

Vectores

de Investigación

ISSN 1870-0128 VOL 22 N° 22

E-ISSN online 2255-3371

CIECAL

SUJETO, PODER, POLÍTICA Y EMPIRISMO

*SUBJECT, POWER, POLITICS AND
EMPIRICISM*

Poder y deshumanización de la so-
ciedad red Power and dehumaniza-
tion of the network society

Fernández-Carrión

Michel Foucault

Sujeto, poder y educación Subject,
power and education

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

La educación según Nietzsche Edu-
cation according to Nietzsche

Enrique Dussel

El método analectico y la filosofía
latinoamericana The analectic met-
hod and Latin American philosophy

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Jerónimo Amado López Arriaga

Breve visión comparativa del empi-
rismo, ojo clínico, medicina basada
en evidencias y ciencias de la salud
Brief comparative overview of em-
piricism, clinical judgment, evi-
dence-based medicine, and health



Vectores

de Investigación

REVISTA MULTI Y TRANSDISCIPLINAR INDEXADA

Centro de Investigación de Estudios Comparados de América latina

**INSTITUTO DE ESTUDIOS HISTÓRICOS Y ECONÓMICOS
CENTRO DE INTERNACIONAL DE ESTUDIOS E
INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS
*UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID***

ACADEMIA IBEROAMERICANA DE LAS CIENCIAS

INSTITUTO LIBRE DE EDUCACIÓN DIGITAL

FUNDACIÓN ACT FORUM



Vol. 22 No. 22 *primera edición 2/2024*

Vectores
de investigación



***Sujeto, poder, política
y empirismo***

*Subject, power, politics and
empiricism*

Vectores

de Investigación

REVISTA MULTI Y TRANSDISCIPLINAR INDEXADA

EDITOR-DIRECTOR

MIGUEL-HÉCTOR FERNÁNDEZ-CARRIÓN
*Director del Centro de Investigación Estudios
Comparados de América Latina*

CONSEJO EDITORIAL

NOAM CHOMSKY
Massachusetts Institute of Technology (MIT) Estados Unidos
EDGAR MORIN
Sociólogo y filósofo, Paris, Francia
BASARAB NICOLESCU
*Presidente del Centre International de Recherches et Etudes
Transdisciplinaires, Paris, Francia*
ANTONIO GARCÍA ZENTENO
Instituto de Ciencias Nucleares, UNAM, México, SNI II
ALFONSO GALINDO LUCAS
Universidad de Cádiz, España

COMITÉ COLABORADOR

DRA. CARMEN MARTÍNEZ MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid, España
DRA. ISABEL SANZ VILLARROYA
Universidad de Zaragoza, España
DRA. M^A ELENA GONZÁLEZ DELUCA
Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela

COMITÉ EMÉRITO

+RUBÉN H. ZORRILLA
Universidad de Buenos Aires, Argentina
+MIGUEL LEÓN-PORTILLA
Universidad Nacional Autónoma de México, México
+CIRO F. CARDOSO
Universidade Federal do Fulmínense, Brasil
+ALAIN TOURAINE
École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), Paris, Francia
+ENRIQUE DUSSEL
*Rector de la Universidad Metropolitana de la Ciudad de México,
UNAM, UAM Unidad Iztapalapa, México, SNI Emérito*
+JAVIER LIDENBOIM
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Printer México/Online España

Revista Vectores de Investigación

ISSN 1870-0128 ISSN online 2255-3371

VOL 22 N° 22 2/2024

La ***Revista Vectores de Investigación-Journal of Comparative Studies Latin America*** es editada por el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos y el Centro de Investigaciones Científicas, con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid, el Instituto Libre de Educación Digital y la Academia Iberoamericana de las Ciencias, bajo el patrocinio de la Fundación Act Forum.

Los manuscritos propuestos para su publicación en esta Revista deberán ser inéditos o contar con cambios sustanciales y no haber sido sometidos a consideración a otras revistas al mismo tiempo.

Los manuscritos son analizados para su selección por dos lectores anónimos y a su aceptación los derechos de reproducción se transfieren a la Revista.

PRODUCCIÓN EDITORIAL MH Fernández-Carrión

DISEÑO, MAQUETACIÓN, CUBIERTA H fCarrión

APOYO A LA EDICIÓN TÉCNICA HfC

TRADUCCIÓN AL INGLÉS Dana Damaris García Mejía

BASES DE INDEXACIÓN

- **DOAJ Directory of Open Access Journals, SUECIA, DOAJ.org**

<https://doaj.org/toc/2255-3371>

- **SCIELO Scientific Electronic Library Online, MÉXICO**

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=2255-3371&lng=es&nrm=iso

- **DIALNET Plataforma de recursos y servicios documentales Fundación DIALNET, Universidad de la Rioja, ESPAÑA**

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=21282>

- **CLASE Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Dirección General de Bibliotecas UNAM, MÉXICO**

http://132.248.9.1:8991/F/5UAHX8R314QGVXI8TPTKDNF56NRSCI XUG8LLTLHCH21PV7KD4-05791?func=find-b&request=Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n&find_code=WAU&adjacent=N&local_base=CLA01&x=70&y=6&filter_code_1=WLN&filter_request_1=&filter_code_2=WYR&filter_request_2=&filter_code_3=WYR&filter_request_3=

- **CRUE REBIUM Red de Bibliotecas Universitarias, ESPAÑA**

<http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/O7606/IDfce9ffb4?-ACC=161>

- **GENAMICS JOURNALSEEK, A Searchable Database of Online Scholarly, ESTADOS UNIDOS**

<http://journalseek.net/cgi-bin/journalseek/journal-search.cgi?field=issn&query=1870-0128>

- **OCLC WORLDCAT, Estados Unidos**

http://www.worldcat.org/search?q=Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n&qt=owc_search

- **PARADIGM SHIFT INNOVATIONS, LLC, Denver, ESTADOS UNIDOS**

<http://www.psithority.com/Library/Periodical/Revista-Vectores-de-Investigacion/1063036>

- **REDIAL Red Europea de Información y Documentación sobre América Latina CEISAL Consejo Europeo de Investigaciones Sociales de América Latina (Consejo Superior de Investigación Científica CSIC), ESPAÑA**

http://www.red-redial.net/revista-vectores_de_investigacion-389.html

- **REDIB Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Ministerio de**

Economía y Competitividad, Gobierno de España, ESPAÑA

<https://www.redib.org/recursos/Search/Results?lookfor=Vectores%20de%20Investigaci%C3%B3n&type=AllFields&submit=Buscar&limit=20&sort=relevance&lng=es>

- RIRCyC Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, ARGENTINA

<https://www.facebook.com/RIRCYC>

- LATINDEX Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), MÉXICO

<http://www.latindex.org/latindex/ficha?folio=21921>

- SELF BUILDING INFORMATION SERVICE (SBIS), CHINA

<http://sbis.sciinfo.cn/sbis/content/Revista-Vectores-de-Investigacion-1870-0128-2255-3371>

- SPRINTKNOWLEDGE, SprintKnowledge. Digital Library and Database of Academic Research, RUMANÍA

<http://www.sprintknowledge.com/journal-details/2255-3371>

BASES DE IMPACTO

- LETPUB, CHINA

<http://www.letpub.com.cn/index.php?journalid=37667&page=journalapp&view=detail>

(此期刊未被最新的 JCR 期刊引证报告收录)

- NAVER ACADEMIC, KOREA

https://academic.naver.com/journal.naver?journal_id=3264199

- MIAR Universitat de Barcelona, Departament d'Economia i Co-neixement de la Generalitat de Catalunya, Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca, ESPAÑA

<http://miar.ub.edu/issn/1870-0128>

- EUROPEAN SCIENCE EVALUATION CENTER

<https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/37382>
<https://journal-index.org/index.php/asi/article/view/37382>

BASES DE DOCUMENTACIÓN

- ZEITSCHRIFTEN D. Atenbank. Deutsche National Bibliothek Statsbibliothek zu Berlin, Alemania

<https://zdb-katalog.de/title.xhtml?idn=1220727857&view=brief>

- EZB ELECTRONIC JOURNALS LIBRARY. Nuremberg University of Applied, Alemania

https://ezb.ur.de/ezeit/detail.phtml?bi-bid=FHN&colors=3&lang=en&jour_id=472709

- **GSI REPOSITORY, Alemania**

<https://repository.gsi.de/record/248174/export/print?ln=de>

- **UNIVERSITEITS BIBLIOTHEEK GENT, Bélgica**

<https://lib.ugent.be/catalog/ejn01:3710000000520824>

- **ZURÜK ZUR VORHERIGEN SEITE**

https://finder.open-access.network/journal/c5b3f369-863a-11ef-9efc-dca3313380a1?ror_id=https%3A%2F%2Fror.org%2F02bxzcy64&role=corresp_subm_author&

- **HAW-HAMBURG. Hochschulinformations-und Bibliotheksservice (HIBS), Alemania**

<https://www.haw-hamburg.de/hibs/recherche/e-journals/detail/?libconnect%5Bjourid%5D=472709&cHash=c7c682ed075db8b0fc6a2908c5528f2c>

- **U [University] CHICAGO LIBRARY CATALOG. Estados Unidos**

https://catalogtest.lib.uchicago.edu/vufind/Record/sfx_4920000000520929/Similar

- **MINISTERIO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN. Buenos Aires, Argentina**

<https://biblioteca.mincyt.gob.ar/catalogo?oa=s&apc=n&page=1066>

- **SCD-SFX.U-STRASBG.FR. Francia**

https://scd-sfx.u-strasbg.fr/sfx_test/cgi/core/azlist/a-z-retrieve.cgi?function=get_info&obj_id=3710000000520824&issn=1870-0128&profile=SID&exclude_issn=&exclude_note=&exclude_lccn=&exclude_coden=&exclude_availability=&exclude_categories=

- **VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL, Bélgica**

<https://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R&Language=eng&DocumentType=Journal>

- **LIBSCIENCE JOURNAL DIRECTORY**

<https://neredataltics.org/asi/index.php/lib-libscience/issue/view/19?page=337#gsc.tab=0>

- **PRINCETON UNIVERSITY LIBRARY, Nueva Jersey, Estados Unidos**

<https://catalog.princeton.edu/catalog/9836143>

- **UNIVERSIA. Fundación Universia, Madrid, España**

http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/revista-vectores-investigacion/id/64672785.html

- **AJMAN UNIVERSITY LIBRARY, Ajman, Emiratos Árabes**

<https://library.ajman.ac.ae/eds?query=%22Revista%20Vectores%20de%20Investigaci%C3%B3n%22&catalog=eds>

- **BIBLAT Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación**

científica y social, México

<http://biblat.unam.mx/es/buscar/vectores-de-investigacion>

- BIBLIOTECA ELECTRÓNICA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, Argentina

https://www.biblioteca.mincyt.gob.ar/revistas/index?browseType=db&db%5B0%5D=16&Journals_page=1167

- BIBLIOTECA NACIONAL DE ESPAÑA, Madrid, España

<http://catalogo.bne.es/uhtbin/cgisirsi/MeR5MRwwKg/BNMAMA-DRID/113060227/123>

<http://datos.bne.es/edicion/a5304937.html>

- Biblioteka Uniwersytecka we Wrocławiu, Polonia

<https://www.bu.uni.wroc.pl/e-zrodla/czasopisma-elektroniczne?page=46&litera=r>

- E-JOURNALS. National Taiwan Normal University, Taiwan, China

<http://www.lib.ntnu.edu.tw/database/dbview.jsp?id=1725-0927&type=1>

- E-JOURNAL DETAILS, SCD-SFX.U, Strasbourg, Francia

https://scd-sfx.u-strasbg.fr/sfx_test/cgi/core/azlist/a-z_retrieve.cgi?function=get_info&obj_id=3710000000520824&-issn=1870-0128&profile=SID&exclude_issn=&exclude_note=&exclude_lccn=&exclude_coden=&exclude_availability=&exclude_categories=

- EXLIBRIS GROUP, Estados Unidos

https://julac.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=HKUST_I251147968310003412&vid=HKUST

- EX LIBRIS GROUP

https://bismarckstate-psb.primo.exlibrisgroup.com/discovery/full-display?docid=alma9910380308706066&context=L&vid=01ODIN_NBJ:nbj&lang=en&search_scope=MyInstitution&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=LibraryCatalog&query=sub,exact,Humanities,AND&mode=advanced&offset=250

- ACCËNSUM, SERVICIOS EDITORIALES

<https://accensum.org/?s=Revista+vectores+de+investigaci%C3%B3>

[3](https://accensum.org/?s=Revista+vectores+de+investigaci%C3%B3)

- GOOGLE SCHOLAR, Estados Unidos

http://scholar.google.es/scholar?q=%22Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n%22&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

Hellenic Academic Libraries Link | ICOLC Website

National Technical University of Athens, Polytechnic, Grecia

<https://www.heal-link.gr/alpha.php?It=R>

- HELKA LIBRARIES, Helsinki University Library, Finlandia

<https://helka.finna.fi/Record/helka.2889118?lng=en-gb>

- KYUSHU UNIVERSITY, Japón

<http://catalog.lib.kyushu-u.ac.jp/en/recordID/1551094?hit=1&->

caller=xc-search

- **LAREDO COLLEGE, Library, Texas, Estados Unidos**

<http://eds.b.ebscohost.com/eds/results?vid=0&sid=bff2ac2e-37dd-4ecf-bacd-27a3d5a4a39d%40pdc-v-sessmgr03&bquery=%2522Re-vista%2BVectores%2Bde%2BInvestigaci%25c3%25b3n%2522&-bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLHNzbyZjbGkwPUZUMSZjbHYwPVkm-dHlwZT0wJnNIYXJjaE1vZGU9QW5kNjNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d>

- **LIBRARIES OF UNIVERSITY OF SUSSEX, University of Brighton and Brighton and Sussex Medical School, Inglaterra**

<http://sabre.lib.sussex.ac.uk/vufindsmu/Record/18700128>

- **LIBRARY CATALOGUE UNIVERSITY OF BRIGHTON, Inglaterra**

<http://capitadiscovery.co.uk/brighton-ac/items/1402244>

- **LIBRARY USASK, Canadá**

<http://library.usask.ca/find/ejournals/view.php?id=37100000005-20824>

- **LINCOLN UNIVERSITY, Estados Unidos**

<https://library2.lincoln.ac.nz/tools/newitems/index.php?age=1-215&type=all>

- **MASSEY UNIVERSITY LIBRARY, University of New Zealand**

<http://link.massey.ac.nz/portal/Revista-Vectores-de-Investigaci%C3%B3n-electronic/aKk25IGOJjk/>

- **MIR@BEL, La Région Auvergn-Rhône-Alpes, Lyon, Francia**

http://www.reseau-mirabel.info/revue/5362/Vectores_de_investigacion

- **OPAC, Toyama University, Japón**

<http://opac.lib.u-toyama.ac.jp/opc/recordID/catalog.bib/OJ00821-111?hit=-1&caller=xc-search>

- **PARADIGM SHIFT INNOVATIONS, LLC, Denver, Estados Unidos**

<http://www.psithority.com/Library/Periodical/Revista-Vectores-de-Investigacion/1063036>

- **PISTOTN, CNUST, Portail de l'Information Scientifique et Technique, Centre National Universitaire de Documentation Scientifique et Technique, Tunes**

<http://www.pist.tn/search?ln=ar&p=recid%3A25146&rm=wrđ>

- **RIJE Universiteit Bussel, Bélgica**

<https://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R&Language=eng&DocumentType=Journal>

- **JOURNALTOCS. School of Mathematical and Computer Sciences, Heriot-Watt University, Edinburgh, Inglaterra**

http://www.journaltocs.ac.uk/index.php?action=search&subAction=hits&journalID=44395&userQueryID=5453&high=-1&ps=30&page=1&items=0&journal_filter=&journalby=

- **SEARCH, University of Wisconsin-Madison Libraries, Wisconsin, Estados Unidos**

<https://search.library.wisc.edu/catalog/9911485129502121>

- **SOUTHEAST UNIVERSITY LIBRARY, Bangladés**

<https://library.seu.edu.bd/journal/revista-vectores-de-investigacion-centro-de-investigacion-de-estudios-comparados-de-america>

- **STANFORD UNIVERSITY, Estados Unidos**

<https://searchworks.stanford.edu/view/11522571>

- **STATE LIBRARY OF NEW SOUTH WALES, Australia**

<http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1?/tRevista+unipluriversidad/trevista+unipluriversidad/-3%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=trevista+vectores+de+investigacion&1%2C1%2C>

<http://library.sl.nsw.gov.au/search~S1?/tRevista+unipluriversidad/trevista+unipluriversidad/-3%2C-1%2C0%2CB/frameset&FF=trevista+vectores+de+investigacion&1%2C1%2C>

- **THE HONG KONG UNIVERSITY OF SCIENCE AND TECHNOLOGY, Hong Kong, China**

<https://library.ust.hk/collections-resources/ejournals/?searcharg=-R&pa=41&sub=&sort=stitle&atoz=true>

- **UNIFIND, Japón**

<http://uni.lib.shizuoka.ac.jp/Record/SZ10016863>

- **UNIVERSITÄTSBIBLIOTHEK WROCLAW, Polonia**

<http://www.bu.uni.wroc.pl/de/e-quellen/elektronische-zeitschriften?litera=r&strona=70>

- **UNIVERSITÉ PARIS DESCARTES, Francia**

<http://www.biusante.parisdescartes.fr/chercher/revues.php?p=-20&do=rec&alp=RE&let=R&typ=rev>

- **UNIVERSITEITS BIBLIOTHEEK GENT, Universiteit Gent, Gante, Bélgica**

<https://lib.ugent.be/catalog/ejn01:3710000000520824>

- **UNIVERSITY OF GLASGOW, Escocia, Inglaterra**

<http://m.lib.gla.ac.uk/record=b3256851~S6>

- **UNIVERSITY OF BRIGHTON LIBRARY Catalogue, Brighton, Inglaterra**

<https://capitadiscovery.co.uk/brighton-ac/items/1402244>

- **UNIVERSITY OF LIVERPOOL, Inglaterra**

<http://link.liverpool.ac.uk/portal/Revista-Vectores-de-Investigaci%C3%B3n-electronic/aKk25IGOJjk/>

- **UNIVERSITY OF PENNSYLVANIA, Estados Unidos**

<http://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/browse?type=title&index=1277113&key=revista%20trimen-sal%20do%20instituto%20historico%20geografico%20e%20ethnografico%20do%20brazil&c=x>

- **UNIVERSITY OF SASKATCHEWAN, University Library, Saskatoon, Canadá**

<https://library.usask.ca/ejournals/view.php?id=3710000000520824>

- **UNSW Library Sydney NSW 2052 Australia University of New South Wales, Australia**

http://primoa.library.unsw.edu.au/primo_library/libweb/action/-

search.do?fn=search&ct=search&initialSearch=true&mode=-Basic&tab=default_tab&indx=1&dum=true&srt=rank&vid=-UNSW&frbg=&vl%28freeText0%29=%22Revista+Vectores+de+Investigaci%C3%B3n%22&scp.scps=scope%3A%28UNSW+DigiT-ool+ALMA%29%2Cscope%3A%28UNSW+ALMA%29%2Cscope%3A%28UNSW+ALMA%29%2Cprimo+central+multiple+fe
- **UTS Library University of Technology, Australia**
http://find.lib.uts.edu.au/search;jsessionid=5B10872ED5825D-01CDB42987E50BDD8C?R=OPAC_b3053588
- **VANCOUVER PUBLIC LIBRARY, Canadá**
[https://vpl.bibliocommons.com/item/show/5866050038_vectores de investigaci%C3%B3n](https://vpl.bibliocommons.com/item/show/5866050038_vectores_de_investigaci%C3%B3n)
- **VRIJE UNIVERSITEIT BRUSSEL (VUB), Bélgica**
<http://biblio.vub.ac.be/vlink/EList.csp?Sort=alpha&trigger=R>
- **WESTERN THEOLOGICAL SEMINARY, MI, Holanda**
<http://ingentaconnect.com.proxy.westernsem.edu/CJDB4/EXS/journal/202307>

Índice

SUJETO, PODER, POLÍTICA Y EMPIRISMO

*SUBJECT, POWER, POLITICS AND
EMPIRICISM*

INTRODUCCIÓN INTRODUCTION

15

Poder y deshumanización de la sociedad

red Power and dehumanization of the net-
work society

Fernández-Carrión

MONOGRAFÍA DE FILOSOFÍA Y POLÍTICA

25

Monograph on philosophy and politics

Sujeto, poder y educación

Subject, power and education

Michel Foucault

Francia

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

49

Monograph on education and philosophy

La educación según Nietzsche

Education according to Nietzsche

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

España-México

MONOGRAFÍA DE FILOSOFÍA

93

Philosophy monograph

El método analectico y la filosofía latinoamericana

The analectic method and Latin American
philosophy

Enrique Dussel

Argentina-México

MONOGRAFÍA DE MEDICINA Y FILOSOFÍA	121
Monograph on medicine and philosophy	

14	Breve visión comparativa del empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias y ciencias de la salud
----	--

Brief comparative overview of empiricism,
clinical judgment, evidence-based medicine,
and health sciences

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

España-México

Jerónimo Amado López Arriaga

México

Biografía de los autores	189
Author biography	

Normas de publicación	209
Publication standards	

INTRODUCCIÓN *INTRODUCTION*

Poder y deshumanización de la sociedad red

Power and dehumanization of the network society

15

Power and society in the digital age

Even in 2025, in the first third of the 21st century, it is not possible to refer to the establishment of global power over the network society, as the nation-state still prevails, even in its final phase, coexisting with the secret corporation of global authority, and at the same time human society is still in a pre-stage (understood as network society, the consolidation of a type of existential relationship based mainly on the digital environment for all stages of life and daily activities). But the change, unfortunately for free humanity, does not seem to be long in coming, as the United Nations already alludes to it, with the excuse of an “Agenda for Sustainable Development,” only ten years after the beginning of this process of “total change” (FC) of human civilization (which coincides with the start of the criminal COVID-19 pandemic); in accordance with the “New World Order” previously announced by the ONU.

Poder y sociedad en la era digital

I Resumen

Aún en 2025, en el primer tercio del siglo XXI, no se puede aludir al establecimiento del poder global sobre la sociedad red, pues todavía prevalece la existencia del estado-nación, aún en la fase final, coexistiendo con la corporación secreta de autoridad global, y al mismo tiempo la sociedad humana todavía se encuentra en un estadio pre-red (entendiéndose como sociedad red, la consolidación de un tipo de relación existencial fundamentada principalmente en el entorno digital para todas las etapas de la vida y sus actividades cotidianas). Pero el cambio, por desgracia para la humanidad libre, no parece que va a tardar mucho, pues las Naciones Unidas ya alude a ello, con la excusa, de una “Agenda para el desarrollo sostenible”, tan solo diez años después, de producirse el principio de este proceso de “cambio total” (FC) de la civilización humana (que coincide con el inicio de la pandemia criminal del covid-19); en concordancia, con el “Nuevo orden mundial” anunciado previamente por la ONU.

II Teoría política sobre la tipología de sistemas de poder

16

Cabe preguntarse, por parte de algunas personas que se sienten preocupadas por el desamparo social y la opresión política en la que se encuentra gran parte de la población de la mayoría de los países del mundo, si es la aplicación de la teoría de Rousseau o la de Maquiavelo la que ha perjudicado más a la humanidad.

La teoría del francés Rousseau considera que el ser humano es bueno por naturaleza, pero la sociedad [el poder] y la propiedad privada lo corrompen, y para resolver este dilema propone el acuerdo entre todos para supeditarse a un “Contrato social” y estar subordinados a la autoridad. En cambio, el inglés Hobbes entiende que las personas son egoístas y agresivas por instinto (pues el hombre y la mujer es un lobo para el resto de hombres y mujeres), y para solucionar este dilema elabora la teoría contractualista del origen del estado, a partir de la cual el sujeto cede su libertad e idea de poder, a través de un pacto social, para crear una sociedad política en la que se impone un soberano absoluto [poder absolutista], con la que supuestamente supera el “estado de naturaleza”, conformado por una guerra de todos contra todos. De igual forma, el italiano Maquiavelo piensa que el ser humano es egoísta [malo por defecto] y para solucionar este problema propone la práctica política maquiavélica, que consiste en un gobernante fuerte [equivalente a decir que no tiene compasión alguna sobre los súbditos en la Edad Media o ciudadanos en la contemporaneidad], pragmático [maquiavélico], y secularizado [apartado de la religión], para mantenerse y perpetuar el poder con el uso de artimañas políticas, la legislación coercitiva y la fuerza desmedida.

Teóricamente a partir del criterio de estos tres autores, primero se impone el fundamento de la creación del estado propuesto por Hobbes, le sigue la conformación práctica del “Contrato social” ideado por Rousseau y última con la consolidación criminal del estado por el uso de la fuerza irracional en su propio beneficio contra el resto de miembros de la sociedad a propuesta por Maquiavelo, que no son parte del núcleo del poder establecido. Existen más teorías sobre la conformación y funcionamiento pragmático del estado, atendiendo al tipo de régimen político que aplique que no cambia el fondo ni la intención última que prevalece en el sistema de poder. Si el analista es masoquista entonces podrá escoger a su criterio más o menos fundamentado filosóficamente o atendiendo exclusivamente a sus intereses o fobias personales a uno de los tres estadistas indicados previamente: Hobbes, Rousseau o Maquiavelo; pero si el sujeto

estudioso o interesado intelectualmente por el tema no está de acuerdo con la función autoritaria, fiscalizadora y criminal del estado entonces debe escoger entre otros teóricos contrarios al poder político (que actualmente continúa englobando la autoridad o supremacía religioso, fiscal, judicial y militar); entres estos, destacan: el filósofo griego Sócrates que critica en la antigüedad la democracia por basarse en la ignorancia de la mayoría, y no es ejercida por sabios expertos en virtud y justicia. El ruso Bakunin aboga por la abolición del estado y de toda forma de autoridad jerárquica como medio para lograr una sociedad libre y de cooperación colectiva [en colaboración entre todos, de acuerdo a las capacidades intelectuales o físicas, y preferencias personales escogidas para apoyar al conjunto de una forma u otra a cambio de lo necesario para vivir con dignidad y suficiencia económica, que vaya creciendo de acuerdo al desarrollo global de la sociedad -FC-]; mientras, que en tercer lugar se puede indicar la teoría de Chomsky, centrada en una crítica al sistema político y económico actual, argumentando que las democracias modernas en realidad sirven exclusivamente a los intereses de una minoría privilegiada, establecida en el poder, hasta ultimar el pensador norteamericano desde una perspectiva libertaria sobre el estado fallido a proponer la desaparición del poder. Y, desde un posicionamiento práctico, desde la desobediencia civil al estado, el estadounidense Thoreau antepone la conciencia individual sobre las leyes injustas, para terminar, oponiéndose al materialismo político en favor de la ética personal y la revalorización de la naturaleza. A partir de Sócrates, Thoreau y Chomsky se impone la concienciación política de la sociedad por mejorar su situación frente el estado y los distintos poderes establecidos; o, desde el pensamiento de Bakunin, se aspira a la desaparición del estado y de cualquier tipo de autoridad, y, esta actitud crítica se debe extender a la oposición contra el poder global, cuyas características políticas coercitivas se expone a continuación. A partir del posicionamiento ideológico de Bakunin se hace necesario trabajar en la elaboración de una utopía libertaria que repercute en el conjunto de la sociedad, comprendiendo todos los aspectos materiales de la existencia y poseyendo fundamentos intelectuales, éticos y emocionales suficientes para convencer en la práctica a cada uno de los seres humanos con la nueva realidad colectiva de coexistencia social por la libertad plena y real.

III Estadios de desarrollo político de la humanidad

Teóricamente hay tres estadios de desarrollo de la humanidad, mientras que se produce la futura desaparición del sistema de estado-nación:

18

1 Creación de una sociedad utópica colectiva libertaria más próximo al posicionamiento de Bakunin que a la idea del comunismo-libertario propuesto por Marx. Lo que no se está dando en la actualidad, y que sólo se puede producirse como última opción, superando el tercer estadio que se comenta a continuación.

2 Si una gran parte de la sociedad no logra oponerse a la consolidación plena del poder global, éste terminará dominando completamente a la sociedad. Entre ese momento político y el inmediatamente pasado, previo a 1992, se está dando lugar, actualmente en todo el mundo, un paso intermedio en el que la Cooperación secreta de poder global irá completando todos los mecanismos de vigilancia masiva sobre todos los actos humanos, tanto en la vida privada y pública de todos los ciberciudadanos, utilizando a su favor los organismos públicos ejecutivos, judiciales, policiales y militares de la mayoría de las naciones unido a las organizaciones y agencias secretas norteamericanas fundamentalmente. Está controlando la OMS y de forma creciente lo hace sobre la salud pública e indirectamente la privada a nivel nacional a través del entorno clínico con la "Medicina basada en evidencias -MBE-, así como está digitalizando todo el dinero, controlando el mundo financiero, observando la información contable... (con intención de gestionar aunque sea indirectamente en un principio), de las grandes empresas productivas (mientras que a las medianas y pequeñas las hará desaparecer), y vigilará, controlará y ordenará la conducta y la actividad humana (en primer lugar, por medio de las redes sociales y posteriormente a través de los dictados que establezcan directa e indirectamente la IA), y asimismo supervisará la localización y los desplazamientos de las personas... y todos los aspectos generales y específicos de la vida humana ajena a ese reducido grupo de poder secreto global.

3 En la actualidad existe dos medios de oposición a este grupo de poder global (punto 2): China y los grupos de "oposición digital" (FC), que analizan Manuel Castell, y Fernández-Carrión, entre otros, a través de distintas publicaciones, y este último incluso redacta el *Código digital* (constituido por dibujos y escritos breves exponiendo algunas medidas a tomar por estos grupos de oposición), a finales del siglo XX. China tiene dos opciones: integrarse dentro de este poder global

o por el contrario acabar con este poder y constituirse ellos mismos en un nuevo poder global (prácticamente capitalista y teóricamente comunista), pues Rusia sólo puede oponerse a los dos tipos de poder global o intentar mantenerse independiente a ambos. Mientras que los grupos de oposición cuentan también con dos posibilidades de acción: ocultarse totalmente, para siempre, del entorno digital, creando un submundo en la Tierra, o conformar una fuerza de choque, que cuente con fuerza terrícola suficiente o con apoyo interplanetario dar fin, externamente o internamente desde la propia red, al poder global hasta hacerlo desaparecer completamente.

