo pienso, yo hago, yo quiero, yo puedo,” sino de *aquí estoy*, “heme aquí” (Lévinas 2003 218; Peperzak 1997 199).

Lévinas ilustra esto mediante el relato bíblico de la respuesta de Moisés al llamado de Dios (el Otro absoluto): “lo llamó Dios de en medio de la zarza, y dijo:

¡Moisés, Moisés! Y él respondió: Heme aquí” (Éxodo, 3:4). Así, invirtió la concepción común de “nada más que yo si no hay yo” y la convirtió en “no hay yo sin un otro que lo convoque a la responsabilidad” (Ricoeur, cit. en Kemp 1996 46). Y es precisamente en la respuesta mía hacia el rostro, al llamado del otro, que me encuentro consciente de un inescapable endeudamiento y de una responsabilidad previa a cualquier decisión o elección. Esta condición de lo que Lévinas llama la “subjetividad preontológica” convierte a la subjetividad en un ser-para-otro antes que en un ser-para-uno-mismo.

Ahora bien, a primera vista, puede parecer que Lévinas no está hablando en absoluto sobre la subjetividad, sino que está defendiendo una pérdida de la subjetividad y la voluntad, o una moralidad esclava. Sin embargo, para Lévinas, la subjetividad heterónoma no se trata del poder del otro ejercido sobre uno, como el de alguien que puede exigir mi sometimiento a su voluntad. En lugar de eso, se es llamado a ser-para-el-otro en respuesta a su rostro en toda su vulnerabilidad, sufrimiento y desamparo. Estoy llamada a ser un “yo” no por la fuerza de un poderoso contra-ego, sino por la casi paradójica “fuerza” de la vulnerabilidad y la fragilidad —por orden de lo que Lévinas llama “la petición del mendigo”— (2002 188-189).

Es importante señalar que Lévinas escribe de modo descriptivo más que prescriptivo. Como lo ha dejado claro en varias entrevistas a lo largo de los años (véase, por ejemplo, Lévinas 2015; Lévinas y Kearney 1986), su proyecto no era el de trazar una ética normativa que nos dijera qué debemos hacer en cada situación, ni la de proveer un marco para guiar las decisiones morales. En lugar de eso, planteaba que su análisis fenomenológico intentaba hacer que tomáramos conciencia de lo que la condición humana realmente es y siempre ha sido. “Mi tarea”, dijo, “no consiste en construir una ética; solo intento encontrar su sentido” (2015 38). Sin embargo, el lenguaje descriptivo que emplea no ablanda el tono de la exigencia que el otro me hace. De hecho, si verdaderamente reconozco —o me hago consciente de— el hecho de que estoy en deuda con el otro, por tratarse de quien me llama a ser, mi vida queda siempre marcada por una responsabilidad que es al mismo tiempo ineludible e imposible de cumplir. Tal como Lévinas solía repetir: “soy yo en la sola medida en que soy responsable” (2015 42). Pero, como mencioné antes, la obra de Lévinas emergió en un contexto dominado por ideales modernos y por la educación liberal, así que pasemos ahora a una breve discusión sobre el rol de la autonomía en la educación y las maneras en las que el énfasis levinasiano en la subjetividad heterónoma contesta ese discurso.

Tal como Usher y Edwards explican en el pasaje citado anteriormente, la autonomía está en el corazón del proyecto moderno y, por ello, del liberalismo y de la educación liberal. Sin embargo, hay diferentes posiciones acerca de la definición precisa de autonomía y de cuál es la mejor manera de cultivarla en la educación (véase, por ejemplo, Brighouse 2006; Deardon 1972; White 1982; Callan 1997). Limitaré el alcance de esta discusión principalmente a las propuestas de Harry Brighouse y Eamonn Callan, a quienes voy a tratar como representantes de los filósofos de la educación contemporáneos que están escribiendo sobre la autonomía. En general, la autonomía se refiere a la libertad para determinar nuestros propios pensamientos y acciones, y a la inclinación a ejercer tal libertad. Pero, como no nacemos con la capacidad de pensar y actuar de forma independiente, debemos aprenderlo y, por eso, la educación para la autonomía ha tenido un papel tan central en las democracias liberales.