III.I Colaboración o integración de las organizaciones secretas con el poder establecido

A partir de 1945, tras finalizar la segunda guerra mundial, Estados Unidos de Norteamérica se establece como la primera potencia mundial, con la oposición de la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), conformando dos bloques ideológicos que ultiman en la “guerra fría”, atacándose indirectamente pero nunca directamente; pero, a partir de 1992, tras la desaparición de la URSS (después de haberse desintegrado distintos países, de 1990 a 1991: Ucrania, etc.), unido al desarrollo creciente de internet se da comienzo:

1 Desde 1992, la nueva era se denomina, en un principio, de “información” y “comunicación”.

2 A partir de 2020, con la autofabricada y la selectiva infección masiva por las potencias políticas (Estados Unidos, China y Rusia) en conjunto con el poder global de la pandemia del covid 19, se da inicio al cambio de denominación de la era por el de “vigilancia” global (FC).

A lo largo de los tiempos, desde siglos pasados, ha coexistido con el poder establecido organizaciones secretas que luchan por sus intereses propios, pero:

1 En circunstancias especiales u ocasiones especiales colaboran con otras instituciones internacionales, como el Vaticano, etc., como practica la masonería, por ejemplo, desde el XIV en adelante, en Europa. También se desarrolla en esta línea de actuación política: los “caballeros templarios”, la “orden Rosacruz”, los “Illumanati”, la sociedad china “Chandiy” (cielo y tierra), entre otros muchos. Así, como organizaciones igualmente secretas más contemporáneas, como: “Calavera y huesos” (Sckull and bones, de la Yale University) o el

“grupo Bilderberg”, por ejemplo. Que creían “estados [de poder] dentro de los estados [políticos establecidos, nacionalmente].

2 Estos grupos secretos en su mayoría y en algunas fases temporales de sus desarrollo intentan alcanzar ser “super estados por encima del estado” constituido; pero, en su mayoría y casi siempre sólo logran ser grupos de “dirección política” (FC, por encima de los grupos de presión, que de alguna forma política, religiosa o económica influía sobre el poder establecido), y entienden por dirección elegir la cabeza del poder (presidente del país...) y a través de él controlar algunos otros órganos del poder (judicial y/o legislativo, además de hacerlo obviamente sobre el poder ejecutivo), como practica la masonería a los largo de los siglos XVIII en adelante en distintos países del mundo: Estados Unidos, etc.

3 Y, desde mediados del siglo XX (1954) el “grupo Bilderberg”, por ejemplo, en un principio a propuesta del político polaco Józef Retinger incide desde el exilio de unos de los bandos de la guerra fría a favor del otro bando: los Estados Unidos, en los Países Bajos; pero, con el tiempo se interesan por la conformación de un “grupo de dirección” del poder global. Mientras, que otros grupos secretos que conforman fundamentalmente el poder global, está constituidos por los consorcios multinaciones de nuevas tecnologías, como: Alphabet Inc (de Google, con Larry Page et al. -Sergey Brin, acaso Sundar Pichai-), Meta Platforms, Inc. (Meta, de Mark Zuckerberg), Cascade Investment (de Bill Gates, con Microsoft), están conformando un super-estado, a partir del desarrollo inicial de la corporación criminal secreta de poder global (CCSPG. Se entiende como organización criminal en cuanto busca el mal ajeno empleado todos los medios imaginables de delitos contra la humanidad, y por ello puede denominarse “Global criminal organization” -GCO- (Fernández-Carrión, 2017-2018)).

En este período primario, esta organización repercute y hace depender de ella la política internacional norteamericana y las políticas de la mayoría de los estados-nación del mundo y controlan los organismos de impacto mundial como: la Naciones Unidas (ONU), la Organización Mundial de Salud (OMS), etc., hasta conformarse el poder global “inicial”, constituida por distintos organismos secretos, como: el “grupo Bilderberg”... con Alphabet, Meta, Cascade, entre otras pocas organizaciones conocidas públicamente.

En un segundo período, se producirá una serie de luchas internas entre los distintos grupos de poder, hasta lograr a establecerse un jefe

único como el único “dueño del mundo”, que controlará a la población global a través de IA “única” (globalizada), internet y un ejército de “seguridad” robotizado.

El tercer período, destaca por un poder interplanetario, sobre la población antiguamente terrícola en otros planetas e incluso de otros sistemas solares, extraterrestres; en el que la vigilancia, será controlada por la IA, los agentes robotizados y se añadirá la presencia de un ejército interplanetario.

IV Poder global, CCPG o GCO

El poder global actualmente está conformado, como bastante probabilidad, pues se desarrolla en secreto, por el grupo Bilderberg”, Alphabet, Meta, Cascade, entre otras pocas organizaciones conocidas públicamente, que políticamente aplica la práctica maquiavélica, con la peculiaridad autista (a semejanza de Mark Zuckerberg (Fernández-Carrión, 2023)), de falta de empatía hacia el resto de los seres humanos, y contraria al desarrollo libre de la humanidad.

En todo este proceso del poder global, a lo largo de pocos años, con un desarrollo exponencial del poder de más a menos miembros directivos, irán empleado la digitalización de todo el proceso productivo, comercial, educativo (o como se denomine entonces), ocio (o de descanso) y de relaciones sociales y personales (como se ha venido denominando hasta ahora y entonces será probablemente de comunicación interpersonal). Al mismo tiempo de forma creciente los robots irán reemplazando toda la actividad pública del ser humano; este solo se desarrollará en torno al punto digital de intercomunicación directa e indirectamente con el poder global, para ser vigilado y dirigido, a través de mensajes del poder, y siendo mediatisado y alienado por la Inteligencia artificial (IA).

IV.1 Estadios de evolución del poder global

Visto desde la perspectiva política, el poder global evoluciona a partir de cuatro estadios:

- 1 Evolución del poder global en la sociedad prerred hasta la sociedad red.
- 2 Época de la conquista espacial.
- 3 Período del poder interplanetario.

4 Época de crisis, subdividido, en distintas opciones:

A Puede producirse una destrucción total, antes de finalizar el siglo XXI, y seguidamente se comienza un nuevo desarrollo planetario e interplanetario desde cero.

B Evolución interplanetario y lucha entre planetas; en ese tiempo se da paso a la opción de la destrucción interplanetaria, y posteriormente, se inicia de nuevo el desarrollo civilizatorio desde cero.

1 En el primer momento, durante el “período intermedio”, que la ONU pretende que sea antes de 2030, todas las referencias y escritos publicados se numerará con el DOI, pues lo que pretende el poder global es que todo autor no pueda ser reconocido por el público por su nombre sino a través de un número, para cumplir con el refrán “ojos que no ven corazón que no sienten”, pues esto unido a las búsquedas en internet mediatizadas a través de un buscador (pues terminará quedando uno sólo no varios), la desaparición de las bibliotecas físicas, unido a los dictados de IA “única”, la mediatización de la conducta y propósitos a través de redes sociales primero y después de conexión teledirigida por la IA entre receptor y emisor preestablecido, de un particular con otro determinado. Además, se digitalice el dinero, etc., etc., etc. (como se ha señalado será anteriormente, coincidente con la primera época de poder sobre la sociedad prered).

2 En el segundo y tercer (tal como se ha indicado previamente) “período de establecimiento”, tiene lugar el desarrollo del poder de conquista espacial, y de poder interplanetario.

3 En tercer lugar (que coincide con la primera opción de la 4 época señalada antes), se produce un “período en crisis”, donde se produce la lucha interplanetaria hasta la destrucción total.

4 Por último (de acuerdo con la segunda opción de la 4 época), se origina el “tiempo de resurgimiento”, por el que se inicia la recuperación planetaria o interplanetaria a partir de cero.

Con el presente escrito, se ha pretendido establecer una prospectiva sobre la posible evolución del poder global (CCPG o GCO) a lo largo de la historia humana.

Fernández-Carrión

Academia Iberoamericana de las Ciencias, España/México

Referencias

Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2023) “La vigilancia criminal

desarrollada por el poder global”, *Revista Vectores de Investigación*, No. 21.

- (2017-2018) “Prospectiva en la toma de decisiones dentro de un escenario crítico: crimen organizado global”, *Revista Vectores de Investigación*, No. 12-13.

MONOGRAFÍA DE FILOSOFÍA Y POLÍTICA

MONOGRAPH ON PHILOSOPHY AND POLITICS

25

Sujeto, poder y educación

Subject, power and education

ENVIADO 2-11-2024 REVISADO 16-11-2024 ACEPTADO 28-11-2024

Michel Foucault

Collège de France, París, France

Palabras claves: Sujeto, poder, política, sociedad

Key words: Subject, power, politics, society

Resumen El tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto. Es verdad que me involucré bastante en la cuestión del poder. Muy pronto me pareció que, mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. Ahora bien, me parecía que la historia y la teoría económicas proporcionaban un buen instrumento para estudiar relaciones de producción; que la lingüística y la semiótica ofrecían instrumentos para estudiar las relaciones de significación; pero para las relaciones de poder no contábamos con herramientas de estudio. Sólo podíamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿qué es lo que legitima el poder? O podíamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos institucionales, esto es: ¿qué es el estado?

Era necesario, por lo tanto, extender las dimensiones de una definición del poder, si se deseaba utilizar esta definición en el estudio de la objetivación del sujeto.

Abstract The general theme of my research is not power but the subject. It is true that I became quite involved in the question of power. Very early on, it seemed to me that, while the human subject is immersed in relations of production and meaning, it is also immersed in very complex relations of power. Now, it seemed to me that economic history and theory provided a good tool for studying relations

of production; that linguistics and semiotics offered tools for studying relations of meaning; but for relations of power we had no tools for study. We could only resort to ways of thinking about power based on legal models, that is: what legitimizes power? Or we could resort to ways of thinking about power based on institutional models, that is: what is the state?

It was therefore necessary to extend the dimensions of a definition of power if we wanted to use this definition in the study of the objectification of the subject.

1 Por qué estudiar el poder: la cuestión del sujeto

Las ideas que me gustaría discutir aquí no representan ni una teoría ni una metodología.

Quisiera decir, antes que nada, cuál ha sido la meta de mi trabajo durante los últimos veinte años. No ha consistido en analizar los fenómenos del poder ni en elaborar los fundamentos de tal análisis. Mi objetivo, por el contrario, ha consistido en crear una historia de los diferentes modos de subjetivación del ser humano en nuestra cultura. Me he ocupado, desde este punto de vista, de tres modos de objetivación que transforman a los seres humanos en sujetos.

Primero están los modos de investigación que tratan de otorgarse a sí mismos el estatus de ciencia; por ejemplo, la objetivación del sujeto hablante en la *grammaire générale*, la filología y la lingüística. O bien, en este primer modo, la objetivación del sujeto productivo, del sujeto que trabaja, en el análisis de la riqueza y de la economía. O, un tercer ejemplo, la objetivación del mero hecho de estar vivo en la historia natural o en la biología.

En la segunda parte de mi obra, estudié la objetivación del sujeto en lo que llamaré las “prácticas divisorias”. El sujeto se encuentra dividido en su interior o dividido de los otros. Este proceso lo objetiva. Algunos ejemplos son el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, los criminales y los “buenos muchachos”.

Finalmente, he querido estudiar -es mi trabajo actual- el modo en que un ser humano se convierte a sí mismo o a sí misma en sujeto. Por ejemplo, elegí el dominio de la sexualidad: el modo como los seres humanos aprendieron a reconocerse a sí mismos como sujetos de “sexualidad”.

Así, el tema general de mi investigación no es el poder sino el sujeto. Es verdad que me involucré bastante en la cuestión del poder. Muy

pronto me pareció que, mientras que el sujeto humano está inmerso en relaciones de producción y de significación, también se encuentra inmerso en relaciones de poder muy complejas. Ahora bien, me parecía que la historia y la teoría económicas proporcionaban un buen instrumento para estudiar relaciones de producción; que la lingüística y la semiótica ofrecían instrumentos para estudiar las relaciones de significación; pero para las relaciones de poder no contábamos con herramientas de estudio. Sólo podíamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos legales, esto es: ¿qué es lo que legitima el poder? O podíamos recurrir a maneras de pensar sobre el poder basadas en modelos institucionales, esto es: ¿qué es el estado?

Era necesario, por lo tanto, extender las dimensiones de una definición del poder, si se deseaba utilizar esta definición en el estudio de la objetivación del sujeto.

¿Necesitamos una teoría del poder? Puesto que una teoría supone una objetivación previa, no se le puede tomar como base de un trabajo analítico. Pero este trabajo analítico no puede llevarse a cabo sin una conceptualización progresiva. Y esta conceptualización implica un pensamiento crítico, en revisión constante.

Lo primero que debe revisarse es lo que llamaré las “necesidades conceptuales”. Con ello quiero decir que la conceptualización no debería fundarse en una teoría del objeto: el objeto conceptualizado no es el criterio único de una buena conceptualización. Necesitamos conocer las condiciones históricas que motivan nuestra conceptualización. Necesitamos una conciencia histórica de nuestra circunstancia actual.

Lo segundo que habría que revisar es el tipo de realidad de la que nos estamos ocupando.

Un escritor de un conocido diario francés expresó una vez su asombro: “¿Por qué tanta gente plantea en la actualidad la noción de poder? ¿Se trata de un tema tan importante? ¿Es tan independiente que pueda ser discutido sin tomar en cuenta otros problemas?”.

El asombro de este escritor me sorprende. No puedo creer que la afirmación de esta cuestión se haya planteado por primera vez en el siglo XX. Con todo, para nosotros, el poder no es sólo una cuestión teórica, sino que forma parte de nuestra experiencia. Quisiera mencionar únicamente dos “formas patológicas” -esas dos “enfermedades del poder”-: el fascismo y el estalinismo. Una de las múltiples

razones por las que son para nosotros tan enigmáticas, es que a pesar de su carácter histórico, no son completamente originales. Utilizaron y difundieron mecanismos que ya estaban presentes en la mayoría de las otras sociedades. Y más que eso: a pesar de su propia locura interna, utilizaron ampliamente las ideas y los procedimientos de nuestra racionalidad política.

Lo que necesitamos es una nueva economía de las relaciones de poder usando la palabra “economía” en su sentido teórico y práctico. En otras palabras: desde Kant, el papel de la filosofía es impedir que la razón vaya más allá de los límites de lo dado en la experiencia; pero desde ese mismo momento -esto es, a partir del desarrollo del Estado moderno y de la gestión política de la sociedad- el papel de la filosofía también ha sido vigilar los poderes excesivos de la racionalidad política. Y esto es pedirle demasiado.

Todo el mundo conoce estos hechos banales. Pero el hecho de que sean banales no significa que no existan. Lo que tenemos que hacer con los hechos banales es descubrir -o tratar de descubrir- cuál es el problema específico y tal vez original relacionado con ellos.

La relación entre la racionalización y los excesos del poder político es evidente. Y no debería ser necesario esperar a la burocracia o a los campos de concentración para reconocer la existencia de tales relaciones. Pero el problema es: ¿qué hacer con un hecho tan evidente? ¿Probamos la razón? Pienso que nada sería más estéril. Primero, porque el campo al que se aplica no tiene nada que ver con la culpa o la inocencia. Segundo, porque no tiene sentido referirse a la razón como la entidad contraria a la sinrazón. Por último, porque tal intento nos obligaría a desempeñar el arbitrario y aburrido papel del racionalista o del irracionalista.

¿Intentamos analizar este tipo de racionalismo que parece ser privativo de nuestra cultura moderna y que tiene su origen en la *Aufklärung*? Creo que éste era el enfoque de algunos de los miembros de la escuela de Francfort. Mi objetivo, sin embargo, no es iniciar una discusión de sus trabajos, aunque son muy importantes y valiosos. Más bien, sugeriría otra manera de analizar los vínculos entre la racionalización y el poder.

Podría ser prudente no tomar como un todo la racionalización de la sociedad o de la cultura, sino analizar este proceso en diversos campos, cada uno en referencia a una experiencia fundamental: la locura, la enfermedad, la muerte, el crimen, la sexualidad, etcétera.

Pienso que la palabra “racionalización” es peligrosa. Lo que tenemos que hacer es analizar racionalidades específicas, en lugar de invocar siempre el progreso de la racionalización en general.

A pesar de que la *Aufklärung* constituyó una fase muy importante de nuestra historia y del desarrollo de la tecnología política, creo que debemos referirnos a procesos mucho más remotos si queremos comprender cómo hemos sido atrapados en nuestra propia historia.

Quisiera sugerir aquí otra manera de avanzar hacia una nueva economía de las relaciones de poder, que sea a la vez más empírica, más directamente relacionada con nuestra situación presente, y que implique más relaciones entre la teoría y la práctica. Este nuevo modo de investigación consiste en tomar como punto de partida las formas de resistencia contra los diferentes tipos de poder. O, para utilizar otra metáfora, consiste en utilizar esta resistencia como un catalizador químico que permita poner en evidencia las relaciones de poder, ver dónde se inscriben, descubrir sus puntos de aplicación y los métodos que utilizan. En lugar de analizar el poder desde el punto de vista de su racionalidad interna, se trata de analizar las relaciones de poder a través del enfrentamiento de las estrategias.

Por ejemplo, para averiguar lo que significa cordura para nuestra sociedad, quizá deberíamos investigar lo que está sucediendo en el campo de la locura. Para comprender lo que significa legalidad, lo que pasa en el campo de la ilegalidad. Y, para comprender en qué consisten las relaciones de poder, quizá deberíamos analizar las formas de resistencia y los intentos hechos para disociar estas relaciones.

Como punto de partida, tomemos una serie de oposiciones que se han desarrollado durante los últimos años: la oposición al poder de los hombres sobre las mujeres, de los padres sobre los hijos, de la psiquiatría sobre los enfermos mentales, de la medicina sobre la población, de la administración sobre el modo de vida de la gente.

No basta decir que se trata de luchas contra la autoridad; debemos tratar de definir con más precisión qué tienen en común:

- 1 Son luchas “transversales”; es decir, no se limitan a un solo país. Desde luego, en ciertos países se desarrollan con más facilidad y en un grado más amplio, pero no se limitan a una forma de gobierno política o económica particular.
- 2 El objetivo de estas luchas son los efectos del poder como

tales.

Por ejemplo, no se critica la profesión médica esencialmente por ser una empresa lucrativa, sino porque ejerce un poder incontrolado sobre los cuerpos, la salud de los individuos, su vida y su muerte.

3 Son luchas “inmediatas” por dos razones. En ellas la gente critica instancias de poder que son las más cercanas a ella, las que ejercen su acción sobre los individuos. No buscan al “enemigo principal”, sino al enemigo inmediato. Tampoco esperan solucionar su problema en el futuro (esto es, liberaciones, revoluciones, fin de la lucha de clases). En relación con una escala teórica de explicación o con un orden revolucionario que polariza al historiador, son luchas anarquistas.

Pero éstos no son sus puntos más originales. Me parece que lo que sigue es más específico.

4 Son luchas que cuestionan el estatus del individuo: por una parte, sostienen el derecho a ser diferentes y subrayan todo lo que hace a los individuos verdaderamente individuales. Por otra parte, atacan todo lo que puede aislar al individuo, hacerlo romper sus lazos con los otros, dividir la vida comunitaria, obligar al individuo a recogerse en sí mismo y atarlo a su propia identidad de un modo constrictivo.

Estas luchas no están exactamente a favor o en contra del “individuo”, más bien están contra el “gobierno de la individualización”.

5 Se oponen a los efectos del poder vinculados con el saber, la competencia y la calificación: luchan contra los privilegios del saber. Pero también se oponen al misterio, a la deformación y a las representaciones mistificadoras impuestas a la gente.

No hay nada “cientificista” en esto (es decir, ninguna creencia dogmática en el valor del conocimiento científico), pero tampoco hay un rechazo escéptico o relativista de toda verdad verificada. Lo que se cuestiona es el modo como circula y funciona el saber, sus relaciones con el poder. En suma, el *régime du savoir*.

6 Finalmente, todas estas luchas actuales se mueven en torno a la cuestión: ¿quiénes somos? Son un rechazo de estas abstracciones, de la violencia estatal económica e ideológica que ignora quiénes somos individualmente, y también un rechazo de una inquisición científica o administrativa que determina quién es uno.

En suma, el objetivo principal de estas luchas no es tanto atacar tal o cual institución de poder, o grupo, o élite, o clase, sino más bien una técnica, una forma de poder.

Esta forma de poder se ejerce sobre la vida cotidiana inmediata que clasifica a los individuos en categorías, los designa por su propia individualidad, los ata a su propia identidad, les impone una ley de verdad que deben reconocer y que los otros deben reconocer en ellos. Es una forma de poder que transforma a los individuos en sujetos. Hay dos significados de la palabra sujeto: sometido a otro a través del control y la dependencia, y sujeto atado a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete.

En general, puede decirse que hay tres tipos de luchas: las que se oponen a las formas de dominación (étnica, social y religiosa); las que denuncian las formas de explotación que separan a los individuos de lo que producen, y las que combaten todo aquello que ata al individuo a sí mismo y de este modo lo somete a otros (luchas contra la sujeción, contra formas de subjetividad y de sumisión).

Creo que en la historia pueden encontrarse muchos ejemplos de estos tres tipos de luchas sociales, que se producen de manera aislada o conjunta. Pero aun cuando estas luchas se mezclan, casi siempre hay una que domina. Por ejemplo, en las sociedades feudales, prevalecen las luchas contra las formas de dominación étnica o social, aun cuando la explotación económica pudiera haber sido fundamental entre las causas de la revuelta.

Durante el siglo XIX, la lucha contra la explotación alcanza el primer plano.

Y, hoy en día, la lucha contra las formas de sujeción -contra la sumisión de la subjetividad- se vuelve cada vez más importante, aun cuando no hayan desaparecido las luchas contra las formas de dominación y explotación, sino todo lo contrario.

Sospecho que no es la primera vez que nuestra sociedad se enfrenta a este tipo de lucha. Todos los movimientos que tuvieron lugar en los siglos XV y XVI, cuya expresión y resultado fundamental fue la Reforma, deben comprenderse como los indicios de una gran crisis de la experiencia occidental de la subjetividad y como una revuelta contra el tipo de poder religioso y moral que dio forma a esta subjetividad, durante la Edad Media. La necesidad de tomar parte directamente en la vida espiritual, en la obra de la salvación, en la verdad de la Biblia -todo eso era una lucha por una nueva subjetividad.

Conozco las objeciones que pueden hacerse. Podemos decir que todo tipo de sujeción consiste en fenómenos derivados, que son

meras consecuencias de otros procesos económicos-sociales: las fuerzas de producción, la lucha de clases y las estructuras ideológicas que determinan la forma de la subjetividad.

32

Es cierto que no pueden estudiarse los mecanismos de sujeción independientemente de sus relaciones con los mecanismos de explotación y dominación. Pero estos mecanismos no constituyen meramente “la terminal” de otros mecanismos más fundamentales. Mantienen relaciones complejas y circulares con otras formas.

La razón por la cual este tipo de lucha tiende a prevalecer en nuestra sociedad se debe al hecho de que desde el siglo XVI, se desarrolló de manera continua una nueva forma de poder político. Esta nueva estructura política, como todo mundo sabe, es el estado. Pero casi todo el tiempo, se percibe al estado como un tipo de poder político que ignora a los individuos, buscando sólo los intereses de la comunidad o, debo decir, de una clase o de un grupo de ciudadanos.

Esto es verdad. Pero quisiera destacar el hecho de que el poder del estado (y ésta es una de las razones de su fuerza) es una forma de poder individualizadora y totalizadora. Nunca, yo creo, en la historia de las sociedades humanas -ni en la vieja sociedad china- ha habido una combinación tan compleja de técnicas de individualización y procedimientos de totalización en el interior de las mismas estructuras políticas.

Ello se debe al hecho de que el estado moderno occidental integró, en una nueva forma política, una vieja técnica de poder que nació en las instituciones cristianas. A esta técnica de poder la podemos llamar el poder pastoral.

Primero, algunas palabras sobre este poder pastoral. Se ha dicho a menudo que el cristianismo dio origen a un código ético fundamentalmente distinto del mundo antiguo. Se pone menos énfasis en el hecho de que el cristianismo propuso y extendió nuevas relaciones de poder a todo el mundo antiguo.

El cristianismo es la única religión que se organizó como iglesia. Y como tal, postula en teoría que ciertos individuos, en virtud de su calidad religiosa, pueden servir a otros no como príncipes, magistrados, profetas, adivinos, benefactores o educadores, sino como pastores. Sin embargo, esta palabra designa una forma de poder muy especial.

1 Es una forma de poder cuyo objetivo último es asegurar la salvación individual en el otro mundo.

2 El poder pastoral no es meramente una forma de poder que ordena; también debe estar preparado a sacrificarse por la vida y la salvación del rebaño. En ello se distingue del poder soberano, el cual exige el sacrificio de sus súbditos para salvar el trono.

3 Es una forma de poder que no sólo se preocupa por toda la comunidad, sino por cada individuo particular, durante toda su vida.

4 Finalmente, esta forma de poder no puede ejercerse sin conocer el pensamiento interior de la gente, sin explorar sus almas, sin hacerlos revelar sus secretos más íntimos. Ello implica el conocimiento de la conciencia y la habilidad de guiarla.

Esta forma de poder se orienta hacia la salvación (en oposición al poder político). Es oblativa (en oposición al principio de soberanía); es individualizante (en oposición al poder jurídico); es coextensivo y continuo con la vida; se vincula con una producción de verdad (la verdad del propio individuo).

Pero se dirá que todo esto pertenece a la historia; el pastorado, si bien no ha desaparecido, ha perdido la parte fundamental de su eficacia.

Es cierto, pero creo que debemos distinguir entre dos aspectos del poder pastoral: la institucionalización eclesiástica, que ha desaparecido, o al menos perdió su vitalidad desde el siglo XVIII, y la función de esta institucionalización, que se ha extendido y multiplicado fuera de la institución eclesiástica.

Alrededor del siglo XVIII tuvo lugar un fenómeno importante: una nueva distribución, una nueva organización de este tipo de poder individualizante.

No creo que el “estado moderno” deba considerarse como una entidad que se desarrolló por encima de los individuos, ignorando lo que son e incluso su propia existencia, sino por el contrario, una estructura muy sofisticada en la que pueden integrarse los individuos, con una condición: que esta individualidad adquiriera una nueva forma y se vea sometida a un conjunto de mecanismos específicos.

En cierta medida, el estado puede verse como una matriz de individualización, o como una nueva forma de poder pastoral.

Algunas palabras más a propósito de este nuevo poder pastoral.

1 Puede observarse, a lo largo de su evolución, un cambio objetivo. Ya no se trata de guiar a la gente a su salvación en el otro mundo, sino más bien de asegurarla en este mundo. Y en este contexto, la

palabra salvación adquiere varios sentidos: salud, bienestar (es decir, riqueza suficiente, nivel de vida), seguridad, protección contra accidentes. Una serie de metas “mundanas” reemplaza a las metas religiosas del pastorado tradicional, más fácilmente aún porque este último, por diversas razones, siguió de manera accesoria algunas de estas metas; sólo hay que pensar en el papel de la medicina y en su función benefactora asegurada por mucho tiempo por las iglesias católica y protestante.

2 De modo coincidente, aumentaron los funcionarios del poder pastoral. Algunas veces se ejercía esta forma de poder por medio del aparato de estado o, en todo caso, por una institución pública como la policía. (No olvidemos que en el siglo XVIII no se inventó la fuerza policial únicamente para mantener la ley y el orden ni para ayudar a los gobiernos en su lucha contra sus enemigos, sino para asegurar el abastecimiento urbano, proteger la higiene y la salud y los niveles considerados como necesarios para el desarrollo de las artesanías y el comercio). A veces ejercían el poder empresas privadas, sociedades de beneficencia, benefactores y, en general, filántropos. Pero las antiguas instituciones, por ejemplo la familia, también se movilizaban en esta época para asumir funciones pastorales. También lo ejercían estructuras complejas como la medicina, que incluía iniciativas privadas (la venta de servicios con base en principios de la economía de mercado) y ciertas instituciones públicas como hospitales.

3 Finalmente, la multiplicación de las metas y de los agentes del poder pastoral concentraron el desarrollo del conocimiento del hombre en torno a dos papeles: uno, globalizador y cuantitativo, relacionado con la población; el otro, analítico, relacionado con el individuo.

Ello implica que el poder de tipo pastoral, vinculado durante siglos -más de un milenio- con una institución religiosa particular, de pronto se extendió a todo el cuerpo social; encontró apoyo en múltiples instituciones. Y, en lugar de un poder pastoral y de un poder político, más o menos vinculados entre sí, más o menos rivales, se desarrolló una “táctica” individualizadora, característica de una serie de poderes: el de la familia, la medicina, la psiquiatría, la educación y los empresarios.

Al final del siglo XVIII Kant escribió, en un diario alemán -el *Berliner monatschrift*- un breve texto. El título era *Was heisst aufklärung?* Por mucho tiempo se le consideró, y todavía se le considera, como un trabajo de relativamente poca importancia.

Pero no puedo evitar encontrarlo muy interesante y enigmático, por-

que por primera vez un filósofo propuso como tarea filosófica analizar no sólo el sistema o los fundamentos metafísicos del conocimiento científico, sino un acontecimiento histórico -un acontecimiento reciente, incluso contemporáneo.

Cuando en 1784 Kant preguntó, “*Was heisst aufklärung?*” quería decir: ¿Qué está pasando ahora? ¿Qué nos está pasando? ¿Qué es este mundo, esta época, este preciso momento en el que estamos viviendo?

O en otras palabras: ¿Quiénes somos? ¿Quiénes somos como “*aufklärer*”, como testigos del siglo de las luces? Compárese esto con la pregunta cartesiana: ¿Quién soy yo? ¿Yo, como sujeto único, pero universal y ahistórico? ¿Yo, para Descartes, es cualquiera, en cualquier parte, en cualquier momento?

Pero Kant pregunta algo distinto: ¿quiénes somos, en este momento preciso de la historia? La pregunta de Kant aparece como un análisis tanto de nosotros mismos como de nuestro presente.

Creo que este aspecto de la filosofía adquirió cada vez más importancia. Pensemos en Hegel, en Nietzsche...

El otro aspecto, el de la “filosofía universal”, no desapareció. Pero la tarea de la filosofía como análisis crítico de nuestro mundo es cada vez más importante. Sin duda el problema filosófico más infalible es el del presente, de lo que somos en este preciso momento.

Sin duda el objetivo principal en estos días no es descubrir lo que somos, sino rechazar lo que somos. Tenemos que imaginar y construir lo que podríamos ser para librarnos de este tipo de “doble atadura” política, que consiste en la simultánea individualización y totalización de las estructuras del poder moderno.

Podría decirse, como conclusión, que el problema político, ético, social y filosófico de nuestros días no consiste en tratar de liberar al individuo del estado, y de las instituciones del estado, sino liberarnos del estado y del tipo de individualización vinculada con él. Debemos fomentar nuevas formas de subjetividad mediante el rechazo del tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante varios siglos.

2 ¿Cómo se ejerce el poder?

Para algunos, plantearse preguntas sobre el “cómo” del poder, los limitaría a describir sus efectos sin relacionarlos jamás ni a causas ni a una naturaleza. Esto haría de este poder una sustancia misteriosa

a la que vacilarían en interrogar en sí misma, sin duda porque preferirían no ponerla en tela de juicio. Al proceder así, lo cual nunca se justifica explícitamente, parecen sospechar la presencia de una especie de fatalismo.

¿Pero acaso su propia desconfianza no sería un indicio del presupuesto de que el poder es algo que existe con tres cualidades distintas: su origen, su naturaleza básica y sus manifestaciones?

Si, por el momento, le otorga una cierta posición privilegiada a la cuestión del “cómo”, no es porque desee eliminar las preguntas sobre el “qué” y el “por qué”. Más bien, trato de presentar estas cuestiones de distinta manera; mejor aún, saber si es legítimo imaginar un poder que unifica en sí mismo un qué, un por qué y un cómo. Francamente, diría que empezar el análisis por el “cómo” es sugerir que el poder como tal no existe. Por lo menos es preguntarse qué contenidos se tienen en mente al utilizar este término omni-abarcante y materializado; es sospechar que se está dejando escapar una configuración sumamente compleja de realidades, cuando se repite infinitamente la doble cuestión: ¿Qué es el poder? y ¿de dónde viene el poder? La pequeña cuestión ¿qué pasa?, a pesar de ser chata y empírica, una vez que se le examina a fondo se ve que no tiene por función hacer valer fraudulentamente una metafísica o una ontología del poder; intenta más bien una investigación crítica de la temática del poder.

2.1 “Cómo” no en el sentido de “cómo se manifiesta?” sino “cómo se ejerce?” y ¿qué pasa cuando los individuos ejercen (como se dice) su poder sobre otros?

Con respecto a este poder, es necesario distinguir primero el que se ejerce sobre las cosas y proporciona la capacidad de modificarlas, utilizarlas, consumirlas o destruirlas -un poder que surge de aptitudes directamente inscritas en el cuerpo o que se transmite mediante instrumentos externos. Digamos que aquí se trata de una cuestión de “capacidad”. Por otra parte, lo que caracteriza el poder que estamos analizando es que pone en juego relaciones entre individuos (o entre grupos). Porque no hay que engañarse: si hablamos de estructuras o de mecanismos de poder, es sólo en la medida en que suponemos que ciertas personas ejercen poder sobre otras.

El término “poder” designa relaciones entre “parejas” (y no estoy pensando en un sistema de juego, sino simplemente, y

permaneciendo por el momento en los términos más generales, en un conjunto de acciones que se inducen y se encuentran formando una sucesión).

También es necesario distinguir las relaciones de poder de las relaciones de comunicación que transmiten una información por medio de un lenguaje, un sistema de signos o cualquier otro medio simbólico. La comunicación es siempre, sin duda, una cierta manera de actuar sobre el otro o los otros. Pero la producción y la circulación de elementos del significado pueden tener como objetivo o como consecuencia ciertos efectos de poder; estos últimos no son simplemente un aspecto de las primeras. Las relaciones de poder poseen una naturaleza específica, pasen o no pasen a través de sistemas de comunicación.

No debe confundirse entonces las relaciones de poder, las relaciones de comunicación y las capacidades objetivas. Ello no quiere decir que se trate de tres dominios separados, ni que de un lado exista el campo de las cosas, de la técnica perfeccionada, del trabajo y de la transformación de lo real; por otro lado, el de los signos, la comunicación, la reciprocidad y la producción de significado, y finalmente, el de la dominación de los medios de coacción, de desigualdad y de la acción de unos seres humanos sobre otros¹. Se trata de tres tipos de relaciones, que de hecho siempre se traslapan, se apoyan recíprocamente y se utilizan mutuamente como instrumentos. La aplicación de las capacidades objetivas, en sus formas más elementales, implica relaciones de comunicación (ya sea bajo la forma de información previamente adquirida o de trabajo compartido); también está vinculada a relaciones de poder (ya sea que consistan en tareas obligatorias, en gestos impuestos por tradición o por aprendizaje, en subdivisiones y en la distribución más o menos obligatoria del trabajo). Las relaciones de comunicación implican actividades terminadas (aunque sólo sea la puerta en juego correcta de elementos de significado) y, en virtud de la modificación del campo de información entre parejas, producen efectos de poder. En cuanto a las relaciones de poder mismas, en una parte fundamental se ejercen mediante la producción y el intercambio de signos; difícilmente se les puede disociar de las actividades terminadas, ya sean las que permiten ejercer el poder

¹ Cuando Habermas distingue entre dominación, comunicación y actividad terminada, no creo que considere que se trata de dominios separados, sino más bien de tres “tendencias”.

(como las técnicas de entrenamiento, los procesos de dominación, los medios mediante los cuales se obtiene la obediencia) o las que recurren a relaciones de poder con el fin de desarrollar su potencial (la división del trabajo y la jerarquía de tareas).

Desde luego, la coordinación entre estos tres tipos de relaciones no es ni uniforme ni constante. En una sociedad dada, no hay un tipo general de equilibrio entre las actividades terminadas, los sistemas de comunicación y las relaciones de poder. Más bien hay diversas formas, diversos lugares, diversas ocasiones o circunstancias en las que estas interrelaciones se establecen según un modelo específico. Pero también hay “bloques” en los que el ajuste de habilidades, las redes de comunicación y las relaciones de poder constituyen sistemas regulados y concertados. Tómese por ejemplo una institución educativa: la disposición de su espacio, los reglamentos meticulosos que regulan la vida interna, las distintas actividades que ahí se organizan, las diversas personas que viven o se encuentran ahí, cada una con su propia función, un lugar, un rostro bien definido -todo esto constituye un bloque de capacidad-comunicación-poder. La actividad que asegura el aprendizaje y la adquisición de aptitudes o tipos de comportamiento se desarrolla ahí por medio de todo un conjunto de comunicaciones reguladas (lecciones preguntas y respuestas, órdenes, exhortaciones, signos codificados de obediencia, marcas diferenciales del “valor” de cada persona y de los niveles de conocimiento) y por medio de toda una serie de procedimientos de poder (encierro, vigilancia, recompensas y castigos, la jerarquía piramidal). Estos bloques, en los que la puesta en práctica de capacidades técnicas, el juego de comunicaciones y las relaciones de poder se ajustan entre sí según fórmulas pensadas, constituye lo que podría llamarse, ampliando un poco el sentido de la palabra, disciplinas. El análisis empírico de ciertas disciplinas en su constitución histórica, presenta, por esta razón, cierto interés. Ello es así, primero, porque las disciplinas muestran, según es quemas artificialmente claros y decantados, el modo como pueden articularse los sistemas de finalidad objetiva, los de comunicación y los de poder. Asimismo, exhiben diferentes modelos de articulación, dándoles preeminencia algunas veces a las relaciones de poder y de obediencia (como en las disciplinas de tipo monástico o penitencial), a veces a actividades terminadas (como en las disciplinas de hospitales o talleres), a veces a relaciones de comunicación (como en las disciplinas de aprendizaje), y a veces también a una saturación de los tres tipos de relaciones (como quizás en la

disciplina militar, en la que una plétora de signos indica, hasta el punto de ser redundante, relaciones de poder apretadas y cuidadosamente calculadas para producir cierto número de efectos técnicos).

La introducción de la disciplina en las sociedades europeas a partir del siglo XVIII no debe entenderse, desde luego, en el sentido de que los individuos que forman parte de ellas se vuelven cada vez más obedientes ni de que empiezan a reunirse en cuarteles, escuelas o prisiones; más bien, en el sentido de que se busca un proceso de ajuste crecientemente controlado -cada vez más racional y económico- entre las actividades productivas, los medios de comunicación y el juego de las relaciones de poder.

Abordar el tema del poder por medio de un análisis del "cómo" es, por lo tanto, introducir varios cambios críticos en relación con el supuesto de un poder fundamental. Es plantearse como objeto de análisis relaciones de poder y no un poder; relaciones de poder que son distintas de las capacidades objetivas y de las relaciones de comunicación: relaciones de poder, en fin, que pueden aprehenderse en la diversidad de su encadenamiento con esas capacidades y esas relaciones.

3 ¿En qué consiste la especificidad de las relaciones de poder?

El ejercicio del poder no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros. Lo que, es decir, desde luego, que no existe algo llamado el poder, o el poder, que existiría universalmente, en forma masiva o difusa, concentrado o distribuido. Sólo existe el poder que ejercen "unos" sobre "otros". El poder sólo existe en un acto, aunque, desde luego, se inscribe en un campo de posibilidades dispersas, apoyándose sobre estructuras permanentes. Ello también significa que el poder no es una especie de consentimiento. En sí mismo no es renuncia a una libertad, transferencia de derechos, poder de todos y cada uno delegado a unos cuantos (lo cual no impide que el consentimiento pueda ser una condición para la existencia o el mantenimiento de la relación de poder); la relación de poder puede ser el efecto de un consentimiento permanente o anterior, pero no es por naturaleza la manifestación de un consenso.

¿Significa esto que debemos buscar el carácter propio de las relaciones de poder en la violencia que debió ser su forma primitiva, su

secreto permanente y su recurso último, lo que en última instancia aparece como su verdad cuando se le obliga a quitarse la máscara y a mostrarse tal como es? En efecto, lo que define una relación de poder es que es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre acciones eventuales o actuales, presentes o futuras. Una relación de violencia actúa sobre un cuerpo o sobre cosas: fuerza, somete, quiebra, destruye: cierra la puerta a toda posibilidad. Su polo opuesto sólo puede ser la pasividad, y si tropieza con cualquier otra resistencia no tiene más opción que intentar minimizarla. En cambio, una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que “el otro” (aquel sobre el cual ésta se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como un sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones.

La puesta en juego de relaciones de poder no es, evidentemente, más exclusiva del uso de la violencia que de la adquisición del consenso; sin duda, el ejercicio del poder no puede prescindir del uno o de la otra, y con frecuencia de ambos a la vez. Pero, a pesar de que el consenso y la violencia son los instrumentos o los resultados, no constituyen el principio o la naturaleza básica del poder. El ejercicio del poder puede producir tanta aceptación como se desee: puede acumular muertos y refugiarse tras las amenazas que pueda imaginar. En sí mismo, el ejercicio del poder no es una violencia a veces oculta; tampoco es un consenso que, implícitamente, se prorroga. Es un conjunto de acciones sobre acciones posibles; opera sobre el campo de posibilidad o se inscribe en el comportamiento de los sujetos actuantes: incita, induce, seduce, facilita o dificulta; amplía o limita, vuelve más o menos probable; de manera extrema, constriñe o prohíbe de modo absoluto; con todo, siempre es una manera de actuar sobre un sujeto actuante o sobre sujetos actuantes, en tanto que actúan o son susceptibles de actuar. Un conjunto de acciones sobre otras acciones.

Tal vez la naturaleza equívoca del término conducta es una de las mejores ayudas para llegar a captar la especificidad de las relaciones de poder. Pues “conducir” es al mismo tiempo “llevar” a otros (según mecanismos de coerción más o menos estrictos) y la manera de comportarse en el interior de un campo más o menos abierto de posibilidades. El ejercicio del poder consiste en “conducir conductas” y en

arreglar las probabilidades. En el fondo, el poder es menos una confrontación entre dos adversarios o la vinculación de uno con otro, que una cuestión de gobierno. Se le debe dar a esta palabra el amplio significado que poseía en el siglo XVI. “Gobierno” no se refería únicamente a las estructuras políticas o a la gestión de los estados; más bien designaba el modo de dirigir la conducta de individuos o grupos: el gobierno de los niños, de las almas, de las comunidades, de las familias, de los enfermos. No sólo cubría las formas instituidas y legítimas de sujeción económica o política, sino también modos de acción, más o menos pensados y calculados, destinados a actuar sobre las posibilidades de acción de otros individuos. Gobernar, en este sentido, es estructurar el posible campo de acción de los otros. El modo de relación propio del poder no debería buscarse entonces del lado de la violencia o de la lucha ni del lado del contrato o de la vinculación voluntaria (los cuales pueden ser, a lo más, instrumentos del poder), sino más bien del lado del modo de acción singular, ni belicoso ni jurídico, que es el gobierno.

Cuando se define el ejercicio del poder como un modo de acción sobre las acciones de los otros, cuando se caracterizan estas acciones por el “gobierno” de los hombres, de los unos por los otros -en el sentido más amplio del término- se incluye un elemento importante: la libertad. El poder se ejerce únicamente sobre “sujetos libres” y sólo en la medida en que son “libres”. Por esto queremos decir sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos.

Ahí donde las determinaciones están saturadas, no hay relación de poder; la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado (en este caso se trata de una relación física de coacción), sino justamente cuando puede desplazarse y en última instancia escapar. En consecuencia, no hay una confrontación cara a cara entre el poder y la libertad que sea mutuamente exclusiva (la libertad desaparece ahí donde se ejerce el poder), sino un juego mucho más complicado. En este juego, la libertad puede muy bien aparecer como condición de existencia del poder (al mismo tiempo como su precondition, puesto que debe existir la libertad para que el poder se ejerza, y también como su soporte permanente, puesto que si se sustrajera totalmente del poder que se ejerce sobre ella, éste desaparecería y debería sustituirse por la coerción pura y simple de la violencia); pero también aparece como aquello que no podrá sino

oponerse a un ejercicio del poder que en última instancia, tiende a determinarla completamente.

42

La relación de poder y la rebeldía de la libertad no pueden, pues, separarse. El problema central del poder no es el de la “servidumbre voluntaria” (¿cómo podríamos desear ser esclavos?). En el corazón mismo de la relación de poder, y “provocándola” de manera constante, se encuentran la obstinación de la voluntad y la intransitividad de la libertad. Más que hablar de un “antagonismo” esencial, sería preferible hablar de un “agomismo” de una relación que es al mismo tiempo de incitación recíproca y de lucha; no tanto una relación de oposición frente a frente que paraliza a ambos lados, como de provocación permanente.

4 ¿Cómo debe analizarse la relación de poder?

Tal relación puede analizarse -quiero decir: es perfectamente legítimo analizarla- en instituciones bien determinadas. Estas últimas constituyen un observatorio privilegiado para aprehenderlas, diversificadas, concentradas, puestas en orden y llevadas, al parecer, hasta su máxima eficacia. Es ahí donde, en una primera aproximación, podría esperarse encontrar la aparición de la forma y la lógica de sus mecanismos elementales. Sin embargo, el análisis de las relaciones de poder en espacios institucionales cerrados presenta cierto número de inconvenientes. Primero, el hecho de que una parte importante de los mecanismos que pone en práctica una institución están destinados a asegurar su propia conservación, conlleva el riesgo de descifrar funciones esencialmente reproductivas, en particular en las relaciones de poder “interinstitucionales”. Segundo, al analizar las relaciones de poder a partir de las instituciones, se expone uno a buscar la explicación y el origen de éstas en aquéllas, esto es, a explicar, en suma, el poder por el poder. Finalmente, en la medida en que las instituciones actúan esencialmente poniendo en juego dos elementos, reglas (explícitas o silenciosas) y un aparato, se corre el riesgo de darle a uno o a otro un privilegio exagerado en la relación de poder y, por lo tanto, de ver en estas últimas únicamente modulaciones de la ley y de la coerción.

Esto no niega la importancia de las instituciones en el establecimiento de las relaciones de poder. Se trata de sugerir más bien que las instituciones siempre deben analizarse a partir de las relaciones de poder, y no a la inversa, y que el punto de anclaje fundamental de éstas, aun cuando se materializan y cristalizan en una institución,

debe encontrarse fuera de la institución.

Regresemos a la definición del ejercicio del poder como una manera en que unos pueden estructurar el campo de acción posible de los otros. Así, lo que sería propio de una relación de poder es que ésta sería un modo de acción sobre acciones. Es decir, las relaciones de poder se encuentran profundamente arraigadas en el nexo social, y no constituyen “por encima” de la sociedad una estructura suplementaria con cuya desaparición radical quizá se pudiera soñar. En todo caso, vivir en una sociedad es vivir de modo tal que es posible que unos actúen sobre la acción de los otros. Una sociedad “sin relaciones de poder” sólo puede ser una abstracción. Lo cual, dicho sea de paso, hace políticamente mucho más necesario el análisis de lo que dichas relaciones son en una sociedad dada, de su formación histórica, de lo que la vuelve sólidas o frágiles, de las condiciones necesarias para transformar unas, para abolir otras. Pues decir que no puede haber sociedad sin relaciones de poder no quiere decir ni que las que están dadas sean necesarias, ni que de todos modos el “poder” constituye una fatalidad que no puede ser socavada en el corazón de las sociedades; sino que el análisis, la elaboración, el cuestionamiento de las relaciones de poder, y del “agonismo” entre las relaciones de poder y la intransitividad de la libertad, es una tarea política incesante; y que ésta es la tarea política inherente a toda existencia social.

Concretamente, el análisis de las relaciones de poder exige el establecimiento de cierto número de puntos:

- 1 El sistema de diferenciaciones: que permiten actuar sobre la acción de los otros: diferencias jurídicas o tradicionales de estatus y de privilegios; diferencias económicas en la apropiación de las riquezas y de los bienes; diferencias de ubicación en los procesos de producción; diferencias lingüísticas o culturales; diferencias en las destrezas y en las competencias, etcétera. Toda relación de poder pone en marcha diferenciaciones que son al mismo tiempo sus condiciones y sus efectos.
- 2 El tipo de objetivos perseguidos por aquellos que actúan sobre la acción de los otros: mantener privilegios, acumular ganancias, hacer funcionar la autoridad estatutaria, ejercer una función o un oficio.
- 3 Las modalidades instrumentales: ya sea que se ejerza el poder por la amenaza de las armas, por los efectos de la palabra, a través de las disparidades económicas, por mecanismos más o menos

complejos de control, por sistemas de vigilancia, con o sin archivos, según reglas explícitas o no, permanentes o modificables, con o sin dispositivos materiales, etcétera.

44

4 Las formas de institucionalización: éstas pueden mezclar disposiciones tradicionales, estructuras jurídicas, fenómenos relacionados con la costumbre o la moda (como se ve en las relaciones de poder que atraviesan la institución familiar); también pueden tomar la forma de un dispositivo cerrado sobre sí mismo con sus lugares específicos, sus reglamentos propios, sus estructuras jerárquicas cuidadosamente diseñadas, y una relativa autonomía funcional (como en las instituciones escolares o militares); pueden formar, asimismo, sistemas muy complejos dotados de múltiples aparatos, como en el caso del estado que tiene como función constituir la envoltura general, la instancia de control global, el principio de regulación y, en cierta medida también, la distribución de todas las relaciones de poder en un conjunto social dado.

5 Los grados de racionalización: la puesta en juego de relaciones de poder como acción en un campo de posibilidades puede ser más o menos elaborada en función de la eficacia de los instrumentos y de la certeza del resultado (refinamientos tecnológicos más o menos grandes en el ejercicio del poder) o también en función del costo eventual (ya sea que se trate del “costo” económico de los medios puestos en práctica, o del costo en términos de la reacción constituida por las resistencias encontradas). El ejercicio del poder no es un hecho bruto, un dato institucional, ni es una estructura que se mantiene o se rompe: se elabora, se transforma, se organiza, se provee de procedimientos que se ajustan más o menos a la situación.

Puede verse por qué el análisis de las relaciones de poder en una sociedad no puede retrotraerse al estudio de una serie de instituciones, ni siquiera al estudio de todas aquellas que merecerían el nombre de “política”. Las relaciones de poder están arraigadas en el tejido social. Ello no quiere decir, sin embargo, que existe un principio primario y fundamental de poder que domina la sociedad hasta en su más mínimo detalle; pero, tomando como punto de partida la posibilidad de la acción sobre la acción de los otros (coextensiva a toda relación social), las múltiples formas de disparidad individual, de objetivos, de instrumentaciones dadas sobre nosotros y a los otros, de institucionalización más o menos sectorial o global, de organización más o menos deliberada, definen distintas formas de poder. Las formas y las situaciones del gobierno de unos hombres otros en una sociedad

dada son múltiples; se superponen, se entrecruzan, se limitan y a veces se anulan, otras se refuerzan. Es un hecho indudable que el estado en las sociedades contemporáneas no es sólo una de las formas o uno de los lugares -aunque fuera el más importante- de ejercicio del poder, sino que de cierta manera todas las otras formas de relación de poder se refieren a él. Pero no es porque cada uno se derive de él. Es más bien porque se ha producido una estatización continua de las relaciones de poder (si bien no adquirió la misma forma en el orden pedagógico, judicial, económico, familiar). Haciendo referencia aquí al sentido restringido de la palabra gobierno, podría decirse que las relaciones de poder se gubernamentalizaron progresivamente, es decir, se elaboraron raciorializaron, centralizaron bajo la forma o bajo los auspicios de instituciones estatales.

5 Relaciones de poder y relaciones estratégicas

La palabra “estrategia” se utiliza corrientemente en tres sentidos.

- Primero, para designar la elección de los medios empleados para conseguir un fin; se trata de la racionalidad empleada para alcanzar un “objetivo”.
- Segundo, para designar la manera en que un compañero en un juego dado, actúa en función de lo que él piensa que debería ser la acción de los otros, y de lo que estima que los otros pensarán de la suya; en suma, la manera en que se trata de tener “ventaja sobre el otro”.
- Tercero, para designar los procedimientos utilizados en un enfrentamiento con el fin de privar al adversario de sus medios de combate y de obligarlo a renunciar a la lucha; se trata, entonces, de los medios destinados a obtener la “victoria”.

Estos tres significados se reúnen en las situaciones de enfrentamiento -guerra o juego- donde el objetivo es actuar sobre un adversario de modo tal que la lucha le sea imposible. La estrategia se define entonces por la elección de las soluciones “ganadoras”. Pero debe recordarse que se trata de un tipo muy particular de situación y que hay otros donde es necesario mantener la distinción entre los diferentes sentidos de la palabra estrategia.

En referencia al primer sentido indicado, puede llamarse “estrategia de poder” al conjunto de medios establecidos para hacer funcionar o para mantener un dispositivo de poder. También puede hablarse

de estrategia propia de las relaciones de poder en la medida en que éstas constituyen modos de acción sobre la posible, eventual, su-puesta acción de los otros. Los mecanismos puestos en práctica en las relaciones de poder pueden, entonces descifrarse en términos de “estrategias”. Pero el punto más importante es obviamente la rela-ción entre las relaciones de poder y las estrategias de enfrenta-miento. Puesto que si bien es verdad que en el corazón de las rela-ciones de poder y como condición permanente de su existencia, hay una “insumisión” y libertades esencialmente obstinadas, no hay una relación de poder sin resistencia, sin escapatoria o huida, sin un eventual regreso. Toda relación de poder implica, pues, por lo menos virtualmente, una estrategia de lucha, sin que por ello lleguen a su-perponerse, a perder su especificidad y finalmente a confundirse. Cada una de ellas constituye, la una para la otra, una especie de lí-mite permanente, un punto de inversión posible. Una relación de en-frentamiento encuentra su término, su momento final (y la victoria de uno de los dos adversarios) cuando los mecanismos estables re-emplazan al juego de las reacciones antagónicas, y a través de ellos puede conducirse con suficiente certeza y de manera bastante cons-tante la conducta de los otros; para una relación de enfrentamiento, desde el momento en que no es una lucha a muerte, la fijación de una relación de poder constituye un blanco al mismo tiempo su cum-plimiento y su suspensión. Y recíprocamente, para una relación de poder, la estrategia de lucha constituye también una frontera: la lí-neas donde la inducción calculada de las conductas de los otros no puede ir más allá de la réplica a su propia acción. Como no puede haber relaciones de poder sin puntos de rebeldía que por definición se le escapan, toda intensificación, toda extensión de las relaciones de poder para someterlos, no pueden sino conducir a los límites del ejercicio del poder; éste encuentra entonces su tope en un tipo de acción que reduce al otro a la impotencia rotal (una “victoria” sobre el adversario sustituye al ejercicio del poder), o en una confrontación con aquellos a los que se gobierna y en su transformación en adver-sarios. En suma, toda estrategia de enfrentamiento sueña con con-vertirse en una relación de poder, y toda relación de poder se inclina a convertirse en una estrategia victoriosa, tanto si sigue su propia línea de desarrollo como si choca con resistencias frontales.

En efecto, entre una relación de poder y una estrategia de lucha, hay un llamamiento recíproco, un encadenamiento indefinido y una in-versión perpetua. A cada instante la relación de poder puede conver-tirse, y en ciertos puntos se convierte, en un enfrentamiento entre

adversarios. A cada instante también las relaciones de adversidad, en una sociedad, dan lugar al establecimiento de mecanismos de poder. Esta inestabilidad da lugar a que los mismos procesos, los mismos acontecimientos y las mismas transformaciones pueden describirse tanto en el interior de una historia de luchas como en la de las relaciones y de los dispositivos del poder. No aparecerán ni los mismos elementos significativos ni los mismos encadenamientos ni los mismos tipos de inteligibilidad, aunque se refieran al mismo tejido histórico y aun cuando cada uno de los dos análisis deba remitir al otro. Y es justamente la interferencia de las dos lecturas lo que hace aparecer esos fenómenos fundamentales de “dominación” que presenta la historia de gran parte de las sociedades humanas. La dominación es una estructura global de poder cuyas ramificaciones y consecuencias pueden encontrarse a veces hasta en la trama más tenue de la sociedad; pero es al mismo tiempo una situación estratégica más o menos adquirida y solidificada en un enfrentamiento de largo alcance histórico entre adversarios. Puede muy bien suceder que un hecho de dominación no sea sino la transcripción de uno de los mecanismos de poder de una relación de enfrentamiento y de sus consecuencias (una estructura política que surge de una invasión); también puede ser que una relación de lucha entre dos adversarios sea, efecto del desarrollo de las relaciones de poder, con los conflictos y las separaciones que conlleva. Pero lo que convierte en fenómeno central en la historia de las sociedades al hecho de la dominación de un grupo, de una casta o de una clase, y al hecho de las resistencias o revueltas a las que se enfrenta, es que éstas manifiestan, bajo una forma global y masiva, a escala de todo el cuerpo social, el enganche de las relaciones de poder con relaciones estratégicas, y sus efectos de incitación recíproca.

MONOGRAFÍA DE EDUCACIÓN Y FILOSOFÍA

MONOGRAPH ON EDUCATION AND PHILOSOPHY

49

La educación según Nietzsche

Education according to Nietzsche

DEMANDADO 7-8-2024 REVISADO 4-8-2024 ACEPTADO 29-9-2024

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Academia Iberoamericana de las Ciencias, España-México

Palabras claves: Educación, “educación de cultura”, Nietzsche

Key Words: Education, cultural education, Nietzsche

Resumen En la educación Nietzsche se aprecia un criterio personal, diferenciado al del resto de educadores coetáneos; aunque, el tipo de formación que propone, no tiene en cuenta, aunque resulte extraño:

1 Los conceptos filosóficos originales que introduce en su época, como, son: voluntad de poder, nihilismo y crítica de la moral.

2 Tampoco atiende a una educación para el superhombre.

3 Sólo tiene en consideración los rasgos generales de la formación de su época, que él demanda para ser aplicada en la enseñanza de la filología y estando fundamentada en la cultura clásica griega.

Es por tanto una educación práctica más que una formación teórica, que pueda aplicarse a distintas áreas del conocimiento, en diferentes ámbitos universitarios, en instituciones académicas de múltiples países del mundo; aunque, la propone inicialmente para el área de centro europeo: Alemania y Suiza.

Por tanto, la propuesta de Nietzsche sobre educación tiene tanto interés por la personalidad intelectual de quien lo hace, el filósofo Frederick Nietzsche, como por las propuestas específicas que realiza en el ámbito pedagógico.

Abstract In education, Nietzsche displays a personal approach that differs from that of his contemporary educators; however, the type of education he proposes does not take into account, strange as it

may seem:

1 The original philosophical concepts he introduced in his time, such as the will to power, nihilism, and criticism of morality.

2 Nor does he address education for the superman.

3 He only takes into consideration the general features of the education of his time, which he demands be applied in the teaching of philology and based on classical Greek culture.

It is therefore a practical education rather than theoretical training, which can be applied to different areas of knowledge, in different university settings, in academic institutions in many countries around the world; although it is initially proposed for the European center area: Germany and Switzerland.

Therefore, Nietzsche's proposal on education is as interesting for the intellectual personality of its author, the philosopher Friedrich Nietzsche, as it is for the specific proposals he makes in the field of education.

1 Introducción

El filósofo alemán/apátrida Friedrich Nietzsche (1844-1900) es conocido por la humanidad a lo largo de los siglos (XIX, XX y XXI) más por sus ideas radicales, algunas de ellas de tipo slogan, que por el fundamento de sus razonamientos filosóficos. Introduce una serie de conceptos originales para el ser humano y para la vida, como son: nihilismo, crítica a la moral, distinción entre lo apolíneo y lo dionisiaco, voluntad de poder, idea del superhombre (*übermensch*), pero es sobre todo por la que proclama la muerte de Dios, por la que ha alcanzado mayor impacto mediático, además es por ésta en particular por la que es especialmente conocido; aunque, en su conjunto ha tomado notoriedad en la historia.