Brighouse sostiene que la capacidad de autonomía es “lo suficientemente importante como para justificar que se exija que todos los niños tengan una educación diseñada para fomentarla”, aunque no llega a declarar que la autonomía sea necesaria para una vida floreciente (2006 15). Por otro lado, Callan (1997) y White (1982) sostienen que la educación no debe buscar únicamente un fomento de la autonomía —o sea, que no solo debe ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de pensar y actuar independientemente—, sino que debe promoverla activamente como una condición necesaria para tener una vida próspera. Para Callan, que se basa en John Rawls, la autonomía es tanto personal como política. Es personal en tanto que el sujeto autónomo tiene potestad sobre sí mismo y es capaz de evaluar críticamente diferentes afirmaciones o teorías —entre otras— que le se le presentan como verdaderas, sin estar coaccionado o demasiado influenciado por autoridades externas, y es político en tanto la capacidad de hacer juicios independientes es una condición previa para participar y contribuir en una sociedad democrática y justa (1997 227-228 n. 8; 2014 71).

Para Callan y Brighouse, uno de los mayores riesgos de no cultivar la autonomía es el adoctrinamiento y (especialmente para Callan) el vicio del servilismo ético. Así, en su opinión, para lograr una vida realmente plena, la clase de vida que se elige buscar no debería estar determinada o constreñida por el azar de la familia, la cultura, la religión, etc., en la que se ha nacido. Si la educación está preocupada por proveer a los estudiantes el conocimiento, las habilidades y las actitudes necesarias para llevar una vida floreciente, entonces debe promover la autonomía para que, sea cual sea la

vida que se termine llevando, esta haya sido elegida libremente y de acuerdo con beneficios objetivamente valiosos. Cabe aclarar que educar para la autonomía no excluye la posibilidad de que los niños terminen eligiendo el mismo modo de vida y teniendo la misma clase de valores que sus familiares y su comunidad. No obstante, para los defensores de la educación liberal, es de suma importancia que, cuando sean adultos, esos niños hayan llegado a su concepción de lo que es la buena vida a través de un proceso de reflexión independiente luego de haber estado expuestos a una amplia gama de concepciones al respecto, en lugar de llegar a ella por medio del adoctrinamiento o la socialización autoritaria. En las palabras de Callan, “los seres humanos tienen derecho a organizar los diversos componentes posibles de la buena vida a su manera, a elegir una vida en la que la autonomía se persiga en detrimento de, por ejemplo, una firme convicción religiosa, o a invertir esas prioridades” (1997:156).

Si bien Callan y Brighouse pueden diferir sobre si la autonomía debería ser activamente promovida en la educación o únicamente fomentada, y sobre otros aspectos más técnicos acerca de esta, ambos están comprometidos con la perspectiva de que la autonomía es una cualidad esencial en la persona educada. Por eso, los profesores que enseñan de una forma tal que fomenta el servilismo a la autoridad y la aceptación acrítica de ideas están incumpliendo su responsabilidad como educadores.

Sin embargo, hay algunos filósofos de la educación, tanto dentro como fuera de la tradición liberal, que rechazan la autonomía como un objetivo de la educación. Michael Hand (2006), por ejemplo, critica varios aspectos de los argumentos de Brighouse, Callan, Dardón y White, que encuentra incoherentes y con fallas conceptuales. Hand no está en contra de la autonomía per se, pero la considera inapropiada como objetivo de la educación. Tomando dos aspectos del modo común de entender la autonomía, Hand sostiene que, aunque la libertad para ejercer la autonomía sea algo deseable, no es algo que se puede aprender. Simplemente estamos en situación de ejercer tal libertad o no; y, en su mayor parte, los educadores no determinan tal situación. También advierte que, tomada en sentido amplio, una disposición a pensar y actuar autónomamente, aunque sea algo que puede ser aprendido, no es necesariamente deseable, pues hay muchas situaciones en las que es mucho mejor aceptar la experiencia y el conocimiento de los otros que depender de los propios (2006: 537-539). Hand critica varios otros aspectos más técnicos de los argumentos que defienden la autonomía como un objetivo de la educación, pero los detalles de esa discusión están más allá del alcance de este capítulo.