En la educación Nietzsche se aprecia un criterio personal, diferenciado al del resto de educadores coetáneos; aunque, el tipo de formación que propone, no tiene en cuenta, aunque resulte extraño:

1 Los conceptos filosóficos originales que introduce en su época, como, son: voluntad de poder, nihilismo y crítica de la moral.

2 Tampoco atiende a una educación para el superhombre.

3 Sólo tiene en consideración los rasgos generales de la formación de su época, que él demanda para ser aplicada en la enseñanza de la filología y estando fundamentada en la cultura clásica griega.

Es por tanto una educación práctica más que una formación teórica, que pueda aplicarse a distintas áreas del conocimiento, en diferentes ámbitos universitarios, en instituciones académicas de múltiples países del mundo; aunque, la propone inicialmente para el área de centro europeo: Alemania y Suiza.

Por tanto, la propuesta de Nietzsche sobre educación tiene tanto interés por la personalidad intelectual de quien lo hace, el filósofo Frederick Nietzsche, como por las propuestas específicas que realiza en el ámbito pedagógico.

2 La educación en Nietzsche

2.1 Tipo de enseñanza recibida por Nietzsche durante la infancia y la juventud

Frederick Nietzsche nace en Röcken, en Alemania en 1844 y muere en Weimar, en 1900, fue un filósofo, filólogo, poeta y compositor musical, cuyo pensamiento y obra ha ejercido una profunda y significativa influencia en la cultura mundial contemporánea, en los siglos XIX, XX y XXI. Escribe sobre filosofía, filología, historia, ciencia, educación, religión, música y la tragedia griega clásica; pero se centra, mostrando mayor impacto crítico sobre la filosofía, la cultura y la religión establecida en occidental, a partir del pensamiento socrático, aplicando la genealogía² de los conceptos que las comprende, a partir de los posicionamientos racionales o creativos (apolíneos o dionisiacos, respectivamente), el análisis de las actitudes morales (positivas y negativas, o el bien y el mal) y el condicionante de dependencia o superación (en relación al superhombre) en la vida.

Para apreciar la propuesta teórica educativa realizada por Nietzsche, se va comenzar analizando la formación que recibe el autor durante

² La genealogía, en filosofía, es una técnica historicista en el que se cuestiona el origen de diversas creencias sociales y diferentes criterios filosóficos a las que contraponen historias de evolución o desarrollo alternativas que son contrarias a las conocidas usualmente a lo largo de los tiempos. Por ello, la genealogía no se cuestiona sobre origen de las ideas, de los valores... o identidades sociales, culturales o religiosos, sino que exponen como se originan y de que forma se desarrollan estas a lo largo de la historia, hasta el momento en el que se analiza.

En *La genealogía de la moral* propone el empleo de la filosofía histórica con el objetivo de criticar, en particular, la moral moderna que se desarrolla en su forma actual a través de las relaciones del poder habidas en la historia.

la infancia y la juventud (subapartado 1.2.1), seguidamente se compara con el tipo de enseñanza aportado teóricamente por el propio Nietzsche y con el interpretado por distintos autores (1.2.2) y en tercer y último lugar se expone la teoría original propuesta por el filósofo alemán en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones* (1.2.3).

Con diez años de edad, en 1854 (de acuerdo a su hermana Elisabeth, 1912; Janz, 1993 y Werner Ross), o con doce años, en otoño de 1855 (según Brobjer, 1999 y Bohley³, 1976), inicia los estudios en Domgymnasium en Naumburgo, donde de acuerdo a Elisabeth- “siempre tenía las mejores notas de la clase” (cfr. Brobjer, 1999: 304), o según Althaus era “un alumno ejemplar (...) su talento en el colegio era excepcional sobre todo en el latín” (Althaus, 1993: 37); mientras, que Brobjer indica que, “la verdad es que las notas de Nietzsche eran término medio y en el invierno de 1856-1857 cuando, según Elisabeth (...), el inspector escolar visitó el Domgymnasium, sus notas, incluyendo una de latín, estaban por debajo del promedio, eran ‘befriedigend del wening’? (poco satisfactorio)”.

Así que las calificaciones de Nietzsche estaban lejos de ser excepcionales. A pesar de esto, su madre Franziska, parece no sólo satisfecha sino contenta y orgullosa de ellas. La razón para esto era que ella hacía énfasis en sus notas en ‘conducta’, y quizás ‘al esfuerzo’, más bien que a los de ‘conocimiento’ y a todos los informes escolares existentes del Domgymnasium Nietzsche tenía la calificación más alta posible en conducta (cfr. Brobjer, 1999: 310).

Estas malas notas –según Brobjer- produce que “se afane muy fuerte en sus trabajos escolares a partir de ese tiempo” (Brobjer, 1999: 304); pero, más bien, lo que sucede es que se mantiene distraído con sus propias creaciones poéticas y escritos filosóficos y autobiográficos, y por ello entonces escribe su primer “tratado” o aproximación filosófica titulada *Sobre el origen del mal* (en el que relaciona la muerte de su abuela materna sucedida en 1856, con la de su padre en 1849 y con la idea de ausencia de Dios en el cuidado del bienestar emocional de las personas, FC). En un ensayo escolar de 1861 describe la época pasada en Domgymnasium, con los siguientes términos:

³ Bohley afirma que Nietzsche asiste al instituto de Weber a partir de la primavera de 1853 hasta el otoño de 1855 (según indica la autoridad de KGB I, 4: 38 y 274); pero, en cambio, no señala que Nietzsche pierde un grado, o tiene que repetir el último grado realizado en Domgymnasium, al iniciar los estudios en Pforta (Brobjer, 1999: 304, nota 8).

Muy pronto se me consideró [por parte de su madre] ya suficiente maduro para enviarme al Gymnasium y entré en aquel lugar que desde hacía mucho tiempo miraba yo con desconfianza. Las téticas aulas, los rasgos severos y doctos de mis profesores: mis compañeros, mayores que yo, que imbuidos del sentimiento de su propio orgullo apenas si prestaban atención alguna al recién llegado, todo esto me hizo temeroso y tímido, y tuvo que pasar algún tiempo hasta que con paciencia y mucha confianza me acostumbré a mantener firme mi posición (...) (cfr. Brobjer, 1999: 304).

En Domgymnasium las asignaturas más importantes, de acuerdo al número de horas que se estudiaban, era: el latín y griego (con seis horas a la semana), después estaba las matemáticas e historia, e incluida geografía, con tres horas y por último se encontraba la religión, el alemán y el francés con dos (pero ascendía a tres el primer año). Su mayor interés lo volcaba sobre el alemán (aunque dirá “la lengua alemana se torna bastante amarga” –cfr. Brobjer, 1999: 311-) y la música. En general, no era buen estudiante en ninguna materia, y menos aún en idiomas “tenía dificultades al aprender griego, era término medio en latín, tenía problemas con el deletreo y la gramática en alemán y estaba mal en francés”⁴ (Brobjer, 1999: 311). En cambio, si muestra interés desde la juventud hacia la lectura; pues, desde los 12 años lee mucho y entre los 13 y los 14 años, ya cuenta con una biblioteca de unos 30 a 50 títulos (Brobjer, 1999: 312); en este caso, debía contar con los libros que deja su padre al morir, más algunas publicaciones que le regala o le aconseja comprar su abuelo paterno.

El contenido de la biblioteca, y el listado de sus lecturas y los intereses literarios, muestran que leyó varios libros religiosos y libros de y sobre la antigüedad. Sin embargo, aún es más prominente su lectura de la escritura clásica y contemporánea alemana. Leyó mucha poesía, incluyendo a Schiller, Goethe, Hölderlin, Seume, Groth, Hertz, Tegnér, Körner, Gaudy, Platen, Chamisso, Lenau y Mathissen. Leyó también mucha prosa y drama, tales como a Goethe, Schiller, el *Kater murry ausgewählter novellen* de Hoffman, Körner, el *Münchhausen* de Innermann, *Minna von banhelm* de Lessing y poseyó un número de folletos en serie de

⁴ Según Brobjer, en la década del 70 del siglo XIX, Nietzsche tiene que solicitarle a su hermana y a Ida Overbeck que traduzca textos en francés para él, y, en cambio, una década más tarde, cuando comienza a vivir por un corto espacio de tiempo en Francia, “su francés llegara a ser aceptable” (Brobjer, 1999: 311).

libros titulados *Moderne klassiker: deutsche uteranturgeschichte der neuren zeit in biographien, krtitiken und proben*, sobre Fallers-lebben, Uhland, Körner, Gerbel, Eichendorff y Hölderlin (Brobjer, 1999: 312).

- 54 De los autores extranjeros sólo cuenta con Shakespeare y Laurence Sterne, pero estos junto a Byron los comienza a leer en Pforta. Cuando empieza a escribir poesía, en 1854, no tiene ningún ejemplo a seguir —según Brobje—, pero poco tiempo más tarde, en 1858, afirma el propio autor que Goethe es un autor a seguir, pues combina pensamientos profundos con el “estilo conveniente” (cfr. Brobje, 1999: 312).

Al mismo tiempo, en 1858, elabora un texto autobiográfico titulado: *Sobre mi vida*, y escribe poesía y realiza composiciones musicales, lo que unido a sus dotes con el lenguaje le facilita el ingreso en Schulpforta (Landesschule Pforta, escuela de humanidades, localizada cerca de Naumburgo), dentro de la promoción de alumnos aventajados intelectualmente, en régimen de internado. Entre estos alumnos, junto a Nietzsche se encuentra el literato Novalis (Georg Philipp Friedrich von Hardenberg, 1772-1801), creador del idealismo mágico; así como, el poeta Friedrich Gottlieb Klopstock (1724-1803), creador de la lengua poética alemana moderna; el filósofo Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), uno de los precursores del idealismo alemán; el filósofo, escritor, crítico literario, historiador, filólogo clásico y traductor Karl Wilhelm Friedrich (von) Schlegel (1772-1829), que propone un nuevo tipo de representación literaria que aúna filosofía, narrativa, poesía, y por tanto conjunta el genio y la crítica, y acuña los conceptos de “poesía universal progresiva”, “nueva mitología” y “romanticismo”; junto, el matemático y astrónomo teórico August Möbius (1790-1868), y el historiador Leopold von Ranke (1795-1886), máximo exponente del historicismo alemán.

En esta institución académica, es donde Nietzsche realiza estudios entre 1858 a 1864, adquiriendo un especial aprendizaje sobre los clásicos griegos y romanos⁵, y es por esta época, cuando se pregunta el biógrafo Schmidt, especializado en la primera época de Nietzsche:

¿Por qué los griegos pudieron cobrar tal importancia para el niño

⁵ Junto a esta preparación académica, también desarrolla un aprendizaje autodidacta sobre la filosofía clásica en la biblioteca de su abuelo materno David Ernst Öhler; por lo que “ellos [los filósofos clásicos] le ofrecieron desde un principio la imagen y la utopía opuestas a las miserias de su presente cristiano-protestante, hostil a la sensualidad” (Frey, 2011: 28) y sus ganas de vivir como ser libre.

Nietzsche? Yo supongo (...), estaban presentes sentimientos e ideas [de Nietzsche] que podían vincularse de manera óptima con el pensamiento griego; que precisamente desde una ‘óptica griega’ él pudo experimentar su forma de pensar (...) ya no como inadecuada (...) sino de ahí en adelante como justificada, inclusive como aceptada (...) la comunidad de los creyentes cristianos [y protestantes] le estaba vedada (...) así que, con los griegos, este se inventó en parte también a sí mismo, porque trabajó su desarrollo intelectual y emocional con ‘material’ que encontró entre los griegos (Schmidt, 1991: 804).

Se da la circunstancia, que en Pforta, en Schulpforte, cerca de Naumburgo, será el primer lugar donde el filósofo se aleja o se encuentre fuera del entorno familiar, entre 1854 y 1864, y sobre este hecho escribirá el propio Nietzsche en su diario, con 14 años, de la siguiente forma:

Todavía me acuerdo del último día y la última noche que pasamos allí [Röcken]. Al atardecer jugué con otros niños sabiendo que esa sería la última vez. La campana vespertina extendía su melancólico tañido sobre los campos, un mate oscuro se cernía sobre tierra, en el cielo brillaban la luna y las trémulas estrellas. No pude dormir mucho tiempo (...) ⁶. En aquel momento me parecía imposible que mi hogar pudiese estar en otra parte (Nietzsche, cfr. Correa, 2022).

Durante los seis años que asiste al colegio de Pforta, se registra unos dieciocho episodios de fuertes “dolores de cabeza”, una media de tres al año, por lo que tiene que ser asistido en la enfermería de la institución académica (Prideaux, 2018, Janz, 1981), ya que no cuenta con el apoyo materno que le ayude a soportarlos. En este período, en un parte médico, tras mencionar sus enfermedades más frecuentes (migrañas, resfriados, reumatismo, entre otras), se hace constar, que:

Nietzsche es enviado a su casa convaleciente. Es un muchacho rechoncho y sanguíneo, con una mirada extrañamente fija, miope, presa de frecuentes dolores de cabeza. Su padre murió a causa de un reblandecimiento cerebral, siendo también él hijo de un hombre de edad avanzada, y Nietzsche fue engendrado por un padre ya enfermo. No hay síntomas graves por el momento. Pero, debe vigilarse, a la vista de sus antecedentes (Morey, 1993: 4).

Schulpforte es un pueblo de ambiente cristiano (lo cual debía haber

⁶ Se parece su contenido al de una de las cartas que escribiera en vida el pintor holandés Vincent Van Gogh a su hermano Theo.

chocado en su mente protestante), aunque persiste en sus dogmas, pues por entonces le influye el poeta Ernst Ortlepp (1800-1864), hijo de un pastor luterano (que ha asistido con anterioridad a esa misma institución académica, hasta 1819), que realiza estudios de teología y filosofía, aunque llega a ser conocido por sus poemas de cariz político, por los que es encarcelado en varias ocasiones; al mismo tiempo, ejerce de traductor de obras poéticas de Lord Byron, entre otros; pero, es alcohólico, y al final de su vida regresa a Naumburgo, frecuentando el entorno de la escuela donde estudia Nietzsche, con quien entabla amistad y parece ser que influye en su personalidad durante su juventud —como apunta Walther—, al tener un carácter crítico contra el poder establecido, es además anticristiano y cuenta con una personalidad provocadora; características todas estas propias también de la personalidad que desarrolla con posterioridad Nietzsche. Según H. Schmidt (2002) Nietzsche en Ortlepp “podría haber visto en él un sustituto padre”, en quien podría identificarse, mientras que en Schopenhauer o Wagner, “había encontrado un estimulante profesor” (cfr. Walther, 2003). Realmente, en Ortlepp lo que sucede, es que se identifica con su personalidad, llegando a ser su alter ego; mientras que en Wagner, aprecia la perdida figura de su padre. Sobre Ortlepp escribe Nietzsche, la siguiente carta:

El viejo Ortlepp está muerto. Entre Pforta y Almrich cayó en una zanja y se rompió el cuello. Fue enterrado en Pforta bajo la lluvia temprano en la mañana, cuatro trabajadores llevaron el podrido ataúd. El profesor Keil los seguía con un paraguas. No había sacerdote [debía pensarse que se había suicidado, es decir no fallecido de muerte natural]. Dijo que iba a rentar un lugar en Saalthale. Queremos erigir un monumento para él, hemos recolectad dinero, cerda de 40 thalers (Nietzsche, cfr. Walther, 2003).

Después de su graduación en 1864, Nietzsche inicia estudios de teología, por deseo expreso de su madre y de filología clásica por su propia decisión en la Universidad de Bonn. Pero tras permanecer durante un semestre, abandona los estudios de teología y comienza con los de filología con el profesor Friedrich Wilhelm Ritschl, quien parece ser que es el que le recomienda abandonar la teología, para poder acompañarle a proseguir los estudios filológicos en la Universidad de Basilea, en Suiza (como analiza Fernández-Carrión en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a).

La Universidad de Bonn (o Universidad Renana Federico-Guillermo), se funda a principios del siglo XIX por el rey Federico Guillermo III de Prusia, siendo la mayor y una de las más prestigiosas de Alemania,

en ella es especialmente reconocida su facultad de Derecho, en la que destaca especialmente, el área penal. Entre sus miembros sobresale siete premios nobeles, de física, química, medicina y literatura; al mismo tiempo, entre sus profesores célebres, se encuentran: astrónomos, teólogos católicos (como el papa Benedicto XVI), teólogos protestantes, economistas (Schumpeter,...), filólogos, matemáticos, físicos, químicos, letrados, literatos..., y entre sus alumnos célebres, cabe mencionar a: Karl Marx (derecho, economía), Guillermo II (emperador)... y Nietzsche y Habermas (filósofos).

La formación académica de Nietzsche se desarrolla durante la juventud en su entorno provincial, dentro del distrito de Burgenland, del estado de Sajonia-Anhalt, y tras graduarse pasa a iniciar estudios académicos en la Universidad de Bonn, que es una ciudad alemana ubicada en la Renania del Norte-Westfalia, a orillas del río Rin (que fuera la capital de la República Federal Alemana o Alemania occidental, hasta 1990) y última estudios de licenciatura en la Universidad de Basilea, en Suiza. Esta última universidad fue fundada en 1460, en la ciudad de Basilea, siendo una de las más antiguas del mundo y una de las principales de país alpino. Se considera uno de los lugares de origen del humanismo europeo, en parte por la acción contestataria desarrollada por Erasmo de Rotterdam. Hasta la actualidad, nueve premios nobel y dos presidentes federales suizos han estudiado o enseñado en dicha universidad, y entre sus profesores más destacados, se encuentra, entre otros, el filósofo Frederick Nietzsche y el historiador de arte Jacob Burckhardt.

En la Universidad de Basilea, se produce una especial vinculación entre Alemania y Suiza, de forma que en el siglo XX, con el ascenso al poder nazi en Alemania, en 1933, numerosos académicos de renombre alemán emigran huyendo urgentemente a Basilea, y también se da el efecto contrario que otros van ocupar puestos de poder alemán por lo que tienen que regresar con igual urgencia, y tras el fin de la segunda guerra mundial, en 1945, se produce el efecto contrario al apuntado anteriormente. Nietzsche aún siendo alemán en Suiza, se encuentra en una situación personal distinta a la descrita, por lo que prosigue otro esquema existencial peculiar (tal como se analiza en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a).

2.2 Teoría de la educación interpretada a partir de la aportación realizada por Nietzsche

58

En general cabe pensar que la educación para Nietzsche no es la simple transmisión de conocimientos, sino consiste en un proceso de formación del individuo hacia la autonomía y la creación de sí mismo en la perfección del intelecto. Por ello, Nietzsche, critica la educación tradicional, especialmente la que se expresa simplemente erudita e ilustrada, por considerarlas superficiales y alejadas de la verdadera y plena experiencia vital, y por ello, la educación debe centrarse en desarrollar el interés, la fuerza de voluntad y la capacidad de decisión de cada individuo, para acondicionándola a la vida y lograr alcanzar la superación personal continua. Y, muestra menos interés por la cultura decimonónica, que la equipara con el devenir de la máquina, que convierte la existencia humana en una rutina reiterativa, con la que no se fomenta la educación, ni tampoco a hacer bien las cosas, ni con más arte e ingenio, sino sólo se valora las fuerzas inferiores e irreflexivas, así como se establece como máxima aspiración educativa: la reiteración, uniformidad, utilidad y la igualación; lo que última –como apunta Nietzsche– en “el auténtico problema de la cultura [actual] consistente en educar a cuantos hombres [y mujeres] lo [más] ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda [o al ser humano, en general] (Nietzsche, 1980: 57). De esta forma, se produce una doble decadencia del proceso educativo, por una parte, los alumnos son personas “corrientes” sin pretensiones culturales y sin conocimientos científicos determinados algunos, sino sólo tienden a parecerse al resto de sus compañeros de aula, que buscan simplemente obtener con su preparación académica los mayores beneficios económicos posibles en la empresa pública o privada. Al mismo tiempo, se produce una enseñanza de conocimientos generales unificadores y rebajados de efectos críticos contra lo establecido, mientras se muestra más vinculada con la moral religiosa y el ideal capitalista de acumulación de bienes.

En síntesis, la misión de la universidad apuntó principalmente a la formación de profesionales y de buenas personas de acuerdo a los valores establecidos y empieza a debilitar la formación cultural cuyo propósito es promover la autonomía a partir de la ampliación de perspectivas (...) [con la] disminución de reflexión sobre los temas tratados, un afán irremediable por obtener resultados, escribir libros carentes de estilo y rigurosidad conceptual, y una tendencia por valorar aquellos esfuerzos que redunden en el aumento de los ingresos [económicos] (...). La independencia del juicio de los estudiantes no encuentra en el profesor un

depurador del pensamiento, un estremecedor de los lugares comunes. Su *modus operandi* es complaciente. No violenta la paz ni el placer del hábito en busca de heridas y sus correspondientes inoculaciones que fortalezcan los instintos de aventura, las aspiraciones a trazarse nuevos horizontes para el pensamiento [independiente] (López, 2018: 398).

Y, por ello, Nietzsche apunta, que:

Tus verdaderos educadores y formadores te revelan lo que es el genuino sentido originario y la materia básica de tu ser, algo en absoluto susceptible de ser educado ni formado, pero, en cualquier caso, difícilmente accesible, apretado, paralizado: tus educadores no pueden ser otra cosa que tus liberadores. Y éste es el secreto de toda formación: no proporciona prótesis, narices de cera, ni ojos de cristal. Lo que estos dones pueden dar es más bien la mera caricatura de la educación. Porque la educación no es sino liberación (Nietzsche, 2000b: 29).

Pero además de una actitud, debe darse en la educación el fomento personal por la lectura y la escritura; que pueden darse por prurito propio o por necesidad de aprendizaje individual (FC); por ello dirá el propio filósofo: “en mi caso toda lectura forma parte de mis recreaciones: en consecuencia, forma parte de aquello que me libera a mí de mí, que me permite ir a pasear por ciencias y almas extrañas, cosa que yo no tomo ya en serio. La lectura me recrea precisamente de mi seriedad” (Nietzsche, 1997: 47).

Andrea Díaz Genis y Joan Carles Mélich Sandrá, en particular, se proponen presentar a “Nietzsche como educador” a partir de la interpretación de sus escritos, principalmente de su *Intempestiva III: Schopenhauer como educador* y *Así habló Zaratustra* [pero se podría aludir también a *La gaya ciencia*, *Humano demasiado humano*. *El crespúsculo de los ídolos* y *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*], pues según estos dos autores:

no se trata de inventarlo, como bien dice hermenéutica gadameriana, sino de efectuar una comprensión implicada en un encuentro de horizontes, que dará lugar a un espacio intermedio a partir del encuentro del lector con el texto (Díaz, Mélich, 2021:14). Por otra parte, eso es Nietzsche, un precursor de la hermenéutica, alguien que sabe que ‘no hay hechos, sino solo interpretaciones’, lo que no implica que cualquier interpretación sea válida (Nietzsche, 2008, IV (60)).

Por ello, Díaz y Mélich ultima señalando:

una autoeducación comienza con el maestro internalizado que no nos dejará nunca en la vida. Pero ya no es él, somos nosotros. Como bien dice Jaspers (1963) sobre el Nietzsche como pedagogo, Nietzsche orienta dentro de lo ilimitado, enseña a pensar en lo opuesto sin querer

reconciliarlos, enseña a tener posibilidades y convivir con la contradicción de valores. Filosofar teniendo a Nietzsche como maestro, es actuar en la posibilidad, es abrirse a multiplicidad de mundos posibles, y no entregar nada a la posesión. Filosofar con Nietzsche como maestro, finalmente, implica estar con él, para estar contra él (Díaz, Mélich, 2021: 29).

Según Carrizosa “puede nombrarse a la educación como uno de los problemas que ocuparon con fuerza al pensamiento de Nietzsche” (Carrizosa, 2000). Existe tres problemáticas fundamentales en el análisis de la educación por parte de Nietzsche:

- 1 La que expresa de forma general en algunas de sus obras, como *Así habló Zaratustra*, *La gaya ciencia*, *Humano demasiado humano...*, y que los lectores o analistas pueden intuir en sus escritos, y a partir de ellos sacan sus conclusiones al respecto.
- 2 Lo escribe el propio filósofo en publicaciones expresas sobre el tema en cuestión, como sería: *El porvenir de nuestros establecimientos de enseñanza*.
- 3 La que aplica directamente en sus clases de “filología clásica” o “filología griega” (“klassische philologie”, que imparte en la Universidad de Basilea, entre 1869 y 1879.

3 Educación según Nietzsche

El pensamiento pedagógico nietzscheano se aprecia directamente en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, que son resultado de las cinco conferencias que imparte el filósofo con el mismo título en la Universidad de Basilea, en 1872, bajo la presentación de Jacob Burckhardt. En estas conferencias critica el sistema educativo alemán de su época y propone en cambio una reforma basada en el modelo clásico griego de maestro-discípulo; con el objetivo, de evitar la “degeneración cultural” del estado y fomentar un mayor aprecio individual por la filosofía, el arte y la cultura clásica, y por extensión de los nuevos conocimientos científicos, independientes de la influencia exterior y con la intencionalidad última de fomentar la perfección intelectual de las personas. Pero, es indudable que entre medias de ambos desarrollos educativos-culturales-científicos introduce una serie de cambios sobre el proceso educativo, como se expone a continuación a partir del análisis en profundidad realizado de cada una de las cinco conferencias impartidas por Nietzsche en el último cuarto del siglo XIX:

3.1 Primera conferencia

El tipo de escritura expresada por Nietzsche en sus conferencias sobre educación, está caracterizado por el aforístico, que es interpretable a partir del criterio individual de cada oyente o lector (en aquel o actual momento, respectivamente) y ser acompañado de una exposición escueta narrativa, en la que indica su posicionamiento pedagógico.

La primera narración (incluida en la conferencia), consta de dos hechos diferenciados, el primero de ellos hace mención al hecho que el texto expuesto es resultado de ser escuchado previamente por él:

una conversación que sostenían precisamente sobre este tema [educación] hombres notables, y los puntos esenciales de sus consideraciones, así como el modo de afrontar este problema, se quedaron grabados en mi memoria demasiado profundamente como para encaminarme yo también en la misma dirección, siempre que reflexiono sobre cosas [temas] semejantes (Nietzsche, 2000a),

y la segunda, consisten en una excursión, en compañía de un antiguo amigo del instituto a la localidad cercana de Rolandseck, junto al Rin, donde se produce una serie de hechos que narra.

Aforísticamente la conversación aludida es imaginaria, es consecuencia de la interpretación que el autor hace del proceso educativo tal como tiene lugar en la vida académica en su época; el duelo equivale a la enseñanza y muestra la diferencia que existe entre la realidad y la apariencia; el viejo corresponde a la experiencia; los tiros, a la competencia; la adolescencia a la inexperiencia; el filósofo al maestro y el o los oyentes a lo(s) discípulo(s). Ciertos profesores o filósofos pueden impedir filosofar (o pensar), aunque parezca un contrasentido, y la pistola corresponde a la ignorancia; el estado alude a las instituciones, y la competencia quiere decir tener proyectos de trabajo. Cuando se refiere a que “no has cambiado” equivale a decir no aprende. Asimismo, alude al esfuerzo que hace el genio a plantar un árbol mientras que la mayoría de las personas se cobija a su sombra sin hacer nada.

En este entorno educativo aludido por Nietzsche hace referencia al nihilismo (“no queríamos significaba nada, representar nada, tender hacia nada, queríamos carecer de porvenir, lo único que queríamos era no ser útiles para nada, cómodamente tendidos en el umbral del presente: ¡y realmente éramos todo eso, bueno para nosotros! (Nietzsche, 2000a). Muestra la diferencia que existe entre el creador

de la cultura del hacedor de la ciencia, de la misma forma que distingue entre la “cultura auténtica”... y el nuevo “lugar de la cultura” que ejerce el periodismo, que en suma crea “pseudocultura”, o “blasón de la barbarie cultural actual”.

En cuanto a las peculiaridades y desarrollo de la cultura, señala:

‘Lo recuerdo’, respondió el discípulo reconvenido. ‘Solía usted decir que ningún hombre tendría inclinación por la cultura, si supiera lo increíblemente pequeño que es, en definitiva, el número de las personas que posee una auténtica cultura, y que tiene por fuerza que ser así. A pesar de ello, no será posible ni siquiera ese pequeño número de personas verdaderamente cultas, si no se dedica a la cultura una gran masa, decidida a ello exclusivamente por un engaño seductor, y en el fondo impulsada a ello contra su propia naturaleza. En consecuencia, no hay que revelar nada públicamente con respecto a esa desproporción ridícula entre el número de las personas verdaderamente cultas y el enorme aparato de la cultura. El verdadero secreto de la cultura debe encontrarse en eso, en el hecho de que innumerables hombres aspiran a la cultura y trabajan con vistas a la cultura, aparentemente para sí, pero en realidad sólo para hacer posibles a algunos pocos individuos (Nietzsche, 2000a).

Propuestas pedagógicas de Nietzsche. Primera conferencia

<i>Pedagogía propuesta por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos criticados por Nietzsche</i>
<i>Auto aprendizaje</i>	<i>(desconocido para la época)</i>
“Con mi amigo tenía en común (...) concebido un proyecto (...). Decidimos entonces fundar una pequeña sociedad, rica en frutos, formada por pocos compañeros, con el fin de dar una organización sólida y vinculante a nuestras tendencias productivas en el arte y en la literatura. O, por expresarme de modo más sencillo, cada uno de nosotros debía comprometerse a enviar cada mes una producción propia, una poesía, o un ensayo, o un proyecto arquitectónico, o una composición musical; después, cada uno de los otros tenía derecho a pronunciar un juicio sobre dichas producciones, con la franqueza sin reservas que conviene a una crítica amistosa. De ese modo, vigilándonos mutuamente, pensábamos estimular, y al mismo tiempo refrenar, nuestros impulsos culturales, y en realidad el éxito fue tal, que nos hizo recordar con sensación de gratitud, o, mejor, de solemnidad, aquel momento y aquel lugar [Rolandseck.] que nos habían sugerido semejante idea.	
<i>Crítica a la pedagogía tradicional</i>	<i>Modelo estatal/tradicional</i>

Éramos conscientes de no haber pensado en la llamada profesión, gracias a nuestra sociedad. La explotación casi sistemática de esos años por parte del estado, que quiere formar lo antes posible a empleados útiles, y asegurarse de su docilidad incondicional, con exámenes sobremedida duros, todo esto había permanecido alejado mil millas de nuestra formación. Y el hecho de que ninguno de los dos supiéramos todavía con precisión lo que seríamos y de que ni siquiera nos preocupáramos lo más mínimo de ese problema demostraba lo poco que habíamos estado determinados por instinto utilitario alguno, por intención alguna de obtener rápidos avances y de recorrer una veloz carrera. Nuestra asociación había alimentado semejante despreocupación dichosa.

Crítica a la pedagogía tradicional

Escuelas destructivas de la cultura/Declive de la educación

En el momento actual, nuestras escuelas están dominadas por dos corrientes aparentemente contrarias, pero de acción igualmente destructiva, y cuyos resultados confluyen, en definitiva: por un lado, la tendencia a ampliar y a difundir lo más posible la cultura, y, por otro lado, la tendencia a restringir y a debilitar la misma cultura. Por diversas razones, la cultura debe extenderse al círculo más amplio posible: eso es lo que exige la primera tendencia. En cambio, la segunda exige a la propia cultura que abandone sus pretensiones más altas, más nobles y más sublimes, y se ponga al servicio de otra forma de vida cualquiera, por ejemplo, del estado

‘Creo haber notado de dónde procede con mayor claridad la exhortación a extender y a difundir lo más posible la cultura. Esa extensión va contenida en los dogmas preferidos de la economía política de esta época nuestra. Conocimiento y cultura en la mayor cantidad posible –producción y necesidades en la mayor cantidad posible–, felicidad en la mayor cantidad posible: ésa es la fórmula poco más o menos. En este caso vemos que el objetivo último de la cultura es la utilidad, o, más concretamente, la ganancia, un beneficio en dinero que sea el mayor posible. Tomando como base esta tendencia, habría que definir la cultura como la habilidad con que se mantiene uno ‘a la altura de nuestro tiempo’, con que se conocen todos los caminos que permitan enriquecerse del modo más fácil, con que se dominan todos los medios útiles al comercio entre hombres y entre pueblos. Por eso, el auténtico problema de la cultura consistiría en educar a cuantos más hombres ‘corrientes’ posibles, en el sentido en que se llama ‘corriente’ a una moneda. Cuantos más numerosos sean dichos hombres corrientes, tanto más feliz será un pueblo [sociedad]. Y el fin de las escuelas modernas deberá ser precisamente éste: hacer progresar a cada individuo en la medida en que su naturaleza le permite llegar a ser ‘corriente’, desarrollar a todos los individuos de tal modo, que a partir de su cantidad de conocimiento y de saber obtengan

la mayor cantidad posible de felicidad y de ganancia. Todo el mundo deberá estar en condiciones de valorarse con precisión a sí mismo, deberá saber cuánto puede pretender de la vida. La 'alianza' entre inteligencia y posesión, apoyada en esas ideas, se presenta incluso como una exigencia moral. Según esta perspectiva, está mal vista una cultura que produzca solitarios, que coloque sus fines más allá del dinero y de la ganancia, que consuma mucho tiempo. A las tendencias culturales de esa naturaleza se les suele descartar y clasificar como 'egoísmo selecto', 'epicureísmo inmoral de la cultura'. A partir de la moral aquí triunfante, se necesita indudablemente algo opuesto, es decir, una cultura rápida, que capacite a los individuos de prisa para ganar dinero, y, aun así, suficientemente fundamentada para que puedan llegar a ser individuos que ganen muchísimo dinero. Se concede cultura al hombre sólo en la medida en que interesa la ganancia; sin embargo, por otro lado se le exige que llegue a esa medida. En resumen, la humanidad tiene necesariamente un derecho a la felicidad terrenal: para eso es necesaria la cultura, ¡pero sólo para eso! 'En este punto quiero añadir algo', dijo el filósofo. 'A partir de esa perspectiva-caracterizada de una forma que no carece de claridad- surge el grande, incluso enorme, peligro de que en un momento determinado la gran masa salte el escalón intermedio y se arroje directamente sobre esa felicidad terrenal. Eso es lo que hoy se llama 'problema social'. Efectivamente, podría parecer a esa masa, a partir de lo que hemos dicho, que la cultura concedida a la mayor parte de los hombres sólo es un medio para la felicidad terrenal de unos pocos: la 'cultura cuanto más universal posible' debilita la cultura hasta tal punto, que se llega a no poder conceder ningún privilegio ni garantizar ningún respeto. La cultura común a todo es precisamente la barbarie. Pero no quiero interrumpir tu exposición". El acompañante continuó: 'Para esa extensión y esa difusión de la cultura, fomentadas con tanto ímpetu por doquier, existen otros motivos, independientemente de ese dogma, tan popular, de la economía política. En algunos países, el miedo a una opresión religiosa está tan arraigado, que todas las clases sociales se aproximan con deseo vehemente a la cultura, y asimilan precisamente aquellos elementos suyos que habitualmente anulan los instintos religiosos. Por otro lado, a veces ocurre que en estado, con el fin de asegurar su existencia, procura extender lo más posible la cultura ya que sabe que todavía es lo bastante fuerte para poder someter bajo su yugo incluso a una cultura desencadenada del modo más violento, y ve confirmado eso en el hecho de que, en definitiva, la cultura más extensa de sus empleados o de sus ejércitos acaba siempre en ventaja para el propio estado, en su competencia con los otros estados. En este caso, los cimientos de un estado deben ser tan amplios y sólidos como para poder sostener la complicada bóveda de la cultura, del mismo modo que, en el primer caso, los vestigios de una opresión religiosa anterior deben ser todavía bastante perceptibles como para hacer recurrir a un remedio tan desesperado. Por consiguiente, cuando el grito de

guerra de la mas exige la cultura más amplia posible para el pueblo, yo suelo distinguir si lo que ha provocado dicho grito de guerra ha sido una tendencia exagerada a la ganancia y a la posesión, o bien el estigma dejado por una opresión religiosa anterior o bien, por último, la clara conciencia que un estado tiene de su propio valor.

‘En cambio, me ha parecido que por muchos lados se entona otra canción –desde luego no con tanta sonoridad, pero por lo menos con el mismo énfasis-, a saber, la de la reducción de la cultura’ (Nietzsche, 2000a).

Fuente: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a

3.2 Segunda conferencia

En esa segunda ocasión, a diferencia de la primera, muestra un escrito no siguiendo el esquema de los diálogos de Platón, pues consiste en un texto narrativo que centra en la formación desarrollado en los institutos de bachilleres, pues el filósofo entiende que la enseñanza universitaria es consecuencia de la impartida en el período estudiantil anterior, y, en segundo lugar, se centra en la enseñanza de la lengua materna. Pues, aunque al principio de la segunda conferencia se cuestiona sobre “¿Cuánto tiempo crees que durará todavía, en la escuela de nuestra época, semejante actitud cultural (...)?”, no responde el filósofo, sino que se centra en la enseñanza de la lengua materna en los institutos de bachiller, y para ello redunda en señalar la

pobreza espiritual de los profesores de nuestra época: precisamente en ese campo [enseñanza del lenguaje] faltan talentos realmente inventivos, faltan los hombres verdaderamente prácticos, o sea, los que tienen ideas buenas y nuevas, y saben que la auténtica genialidad y la auténtica praxis deben encontrarse precisamente, y, por eso, carecen también de una praxis auténtica” (Nietzsche, 2000a).

(...) mediante la depuración y la renovación del instituto, se depuran y renuevan igualmente las demás instituciones educativas. Ni siquiera la universidad puede pretender ahora tener semejante importancia del futuro motor. La universidad, en su estructura actual, puede considerarse simplemente al menos, en un aspecto esencial como el remate de la tendencia existente en el instituto de bachillerato; después te explicaré claramente este punto. Por el momento, consideramos conjuntamente lo que me inspira una alternativa llena de promesas, en función de la cual, o bien el espíritu del bachillerato hasta ahora cultivado –tan variopinto y tan difícil de captar- se dispersa completamente en el aire, o bien habrá que depurarlo y renovarlo radicalmente. Y para no asustarse con

principios universales, pensemos ante todo en una de esas experiencias del bachillerato que todos hemos tenido y que todos sufrimos ¡Qué es hoy, si la consideramos severamente, la enseñanza del alemán en el bachillerato? ‘Antes que nada, voy a decirte cómo debería ser. Hoy todos hablan y escriben naturalmente la lengua alemana con la ineptitud y la vulgaridad propias de una época que aprende el alemán en los periódicos (...).

‘Una escuela mejor no podrá tener otro objetivo a ese respecto que el de llevar al camino recto, con autoridad y rigor digno, a los jóvenes lingüísticamente corrompidos, y exhórtales así: ‘¡Tomad en serio vuestra lengua’ (...).

(...) hasta que los alumnos menos dotados pierdan el terror reverente a la lengua y los alumnos más dotados hayan llegado a sentir un noble sentimiento hacia ella (Nietzsche, 2000a).

‘En lugar de esa instrucción puramente práctica, con la que el profesor debería habituar a sus escolares a educarse severamente en lo relativo a la lengua, vemos por doquier la tendencia a tratar de modo histórico-erudito la lengua materna. En otras palabras, se la trata como si fuera una lengua muerta, y como si no existiera obligación alguna en relación con el presente y el futuro de dicha lengua. El método está tan difundido en nuestra época, que se entrega hasta el cuerpo vivo de la lengua a los estudios anatómicos de la historia. Sin embargo, la cultura comienza precisamente desde el momento en que se sabe tratar lo que está vivo como algo vivo, y la tarea de quien enseña la cultura comienza con la represión del ‘interés histórico’, apremiante por todas partes, cuando antes que nada hay que actuar correctamente, y no ya conocer. Por otra parte, nuestra lengua materna es precisamente una esfera en que el escolar debe aprender a actuar correctamente: y sólo de acuerdo con esta perspectiva práctica resulta necesaria la enseñanza del alemán en nuestras escuelas (Nietzsche, 2000a).

Basta con hojear las listas de los temas desarrollados en unos cuantos institutos para llegar a convencerse de que verosíblemente la mayor parte de los escolares, sin culpa alguna, deberá sufrir toda su vida a causa de esas composiciones personales, exigidas demasiado pronto, y de esa inmadura producción de pensamiento. ¡Y con cuánta frecuencia toda la posterior obra literaria de un hombre aparece como la consecuencia de aquel pecado original contra la inteligencia! (...).

Ahora hemos de tener presente la actitud habitual del profesor ante esas primeras producciones originales, tan ricas de consecuencias. ¿Qué le parece criticable en esos trabajos? ¿Sobre qué llama la atención de sus alumnos? Sobre los excesos de la forma y del pensamiento, es decir, sobre todo lo que es individual y característico de esa edad. El profesor critica el aspecto verdaderamente autónomo (que, si se estimula

prematuramente, sólo puede manifestarse precisamente en torpezas, en asperezas y en rasgos grotescos), o sea, precisamente el aspecto individual, y lo rechaza a favor de una actitud altiva, mediocre y carente de originalidad. En cambio, la mediocridad vulgar obtiene elogios, prodigados de mala gana; efectivamente, la mediocridad suele fastidiar bastante al profesor, y con buenas razones (...).

(...) Si pendamos, además, en el peligro que va unido a la autosatisfacción, que surge con facilidad en esos años, si pensamos en el sentimiento de vanidad, con que el adolescente ve por primera vez en el espejo sus imagen literaria, nadie podrá dudar, abarcando con una sola mirada todas esas consecuencias, de que en el instituto se inculcan continuamente a las nuevas generaciones todos los males de nuestro ambiente literario y artístico, o sea, la tendencia a producir de modo apresurado y vanidoso, la manía despreciable de escribir libros, la completa falta de estilo, un modo de expresarse que no se ha refinado, que carece de carácter o pobremente afectado, la pérdida de cualquier canon estético, el deleite en la anarquía y el caos, en resumen, todos los rasgos literarios de nuestro periodismo y al mismo tiempo de nuestro mundo académico (Nietzsche, 2000a).

Segunda conferencia

<i>Pedagogía propuesta por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos</i>
<i>Crítica a la pedagogía tradicional</i>	<i>Pedagogía tradicional</i>
Basta con entrar en contacto con la literatura pedagógica de nuestra época, hay que estar muy corrompido para no asustarse —cuando se estudia ese tema— ante la suprema pobreza espiritual, ante ese desdichado juego infantil del corro. En nuestro caso, la filosofía debe partir, no ya de la maravilla, sino del horror. A quien no esté en condiciones de provocar horror hay que rogarle que deje en paz las cuestiones pedagógicas. Indudablemente, hasta ahora, por lo general ha ocurrido lo contrario: quienes se horrorizaban como tú, querido amigo, escapaban atemorizados, y quienes permanecían impávidos, tranquilos, metían del modo más grosero sus rudas manos en la más delicada de todas las técnicas que pueden corresponder a un arte, es decir, en la técnica de la cultura. Pero eso ya no podrá durar mucho tiempo: tendrá que llegar por fin el hombre honrado que tenga esas ideas buenas y nuevas, y que para realizarlas se atreva a romper con la situación actual. Éste, finalmente, remitiéndose a un ejemplo grandiosos, mostrará el modo de hacer lo que esas manos rudas —la únicas que hasta ahora han intervenido— no están en condiciones de imitar; en ese caso, se empezará a distinguir por doquier, y entonces se advertirá al menos el contraste y se podrá reflexionar sobre las	

causas de ese contraste, mientras que hoy son muchos los que creen todavía, con perfecta buena fe, que para la profesión de pedagogo se necesitan manos rudas' (Nietzsche, 2000a).

68

Modelo clásico (ideado por Nietzsche)

Modelo inexistente

Pero, en relación con la lengua es casi imposible observar influencia alguna del modelo clásico; así, pues, ya sólo por esa consideración la llamada 'cultura clásica' que debería salir de nuestros institutos de bachillerato, me parece una cosa bastante dudosa y equívoca. Efectivamente, bastaría con echar una mirada a ese modelo, para vernos obligados a observar la extraordinaria seriedad con que el griego y el romano consideraban y trataban su lengua, desde los años de la adolescencia. Sería imposible no discernir su valor de modelo en relación con ese punto, si el plan educativo de nuestros institutos de bachillerato adoptara todavía realmente, como supremo modelo de enseñanza, el mundo clásico griego y romano. Sobre esto último tengo por lo menos dudas. Con respecto a la pretensión que el instituto tiene de enseñar la 'cultura clásica', me parece que se trata, más que nada, de una escapatoria torpe, que se utiliza cuando alguien niega al bachillerato la capacidad para educar en la cultura. ¡Cultura clásica! ¡Una expresión tan cargada de dignidad! Hace avergonzarse al atacante, hace aplazar el ataque; efectivamente, ¿quién podrá descifrar nunca completamente esa fórmula embarazosa? Esa es la táctica del bachillerato, que ha llegado a ser habitual desde hace tiempo (...). Efectivamente, una auténtica 'cultura clásica' es algo tan increíblemente difícil y raro, y requiere dotes tan complejas, que el hecho de prometerla como resultado alcanzable en el bachillerato está reservado únicamente a la ingenuidad o a la desvergüenza. La designación 'cultura formal' forma parte de esa burda fraseología no filosófica, de la que hay que liberarse cuanto sea posible: en realidad, no existe en absoluto una 'cultura material'. Y quien establece como fin del bachillerato la 'cultura para la ciencia' desecha con ello la 'cultura clásica' y la llamada 'cultura formal', o sea, que abandona en general cualquier clase de fin cultural del bachillerato. En efecto, el hombre científico y el hombre de cultura pertenecen a dos esferas diferentes, que de vez en cuando entran en contacto en un individuo aislado, pero no coincidirán nunca entre sí (...).

En conclusión, el bachillerato ha desatendido hasta ahora el objeto primordial e inmediato, de que arranca la cultura auténtica, es decir, ha desatendido la lengua materna (...). En realidad, sólo cuando se utilice como base una disciplina y un uso de la lengua que sean rigurosos y artísticamente esmerados, se podrá fortalecer el sentimiento preciso de la grandeza de nuestros clásicos, cuyo reconocimiento por parte del bachillerato se ha basado hasta ahora casi únicamente en dudosas inclinaciones estetizantes de profesores concretos, o en el efecto puramente material de

ciertas tragedias y ciertas novelas (...).

Al llegar a este punto, reconocemos las consecuencias infaustas de nuestro bachillerato actual; por el hecho de que éste no está en condiciones de enseñar la cultura auténtica y rigurosa, que es ante todo obediencia y hábito por el hecho de que, en el mejor de los casos, cumple su objetivo más que nada estimulando y fecundando los impulsos científicos, se explica esa alianza tan frecuente entre la erudición y la barbarie del gusto, entre la ciencia y el periodismo. Hoy se puede observar, en la mayoría de los casos, que nuestros estudiosos han caído y se han precipitado desde esa altura cultural que la naturaleza alemana había alcanzado gracias a los esfuerzos de Goethe, de Schiller, de Lessing y de Wickelmann; decadencia esta que se revela precisamente en la grosera clase de entendimientos incorrectos a que en medio de nosotros están expuestos esos grandes hombres, ya sea por parte de historiadores de la literatura —llámense Gervinus o Julian Schmidt— ya sea en cualquier ocasión de la vida social, o, mejor, en cualquier conversación entre hombres y mujeres (...).

En este punto, en que se revela gradualmente el sentido que distingue la forma de la barbarie, por primera vez se agita el ala que conducirá hasta la auténtica y única patria de la cultura, hasta la antigüedad griega. Desde luego, con la ayuda exclusiva de esa ala no podríamos llegar muy lejos, ni en el intento de acercarnos a ese castillo del mundo griego, infinitamente remoto y circundado de muros de diamante. Una vez más no necesitamos, más que nada, esos mismos guías, esos mismos maestros, nuestros clásicos alemanes, para que el aletazo de sus aspiraciones a la antigüedad nos eleve también a nosotros y nos arrastre hacia la tierra de la nostalgia, Grecia (Nietzsche, 2000a).

En el instituto alemán no he encontrado todavía nunca ni siquiera el menor vestigio de lo que podría llamarse realmente ‘cultura clásica’, y no hay por qué extrañarse de ello, si se piensa hasta qué punto se ha independizado el instituto de los clásicos alemanes y de la disciplina de la lengua alemana [y más extraño resulta los clásicos grecorromanos] (...).

Para el estudiante de bachillerato actual, los griegos en cuanto griegos están muertos; indudablemente, se divierte leyendo a Homero, pero una novela de Spelhaugen lo cautiva con mucha más fuerza (...) el crítico de arte Hermann Grimm, que, en un tortuoso artículo sobre la Venus de Milo, se pregunta al final: ‘¿Qué es para mí esta figura de diosa? ¿Para qué me sirven los pensamientos que me inspira? Orestes y Edipo, Ifigenia y Antígona, ¿Qué tiene en común todo eso con mi corazón?’ No, queridos estudiantes de bachillerato, la Venus de Milo no os importa para nada; pero igualmente poco importa a vuestros profesores, y ésa es la desgracia, y ése es el secreto del bachillerato actual. ¿Quién podrá conducirnos hasta la patria de la cultura, si vuestros guías están ciegos, aunque se hagan pasar todavía por videntes? Ninguno de vosotros conseguirá llegar a

disponer de un auténtico sentido de la sagrada seriedad del arte, ya que se os enseña con mal método a balbucear con independencia, cuando, en realidad, habría que enseñaros a hablar; se os enseña a ensayar la crítica estética de modo independiente, cuando, en realidad, se os debería infundir un respeto hacia la obra de arte; ese os habitúa a filosofar de modo independiente, cuando, en realidad, habría que obligaros a escuchar a los grandes pensadores. El resultado de todo eso es que permaneceréis para siempre alejados de la antigüedad, y os convertiréis en los servidores de la moda [pasajera] (...).

(...) Era éste tiempo de nuestros grandes poetas, es decir, de los poetas alemanes verdaderamente cultos; era el tiempo en que el ilustre Friedrich August Wolf dirigió hacia el bachillerato e nuevo espíritu clásico que llegaba desde Grecia y desde Roma por mediación de aquellos grandes hombres; poniendo audazmente los fundamentos, aquél consiguió construir una nueva imagen del bachillerato, que desde aquel momento habría debido convertirse no sólo en un vivero de la ciencia, sino sobre todo en el auténtico santuario de cualquier cultura más noble y más elevada (...).

Desde luego, hay que ser capaz de rastrear ese espíritu alemán en sus escondrijos, bajo disfraces de moda, o bien bajo montones de ruinas, hay que amarlo hasta el punto de no avergonzarse ni siquiera de su forma pervertida; sobre todo, lo que no hay que hacer es substituir ese espíritu por lo que hoy se llama, con actitud orgullosa, 'cultura alemana de la época actual'. El espíritu alemán es, más que nada, íntimamente hostil a dicha cultura. Y precisamente en las esferas de cuya falta de cultura suele lamentarse la 'época actual' con frecuencia se ha conservado ese espíritu alemán auténtico, si bien mezclado con superficialidades groseras, y desde luego no de forma fascinante. En cambio, lo que ahora se llama, con particular presunción, 'cultura alemana', es un conjunto cosmopolita que guarda con el espíritu alemán la misma relación que un periodista con Schiller, o Meyerbeer con Beethoven (...).

Esperemos que una actividad futura de la escuela consista en hacer participar en dicha lucha [en la vida] a la auténtica escuela de la cultura, y, sobre todo, al bachillerato, en el enardecimiento de la nueva generación, que asciende ahora, con respecto a lo que es verdaderamente alemán: en semejante escuela, hasta la llamada 'cultura clásica' acabará teniendo su terreno natural y su punto de partida. Una verdadera renovación y una verdadera depuración del bachillerato sólo surgirán de una renovación y una depuración del espíritu alemán, que sean profundas y potentes. El vínculo que ciñe realmente la naturaleza alemana más íntima al genio griego es algo bastante misterioso y difícil de captar. No obstante, mientras la más noble necesidad del auténtico espíritu alemán no intente coger de la mano ese genio griego, como sólido apoyo en el río de la barbarie, mientras que de dicho espíritu alemán no brote una nostalgia

angustiosa por los griegos, mientras la visión en lontananza –penosamente conquistada– de la patria griega no haya llegado a ser la meta del peregrinaje de los hombres mejores y más dotados, el fin de la cultura clásica del bachillerato seguirá revoloteando aquí y allá en el aire sin cesar, y por lo meno no habrá que censurar a quienes, aunque sea con espíritu limitado, quieren introducir en el bachillerato el cientifismo y la erudición, para tener un objetivo verdadero, sólido y aun así ideal, y para salvar a sus escolares de las tentaciones del fantasma brillante que se hace llamar hoy ‘civilización’ y ‘cultura’ (...) (Nietzsche, 2000a).

Fuente: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a

3.3 Tercera conferencia

En la tercera conferencia, Nietzsche prosigue con la conversación mantenida entre el filósofo y su acompañante (discípulo), que en esta ocasión hablan del posicionamiento que mantienen ambos con respecto a la cultura, la filosofía, la filología y la lingüística, y se centra en la comprensión de la acción y el lugar que ocupa el estado en el desarrollo de la cultura nacional.

En un principio comienza a considerar la inconsistencia y el criterio cambiante que persiste en la actualidad en torno al concepto de la “cultura clásica”; seguidamente, trata sobre la enseñanza del idioma alemán que fundamenta en “los pilares de la antigüedad”, con el fin de alcanzar una cultura superior. Pero Nietzsche a la manera de Quijote se queja del gran número de escuelas “superiores” (de estudios superiores) y de bachiller (aunque no las cita expresamente) que existen en Alemania y como consecuencia de esa proliferación académicas se produce una gran demanda de profesores, favorecidos por una política educativa estatal para la formación en masa de la población ‘corriente’ o sin interés específico por el conocimiento (FC). Lo que en su mente da lugar a un campo de batalla entre los héroes (“genios” o élite intelectual) contra la mayoría “corriente”.

Llegan así a esas escuelas una cantidad excesiva de incompetentes, quienes, con su superioridad numérica y con el instinto del *similis simili gaudet*, determinan gradualmente el espíritu de dichas escuelas. Pero, manténgase alejados sin esperanza alguna de las cuestiones pedagógicas quienes piensan que la notoria abundancia –consistente en el número de nuestros institutos y de nuestros profesores pueda transformarse, mediante alguna ley o alguna norma, en una auténtica abundancia, en una *ubertas ingenii* sin que disminuya el número. En cambio, con respecto a un punto debemos asentir, a saber, el de que la naturaleza como

tal destina a un desarrollo cultural auténtico sólo a un número extraordinariamente pequeño de hombres, y que para promover felizmente el desarrollo de ellos es suficiente, destinadas a grandes masas, deben de sentirse los menos favorecidos de todos precisamente aquellos para quienes, en resumidas cuentas, puede tener sentido el establecimiento de algo semejante.

Lo mismo se puede decir también con respecto a los profesores. Precisamente los mejores, los que en general, según un criterio superior, son dignos de ese nombre honorífico, quizá sean los menos aptos, en el estado actual del bachillerato, para educar a esa juventud no selecta, escogida, amontonada, y, más que nada, deben ocultarle, en cierto modo, lo mejor que podrían ofrecer. Por el contrario, la inmensa mayoría de los profesores se siente en su ambiente en esas escuelas, ya que sus dotes están en cierta relación armónica con el bajo nivel y la insuficiencia de esos escolares. Esa mayoría exige ruidosa e insistentemente la fundación de nuevos institutos y nuevos centros superiores; vivimos en una época en que con esas continuas exigencias, que resuenan con un ritmo ensordecedor, provoca indudablemente la impresión de que hoy una necesidad desmesurada de cultura intenta afanosamente satisfacerse [pero realmente el problema no es ese, si no la demanda del poder por parte de la mediocridad] (...).

[Pero con un criterio clasista Nietzsche, señala] (...) aquéllos piensan en el fondo que su objetivo [como del estado] consiste en emancipar a las masas del dominio de los grandes individuos, y, en el fondo, tienden a destruir la ordenanza más sagrada del reino del intelecto, es decir, la sujeción de la masa, su obediencia sumisa, su instinto de fidelidad a servir bajo el cetro del genio.

Desde hace mucho tiempo me he acostumbrado a considerar con circunspección a todos aquellos que hablan ardientemente a favor de la llamada "formación del pueblo", tal como se la entiende comúnmente. Efectivamente, en la mayoría de los casos desean consciente o inconscientemente con quitarse, en las epidémicas Saturnales de la barbarie, la desenfrenada libertad que no les concederá nunca el sagrado orden de la naturaleza; han nacido para servir, para obedecer y cualquier instante en que se agitan sus pensamientos serviles o débiles o con las alas tullidas, confirma de qué arcilla los ha formado la naturaleza o qué marca de fábrica ha impreso en dicha arcilla. Así, pues, nuestro objetivo no puede ser la cultura de la masa, sino la cultura de los individuos, de hombres escogidos, equipados para obras grandes y duraderas; nosotros sabemos ahora que una posteridad equitativa juzgará el estado cultural del conjunto de un pueblo únicamente en función de los grandes héroes de una época, que avanzan en solitario, y dará su veredicto según que dichos héroes hayan sido reconocidos, ayudados, honrados, o bien segregados, marginados, maltratados, aniquilados. Lo que se llama

formación del pueblo se puede proporcionar, pero de modo totalmente exterior y rudimentario, por ejemplo consiguiendo para todos la instrucción elemental. Las auténticas regiones más profundas, en que la gran masa entra en contacto con la cultura, es decir, donde el pueblo cultiva sus instintos religiosos, donde sigue extrayendo poesía de sus imágenes míticas, donde se mantiene fiel a sus costumbres, a su derecho, a su suelo patrio, a su lengua (,,,) esa placidez del pueblo, que constituyen el contrapeso y el remedio sin el cual la cultura, con la devoradora tensión y exasperación de sus efectos, no podría subsistir.

Pero nosotros sabemos cuál es el fin de quienes quieren interrumpir ese sueño sano y beneficioso del pueblo (...) combaten contra la jerarquía natural del reino del intelecto; son éstos precisamente quienes destruyen las raíces de esas fuerzas educativas supremas y más nobles que manan de la inconsciencia del pueblo, y que encuentran su destino maternal en la procreación del genio y después en su educación correcta y en su cuidado (...) con lo que liga a su pueblo a la eternidad y lo libera de la esfera mutable una obra eterna, con lo que podrá hacerlo el genio sólo cuando madure y se alimente en el regazo materno de la cultura de un pueblo [y es a este tipo de profesores, es al que] debe amoldarse [los institutos del bachillerato y universitarios] (Nietzsche, 2000a).

Nietzsche contrapone una dualidad cultural y pedagógica: la cultura clásica frente a la cultura actual (del siglo XIX, en la época del filósofo, hasta la actualidad, siglo XXI) que prosigue la moda; la formación del pueblo contra la formación de una élite aventaja intelectualmente (futuros héroes, en torno a la naturaleza aristocrática de la cultura auténtica), y los alumnos menos dotados frente a los estudiantes más dotados... Igual diferencia de capacidad intelectual las establece entre el tipo de profesores menos aptos y los mejores, y entre estos primeros encuentra incluido a la mayoría de los filólogos⁷, sobre los que dirá:

es muy raro ver en ellos [la nueva generación de filólogos] sentimiento de vergüenza por el que nosotros, frente a un mundo como el griego, no tenemos siquiera el derecho de existir; en cambio, esa joven nidada construye con la máxima indiferencia y descaro sus nidos sobre los tiempos más grandiosos. Sería necesario que desde todos los ángulos una

⁷ Hay que tener en cuenta que en esos momentos que imparte estas conferencias Nietzsche, en 1872, es profesor de filología en la Universidad de Basilea (1869-1879), de forma que como vulgarmente se dice “se tiraba piedras contra su propia tejado” o se estaba creando un gran número de enemigos, entre sus colegas de profesión.

voz potente se dirigiera a los infinitos individuos que desde sus años universitarios se mueven satisfechos de sí mismos, sin el menor respeto, entre las maravillosas ruinas de aquel mundo (...).