Nel Noddings, mejor conocida por su *Ética del cuidado* (1984), es otra crítica de la autonomía como un objetivo de la educación. A diferencia de Hand, la preocupación de Noddings no es por la coherencia conceptual, sino por el ideal liberal del sujeto racional e individual. Como alternativa, su obra se apoya sobre el argumento ontológico de que los seres humanos son esencialmente criaturas relacionales, así que educar para la autonomía es alejarse de una vida floreciente, en vez de acercarse. En sus palabras:

No estoy realmente sola. Estoy naturalmente en una relación de la cual obtengo guía y sustento. Cuando estoy sola, ya sea porque me he apartado o porque las circunstancias lo hicieron, lo primero que hago, de la forma más natural, es buscar restablecer mis relaciones. Mi propia individualidad está definida dentro de un conjunto de relaciones. Esta es mi realidad básica. (1984: 51)

Más recientemente, Noddings ha propuesto el concepto de una autonomía relacional, como una especie de punto medio entre la subjetividad autónoma y la heterónoma. “La noción liberal de que los individuos por separado preceden a la formación de relaciones es contraria a lo que fácilmente se observa en la vida humana” (2011: 7). Por ejemplo, dice que “es claro que no somos autónomos [...] en muchas de las categorías que rigen nuestras vidas. No elegimos nuestros padres, la cultura en la que nacemos, nuestra primera lengua, nuestro estatus económico, los genes que determinan nuestras características físicas y nuestros talentos, o nuestra primera religión” (2011: 8).

En lugar de educar negando la importancia de tales relaciones, o de verlas como potenciales impedimentos para una vida floreciente, la autonomía relacional de Noddings enfatiza el yo como un sujeto siempre en relación —como padre, cónyuge, profesor, ciudadano o amigo.

Es interesante notar que Noddings se refiere a la misma historia bíblica de Dios llamando a Moisés que Lévinas cita. No obstante, ella rechaza la subjetividad heterónoma implícita en la respuesta de Moisés, “heme aquí”, como una indeseable relación de servilismo y obediencia a un poder superior, y favorece en su lugar la disposición receptiva que expresa el “estoy aquí”, la cual describe como una expresión de amor que fluye desde el que tiene más poder hacia el que tiene menos (Noddings 2002: 129). La diferencia entre Lévinas y Noddings es significativa, porque la concepción de Lévinas sobre la subjetividad heterónoma de un “heme aquí” está basada en la tesis de que la posibilidad de decir “yo” solo emerge en el encuentro con el otro, mientras que el “estoy aquí” de Noddings destaca la relación entre el yo y el otro, pero conserva una concepción de subjetividad sustancial.

Sin embargo, la similitud que quiero destacar es que, para ambos, una educación que se enfoca en cultivar la autonomía refleja una comprensión inadecuada de lo que significa ser humano. Con esto, podemos pasar a la sección final, en la cual se explora qué clase de vida floreciente pueden ofrecer, respectivamente, la autonomía y la heteronomía, con un enfoque particular en la contribución de Lévinas a este debate.

3. Autonomía, florecimiento y el otro

Es improbable que proponer el florecimiento humano como un objetivo principal de la educación encuentre muchas objeciones. Sin embargo, los problemas empiezan cuando se debe llegar a un acuerdo sobre en qué consiste este florecimiento. Una de las diferencias principales entre la educación liberal y una educación de inspiración levinasiana está en sus respectivas concepciones de la clase de libertad que caracteriza o fundamenta una vida plenamente floreciente.

Para Callan y otros defensores de la educación liberal, la libertad de poder elegir la clase de vida que se quiere seguir es una condición previa necesaria para el florecimiento, y la sumisión de los juicios propios a la voluntad de otros, o la vida de “conformidad temerosa o irreflexiva frente a la voluntad de los demás” es la antítesis misma de una vida floreciente (Callan 2014 69). Por otro lado, para Lévinas, la libertad está conectada con la idea hebrea —un tanto paradójica— de que ser libre es estar enlazado; tal es la libertad que conlleva el acto de responder al llamado del otro e invertir nuestra libertad en la libertad y los derechos del otro (1993 125).