Igualmente, muestra mala consideración contra los lingüistas:

Aquí se acoge con brazos abiertos a todos, e incluso a quien ante Sófoeles y Aristóteles no ha conseguido nunca recibir una impresión insólita, tener un pensamiento decente, lo colocan en el telar de la etimología con cierto éxito, lo invitan a recoger residuos de dialectos muertos, y pasar así sus días, uniendo y separando, recogiendo y esparciendo, corriendo aquí y allá y consultando libros. Pero ¡un lingüista empleado tan últimamente debe hacer también de profesor! En tal caso, de acuerdo con sus obligaciones y por el bien de la juventud del bachillerato [y universitaria], debe enseñar algo sobre esos autores antiguos que no han dejado en él ni impresiones ni, menos aún, conocimientos. ¡Qué incomodidad! La antigüedad no le dice nada, y, en consecuencia, no tiene nada que decir con respecto a la antigüedad. Pero, de repente, todo se le aclara. ¿Para qué sirve un lingüista? ¿Por qué escribieron aquellos autores en griego y en latín? Comienza sin más, y alegremente, desde Homero, buscando etimologías y utilizando como ayuda el lituano o el eslavo eclesiástico, pero sobre todo el sagrado sánscrito, como si las horas asignadas para la enseñanza del griego no fueran otra cosa que un pretexto para proporcionar una introducción general al estudio del lenguaje, y como si el único error de principio cometido por Homero hubiera sido el de no haber escrito en indoeuropeo primitivo. Quien conozca los institutos de bachillerato modernos [y universidades] sabrá hasta qué punto se han alejado sus profesores de la tendencia clásica, y hasta qué punto ha determinado precisamente la sensación de esa ausencia semejante predominio de trabajos eruditos en relación con la lingüística comparada (...) lo esencial, para quien quiera enseñar la cultura clásica, consiste precisamente en no substituir a los griegos y a los romanos por los otros pueblos, por los pueblos bárbaros, y en el hecho de que para él el griego y el latín no podrán ser nunca lenguas que se puedan colocar juntos a otras lenguas. Para su tendencia clásica, debe ser indiferente que el esqueleto de esas lenguas coincida con el de otras lenguas, o que sea afín a ellas: las coincidencias no deben importarle en absoluto. Realmente debe interesarse de modo especial —en la medida en que quiere iniciarse en la cultura y desea remodelarse a sí mismo a partir del sublime arquetipo del mundo clásico— precisamente por lo que no es común, precisamente por lo que hace que no se considere bárbaros a esos pueblos y que se los coloque por encima de todos los demás pueblos.

(...) tengo la sospecha de que con el modo como hoy se enseña el latín y el griego en los institutos debe perderse precisamente el dominio de la lengua, que se expresa en el habla y en la escritura, o sea, algo que

distinguía a mi generación, que desde luego ahora ya está muy aventajada y ha enflaquecido bastante. En cambio, me parece que los profesores actuales tratan a sus escolares con un método tan genético y tan histórico, que en definitiva lo que saldrá de todo eso, en el mejor de los casos, serán otros pequeños estudiosos de sánscrito, y otros brillantes diablillos en busca de etimologías, u otros desenfrenados inventores de conjeturas, sin que, a pesar de todo, ninguno de ellos esté en condiciones de leer por placer, como hacemos nosotros los viejos, su Platón o su Tácito. Así, pues, los institutos pueden ser también ahora lugares en que se siembre la erudición, pero no esa erudición que es únicamente el efecto colateral –natural e involuntario– de una cultura encaminada a los fines más nobles, sino esa erudición que se podría comparar con la hinchazón hipertrófica de un cuerpo enfermo. Los institutos [y las universidades] son los lugares donde se trasplanta esa obesidad erudita, cuando no han degenerado hasta el punto de convertirse en las palestras de esa elegante barbarie, que hoy suele pavonearse con el nombre de ‘cultura alemana de la época actual’.

Pero, ¿adónde deberán huir (...) esos pobres y numerosos profesores, a quienes la naturaleza no ha concedido las dotes que les permitan alcanzar una auténtica cultura, y que, más que nada, tienen la pretensión de aparentar que se encaminan hacia la cultura, sólo porque los impulsa una necesidad, para ganarse el pan y porque el número excesivo de escuelas exige un número excesivo de profesores? ¿Adónde deberán huir, si la antigüedad los rechaza parentoriamente? (Nietzsche, 2000a).

En estas circunstancias en la que la mediocridad docente y la decadencia educativa en general se hace patente para Nietzsche, busca genealógicamente al culpable general o el origen de este mal cultural, y lo encuentra en la figura del estado. Al señalar:

[El número excesivo de profesores e instituciones académicas, unido a la decadencia educativa es consecuencia del] estado moderno [que] está acostumbrado a intervenir en esas cuestiones y suele presentar sus exigencias, mientras hace tintinear su armadura: indudablemente, ese fenómeno impresiona a la mayoría, exactamente como si a ella se dirigiera una necesidad eterna y absoluta, la ley primordial de las cosas. Por otro lado, un ‘estado cultural’, como se dice hoy, que tenga semejantes pretensiones constituye un fenómeno reciente, y sólo en los últimos cincuenta años ha llegado a ser algo ‘evidente’, es decir, en un periodo en que –por usar una vez más esa expresión favorita– suceden muchísimas cosas ‘evidentes’ pero que en sí mismas, a decir verdad, no se comprenden del todo inmediatamente. Precisamente el estado moderno más fuerte, Prusia, se ha tomado tan en serio ese derecho a mantener una suprema tutela sobre la cultura y sobre la escuela, que ese peligroso principio así adoptado, dada la osadía que caracteriza a dicho estado,

adquiere un significado universalmente amenazador y peligroso para el auténtico espíritu alemán. Por ese lado encontramos sistematizada de modo formal la tendencia a elevar el instituto de bachillerato [y la universidad] hasta la ‘altura de nuestro tiempo’ [que es la decadencia] (Nietzsche, 2000a).

La acción del estado en el control de la cultura y la educación en su comunidad, lo convierte en su propio fin estatal, pues mientras que el

estado antiguo se mantuvo muy alejado precisamente de ese fin utilitario, que consiste en admitir la cultura sólo en la medida en que beneficia al estado, y en aniquilar los impulsos que no resulten utilizables sin más para sus fines. En lo más profundo de su alma los griegos experimentaban hacia el estado ese fuerte sentimiento –casi escandaloso para el hombre moderno- de admiración y de gratitud, precisamente porque reconocía que sin esa institución, que satisface las necesidades y se ocupa de la defensa, no puede desarrollarse ningún germen de cultura, y sabía que toda la cultura griega –inimitable y única en toda la historia- creció tan lozana precisamente bajo la protección primorosa y prudente de las instituciones políticas destinadas a las necesidades y a la defensa. El estado no era para su cultura un guardián de fronteras, un regulador, un superintendente, sino un compañero de viaje, un camarada sólido, musculosos, equipado para combatir, que acompañaba a través de realidades rudas al amigo más noble, casi divino, y a cambio recibía su admiración su gratitud. En cambio, cuando el estado moderno pretende esa gratitud entusiasta, eso no ocurre porque sea consciente de haber intervenido caballerosamente a favor de la cultura y del arte alemán más altos: efectivamente, en este aspecto su pasado es tan vergonzoso como su presente, si pensamos en la forma como se conmemora, en las ciudades alemanas más importantes, la memoria de nuestros grandes poetas y artistas, y en el modo como dicho estado ha apoyado los más altos proyectos artísticos de esos maestros alemanes (...) (Nietzsche, 2000a).

Esta intencionalidad política, en el ámbito cultural y educativo, ha pretendido convertir al estado como “estrella polar de la cultura” – como critica Nietzsche-, al proseguir la administración pública la teoría de beneplácito estatal propuesta por Hegel, por la que los gobiernos

establece como misión de la cultura que cada cual encuentre el lugar y la situación en que pueda servir del modo mejor al estado, ¿quién va a tener derecho a asombrarse en tal caso de que el estado salte al instante al cuello de semejante aliado espontáneo, y lo salude con plena convicción y con su profunda voz barbárica: ‘¡Eso es! ¡Tú eres la cultura, tú eres la civilización!’ (Nietzsche, 2000a).

3.4 Cuarta conferencia

En la cuarta conferencia, mantiene el diálogo entre el maestro filósofo, el discípulo y un acompañante, aludiendo a las instituciones de cultura, que presenta distinta de las académicas convencionales; pues, distingue entre la cultura auténtica, la útil y la doméstica, así como muestra diferencia entre las enseñadas aplicadas en el bachillerato, la universidad y las escuelas técnicas, y entre las personas que aprenden y las que van a desarrollar cultura a posteriori.

Comienza señalando, al respecto, que:

efectivamente, cada vez resulta más claro que no tenemos instituciones de cultura, pero que debemos tenerlas. Nuestros institutos de bachillerato [y la universidad], predestinados por su naturaleza a ese objetivo elevado, o se han convertido en lugares en que se cultiva una cultura peligrosa, que rechaza con odio profundo la educación auténtica, o sea, aristocrática, basada en una selección sabia de los ingenios (...). Por encima de todo sobre la singular degeneración que debe haber entrado hasta lo más profundo de una cultura, si el estado puede creer que domina a esta última, si a través de dicha cultura puede alcanzar fines políticos, si dicho estado puede combatir, aliado a ella, contra otras fuerzas hostiles y, al mismo tiempo, contra el espíritu que el filósofo había osado llamar 'verdaderamente alemán'. Dicho espíritu, ligado a los griegos por la más noble de las necesidades, tenaz y valiente como demostró serlo en un difícil pasado, puro y sublime en sus fines, capacitado por su arte para afrontar la misión más alta, es decir, la de liberar al hombre moderno de la maldición de la modernidad, dicho espíritu –digo- está condenado a vivir aparte, alejado de la herencia que le aguarda; pero, cuando su voz quejosa y oprimida resuena a través de los desiertos del presente, entonces siente terror la caravana cultural –rebosante y cargada de perifollos variopintos- de esa nuestra época (...) (Nietzsche, 2000a).

Cuando parece que Nietzsche se va a centrar en los dos tipos de cultura convencionales: la usual, que emplea (aprende y aplica) la mayoría de la población y la que desarrolla ciertos autores (genios para el filósofo), e introduce una tercera tipología, caracterizada por la función del devenir de la vida, correspondiente a la acción de sobrevivencia o de pervivencias de las personas, indicando:

Para vivir, para librar su lucha por la existencia, el hombre debe aprender muchísimo, pero todo lo que a ese fin aprende y hace como individuo no tiene nada que vez con la cultura. Al contrario, ésta comienza sólo en un nivel, que está situado mucho más arriba de ese mundo de las necesidades, de la lucha por la existencia, de la miseria. El problema

estriba ahora en ver en qué medida valora el hombre su existencia subjetiva frente a la de los demás, en qué medida consume sus fuerzas para esa lucha individual de la vida (Nietzsche, 2000a).

78 — Esta especie de cultura existencial (de pervivencia), está caracterizada por el factor subjetivo, que conlleva una cultura “útil doméstica”, con fines egoístas –según Nietzsche- frente a la “cultura auténtica” (propia de la “diosa etérea” o “primaria superior”⁸) y la cultural usual que se enseña en las instituciones académicas. Y, de igual forma, distingue entre la enseñanza de la cultura y los aprendizajes de oficios; en estas segundas

se trata de instituciones que se proponen superar las necesidades de la vida; así, pues, pueden hacer la promesa de formar a empleados, o a comerciantes, o a oficiales, o a mayoristas, o a agricultores, o a médicos, o a técnicos (...) en esas instituciones se aplican, en cualquier caso, leyes y criterios diferentes de los necesarios para fundar una institución de cultura; lo que en primer caso está permitido, podría ser en el segundo caso un error delictivo (Nietzsche, 2000a).

En este sentido contrapone a las instituciones de cultura el resto de organizaciones académicas: instituto de bachiller, escuelas técnicas y universidades. Las instituciones de cultura, inexistentes hasta la actualidad, deben estar basadas en la cultura clásica, y están destinadas para la asistencia en el aprendizaje de la cultura clásica fundamentada en los criterios expuestos por sus creadores originarios: filósofos, poetas, matemáticos, dramaturgos... griegos, y en ese momento se cuestiona Nietzsche: “¿es lícito, entonces, pensar en instituciones de cultura que sean provechosas sólo para esos elegidos?”, confirma afirmativamente, pues él cree en las personas elegidas por el designio, que cuentan con conocimientos supremos, y por ello redundante en señalar: “Efectivamente, es evidente que hasta ahora [que no se ha hecho una condición señalada] hemos vivido de un modo que no es el correcto; pero ¿cómo haremos para superar el abismo que separa el hoy del mañana?, pues no se ha apoyado en ningún caso a los “espíritus ilustres y nobles”, acorde al criterio de “caballero platónico” contrario al criterio de las “camarillas religiosas” y la

⁸ Este término nietzscheano se aplica por Fernández-Carrión con un criterio próximo al mostrado por Nietzsche, al hacerlo equivaler con el subtipo de estudios de “primaria superiores”, en las “instituciones de cultura”, destinados a la formación de una élite intelectual de las ciencias, humanidades, arte y literatura. Aunque, usualmente se aplica para referirse en la enseñanza de primaria a los últimos grados (5 y 6^o), en México, por ejemplo.

“cultura de moda”. Y, en ese momento, piensa que incluso en la institución de cultura, puede darse dos caminos en su desarrollo; el primero, tiende “hacia fines más altos y más remotos”

Indudablemente, éstos saben poner en circulación palabras pomposas para designar sus tendencias: hablan, por ejemplo, del ‘desarrollo total de la personalidad libre en el marco de convicciones sólidas, comunes, nacionales, éticas y humanas’, o bien designan como su objetivo ‘la función del estado popular, que se basa en la razón, la cultura y la justicia’. Para la otra hilera menos numerosa, una institución de cultura es algo completamente diferente. En la defensa de una organización sólida, quiere impedir que sea barrida y apartada por aquella turba, y que sus individuos, prematuramente debilitados o extraviados, degenerados, destruidos, pierdan de vista su noble y sublime objetivo. Dichos individuos deben llevar a cabo su obra —ése es el sentido de su institución común—: y precisamente una obra depurada, en la que no queden, por decirlo así, vestigios de la subjetividad, y que, como puro reflejo de la esencia eterna e inmutable de las cosas, supere el juego mutable de las épocas. Y todos aquellos que participen en esa institución deben preocuparse también de preparar, con esa eliminación depuradora de lo subjetivo, el nacimiento del genio y la producción de su obra. No son pocos los que, incluso en la serie de las actitudes de segundo y tercer orden, están destinados a esa labor auxiliar, y sólo al servir a semejante institución de cultura auténtica pueden llegar a sentir que viven cumpliendo con su deber. En cambio, ahora esas actitudes precisamente resultan desviadas de su camino por obra de las incesantes artes de seducción de esa ‘cultura’ de moda, con la que quedan (Nietzsche, 2000a).

Si hasta este momento ha llamado la atención el contenido de las cuatro conferencias impartidas por Nietzsche, igualmente no debe dejar de sobresalir la forma en la que el autor pone fin a cada una de ellas: en la primera conferencia, ultima: “¡Detente de una vez?, le interrumpió en aquel punto el filósofo, con voz fuerte y lastimera: ¿Ahora te comprendo mejor, y antes no debería haberte dicho cosas tan duras, Tienes razón en todo, menos en tu desánimo. Ahora voy a decirte algo para consolarte”. La segunda conferencia termina: “¿Nadie? preguntó el discípulo con cierta emoción en la voz, volviéndose hacia el filósofo y ambos enmudecieron”. La tercera conferencia finaliza de forma más extensa (...) “¿quién va a tener derecho a asombrarse en tal caso de que el estado salte al instante al cuello de semejante aliado espontáneo, y lo salude con plena convicción y con su profunda voz barbárica: ¡Eso es! ¡Tú eres la cultura, tú eres la civilización!”, y la cuarta conferencia pone punto final con la frase escueta: “En aquel instante se presentó algo nuevo”.

3.5 Quinta conferencia

La quinta y última conferencia sobre educación impartida por Nietzsche en la Universidad de Basilea, alude al método de enseñanza que puede aplicarse en las instituciones académicas, pero no termina por precisar pedagógicamente en que consiste; aunque, si se refiere de forma general al entorno académico del bachiller, al señalar, que:

la tendencia del bachillerato [dentro de la institución de cultura] consiste en preparar y habitar al discípulo para que después pueda seguir viviendo y aprendiendo autónomamente, de igual modo que ha tenido que aprender y vivir bajo la constrictión del reglamento del bachillerato (...) [y en el caso dentro de este mismo nivel de estudios como en el universitario, la acción del docente, debe ser la siguiente] el profesor lee mientras habla. En general, quiere tener el mayor número posible de oyentes de esa clase; en caso de necesidad, se contenta con pocos, y casi nunca se dirige a uno solo. Una sola boca que habla y muchísimos oídos, con un número menor de manos que escriben: tal es el aparato académico exterior, tal es la máquina cultural universitaria, puesta en funcionamiento. Por lo demás, aquel a quien pertenece esa boca está separado y es independiente de aquellos a quienes pertenecen los numerosos oídos; y a esa doble autonomía se la elogia entusiásticamente como ‘libertad académica’. Por otro lado, el profesor –apara aumentar todavía más esa libertad- puede decir prácticamente lo que quiere, y el estudiante puede escuchar prácticamente lo que quiere; sólo que, detrás de esos dos grupos, a respetuosa distancia y con cierta actitud anhelosa de espectador, está el estado, para recordar de vez en cuando que él es el objetivo, el fin y la suma de ese extraño procedimiento consistente en hablar y en escuchar [es por tanto la educación decadente que va de la voz al oído] (Nietzsche, 2000a).

Mientras, en la institución de cultura el asistente debe tender a la autonomía, y por ello comentará que “debe ser guiado el joven culto de la época presente”. Es problema es, cuando:

Nuestros universitarios ‘independientes’ viven sin filosofía y sin arte: por eso, ¿cómo van a poder sentir la necesidad de ocuparte de los griegos y de los romanos, dado que nadie tiene ya razón para simular una propensión hacia ellos, y dado que, además, los antiguos reinan en un alejamiento majestuosos y en una soledad casi inaccesible? Por eso, las universidades actuales –con coherencia, por lo demás- no se preocupan en absoluto de tales tendencias culturales totalmente extintas, y crean sus cátedras filológicas exclusivamente para la educación de nuevas generaciones de filólogos, a quienes incumbirá la preparación filológica de los bachilleres: ciclo vital este que no va a favor ni de los filólogos ni de los institutos de bachillerato, sino que sobre todo culpa por tercera vez a la universidad de no ser aquello por lo que le gustaría hacerse pasar

ostentosamente, o sea, una institución de cultura. Efectivamente, si elimináis a los griegos, con su filosofía y su arte, ¿por qué escala sin esa ayuda, podría ocurrir que vuestra erudición –debéis tolerar que se os diga esto–, en lugar de poner os alas y elevaros hacia lo alto, presionará, en cambio, sobre vuestros hombros como un peso molesto (Nietzsche, 2000a).

En esta última conferencia sobre educación, el filósofo se centra en la idea general que debe seguir los alumnos para atender a las actitudes necesarias para el aprendizaje. Al final, llama la atención su alusión a la transcendencia que cuenta la música en la vida en general y en la enseñanza en particular, degradando la función de la orquesta que se “convertirá para vosotros –especialmente para él– en una masa indiferente y aburrida, o incluso desagradable” frente a la importancia que adquiere el director, y por extensión el compositor y el solista. Con todo ello lo que pretende redundar es la trascendencia que adquiere la independencia o autonomía tanto en el aprendizaje como el desarrollo creativo. Autonomía que debe mantener cada autor en su desarrollo intelectual con respecto al colectivo o comunidad; destacando, de entre todos ellos, el que asciende a la condición de genio.

Para finalizar las cinco conferencias Nietzsche deja en el aire las conclusiones a las que puede llegar cada uno de los miembros del público asistente, al señalar que “a partir de mi comparación, interpretad ahora lo que entiendo por institución de cultura auténtica y comprended las razones por las que en la universidad no reconozco ni siquiera de lejos semejante institución” (Nietzsche, 2000a).

4 Peculiaridades y características generales de la educación impartida por Nietzsche

Nietzsche no es en absoluto un prototipo de profesor tradicional, sino al contrario, sus clases eran una mezcla de filosofía teórica, crítica social y al poder establecido occidental y una profunda reflexión pública sobre la cultura y la moralidad de su tiempo. Proponía principalmente a sus alumnos pensar en sí mismos, a cuestionarse las normas establecidas y a buscar su propia “verdad” o conocimientos asimilados, tras la oportuna interpretación, en vez de aceptar dogmas académicos o ideas públicas preestablecidas. A partir de este planteamiento, en la filosofía de Nietzsche, la teoría del gusto y la educación están intrínsecamente relacionados con la formación de

un individuo o persona autónomo y creativo, capaz de superar la pseudocultura, la pseudociencia, la estandarización y la unificación del aprendizaje y la respuesta preconcebida o mediatizada en el mundo académico, del trabajo o en otros espacios públicos y privados de la sociedad. Nietzsche critica la educación formal, académica y la especialización, abogando por una nueva educación que fomente la individualidad, basada en el esfuerzo y la perfección (FC), el discernimiento y la crítica permanente.

Este planteamiento de Nietzsche lo trabaja Diana C. Carrizosa Moog (200) en torno a la educación como formación del gusto. Pues la educación del gusto, según Nietzsche, no consiste en adquirir una sucesión de conocimientos y habilidades simplemente para con ellos alcanzar en el futuro éxito laboral o/y acumulación de bienes, sino que consiste en un proceso de formación individual, no unificado, que fomenta la autonomía, sin estar mediatizado por la cultura ni los valores culturales, religiosos o políticos imperantes; a lo que tiene que unir la crítica a lo establecido y el desarrollo de la propia autocrítica; contando con una amplia y fuerte capacidad de elección de conocimientos y diferentes opciones de interpretación sobre las mismas. En resumidas cuentas, este tipo de educación conlleva una permanente lucha contra la cultura establecida, superficial y dependiente de la moda, en suma una educación formal y unificadora, para al contrario proponerse alcanzar el aprendizaje continuo guiado por la autocrítica y la perfección intelectual, unido a la autoafirmación y autenticidad independiente de cualquier tipo de dependencia política, económica, cultura y religiosa (FC).

Pero junto a la visión teórica que ha expuesto Nietzsche sobre la educación, existe también informes históricos que alude directamente al tipo de enseñanza que aplicaba el propio filósofo en sus clases en la Universidad de Basilea. En este sentido, se tiene constancia —a través de Morey—, que el alumno Bernouilli de Pädagogium, da una visión, aunque pueda haber otra contraria, sobre la forma de impartir clase de Nietzsche:

Le faltaba un poco de método y de oficio en la educación de sus discípulos adolescentes. Renunció a exigir traducciones escritas, tras un intento poco exitoso. No llevábamos ni listas de palabras ni cuadernos de clase. Traducíamos sin descanso, sin preocuparnos de la morfología ni de la sintaxis. De cuando en cuando, nos pedía que reflexionáramos, y una emoción vaga y solemne se apoderaba de nuestros cerebros bastante prosaicos. Le gustaba concluir con ensayos de característica, y nos daba como ejemplos la personalidad de Alcibíades o de Aquiles, de modo que

los alumnos, estimulados por sus preguntas, pudieran, poco a poco, expresar sus propias concepciones (Bernouilli, cfr. Morey, 1993: 16).

Por otra parte, como otra característica docente del filósofo alemán, se puede aludir a las alabanzas vertidas por Ritschl sobre Nietzsche, pero hay que poner atención a ellas, señalándose que no tiene total fundamento en la realidad, pues el aprecio tan grande que le tiene a su aventajado alumno, le impide saber realmente que Nietzsche no es una persona totalmente humilde (modesta), ni amable en general, y menos aún, una persona sana, pues desde la infancia no cuenta con buena salud, ni tampoco cuenta con un “espíritu, capaz de imponerse a naturalezas análogas a la suya”, sino que lo hace y lo hará póstumamente sobre el conjunto de la humanidad en general a lo largo de los siglos.

La compleja personalidad de Nietzsche no facilita ser apreciado de forma natural, sino que el interlocutor o persona que se le aproxima debe ser igualmente especial o al menos no muy normal al común de los seres humanos, dicho de forma general, para que pueda mantener la amistad con el filósofo a lo largo de los diferentes avatares de la vida, como lo logra el historiador de arte Jakob Burchkhardt (1818-1897), el profesor de historia de la iglesia protestante Franz Overbeck (1837-1905), y el compositor Johann Heinrich Köselitz (Peter Gast, 1854-1918), que permanecerán unidos al filósofo durante toda la vida. Por esto, cuando públicamente Nietzsche está de suerte por su nueva condición de profesor universitario, esto no impide que el filósofo sienta desconfianza o al menos no tenga confianza con el sistema de enseñanza convencional en el trabaja, ni con los intelectuales del momento, y por ello le escribe a Rohce, el 15 de diciembre de 1870:

Nosotros no podremos llegar a ser verdaderos maestros más que si nos alzamos con todas las fuerzas de esta atmósfera de nuestro tiempo y si somos, no sólo hombres más sabios, sino, sobre todo, hombres mejores. También aquí experimento más que nada la necesidad de ser verdadero. Y justamente por ello no podré soportar por mucho tiempo la atmósfera de las universidades (Nietzsche, cfr. Morey, 1993: 16).

Esa falta de conformidad de Nietzsche con la vida y con cada uno de los hechos que la conforma, lo aprecia Salomé al constatar la vinculación que siente el filósofo con su estado de salud: “Y es que Nietzsche necesitaba en todo momento tal imbricación de dolor y dicha, de exaltación y sufrimiento, para enfrentarse a un nuevo renacimiento espiritual” (Salomé, 2005: 204-205), pues Nietzsche para crear su

propia filosofía tiene que mostrar su pensamiento en contra de toda la humanidad, empezando por él mismo, y además lo vincula con la enfermedad o sentirse enfermo, que se convierte en el principio desencadenante de su creación, unido a la crítica contra todo lo establecido desde la antigüedad hasta la contemporaneidad, que plasma en forma de libro como un fin o conclusión de su ideario.

La elección de la ciudad con el nombre tan especial como Basilea en la cultura clásica no es una casualidad, sino que es aceptado premeditadamente por Nietzsche, con el que se mantendrá vinculado durante toda su vida, de forma directa mientras que ejerce como profesor activo en la universidad de dicha ciudad e indirectamente al subsistir con la jubilación perpetua que le concede la susodicha institución académica. Basilea es una palabra griega (βασίλεια) con varios significados, uno de los principales se refiere al “reino” o “dominio de Dios” en el Nuevo testamento, y es precisamente en ese espacio urbanístico donde idea filosóficamente de forma lejana la muerte de Dios, pero realmente lo plasma en sus escritos, finiquitando su existencia fuera de la capital cultural suiza, en 1882.

Previamente, en 1869, es nombrado profesor extraordinario de filología clásica en la Universidad de Basilea, con el apoyo especial de Ritschl, y aunque más adelante en el tiempo se produce un enfrentamiento entre ambos, a consecuencia de la publicación de *El nacimiento de la tragedia*, en 1871 (aunque la página de derechos lleva la fecha del año posterior, de 1872); pero, Nietzsche muestra públicamente, un año antes del final de su vida lúcida, en 1888, en *Ecce homo*, el aprecio que le mantiene a su persona, al escribir la siguiente alabanza de su antiguo profesor de filología:

Así, por ejemplo, un día fui catedrático de Universidad –nunca había pensado ni de lejos en cosa semejante, pues entonces tenía yo veinticuatro años-. Y así un día fui, dos años antes, filólogo, mi comienzo en todos los aspectos, me fue solicitado por mi maestro Ritschl para publicarlo en su *Rheinisches museum* (Ritschl –lo digo con veneración-, el único docto genial que me ha sido dado conocer hasta hoy. Él poseía aquella agradable corrupción que nos distingue a los de Turingia y con la que incluso un alemán se vuelve simpático: –nosotros, para llegar a la verdad, continuamos prefiriendo los caminos tortuosos (...) (Nietzsche, *Correspondencia I*, 2005).

Nietzsche es el profesor más joven de dicha universidad suiza, durante el tiempo que permanece como docente en ella, diez años, desde 1869 a 1879, y en este tiempo descubre en la filología que el ritmo en la métrica poética de la antigua Grecia dependía

únicamente de la duración de las sílabas a diferencia de la métrica moderna basada en la acentuación. En ese tiempo, en 1869, la Universidad de Leipzig le otorga el grado de doctor al reconocer el valor científico de sus investigaciones filológicas. Y, seguidamente, en 1870, es nombrado catedrático (cátedra extraordinaria) en la Universidad de Basilea, con veinticinco años, donde permanece en su cargo hasta 1879. Mientras que está en Basilea –según Callejas– Nietzsche tiene influencia del historiador suizo Jacob Burckhardt (1818-1897)⁹, quien propone que todo proceso histórico, así como sus cambios constantes, están regulados por el estado, la religión y la cultura; al señalar, que “la forma en la que concibamos estos conceptos y la forma en la que estos logren relacionarse, terminarán la concepción del mundo” (cfr. Callejas, 2018: 2), y también del filósofo alemán Max Stirner, quien en *El único y su propiedad* (*Der Einzige und sein Eigentum*), considera que los ideales de las sociedades modernas, tales como la concepción de Dios, la humanidad o la libertad, por ejemplo, no sólo son inalcanzables, sino que emulan términos vacíos que son inalcanzables, a la par que se encuentran por encima del individuo, prolongando su condición de sirviente o esclavo en la vida, lo que le impide asumir su verdadera libertad y su posición real en el mundo. A diferencia de Aristóteles, Kant y Rousseau..., para Stirner la sociedad es algo que sea crea forzosamente a partir de la represión de seres alienados que son controlados por el estado y la iglesia; crítica todo tipo de totalitarismo y defiende el individualismo; señalando con relación con este último aspecto, que el ser humano debe orientarse sólo por medio de su ego y éste a su vez debe ser el único ser supremo (aunque sea de sí mismo), para alcanzar su plenitud (cfr.

⁹ Según Ross, el profesor de historia de arte y cultura Burckhardt de la Universidad de Basilea era “el rival, la extraña amistad” de Nietzsche (Ross, 1994: 333-342), pero realmente se puede considerar en cambio una amistad necesaria para el filósofo, pues le servía de punto de conexión entre Nietzsche y la Universidad de Basilea; como es el caso de la solicitud de dimisión presentada con destino la dirección de la susodicha universidad, en 1879, y que es aceptada ese mismo año. Al mismo tiempo, es quien intercede para que la Universidad de Basilea le conceda la pensión vitalicia a Nietzsche, y por último, es también quien avisa a Overbeck para que vaya por Nietzsche a Turín cuando ha perdido la razón, en 1889. Es por tanto, una extraña amistad y un rival intelectual desde la posición de Burckhardt –como apunta Ross– aunque al mismo tiempo es una persona clave para la subsistencia en la vida de Nietzsche.

Callejas, 2018: 2) (tema desarrollado extensamente por Fernández-Carrión en *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, 2025a)

5 Diferencias más significativas entre la propuesta educativa realizada por Nietzsche con relación al tipo de educación más usual habida en occidente, durante los siglos XIX y XX

Nietzsche en las cinco conferencias que imparte en la Universidad de Basilea, en 1872, critica la pedagogía tradicional, mientras que se centra en la educación habida tras la primera guerra mundial, en el primer tercio del siglo XX, con la consolidación de la política educativa establecida por los regímenes políticos principalmente en Europa, que aún en el siglo XXI perduran, y que caracterizan la denominada educación estatal. Pero, aparte de la crítica a la educación predominante: tradicional-preestatal (FC) Nietzsche propone un nuevo modelo de aprendizaje que denomina ‘educación de cultura’, que está fundamentado en los conocimientos de ciencias, humanidades y artes “clásicas”, institucionalizadas en la Grecia de la antigüedad y en la Roma imperial (denominada históricamente como cultura grecorromana).

Dentro de la educación superior, Nietzsche entiende la existencia de tres tipos diferenciados: las instituciones técnicas, constituidas para la formación de los oficios mecánicos hasta la medicina; las universidades convencionales y las inexistentes “instituciones de cultura”, en las que entiende que se crearía dos subtipos: la de estudios de “primaria superiores”¹⁰ (entendida como lo establece Fernández-Carrión, como la aspiración a adquirir los conocimientos científicos y creativos consolidados en el saber original, consensuado e independiente) destinados a la formación de una élite intelectual, independientes de las influencias exteriores (políticas, económicas, culturales y religiosas) y con las capacidades creativas y los conocimientos suficientes para convertirse en las figuras de genios, y la convencional, tal como existe hasta la actualidad, con sus más y sus menos en las capacidades técnicas e intelectuales de sus integrantes.

¹⁰ Nietzsche con este término se refiere a la moral de los señores o la moral aristocrática, en contraste con la moral de los esclavos. De acuerdo, a la moral de la fuerza, la vitalidad y la afirmación de la vida frente al otro tipo de moral de los débiles y resentidos, que valora la humildad, la compasión y la renuncia.

Cuadro 1. Comparativa de los modelos pedagógicos propuestos o comentados por Nietzsche y los modelos pedagógicos que en general se alude por parte del filósofo alemán

<i>Conferencias</i>	<i>Pedagogía propuesta o comentada por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos en general</i>
1 Conferencia	Auto aprendizaje	(desconocido para la época)
	Crítica a la pedagogía tradicional	Educación estatal/ Modelo tradicional
2 Conferencia	Crítica a la pedagogía tradicional	Pedagogía tradicional
	Modelo clásico (ideado por Nietzsche) de cultura clásica	Modelo inexistente

Fuentes: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a.

6 Diferencias generales entre la educación propuesta por Nietzsche con respecto a otro serie de corrientes formativas que han sido novedosas en occidente durante el siglo XX y primer tercio del siglo XXI

Aparentemente Nietzsche realiza una crítica sobre el modelo pedagógico tradicional que impera en Europa en los siglos XIX y gran parte del siglo XX, hasta después de la segunda guerra mundial, cuando los Estados Unidos y la Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS, actual Rusia) se consolidan como las potencias mundiales, y se instaura la denominada educación estatal, pues es controlada en su integridad por los distintos gobiernos del mundo a través de sus entornos de educación nación. Y, esta realidad académica pública lo aprecia Nietzsche en el último tercio del siglo XIX, cuando aún no se ha establecido aún por completo.

El modelo pedagógico que más se aproxima a la propuesta pedagógica ideada por Nietzsche de auto aprendizaje, en el siglo XX, se puede relacionar con el modelo constructivista, que se centra en la idea de que el estudiante construya su propio conocimiento a través de la interacción con su entorno y la reflexión sobre sus experiencias. Surge a mediados del siglo XX, a partir de la conjunción del pensamiento de filósofos, psiquiatras, psicólogos, antropólogos, físicos, matemáticos, biólogos, sociólogos, lingüistas, etc.; de distintos

países: Suiza, Rusia, Estados Unidos...; como, son: Jean Piaget, Vygotsky, Baldwin, Dewey y Bunet, entre otros. Este modelo, a diferencia de los métodos tradicionales, considera al alumno como participante activo en el proceso de aprendizaje, y no como era hasta entonces únicamente un receptor pasivo de la información (Fernández-Carrión, 2025b). Nietzsche al modelo constructivista le agregaría la necesidad de efectuar lectura y escritura autónoma por parte del propio individuo, aparte de que entiende que la formación tiene un fin más alto que el convencional de simple aprendizaje de los conocimientos preestablecidos por el estado (a través de sus políticas educativas).

Otro tipo de enseñanza al que alude Nietzsche es la que entiende como la tecnológica, que corresponde con el modelo didáctico o con la corriente educativa tecnocrática. Parte de los intentos de modernizar los procesos formativos para hacer la educación más funcional con los requerimientos de las instituciones académicas requeridos por los países en la posguerra europea. De esta forma, surge la didáctica moderna y con ello la tecnología educativa (Gimeno, Pérez, 1992). La tecnología educativa tiene su origen en la psicología, al basarse en la noción conductista¹¹ de la relación estímulo-respuesta, desarrollada en la década veinte del siglo XX. Relacionado con el auge del desarrollo científico y tecnológico, surge la tecnología educativa sustentada en la eficacia y el progreso. A partir de entonces, adquiere el carácter instrumental de la didáctica racionalizando el proceso de la enseñanza atendiendo a la forma tal como se efectúa la actividad formativa, promoviendo por tanto el activismo. Por otra parte, la teoría psicológica del asociacionismo supone que el aprendizaje se inicia con elementos irreductibles y que para aprender hay que combinarlos entre sí, por lo que se da mucha importancia a la asociación de ideas. Este referente histórico constituye un antecedente que posibilita comprender por qué la tendencia de la tecnología educativa concentra en la práctica su atención en el método, y en el orden decreciente, así como en el contenido y en el sujeto, dejando para el final el contexto.

La tecnología educativa considera el aprendizaje como el conjunto de cambios o modificaciones de la conducta del estudiante, como producto de acciones determinadas. De esta forma, la enseñanza se

¹¹ Aunque en la actualidad resulta difícil quien reconozca su práctica en el conductismo, aunque en realidad los sustentos de esta corriente permanece en la práctica pedagógica.

concibe como el resultado del control del proceso educativo; para lo cual, el profesor emplea un conjunto variado de recursos técnicos, que le sirve para controlar, dirigir y orientar el aprendizaje. Por ello, para la tecnología educativa el profesor idóneo es el ingeniero conductual [experto en tecnologías], más no el especialista en contenidos (Schön, 1992), pues los contenidos están dados y avalados por las instituciones académicas y son expuestos por sus “expertos”. Los contenidos son descontextualizados y cuando son institucionalizados no pueden cuestionarse, pues son metas a alcanzar por los alumnos y son evaluados para la constatación de haber conseguido alcanzar dichos objetivos de aprendizaje. Estableciéndose un vínculo especial entre profesor y estudiantes, a través de una serie de estrategias técnicas para la conducta de atención deseada; para ello, hace uso de un conjunto de estímulos y refuerzos didácticos, así como controla las conductas de los alumnos, quienes se “someten” a la actividad de clase, desarrollando el esquema conceptual referencial operativo (ECRO) expuesto por el docente (Chehaybar, 1994). Pero también puede entenderse esta corriente vinculada con la aplicación muy específica de las tecnologías en la práctica educativa, y como lo hace Nietzsche al hacerse en un entorno formativo técnico, en las ingenierías, en las prácticas tecnológicas hasta la medicina.

La formación académica sobre la cultura clásica griega marca el porvenir académico y filosófico de Nietzsche, y por esta razón misma en *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas* (2000a), demanda con el título de “instituciones de cultura clásica”, la formación de discípulos con respecto a sus maestros (no la concepción convencional de profesores y alumnos); en el caso particular, de Sócrates aplica el método de argumentación basado en el diálogo (denominado “mayéutica”), mientras que Nietzsche por ejemplo solicita la lectura continuada por la escritura en el aprendizaje para el desarrollo ulterior de un método de formación basado en la genealogía, la autosuperación y la voluntad de poder; con el que pretende transformar a la persona a través de la crítica de los valores establecidos, la afirmación de la vida y la búsqueda del estado del superhombre, no atendiendo a las influencias externas (políticas, sociales, culturales y religiosas) y perpetuando la perfección.

De la antigüedad de Grecia se puede atender a tres modelos de enseñanza fundamentalmente, la que practica el filósofo Sócrates, anteriormente mencionada; el modelo de la Academia de Atenas creada por Platón, aproximadamente en el 387 a.C., prosiguiendo las

enseñanzas iniciadas por Sócrates (maestro de Platón), aunque más centradas en los aspectos metafísicos y especulativos. La Academia (en griego clásico, Ἀκαδήμεια Πλάτωνος; en griego moderno, Ακαδημία Πλάτωνος; en latín: *Academia Platonis*) fue fundada por Platón en los jardines de Academo fuera de los muros de Atenas (y de aquí su nombre); es destruida durante la primera guerra mitridática y posteriormente refundada en 410 d. C., es clausurada definitivamente por el emperador cristiano Justiniano en 529, y posteriormente, en 1926 es fundada, considerándosele como “heredera” de la Academia de Platón, y aunque es un “organismo independiente” asiste al gobierno griego comunicando, a través del Ministerio de Educación, “sus opiniones sobre importantes cuestiones científicas y culturales nacionales” (International Science Council,s/f). Y, el tercer modelo, sería los sofistas, una especie de “profesores” itinerantes que iban de ciudad en ciudad; pues como indica el propio nombre de “sofista” corresponde al que hace sabios a otros, el que instruye o adoctrina (así denomina Esquilo a Prometeo, el titán que enseña las artes fundamentales). Pues —como indica Abbagnano y Visalberghi— la educación tradicional ya no era suficiente en el período de máxima expansión de la democracia, en que gran parte de las polis, inclusive las sicilianas, se habían librado de los tiranos o habían superado en otra forma definitivamente la fase del predominio aristocrático” (Abbagnano y Visalberghi, 2019: 62)¹².

Nietzsche prosigue el criterio clásico de la formación griega, la da una mayor intencionalidad de medio de transformación del ser humano y su realidad existencia, que la estructuración de funcionamiento que

¹² Sobre El sentido, práctica y desarrolla del entorno formativo de la anti-güedad es analizado en profundidad por Abbagnano y Visalberghi, al elaborar la *Historia de la pedagogía* (2019), pues como señala los dos autores: “Por lo común, el estudio de la historia de la pedagogía empieza por el pensamiento educativo en la antigua Grecia. Pero los egipcios, los babilonios, los hindúes, los chinos y muchos otros pueblos del oriente cercano y lejano habían elaborado complejas y eficientes formas de educación ante de los griegos. ¿Cuál es la razón por la que, en lo que se refiere a la educación prerromana, solemos concentrarnos casi exclusivamente en las realizaciones del pequeño pueblo griego? (...). ¿Podemos decir entonces que Grecia nos interesa sobre todo en la medida en que ha recogido y transmitido el patrimonio de culturas de tantas civilizaciones precedentes?/ Pocas personas se atreverían a contestar afirmativamente a esta pregunta. [Aunque] por ejemplo, tómense las materias de estudio de una moderna escuela secundaria. Casi todas, hasta en el nombre, denuncian su origen griego (...) (Abbagnano y Visalberghi, 2019: 23).

le aporta Platón y los sofistas. Muestra por tanto un sentido más próximo a la práctica educativa-filosófica socrática.

Cuadro 2. Comparativa de los modelos pedagógicos propuestos o comentados por Nietzsche y los modelos pedagógicos que en general se alude por parte del filósofo alemán

<i>Conferencias</i>	<i>Pedagogía propuesta o comentada por Nietzsche</i>	<i>Modelos pedagógicos en general</i>
1 Conferencia	Auto aprendizaje	Constructivista
	Crítica a la pedagogía tradicional	Educación estatal/ Modelo tradicional
2 Conferencia	Crítica a la pedagogía tradicional	Pedagogía tradicional
	Modelo clásico (ideado por Nietzsche) de cultura clásica	Modelo inexistente

Fuentes: Elaboración propia a partir de Nietzsche, 2000a.

Como se ha apuntado anteriormente, Nietzsche idea un tipo de “instituciones de cultura” aún inexistente, especialmente la que vincula en torno al subtipo de estudios de “primaria superiores”, destinados a la formación de una élite intelectual de las ciencias, humanidades, arte y literatura; con igual multidisciplinariedad tal como se desarrollaba en la antigüedad en Grecia; que estaban constituidas por personas independientes de cualquier tipo de influencia exteriores, pudiendo ser estas: políticas, económicas, culturales y religiosas, y contando con capacidades creativas y conocimientos suficientes para convertirse en genios, que Nietzsche lo vincula con la idea de héroes nacionales, pero que puede hacerse extensible a tener una influencia internacional, mundial, a lo largo de los tiempos.

Referencia

- Althaus, Horst (1993) *Friedrich Nietzsche: das leben eines genies im 19. Jahrbundent, Berlin*, Ullstein.
- Bohley, Reiner (1987) “Nietzsches christliche erziehung”, *Nietzsche-studien*, No. 16: 164-196.
- Brobjer, Thoms H. (1999) “Nietzsche’s education at the Numburg Domgymnasium 1855-1858”, *Nietzsche-studien*, No. 28, 303-325.
- Carrisoza Moog, Diana C. (2000) “Nietzsche: la educación como

formación del gusto”, *Revista educación y pedagogía*, X(1), 24-36.
Chechaybar, E. (1994) “Elementos para una fundamentación teórico-práctica del proceso de aprendizaje grupal”, *Perfiles educativos*, No. 63, 23-30.

— Díaz Genis, Andrea, Mélich Sangrá, Joan Carles (2021) “Nietzsche como educador”, *Estudios Nietzsche*, No. 21, 13-29.

Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2025a) *Modelos de aprendizaje. Metodología y visión crítica*, Madrid/México, APublicaciones de CiECAL, Academia Iberoamericana de las Ciencias, et al.

- (2025b) *Nietzsche entre la lucha por la vida y el nihilismo: biografía*, Madrid/México, APublicaciones de CiECAL, Academia Iberoamericana de las Ciencias, et al.

Förster-Nietzsche, Elisabeth (1912) *Der junge Nietzsche*, Leipzig, A. Kröner.

Gimeno, J. Pérez, A. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

Internacional Science Council (s/f) “Grecia, Academia de Atenas”, es.council.science/member/greece-acade-my-of-athens/.

Janz, Curt Paul (1993) *Friedrich Nietzsche: biographie*, Bonn, C. Hanser Verlag, 66-67 (3 vol.).

Jaspers, K. (1963) *Nietzsche*, Buenos Aires, Sudamericana.

López Niño, Alan Tonatiuh (2018) “Frederich Nietzsche: la concepción de educación, cuerpo e imagen de hombre”, *Educere*, 22(72): 397-405.

Nietzsche, Frederich (2008) *Fragmentos póstumos IV* (60), Madrid, Tecnos.

- (2000a) *Sobre el porvenir de nuestras instituciones educativas*, Barcelona, Tusquets.

- (2000b) *Schopenhauer como educador*, Madrid, Biblioteca Nueva.

- (1997) *Más allá del bien y del mal*, Madrid, Alianza Editorial.

- (1980) *Sobre el porvenir de nuestras escuelas*, Barcelona, Tusquets Editores.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona, Paidós.

MONOGRAFÍA DE FILOSOFÍA

PHILOSOPHY MONOGRAPH

93

El método analectico y la filosofía latinoamericana

The analectic method and Latin American philosophy

DEMANDADO 1-10-2024 REVISADO 22-10-2024 ACEPTADO 28-11-2024

Enrique Dussel
Argentina-México

Palabras claves: Filosofía latinoamericana, método analectico, ontología

Key words: Latin american philosophy, analectic method, ontology

Resumen El método dialéctico u ontológico llega hasta el horizonte del mundo, la comprensión del ser, el pensar esencial heideggeriano, o la Identidad del concepto en y para-sí como “idea absoluta” en Hegel: “el pensar que piensa el pensamiento”. La ontología de la “identidad” o de la “totalidad” piensa o incluye al “otro” (o lo declara intranscendente para el pensar filosófico mismo). Nos proponemos mostrar cómo más allá del pensar dialéctico ontológico y la “identidad divina” del fin de la historia y el “saber” hegeliano (imposible y supremamente veleidoso: ya que intenta lo imposible) se encuentra todavía un momento antropológico que permite afirmar un nuevo ámbito para el pensar filosófico, metafísico, ético o alterativo. Entre el pensar de la “totalidad”, heideggeriana o hegeliana (uno desde la finitud y el otro desde el “absoluto”) y la revelación positiva de “dios” (que sería el ámbito de la palabra teológica) (Ladriere, 1970, 187)¹³

¹³ Jean Ladriere en su obra *L'articulat'zon du sens. Discours 'cientifique et parole de la foi* (1970) nos dice: “el discurso del saber (filosófico) tiene en vista la reduplicación de lo real, el asumir lo real en el nivel de la palabra comprensora” (187) como “un saber de la totalidad” (184), y por ello se dirige a “la actividad constituyente absolutamente originaria” (18), que es “a vida universal como génesis absoluta de todas las formas, de todos los fenómenos y de todas las significaciones” (105). Más allá de este pensar, que en su esencia es la ontología heideggeriana, no habría sino “la palabra de la fe” (teológica) (186 ss.); “a la palabra de la revelación responde la palabra

se debe describir el estatuto de la revelación del “otro”, antropológica en primer lugar, y las condiciones metódicas que hacen posible su interpretación. La filosofía no sería ya una ontología de la “identidad” o la “totalidad”, no se negaría como una mera teología kierkegaardiana, sino que sería una analéctica pedagógica de la liberación, una ética primeramente antropológica o una metafísica histórica.

Abstract The dialectical or ontological method reaches the horizon of the world, the understanding of being, Heideggerian essential thinking, or the identity of the concept in and for itself as an “absolute idea” in Hegel: “thinking that thinks thought”. The ontology of “identity” or ‘totality’ thinks or includes the “other” (or declares it irrelevant to philosophical thinking itself). We propose to show how, beyond ontological dialectical thinking and the “divine identity” of the end of history and Hegelian “knowledge” (impossible and supremely fickle, since it attempts the impossible), there is still an anthropological moment that allows us to affirm a new realm for philosophical, metaphysical, ethical, or alternative thinking. Between Heideggerian or Hegelian thinking of “totality” (one from finitude and the other from the ‘absolute’) and the positive revelation of “God” (which would be the realm of theological discourse) (Ladriere, 1970, 187), we must describe the status of the revelation of the “other”, anthropological in the first place, and the methodological conditions that make its interpretation possible. Philosophy would no longer be an ontology of “identity” or “totality”; it would not be denied as mere Kierkegaardian theology, but would be a pedagogical analectic of liberation, a primarily anthropological ethic, or a historical metaphysics.

1 El método analectico y la filosofía latinoamericana

El método dialéctico u ontológico llega hasta el horizonte del mundo, la comprensión del ser, el pensar esencial heideggeriano, o la Identidad del concepto en y para-sí como “idea absoluta” en Hegel: “el

de la fe” (187). Para Ladrière, como para la ontología de la “totalidad”, toda fe es teológica y toda revelación lo es igualmente. Queremos demostrar que la fe puede ser una posición anfiopológica (en el cara-a-cara del varón-mujer, padres-hijos, hermano-hermano) y por ello hay filosofía en la revelación y la fe antropológica, *tertium quid* entre la ontología dialéctica de la “totalidad” y la teología de la fe sobrenatural. La descripción de la revelación antropológica, dicho sea de paso, fundamentará una nueva descripción de la revelación teológica e indicará el límite del pensar filosófico.

pensar que piensa el pensamiento". La ontología de la "identidad" o de la "totalidad" piensa o incluye al "otro" (o lo declara intrascendente para el pensar filosófico mismo). Nos proponemos mostrar cómo más allá del pensar dialéctico ontológico y la "identidad divina" del fin de la historia y el "saber" hegeliano (imposible y supremamente veleidoso: ya que intenta lo imposible) se encuentra todavía un momento antropológico que permite afirmar un nuevo ámbito para el pensar filosófico, metafísico, ético o alternativo. Entre el pensar de la "totalidad", heideggeriana o hegeliana (uno desde la finitud y el otro desde el "absoluto") y la revelación positiva de "dios" (que sería el ámbito de la palabra teológica) (Ladriere, 1970, 187)¹⁴ se debe describir el estatuto de la revelación del "otro", antropológica en primer lugar, y las condiciones metódicas que hacen posible su interpretación. La filosofía no sería ya una ontología de la "identidad" o la "totalidad", no se negaría como una mera teología kierkegaardiana, sino que sería una analéctica pedagógica de la liberación, una ética primeramente antropológica o una metafísica histórica.

La crítica a la dialéctica hegeliana fue efectuada por los posthegelianos (entre ellos Feuerbach, Marx y Kierkegaard). La crítica a la ontología heideggeriana ha sido efectuada por Lévinas. Los primeros son todavía modernos; el segundo es todavía europeo. Seguiremos indicativamente el camino de ellos para superarlos desde América latina. Ellos son la *prehistoria de la filosofía latinoamericana* y el antecedente inmediato de nuestro pensar latinoamericano. No podíamos contar ni con el pensar preponderante europeo (de Kant, Hegel

¹⁴ Jean Ladriere en su obra *L'articulat̄on du sens. Discours 'cientifique et parole de la foi* (1970) nos dice: "el discurso del saber (filosófico) tiene en vista la reduplicación de lo real, el asumir lo real en el nivel de la palabra comprensora" (187) como "un saber de la totalidad" (184), y por ello se dirige a "la actividad constituyente absolutamente originaria" (18), que es "a vida universal como génesis absoluta de todas las formas, de todos los fenómenos y de todas las significaciones" (105). Más allá de este pensar, que en su esencia es la ontología heideggeriana, no habría sino "la palabra de la fe" (teológica) (186 ss.); "a la palabra de la revelación responde la palabra de la fe" (187). Para Ladrière, como para la ontología de la "totalidad", toda fe es teológica y toda revelación lo es igualmente. Queremos demostrar que la fe puede ser una posición anfiopológica (en el cara-a-cara del varón-mujer, padres-hijos, hermano-hermano) y por ello hay filosofía en la revelación y la fe antropológica, *tertium quid* entre la ontología dialéctica de la "totalidad" y la teología de la fe sobrenatural. La descripción de la revelación antropológica, dicho sea de paso, fundamentará una nueva descripción de la revelación teológica e indicará el límite del pensar filosófico.

o Heidegger) porque nos incluyen como “objeto” o “cosa” en su mundo; no podíamos partir de los que los han imitado con América Latina, porque es filosofía inauténtica. Tampoco podíamos partir de los imitadores latinoamericanos de los críticos de Hegel (los marxistas, existencialistas latinoamericanos), porque eran igualmente inauténticos. Los únicos reales críticos al pensar dominador europeo han sido los auténticos críticos europeos nombrados o los movimientos históricos de liberación en América Latina, África o Asia. Es por ello que, empuñando (y superando) las críticas a Hegel y Heidegger europeas y escuchando la palabra provocante del “otro”, que es el oprimido latinoamericano en la “totalidad” nordatlántica, como futuro, puede nacer la filosofía latinoamericana, que será, analógicamente, africana y asiática. Veamos muy resumidamente cómo pueden servirnos los pasos críticos de los que nos han antecedido, y de cómo deberemos superarlos desde la provocación al servicio en la justicia que nos exige el pueblo latinoamericano en su camino de liberación.

De Schelling queremos recoger la indicación de que más allá de la ontología dialéctica de la Identidad del ser y el pensar (por ello Heidegger con su “pensar esencial” con respecto al “ser desde él mismo” es criticado por Schelling) se encuentra la positividad de lo impensable. El Schelling definitivo se vuelve contra Hegel indicando, como para Kant, que “la representación no da por sí misma la existencia a su objeto” (Kant, 1781, KrV, A 92; 1787, B 125). Es decir, para Kant una de las categorías de modalidad (y por tanto sus juicios) es la de posibilidad o imposibilidad¹⁵ y, por ello, analítica o negativamente deductible. Para Schelling Hegel se encuentra en esta posición (que Fichte y el mismo Schelling de la juventud habían aprobado y expuesto), ya que “sólo se ocupa de la posibilidad (*Möglichkeit*) (lo que algo es: *das Was*), pero independiente de toda existencia (*Existenz*)” (Schelling, 1859)¹⁶ y, por ello, es sólo una filosofía negativa porque “el acto en sí es sólo en el concepto” (Schelling, 1859: 745). La “filosofía positiva es la que emerge desde la existencia; de la existencia,

¹⁵ Y en este caso, como mera “posibilidad”, es “la condición universal, aunque puramente *negativa* (*sic*), de que no se contradigan a sí mismos” (KrV, A, 1781: 150, B, 1787: 189).

¹⁶ Parte de la famosa lección universitaria 24, de la *Einleitung in die Philosophie der Muthologie* (*Werke*, t. V, 1859: 745). Schelling tiene conciencia que lo que es “puro pensar” no es sino pura “potencialidad (*potentialität*)” (Ibid. 744). Hegel definía al fin la realidad desde la posibilidad (*Enzyklop.*, 1830: § 383, t. X, 29).

es decir, del *actu* acto-“ser”... Éste es primeramente sólo un puro *esto (en tí)*” (Schelling, 1859: 745-756)¹⁷. La existencia es un “*prius*” (Schelling, 1859: 747) que había sido dejada de lado por Hegel en el nivel de la conciencia.

Feuerbach, que escuchó las lecciones de Schelling, continúa su reflexión, mostrando que si el ser es el pensar en Hegel, todo se resume en el ser como pensar divino. Si el pensar absoluto es la “*idea*” y ésta es dios, es necesario, para recuperar la existencia, negar a dicho dios: “La tarea del tiempo nuevo fue la realización y la humanización de dios, el pasaje y la resolución de la teología en la antropología” (Feuerbach, 1843: § I). Es por ello un ateísmo. Pero el ateísmo del dios de la “*totalidad*” hegeliana es la condición de posibilidad de un “*dios*” creador. Negar al hombre como sólo razón es pasar de la posibilidad a la existencia; es redescubrir al hombre sensible, corporal, carne, que había negado Descartes. Kant había dicho que “en todos los fenómenos, lo real (*Real*) es un objeto de sensación (*der Empfindung*)” (Kant, 1787, B 208). Por ello “lo real (*das Wirkliche*) en su realidad o como real es lo real como objeto de los sentidos; es lo sensible (*Sinnliche*). Verdad, realidad, ser objeto del sentido (*Sinnlichkeit*) son idénticos” (Feuerbach, 1843: § 32). Si la existencia de algo es percibida y no pensada, la sensibilidad corporal es la condición del constatar la existencia: realidad. Por su parte, lo supremamente real o existente es para el hombre otro hombre, porque “la esencia del hombre es la

¹⁷ Esto le permite decir a Schelling que “Dios es exterior (*ausser*) a la Idea absoluta... (la que es) sólo pura Idea, sólo en el concepto, pero no Ser actual” (Ibid., 744). Dios, en este caso, no es una “*idea*” (la “*idea*” sería el “*ser*” como pensado); Schelling ha criticado magistralmente a Descartes y a su propia postura de juventud, cuando en las lecciones *Zur geschichte der neueren philosophie* dice: “En el *Cogito ergo sum* avanzó como inmediatamente idéntico, Descartes, el pensar y el ser (*Denken und sein als unmittelbar identisch*)” de donde deducirá que “pertenece al concepto de la Esencia perfecta también el concepto de existencia necesaria; por lo que Dios es sólo pensar”; *Werke*, t. V., 79-83); si la “*idea*” es el “*ser*”, “*dios*” no es sólo “*ser*” sino que es “el Señor del Ser” (*der Herr des Seins*), no sólo trasmundano (*transmundan*) como si “*dios*” fuera la causa final, sino supramundano (*supramundan*)” (*Einleitung in die phil. der mythol.*, 748). Por ello la posición “contemplativa” lo que mejor puede es, acaso, conocer “sólo una ‘*idea*’”, pero de lo que se trata es de que “la persona busca la persona” (Ibid) “algo fuera de la ‘*idea*’, algo que es más (*mehr*) que la *Idea*, *kreïtlon lógou*” (Ibd). Esto es la “crisis de la ciencia de la razón (*Krisis der vernunftwissenschaft*)” superando en su intento al mismo Husserl.

comunidad" (§ 59), "la unidad de yo y tú" (§ 60). Es decir, lo supremamente sensible es otro hombre, y, por ello, "la verdadera dialéctica no es el monólogo (hegeliano) del pensador solitario consigo mismo, sino el diálogo entre "yo y tú" (§ 62). El "tú" sensible es exterioridad de la razón; es existencia real. Es un paso más allá de Schelling, pero, y al mismo tiempo, se cierra nuevamente en la "totalidad" de la humanidad: "La verdad es sólo la Totalidad de la vida y esencia humana (*die totalität*)" (§ 58). La alteridad no ha sido sino indicada pero no propiamente pensada y definida para que no caiga nuevamente en la "totalidad".