Tanto Callan como Brighouse sostienen que una vida autónoma no necesita ser única o estrictamente egocéntrica, y reconocen que formar parte de comunidades culturales o religiosas, que dependen de la transmisión de creencias y valores tradicionales, puede ser central para alguna concepción de la buena vida que alguien haya elegido autónomamente. Pero la cuestión clave para Callan es “hasta qué punto se puede rechazar la autonomía sin arruinar nuestras vidas” (1997 152). Sin embargo, desde una perspectiva levinasiana, la pregunta se haría desde el extremo opuesto —algo así como: ¿hasta qué punto la capacidad y el deseo de desvincularse de las relaciones y responsabilidades no elegidas es una vida plenamente humana?—. En *Fuera del sujeto*, Lévinas escribió: “podría sorprender a algunos que —con tantas fuerzas desatadas, tantos actos violentos y voraces que llenan nuestra historia, nuestras sociedades y nuestras almas— yo deba dirigirme al tú-y-yo o a la-responsabilidad-del-uno-para-el-otro para encontrar las categorías de lo humano” (1993 43). Pero esto es precisamente lo que

hizo; y, como lo expresó Catherine Charlier, “él apostó por una educación que no separa a los seres humanos” (Charlier y Bouganim 2008 16). Para Lévinas, una vida floreciente (aunque usualmente no usa ese término) es una vida que se desenvuelve en el reconocimiento de la ineludible deuda y de la responsabilidad con el otro. No se trata de formar una concepción de la buena vida y actuar de acuerdo con estos bienes resultantes, sino de llevar una vida radicalmente centrada en el otro —una vida que comienza y termina en el otro—. Desde esta perspectiva levinasiana, uno de los riesgos de promover activamente la autonomía (en especial una concepción robusta de esta) como el objetivo principal de la educación es el de caer en una ceguera ética en la que las relaciones y obligaciones con el otro vienen a ser vistas como intromisiones o, en las palabras de Zygmunt Bauman, “obstáculos en la marcha del yo hacia la plenitud” (1993 84). Paul Standish lo describe muy bien cuando dice:

Lévinas no está defendiendo prácticas heterónomas, tales como el adoctrinamiento o la esclavitud, que equivalen a negaciones evidentes y completas de la autonomía. Se trata más bien de oponerse al tipo de libertad que se realiza cuando, dentro de las concepciones de pensamiento totalizadas que contempla, se desarrolla una fe demasiado peculiar en la autonomía y el dominio. Desde su visión, la libertad surge solo en la fuerza de la realización de la propia responsabilidad, de la obligación previa. Ser ciego ante esto —en otras palabras, presuponer una neutralidad inicial como la base de las obligaciones contraídas libremente— resulta en una libertad ilusoria, debido a todas las aparentes elecciones que puede conceder. (2008 58)

De esta manera, la concepción levinasiana de subjetividad heterónoma no requiere un rechazo completo de la autonomía, pero la proyecta bajo una luz muy diferente de la del sujeto autónomo y racional que se encuentra en el corazón de la educación liberal. La clase de autonomía que propone Lévinas solo aparece después de que reconocemos nuestra previa condición de heteronomía e ineludible deuda existencial con el otro. Como sujetos heterónomos, siempre estamos influyendo y siendo influidos, formando y siendo formados por otros. Por tanto, como lo sostiene Anna Strhan, “si queremos alentar a los estudiantes a reconocer su autonomía, también es necesario alentarlos a tomar consciencia de que la autonomía solo es posible a través de la condición de existir en comunidad, una comunidad que nos exige nos marca y nos forma de maneras que no siempre podemos controlar” (2012 91).