Marx continúa el camino emprendido. Contra la mera intuición sensible de Feuerbach, criterio visivo o pasivo de lo real, el joven filósofo describe lo real no sólo como "lo sensible" más allá de lo meramente racional, sino como "lo producido" más allá de la mera sensibilidad. Por ello,

el error principal de todos los materialismos hasta ahora (incluyendo al feuerbachiano) consiste en que el objeto, la realidad, el ser objeto de la sensibilidad, ha sido captado sólo bajo la forma de un objeto o de una intuición, pero no como acción humano sensible, como *praxis*, como sujeto (Marx, 1888, § 1; t. II, 1).

Lo real no siempre es "dado" a la sensibilidad sino que hay que producirlo para que se dé. Tengo hambre; el pan sensible debo producirlo para que se me dé a la intuición sensible. Es real (real como lo efectivamente dado al hombre) lo que por el trabajo es puesto a la disposición efectiva del hombre. La antropología feuerbachiana ha sido transformada en antropología *cultural*, si cultura (del latín: *agri-cultura*) es "lo producido" por el trabajo humano. La "totalidad" no es ahora la humanidad sensible sino la cultura universal. La exterioridad de lo producido sensible queda nuevamente interiorizada.

Kierkegaard, viene a dar un paso más, pero en otra dirección. Para el filósofo danés, el mundo hegeliano sistemático racional queda comprendido en la etapa de lo estético: se trata de la contemplación o de la "identidad del ser y el pensar"¹⁸, "un sistema y un Todo

¹⁸ Por ejemplo en *Postscriptum aux miettes philosophiques*, 1949: 202, nota 2, Kierkegaard es, de los nombrados, el más fiel al pensar del Schelling definitivo, y el más metafísico de los tres. Resume bien la cuestión de la existencia cuando dice que "todo saber sobre la realidad es sólo posibilidad" (211). Todo Kierkegaard (y también su modernidad) queda expresado en la crítica a Descartes y Hegel: "Si comprendo el yo del cogito como un hombre particular, la frase no prueba nada: yo soy pensante, ergo yo soy; pero si yo soy pensante no es tampoco una maravilla que sea, ya se lo ha dicho y,

cerrado" (Kierkegaard, 1949: 71) donde cada hombre queda perdido como una "parte" de la "visión histórico mundial" (Kierkegaard, 1949: 88 ss)¹⁹. La segunda etapa, la ética, se produce por la conversión que permite acceder al sujeto a la elección personal de su existencia como exigida por el deber. No es ya un hombre perdido en el abstracto mundo de la contemplación descompro-metida, pero es todavía, "éticamente, la idealidad como la realidad en el individuo mismo. La realidad es la interioridad que tiene un interés infinito por la existencia, el que el individuo ético tiene por sí mismo" (Kierkegaard, 1949: 217). El hombre ético está todavía encerrado en la "totalidad", aunque sea una "totalidad" subjetivizada y exigente; es no sólo el Hegel de la *Filosofía del derecho*, sino el Heidegger de *Ser y tiempo*.

En la tercera etapa el pensar de Kierkegaard indica la cuestión de la "alteridad" (pero sólo en el nivel teológico, dejando de lado la otra indicación de Feuerbach, en el sentido de que la "alteridad" debe comenzar por ser antropológica, y, por ello, dejando igualmente de lado el avance del mismo Marx). Más allá del *saber* ético se encuentra la *fe existencial*, que permite acceder a la "realidad como exterioridad" (Kierkegaard, 1949: 217), en su sentido primero y supremo. Más allá de la "totalidad" ética del deber se encuentra la "alteridad":

El objeto de la fe es la realidad del Otro. El objeto de la fe no es una doctrina... El objeto de la fe no es el de un profesor que tiene una doctrina... El objeto de la fe es la realidad del que enseña que él existe realmente... El objeto de la fe es entonces la realidad de Dios en el sentido de existencia (Kierkegaard, 1949: 218).

La fe no "comprende la realidad del Otro como una posibilidad" (Kierkegaard, 1949: 242) sino como "lo absurdo, lo incomprensible" (Kierkegaard, 1949: 380). "¿Qué es lo absurdo? Lo absurdo es que la verdad eterna se haya revelado en el tiempo... Lo absurdo es,

entonces, la primera parte de la proposición dice lo mismo que la segunda. Si en cambio se comprende por el yo que reside en el cogito un solo hombre particular existente, el filósofo (hegeliano) grita: Locura, locura, no es cuestión aquí de mi yo o de tu yo, sino del yo puro. Ese yo puro no puede tener otra existencia que el de una existencia conceptual... es una tautología" (211-212).

¹⁹ Si la cuestión de la exterioridad del "otro" teológico será el aporte kierkegaardiano, sus defectos serán la subjetividad moderna, su individualismo europeo y el "saltar" por sobre la antropología.

justamente, por medio del escándalo objetivo [es decir, el sistema hegeliano], el dinamómetro de la fe" (Kierkegaard, 1949: 139). La fe, entonces, es la posición que, superando el saber de la "totalidad" (absurda en cuanto el fundamento o identidad ha quedado atrás: absurdo= sin razón o fundamento [*Grundlos*]), permite vivir sobre la palabra reveladora de "dios"; se "opone a las opiniones" de la "totalidad" ("paradójico" entonces). Por ello, la posición "religioso-paradojal" (Kierkegaard, 1949: 386) es la religación suprema al "otro" y la aceptación de su exterioridad a toda especulación; es el respeto por la existencia ("dios", concreto, personal, individual), desde el escándalo y lo absurdo de la razón sistemática.

Es aquí donde aparece nuevamente el viejo Schelling. En su última obra, *Filosofía de la revelación*, indica que por revelación se entiende, cuando es "la verdadera revelación de la fe" (Schelling, 1841-1842: 396), no sólo "de lo que no hay ciencia, sino de lo que no podría haber ningún saber sin la misma revelación (*Philosophie der Offenbarung*)" (Schelling, 1841-1842: 396). Por ello, "aquí sería establecida la revelación primeramente como una adecuada y especial fuente de conocimiento (*Erkenntnisquelle*)" (Schelling, 1841-1842: 398). Ahora, se pregunta Schelling: "¿En qué condiciones es posible llegar al conocimiento filosófico de lo que sea revelación?" (Schelling, 1841-1842: 398). A lo que responde que acerca del "dios" creador, a priori, sólo "podemos tener un conocimiento a posteriori" (Schelling, 1841-1842: 399); es decir, la revelación supone el revelador. Por ello,

la fe (*der Glaube*), no debe ser pensada como un saber infundado (*unbegründetes Wissen*), sino que habría más bien que decir que ella es lo mejor fundado de todo (*allerbegründetste*), porque sólo ella tiene [como fundamento] algo tan Positivo en absoluto que toda superación (*Uebergang*) hacia otro término es imposible" (Schelling, 1841-1842: 407)²⁰.

²⁰ Schelling afirma entonces que más allá del lógos como razón intuitiva o comprensora se encuentra el logos como la palabra del "otro" que revela. La palabra como intuición o expresión es "totalitaria"; la aceptación de una palabra reveladora da lugar a un más allá del pensar, da lugar al "otro" y por ello es posible sólo en la fe. Esta es la problemática de un Jaspers, en su obra *Der philosophische Glaube* (cfr. M. Dufrenne, P. Ricoeur, Karl Jaspers, 247 ss.; X. Tilliette, Karl Jaspers, 189 ss. Dejando de lado otras cuestiones graves, Jaspers mantiene la alteridad de la fe casi exclusivamente al nivel teológico, con respecto a la "trascendencia" (Jaspers, 1948: 29); y por ello la cuestión de la revelación se sitúa exclusivamente al nivel religioso (65 ss.). La

La superación real de toda esta tradición, más allá de Marcel y Buber, ha sido la filosofía de Lévinas, todavía europea, y excesivamente equívoca. Nuestra superación consistirá en repensar el discurso desde América Latina y desde la analogía; superación que he podido formular a partir de un personal diálogo mantenido con el filósofo en París y Lovaina en enero de 1972. En la sección de su obra *Totalidad e infinito*, que denomina “Rostro y sensibilidad” (Lévinas, 1961: 161 ss), asume a Feuerbach y lo supera: el “rostro” del “otro” (en el cara-a-cara) es sensible, pero la visibilidad (aún inteligible) no sólo no agota al “otro” sino que en verdad ni siquiera lo indica en lo que tiene de propio. Ese “rostro” es, sin embargo, un rostro que interpela, que provoca a la justicia (y en esto queda asumido Marx, como antropología cultural del trabajo justo). Esta es una relación alterativa antropológica, que siguiendo la consigna de Feuerbach, debió primeramente ser atea de la “totalidad” o “lo mismo” como ontología de la visión, para exponerse al “otro” (pase de la teología hegeliana a la antropología post-moderna). Pero el “otro”, ante el que nos situamos en el cara-a-cara por el *désir* (expresión afectiva que intelectivamente correspondería a la fe), es primeramente un hombre, que se revela, que dice su palabra. *Revelación* del “otro” desde su subjetividad no es *manifestación* de los entes en mi mundo. Con esto Lévinas ha dado el paso antropológico, indicado por Feuerbach y “saltado” por Schelling, Kierkegaard y Jaspers. El “otro”, un hombre, es la epifanía del “otro” divino, “dios” creador. El “otro”, antropológico y teológico (teología que está condicionada por el ateísmo previo de la “totalidad”, posición fecunda de Feuerbach y Marx), habla desde sí, y su palabra es un *Decir-se* (Ducrot, 1985). El otro está más allá del pensar, de la comprensión, de la luz, del *lógos*; más allá del fundamento, de la identidad: es un *án-arjos*.

Sin embargo, Lévinas habla siempre que el “otro” es “absolutamente otro”. Tiende entonces hacia la equivocidad. Por otra parte, nunca ha pensado que el “otro” pudiera ser un indio, un africano, un asiático. El “otro”, para nosotros, es América Latina con respecto a la

“alteridad” queda así unilateral e imprecisamente formulada, sobre todo con el término *Umgreifende*: “Glaube ist das Leben aus dem Umgreifenden” (20). Además, habla de una “fe filosófica” en oposición a la teológica revelada positivamente), pero se trata de una “fe antropológica” en primer lugar, cuestión que, como hemos dicho, el mismo Schelling y Kierkegaard no conceptualizaron adecuadamente.

“totalidad” europea; es el pueblo pobre y oprimido latinoamericano con respecto a las oligarquías dominadoras y sin embargo dependientes. El método del que queremos hablar, el *ana-léctico*, va más allá, más arriba, viene desde un nivel más alto (*aná-*) que el del mero método *dia-léctico*. El método *dia-léctico* es el camino que la “totalidad” realiza en ella misma: desde los entes al fundamento y desde el fundamento a los entes. De lo que se trata ahora es de un método (o del explícito dominio de las condiciones de posibilidad) que parte desde el “otro” como libre, como un más allá del sistema de la “totalidad”; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del “otro” y que con-fiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea. El método *dia-léctico* es la expansión dominadora de la “totalidad” *desde sí*; el pasaje de la potencia al acto de “lo ‘mismo’”. El método analéctico es el pasaje al justo crecimiento de la “totalidad” *desde el “otro”* y para “servirle” (al “otro”) creativamente. El pasaje de la “totalidad” a un nuevo momento de sí misma es siempre *dia-léctica*, pero tenía razón Feuerbach al decir que “la verdadera dialéctica” (hay entonces una *falsa*) parte del *dia-logo* del “otro” y no del “pensador solitario consigo mismo”. La verdadera *dia-léctica* tiene un punto de apoyo *ana-léctico* (es un movimiento *ana-dia-léctico*); mientras que la falsa, la dominadora e inhumana dialéctica es simplemente un movimiento conquistador: *dia-léctico*.

Esta *ana-léctica* no tiene en cuenta sólo un rostro sensible del “otro” (la noción hebrea de *basar*, “carne” en castellano, indica adecuadamente el unitario ser inteligible-sensible del hombre, sin dualismo de cuerpo-alma), del “otro” antropológico, sino que exige igualmente poner fácticamente al “servicio” del “otro” un trabajo-creador (más allá, pero asumiendo, el trabajo que parte de la necesidad de Marx). La *ana-léctica* antropológica es entonces una economía (un poner la naturaleza al servicio del “otro”), y una ética y una política. El “otro” nunca es “uno solo” sino, fuyentemente, también y siempre “vosotros”. Cada rostro en el cara-a-cara es igualmente la epifanía de una familia, de una clase, de un pueblo, de una época de la humanidad y de la humanidad misma por entero, y, más aún, del “otro” absoluto. El rostro del “otro” es un *análogo*; él es ya la “palabra” primera y suprema, es el gesto significativo esencial, es el contenido de toda significación posible en acto. La significación antropológica, económica, política y latinoamericana del rostro es nuestra tarea y nuestra originalidad. Lo decimos sincera y simplemente: el rostro del pobre indio dominado, del mestizo oprimido, del pueblo latinoamericano es el “tema” de la filosofía latinoamericana.

Este pensar *ana-léctico*, porque parte de la revelación del “otro” y piensa su palabra, es la filosofía latinoamericana, única y nueva, la primera realmente postmoderna y superadora de la europeidad. Ni Schelling, ni Feuerbach, ni Marx, ni Kierkegaard, ni Lévinas han podido trascender Europa. Nosotros hemos nacido afuera, la hemos sufrido. ¡De pronto la miseria se transforma en riqueza! Esta es la auténtica filosofía de la miseria que Proudhon hubiera querido escribir. “C’est toute une critique de Dieu et du genre humain” (Proudhon, 1846: 45). Es una filosofía de la liberación de la miseria del hombre latinoamericano, pero, y al mismo tiempo, es ateísmo del dios burgués y posibilidad de pensar un “dios” creador fuente de la “liberación” misma.

Resumiendo. En primer lugar, el discurso filosófico parte de la cotidianidad óntica y se dirige dialéctica y *ontológicamente* hacia el fundamento. En segundo lugar, demuestra *científicamente* (epistemática, apo-díctica-mente) los entes como posibilidades existenciales. Es la filosofía como ciencia, relación fundante de lo ontológico sobre lo óntico. En tercer lugar, entre los entes hay uno que es irreducible a una deducción o demostración a partir del fundamento: el “rostro” óntico del “otro” que en su visibilidad permanece presente como trans-ontológico, meta-físico, ético. El pasaje de la “totalidad” ontológica al “otro” como otro es *ana-léctica*, discurso negativo desde la “totalidad”, porque se piensa la imposibilidad de pensar al “otro” positivamente desde la misma “totalidad”; discurso positivo de la “totalidad”, cuando piensa la posibilidad de interpretar la revelación del “otro” desde el “otro”. Esa *revelación* del “otro”, es ya un *cuarto momento*, porque la negatividad primera del “otro” ha cuestionado el nivel ontológico que es ahora creado desde un nuevo ámbito. El discurso se hace ético y el nivel fundamental ontológico se descubre como no originario, como abierto desde lo ético, que se revela después (*ordo cognoscendi a posteriori*) como lo que era antes (*el prius del ordo realitatis*). En quinto lugar, el mismo nivel óntico de las posibilidades queda juzgado y relanzado desde un fundamento éticamente establecido, y estas posibilidades como praxis analéctica traspasan el orden ontológico y se avanzan como “servicio” en la justicia. Lo propio del método ana-léctico es que es *intrínsecamente ético* y no meramente teórico, como es el discurso óntico de las ciencias u ontológico de la dialéctica. Es decir, la aceptación del “otro” como otro significa ya una opción ética, una elección y un compromiso moral: es necesario negarse como “totalidad”, afirmarse como finito,

ser ateo del fundamento como “identidad”. “Cada mañana despierta mi oído, para que oiga como discípulo” (Isaías, 50, 4). En este caso el filósofo antes que un hombre inteligente es un hombre éticamente justo; es bueno; es discípulo. Es necesario saber situarse en el cara-a-cara, en el *éthos* de la liberación, para que se deje ser otro al “otro”. El silenciarse de la palabra dominadora; la apertura interrogativa a la provocación del pobre; el saber permanecer en el “desierto” como atento oído es ya opción ética. El método *ana-léctico* incluye entonces una opción práctica histórica previa. El filósofo, el que quiera pensar metódicamente, debe ya ser un “servidor” comprometido en la liberación. El tema a ser pensado, la palabra reveladora a ser interpretada, le será dada en la historia del proceso concreto de la liberación misma. Esa palabra, ese tema no puede leerse (no es un “ser-escrito”: *texto*), ni puede contemplarse o verse (no es un “ser-visto”: *idea* o luz), sino que se oye en el campo cotidiano de la historia, del trabajo y aún de la batalla de la liberación. El *saber-oír* es el momento constitutivo del método mismo; es el momento discipular del filosofar; es la condición de posibilidad del saber-interpretar para *saber-servir* (la erótica, la pedagógica, la política, la teológica). La conversión al pensar ontológico es muerte a la cotidianidad. La conversión al pensar meta-físico es muerte a la “totalidad”. La conversión ontológica es ascensión a un pensar aristocrático, el de los pocos, el de Heráclito que se opone a la opinión de “los más” (*hoí polloí*). La conversión al pensar *ana-léctico* o metafísico es exposición a un pensar popular, el de los más, el de los oprimidos, el del “otro” fuera del sistema; es poder aprender lo nuevo. El filósofo *ana-léctico* o ético debe descender de su oligarquía cultural académica y universitaria para *saber-oír* la voz que viene de más allá, desde lo alto (*aná-*), desde la exterioridad de la dominación. La cuestión es, ahora: ¿Qué es la analogía? ¿Cómo es posible interpretar la palabra *ana-lógica*? ¿La misma palabra del filósofo, la filosofía como pedagogía analéctica de la liberación, no es ella misma analógica? ¿La filosofía latinoamericana no sería un momento nuevo y analógico de la historia de la filosofía humana? Estas cuatro preguntas deberemos responderlas sólo programáticamente, es decir, resumida e indicativamente.

El problema de la analogía es un tema de suma actualidad²¹. La

²¹ Por no citar sino sólo tres obras, téngase en cuenta la de L. Bruno Puntel, *Analogia und Geschichtlichkeit* (1969), I, con bibliografía en 558-69, y de Henry Chavannes, *L'analogie entre Dieu et le monde* (1969), con bibliografía

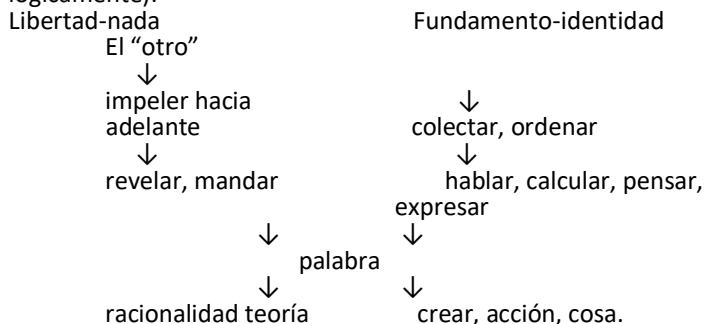
palabra *lógos* significa para la “totalidad”: coleccionar, reunir, expresar, definir; es el sentido griego originario que Heidegger ha sabido redescubrir. Pero la palabra *lógos* traduce al griego el término hebreo *dabar* que significa en cambio: decir, hablar, dialogar, revelar, y, al mismo tiempo: cosa, algo, ente. El *lógos* es unívoco; la *dabar* es análoga (Boman, 1965: 45 ss.)²². Cabe destacarse, desde el inicio de nuestra descripción, que tratamos aquí, por ahora la *analogia verbi* (la analogía de la palabra), es decir, del hombre como revelación, ya que el hombre (el “otro”) es la fuente de la palabra y en su libertad estriba por último lo originario de la palabra reveladora, no meramente expresora. *Analogia verbi* o *analogia fidei* no debe confundirse con la *analogia termini*, ya que esta última es de la palabra-expresiva, mientras que la primera es la palabra que revela ante la “totalidad” que escucha con confianza (con fe antropológica), en la obediencia discipular.

La noción de analogía es ella misma analógica. La analogía del ser y el ente (cuya diferencia es ontológica: la “diferencia ontológica”) no es la analogía del ser mismo (cuya diversidad es alterativa: la “distinción metafísica”). Si el ser mismo es analógico los dos analogados del ser no son ya diferentes sino distintos, y de allí la denominación que proponemos (más allá que la de Heidegger) de “distinción

en 313-318 y B. Montagnes, *La doctrine de l'analogie de l'être* (1963), 185-197. La palabra *analéctica* la usa B. Lakebrink, en su obra *Hegels dialektische Ontologie und die Thomistische Analektik* (1955), aunque en otro sentido del que la usamos nosotros.

²² Cfr. Thorleif Boman, *Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen*, en especial la cuestión de “La palabra” (45 ss.; 161 ss.).

Boman nos propone un siguiente cuadro, que hemos corregido en parte, y que nos permite comprender la doble significación de la “palabra” (etimológicamente):



metafísica". Esta simple indicación deja casi sin efecto la totalidad de los trabajos contemporáneos sobre la cuestión analógica, y los reinterpreta desde otra perspectiva.

106 La analogía del ser y del ente, la "diferencia ontológica", fue explícita y correctamente planteada por Aristóteles (continuando el esfuerzo platónico y rematando en el plotiniano). Nos dice, dejando de lado el uso óntico de la analogía en biología, y cosmología, refiriéndose a la analogía en su uso lógico ontológico: "(los términos) pueden compararse por su cantidad o por su semejanza (*katà homoiós*)... puesto que de estas cosas no se predica (légetai) lo semejante idénticamente (*taûta*). (Estos términos) son homónimos (*homónymon*) (Aristóteles, 1953: 15; 107 b 13-16)²³. Los homónimos son los que tienen igual término para significar dos entes o nociones "semejantes" (no idénticas ni diferentes) pero con un momento de diversidad. Dejando de lado todas las analogías ónticas, recordemos lo que nos dice genialmente el Estagirita en cuanto a la analogía ontológica: "*Tò clè òn légetai pollajôs* (el ser se predica de muchas maneras)" (Aristóteles, 1953: 2, 1003 a 33), pero aclara de inmediato que dichas predicaciones se refieren "a un polo (*èn*) y a una misma *fysin*... (Es decir) el ser se predica de muchas maneras pero todas (las dichas maneras) con respecto a un origen (*pròs mían arjén*)" (Aristóteles, 1953: 2, 1003 a 33-b 6)²⁴. De la misma manera se plantea la cuestión de la analogía en Kant, y Hegel desde la subjetividad moderna, o en Heidegger desde la ontología (Puntel, 1969)²⁵. Toda esta doctrina se resume en su esencia, sin entrar a la "clasificación" de las diversas analogías ónticas, en que el "ser" no se predica como los géneros. Los géneros se diferencian en especies, gracias a las "diferencias específicas". Las especies coinciden en la identidad del género. No debe olvidarse que el nivel de los géneros y especies es óntico: los entes son los que coinciden en los géneros y especies. El "ser" está más arriba (*áno*) que todo género y no es meramente un género de géneros, sino que se encuentra

²³ *I Tópicos* 1953: 15; 107 b 13-16. El *synónymon* es lo que llamamos unívoco (un término para un ente o noción); el *parónimos* es en castellano el equivoco (término derivado idéntico para dos entes o nociones diversas).

²⁴ Más adelante agrega todavía que "una sola ciencia es la que teoriza de una manera (metódicamente, sino que se refiere a una naturaleza (*pròs mían fysin*)" (Ibid., b 13-14).

²⁵ La obra de Bruno Puntel, *Analogie und geschichtlichkeit* (1969), puede ser consultada sobre esta cuestión. Estudia la analogía en Kant (1781: 303 ss.), en Hegel (1830: 365 ss.) y en Heidegger (1951: 455 ss.).

en un nivel diverso, ontológico. Los géneros y especies son interpretables, conceptualizables por el *lógos*. Aquí *lógos* es una función secundaria de la inteligencia, fundada en el *noeîn* (Aristóteles), en la *Vernunft* (Hegel), en la “comprensión del ser” (Heidegger); el *lógos* es aquí el entendimiento (Kant, Hegel) o la interpretación existencial (Heidegger). *Más arriba*²⁶ de dicho *lógos* se encuentra el “ser” que metafóricamente puede llamarse “horizonte” del mundo, “luz” del ente o, estrictamente, la “totalidad” de sentido. Para los griegos era la *fýsis*, nombrada explícitamente por Aristóteles, que se puede manifestar *como* materia o forma, como potencia o acto, *como* ousía o accidente, *como* verdad o falso, la última referencia. Pero en último término, el contenido de la palabra “ser”, el “ser en cuanto ser”, es idéntico a sí mismo, es “uno” y “lo ‘mismo’”. Si es verdad que “puede predicarse de muchas maneras” con respecto al ente (y en esto el ser es *ana-lógico* en el nivel óntico), sin embargo, es *idéntico* a sí mismo. El ser, que se predica analógicamente del ente, es él mismo *tò autó, das Selbe*, “lo ‘mismo’”, como “lo visto” (físicamente por los griegos, subjetualmente por los modernos). El ser se “expresa” entonces de muchas maneras (con “diferencia ontológica”, tanto del ser con respecto a los entes, como entre las predicaciones fundamentales entre sí: la materia de la forma, p. e.), pero dicha “expresión” no sobrepasa la “totalidad” ontológica como tal, que es idéntica y unívoca (“llama” y es “llamada” fundamentalmente y ontológicamente de la “misma” manera): el fundamento es “uno”, es neutro y trágicamente “así, como es”. Hay sólo analogía del ente (*analogia entis*) (no se olvide que el “ente” es “el que es” *ónticamente*, y “lo que” es como sentido tiene su raíz en el fundamento ontológico); analógica es la predicación del ser con respecto al ente. La dialéctica ontológica es posible porque el ente es analógico o porque se le predica el ser analógicamente; es decir, el ser está siempre más allá y el movimiento es posible como actualidad de la potencia. Pero al fin el ser es “uno” y el movimiento ontológico fundamental es “la eterna repetición de lo ‘mismo’”. La mera analogía del ente termina por ser la negación de la historicidad.

En cambio, la *ana*-logía del ser mismo nos conduce a una problemática abismalmente diversa. El “ser mismo” es análogo y por ello

²⁶ Véase la diferencia vertical de *áno-katá* y horizontal de *aná-aná* indicada por Erick Pryzwara, *Mensch. Typologische Anthropologie* I, 1959: 73 ss.

lo es doblemente el ente, ya que la “cosa” (*res* para nosotros; no es *ens*) misma es analógica. La diversidad del ser en una y otra significación originariamente dis-tinta la hemos denominado la “distinción metafísica”. No se trata de que sólo el ser como fundamento se diga de maneras analógicamente diferentes. Es que el mismo ser como fundamento de la “totalidad” no es el único modo de predicar el ser. El ser como más-alto (*áno*) o por sobre (*aná-*) la “totalidad”, el “otro” libre como negatividad primera, es ana-lógico con respecto al ser del *noéin*, de la “razón” hegeliana o de la comprensión heideggeriana. La “totalidad” no agota los modos de decir ni de ejercer el ser. El ser como *fysis* o subjetividad, como “totalidad”, es un modo de decir el ser; el ser idéntico y único funda la analogía del ente. En cambio, el ser como la “libertad” abismal del “otro”, la “alteridad”, es un modo de decir el ser verdaderamente analógica y distinta, separada, que funda la analogía de la palabra (como primer modo que se nos da de la analogía de la cosa real: la *analogia fidei* es la propedéutica a la *analogia rei*, como veremos más adelante). El ser único e idéntico en sí mismo de la analogía del ente, gracias a la “diferencia ontológica”, funda la expresión (*lógos apofantikós*) de la “totalidad”. El ser analógico del “otro” como alteridad metafísica, gracias a la “distinción”, origina la revelación del “otro” como procreación en la “totalidad”. El *lógos* como palabra expresora es fundamentalmente (con referencia al horizonte del mundo) unívoca: dice el único ser. La *dabar* (en hebreo “palabra”) como voz reveladora del “otro” es originariamente *aná-loga*. Ahora la *ana-logía*²⁷ quiere indicar una palabra que es una revelación²⁸ un

²⁷ E. Pryzwara tiene una feliz descripción de este hecho: “Agustín debió denominar *aná-* como lo que anuncia a lo *áno* (con omega): el Misterio más próximo del creador como la revelación de la Tiniebla que enceguese por su resplandor” *Analogia entis*, I. 171). Es el sentido que da Max Müller a la noción de símbolo (“Symbolon=Zusammenfall, Ineinsfall des Endlichen mit dem es unendlich Uebersteigenden und doch in das Endliche Eingehenden”) (*Existenzphilosophie im geistigen leben der gegenwart*, 1949: 230).

²⁸ Esta cuestión la indicaba ya Schelling con su *Philosophie der offenbarung*.

“decir”²⁹ cuya presencia³⁰ patentiza la ausencia, que sin embargo atrae y provoca, de “lo significado”: el “otro” mismo como libre y como proyecto ontológico alterativo; ahora todavía incomprensible, transontológico.

La palabra reveladora del “otro”, como otro y primeramente, es una palabra que se capta (comprensión derivada inadecuada) en la “semejanza”³¹ pero que no se llega a “interpretar” por lo abismal e

²⁹ Emmanuel Lévinas indica exactamente la cuestión cuando escribe: “La significación del Decir va más allá de *lo dicho*: no es una ontología que suscite el sujeto parlante, es la significancia (*significance*) del Decir más allá de la esencia que justifica la exposición del ser o la ontología” (art. cit. “Le Dit et le Dire”, 1971: 30). La universidad fundamental la expresa así: “El lenguaje como Dicho puede entonces concebirse como un sistema de palabras identificando las entidades” (34). La cuestión *ana*-lógica de la “alteridad”, anterior a la mera “diferencia ontológica” es indicada cuando dice: “De la anfibología del ser y el ente