Para terminar, debo reconocer que, si bien ha habido un creciente interés por Lévinas y se ha publicado un

admirable número de estudios levinasianos en la filosofía de la educación en los últimos 15 a 20 años, este trabajo se ha limitado principalmente a un público académico; hasta ahora no ha tenido un impacto realmente perceptible en las políticas y en las prácticas educativas. Como dije al principio, esto puede ser en parte debido al hecho de que la ética de Lévinas no puede ser simplemente aplicada a la práctica, aunque también creo que el hecho de que cuestione las principales suposiciones sobre las cuales se ha asentado la educación moderna implica que hablar de educación después de Lévinas —es decir, de una educación acorde con sus planteamientos— requiere tanto un nuevo lenguaje educativo como nuevos marcos de referencia para la práctica. Entonces, este es el próximo reto para aquellos que encontramos su trabajo convincente.

Bibliografía

- Bauman, Z.** *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell. 1993.
- Biesta, G.J.J.** “Learning from Lévinas. A response”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003): 61–68.
- Biesta, G.J.J.** “Radical intersubjectivity. Reflections on the ‘different’ foundation of education”, *Studies in Philosophy and Education* 18 (1999): 203–220.
- Brighouse, H.** *On education*. Londres: Routledge. 2006.
- Callan, E.** “Autonomy”. En: *Encyclopedia of educational theory and philosophy*. Ed. D. C. Phillips. Thousand Oaks: SAGE. 2014.
- Callan, E.** *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press. 1997.
- Chalier, C., & Bouganim, A.** “Emmanuel Lévinas: School master and pedagogue”. En: *Lévinas and education: At the intersection of faith and reason*. (2001). Ed. Denise Egéa-Kuehne. New York: Routledge. 2008, 13–25.
- Chinnery, A.** “Aesthetics of surrender: Lévinas and the disruption of agency in moral education”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003): 5–17.
- Deardon, R.F.** “Autonomy and education”. En: *Education and the development of reason*. Ed. R. F. Deardon, Paul H. Hirst, y R. S. Peters. Londres: Routledge and Kegan Paul. 1972.
- Egéa-Kuehne, D.** (Ed.). *Lévinas and education. At the intersection of faith and reason*. Nueva York: Routledge. 2008.
- Eppert, C.** “Re-learning questions: Responding to the ethical address of the past and present others”. En: *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma*. Eds. Roger. I. Simon, Sharon Rosenberg, y Claudia. Eppert. Lanham: Rowman and Littlefield. 2000, 213–230.
- Hand, M.** “Against autonomy as an educational aim”, *Oxford Review of Education* 32.4 (2006): 535–550.
- Joldersma, C.** *A Levinasian ethics for education's commonplaces. Between calling and inspiration*. Basingstoke: Palgrave Pivot. 2014.
- Kemp, P.** “Ricoeur between Heidegger and Lévinas: Original affirmation between ontological attestation and ethical injunction”. En: *Paul Ricoeur: The hermeneutics of action*. Ed. Richard. Kearney. Londres: SAGE, 1996. 41–61.
- Lévinas, E, Y Kearney, R.** Dialogue with Emmanuel Lévinas. Face to face with Lévinas. Ed. Richard. A. Cohen. Albany: State University of New York Press. 1986. 13-33.
- Lévinas, E.** *De otro modo que ser o más allá de la esencia* (1974). Trad. Pintor Ramos. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2003.
- Lévinas, E.** *Ética e infinito* (1982). Trad. Jesus M. Ayuso. Madrid: Machado Libros. 2015.
- Lévinas, E.** *Outside the subject*. Trad. Michael. B. Smith. Londres: Athlone Press. 1993.
- Lévinas, E.** *Totalidad e infinito* (1961). Trad. Daniel E. Gillot. Salamanca: Ediciones Sígueme. 2002.
- Noddings, N.** *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press. 1984.
- Noddings, N.** Relational autonomy. Paper presentado en el XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. Universitat de Barcelona. 2011.
- Noddings, N.** *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley: University of California Press. 2002.
- Papastephanou, M.** “Onto-theology and the incrimination of ontology in Lévinas and Derrida”, *Philosophy & Social Criticism* 37.3 (2005): 503–524.
- Peperzak, A.T.** *Beyond. The philosophy of Emmanuel Lévinas*. Evanston: Northwestern University Press. 1997.
- Poirié, F.** “Interview with François Poirié. Is it righteous to be?” En: *Interviews with Emmanuel Lévinas*. Ed. Jill Robbins. Stanford: Stanford University Press. 2001. 23-83.
- Standish, P.** “Ethics before equality: Moral education after Lévinas”, *Journal of Moral Education* 30.4 (2001): 339–347.
- Standish, P.** “Lévinas and the language of the curriculum”. En: *Lévinas and education. At the intersection of faith and reason*. Ed. D. Egea-Kuehne. Nueva York: Routledge, 2008. 56–66.
- Strhan, A.** *Lévinas, subjectivity, education. Towards an ethics of radical responsibility*. Oxford: Wiley-Blackwell. 2012.
- Todd, S.** “Introduction: Lévinas and education: The question of implication”, *Studies in Philosophy and Education* 22.1 (2003b): 1–4.
- Todd, S.** “Welcoming and difficult learning: Reading Lévinas with education”. En: *Lévinas and education: At the intersection of faith and reason*. Ed. D. Egea-Kuehne. Nueva York: Routledge, 2008. 170–185.
- Todd, S.** *Learning from the other. Lévinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education*. Albany: State University of New York Press. 2003a.
- Usher, R., y Edwards, R.** *Postmodernism and education*. Londres: Routledge. 1994.
- White, J.** *The aims of education restated*. Londres: Routledge and Kegan Paul. 1982.

Andrés Rubio Krohne

Universidad de los Andes
a.rubiok@uniandes.edu.co

Reseña

**“Berghofer, P. & Wiltsche, H. A. (Eds.).
Phenomenological Approaches to Physics.
Cham, Suiza: Springer, 2020”.**

Book Review

“Berghofer, P. & Wiltsche, H. A. (Eds.). *Phenomenological Approaches to Physics.* Cham, Suiza: Springer, 2020”





Ilustración 7. *Angélica María Rojas Becerra.* / Sobre un fondo color curuba se encuentra un collage del busto de un hombre grecorromano (estatua), con geranios ilustrados en color rosa sobre su cabello. La estatua parece mezclarse con el fondo, pero su lado derecho se destaca con tonos grises, amarillos y blancos.

Este libro es una mezcla impresionante de elementos diferentes. Por un lado, pretende poner en diálogo a tres disciplinas radicalmente distintas: física, filosofía analítica y fenomenología. Por otro lado, incluye análisis filosóficos de temas científicos, pero también historia de la ciencia, historia de la filosofía, exégesis —tanto de textos filosóficos como de textos científicos— y reflexiones sobre la relación del ser humano con el resto de la naturaleza. Que esta amalgama de acercamientos se haya podido convertir en un documento legible y coherente ya es meritorio.

Este volumen presenta una serie de artículos de distintos autores que discuten las relaciones entre filosofía de la física y fenomenología. En ellos, se analiza, por un lado, el papel histórico de la fenomenología en el desarrollo de la física durante el siglo xx, y, por el otro, los aportes que ha hecho y puede hacer la fenomenología a la filosofía de la física. Como hacen ver los editores en la introducción, este es un proyecto urgente por varias razones. La fenomenología ha generado creciente interés en varias ramas de la filosofía analítica (por ejemplo, en la filosofía de la mente, la ética y la estética), pero pocas veces ha figurado en las discusiones de la filosofía analítica de la ciencia. Esto hace que se ignoren varios aportes relevantes de la fenomenología. En este punto, es difícil negar que los autores tienen la razón. Pocos filósofos de la ciencia dirían que la persona que hace ciencia es irrelevante, o que no se debería tener en cuenta al ser humano en los análisis filosóficos de la ciencia. Resulta, entonces, inaceptable que se ignoren las contribuciones de una tradición que se ha dedicado a reflexionar —entre otras cosas— sobre la relación entre el ser humano y el mundo.

Como es de esperarse, un proyecto de esa magnitud no puede completarse en un solo libro. Este volumen no puede más, ni pretende más, que dar los primeros pasos en esa dirección. Para eso, trata de familiarizar a físicos, filósofos analíticos y fenomenólogos con el vocabulario empleado por los otros, con algunas herramientas que

puedan serles útiles y con algunos intentos que ya se han hecho de aplicar la fenomenología a la filosofía de la física. Si bien este libro parece estar dirigido principalmente a físicos —y en ocasiones presupone conocimientos de física—, puede serle útil a cualquier persona interesada en filosofía de la ciencia.

La introducción del libro, escrita por ambos editores, incluye una explicación de las nociones básicas de la fenomenología, la cual está dirigida a personas que no están familiarizadas con la disciplina, y hace un resumen excelente de la obra de Husserl junto con una breve vista general a la filosofía de Heidegger y de Merleau-Ponty. Quizá la única falencia de esta introducción —y del libro en general— es la ausencia de una discusión detallada sobre la metodología fenomenológica. En ningún momento se menciona, por ejemplo, la crítica que hizo Dennett (1991) a la viabilidad del conocimiento fenomenológico, según la cual no debería confiarse en la introspección, como hace la fenomenología. Dennett insta, en cambio, a abandonar el conocimiento de “primera persona”, que no tiene un método ni resultados, y adoptar una estricta tercera persona. La omisión que se hace en el libro de esta importante crítica es desafortunada por varias razones. En primer lugar, no le abre la puerta a una discusión importante sobre el alcance y la naturaleza de la metodología fenomenológica. En segundo lugar, no les da herramientas a quienes empiezan en los estudios de fenomenología para responder a críticas similares a las de Dennett. En tercer lugar, no se evitan los malentendidos que, según algunos, originan la crítica de Dennett. Finalmente, el libro tiende a presentar una interpretación única de la metodología fenomenológica, ignorando los debates que hay alrededor de ella. Así, algunos críticos de Dennett han defendido que la fenomenología no se basa en la introspección (*cf.* Gallagher y Zahavi 2008) ni en la primera persona (*cf.* Noë 2007), mientras que el presente volumen hace varias menciones de estos términos sin dar a entender que son controvertidos o que pueden ser problemáticos. Independientemente de si Gallagher, Zahavi o Noë están en lo cierto, sería útil que las personas que se introducen a la fenomenología estuvieran cuando menos enteradas de que existe tal discusión.

En cuanto al análisis histórico de la relación entre física y fenomenología, todos los aportes del libro resultan interesantes e importantes. En primer lugar, discute los aportes de fenomenólogos a la filosofía de la física. Entre estos se destaca el capítulo de Mirja Hartimo, que desarrolla una interpretación novedosa de la “filosofía de la práctica científica” de Husserl. De acuerdo con Hartimo, la filosofía de Husserl es muy poco restrictiva

con respecto a la ciencia: no nos dice qué deberían hacer los científicos, ni nos impone compromisos ontológicos, sino que simplemente analiza la forma en que los científicos practican su labor y los compromisos que de hecho tienen. Hartimo afirma, incluso, que Husserl anticipa el giro naturalista en la filosofía de la ciencia. Independientemente de si esta interpretación es correcta, en el sentido de representar lo que Husserl creía, ciertamente es una forma útil de concebir la fenomenología, la cual les servirá a los fenomenólogos que se formen con este libro. También sobresale la comparación que hace Michael Bitbol entre Merleau-Ponty y el bayesianismo cuántico, una interpretación reciente de la mecánica cuántica que la explica en términos de las acciones y experiencias de los observadores. Laura de La Tremblay también discute el bayesianismo cuántico desde una perspectiva fenomenológica, la de Husserl, mostrando paralelos interesantes. Cabe resaltar que en estos textos la fenomenología presenta implicaciones metafísicas novedosas. No se trata de sus implicaciones para el problema mente-cuerpo, ni de sus aparentes compromisos ontológicos a priori, sino que permite arrojar nuevas luces sobre resultados empíricos y generar así un ataque plausible a la ontología ingenua de la llamada “actitud natural”.

Parte de la introducción, al igual que los capítulos de Thomas Ryckman y Steven French, analizan la influencia de la fenomenología en algunos físicos del siglo xx. Esta es, a mi parecer, la parte más sorprendente del libro. En primer lugar, Ryckman discute la formación fenomenológica del físico Hermann Weyl y afirma que varios de sus descubrimientos parten de la “subjetividad trascendental”. También se discute, en el capítulo escrito por French, la interpretación de la mecánica cuántica de London y Bauer. Como señala French, London tuvo varios acercamientos a la fenomenología de Husserl y este capítulo hace un caso convincente de cómo la fenomenología jugó un papel decisivo en el panfleto que escribió sobre el problema de la medición junto con Bauer en 1939. Este panfleto se ha interpretado como una reformulación de la interpretación de von Neumann, según la cual la conciencia del observador de alguna manera “causa” que los estados cuánticos colapsen en estados definidos. La interpretación de von Neumann ha sido rechazada, pero, según French, el panfleto de London y Bauer presenta una alternativa distinta y más prometedora. De acuerdo con esta interpretación de London y Bauer, la observación consiste en una separación entre los “polos” de objeto y sujeto, y no en la intervención de un sujeto externo. Aunque no soy competente para discutir en detalle esta alternativa, se trata de una propuesta que puede ser fructífera. Si se va a discutir el papel del ob-

servador en la medición, no tiene sentido partir de una concepción ingenua de la observación. Por el contrario, es necesario tener una idea rigurosa y sofisticada de la naturaleza de la observación —en general—, y de la observación en la física cuántica —en particular—. En un caso en el que hace falta discutir la naturaleza de la observación, difícilmente pueden rechazarse los aportes que la fenomenología ha hecho a este tema.

Finalmente, se discuten varias contribuciones que la fenomenología puede hacer a la filosofía de la física. Un capítulo importante es el de Arezoo Islami y Harald A. Wilsche, que intenta darle un giro fenomenológico al problema de la aplicabilidad de las matemáticas en la física. En su análisis fenomenológico de la práctica científica, se argumenta que este problema no debería verse como una inexplicable correspondencia entre un ámbito matemático y otro físico previamente dados; por el contrario, el mundo que estudia la física se ha constituido a través de la práctica científica, y no es una “cosa en sí” anterior e independiente de los seres humanos. Esta respuesta, sin duda, deja muchas preguntas por responder, pero no por ello deja de ser una forma novedosa y plausible de concebir este debate.

El libro está lejos de desarrollar algún acercamiento fenomenológico a la física que sea sistemático y completo. Esta limitación es de esperarse. La tarea de relacionar la filosofía analítica de la física con la fenomenología es titánica y se necesitarán varios volúmenes antes de que este proyecto tenga algún resultado maduro. El mayor mérito de este libro es, simplemente, poner ambas tradiciones en los mismos términos y realizar una comparación entre sus posturas y sus problemas. Esto ya es un paso enorme.

Bibliografía

- Dennett, D. *Consciousness Explained*. Boston: Little, Brown and Co., 1991.
- Gallagher, S. y Zahavi, D. *The Phenomenological Mind: An Introduction to Philosophy of Mind and Cognitive Science*. Londres: Routledge, 2008.
- Noë, A. “The critique of pure phenomenology”. *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 6 (2007): 231-245.

Esta revista se terminó de diagramar en el mes de marzo del 2022 en la ciudad de Bogotá, Colombia. A su vez y de acuerdo con el Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz (*Indepaz*), en lo corrido del año han sido asesinados **50 firmantes de paz, lideresas y líderes sociales** en todo el territorio nacional.

Fuentes utilizadas: *Swift*, **TheMix** y **Vollkorn** en sus distintos pesos.



La comida, la anestesia y el contraste interno-externo de Michael Martin

Sergio Alejandro Ariza Vargas
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

La compatibilidad entre el determinismo metafísico y la libertad humana en Leibniz

Augusto Remo Rattini
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

El “desnivel prometeico” y la crisis de la educación: hacia una educación en la fantasía moral

Sergio Mateo Castro Piza
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Traducción
“Emmanuel Lévinas, autonomía y educación” de Ann Chinnery

Jhordy Gerardo Arias Osorio
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

Reseña
“Berghofer, P. & Wiltsche, H. A. (Eds.). Phenomenological Approaches to Physics. Cham, Suiza: Springer, 2020”.

Andrés Rubio Krohne
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES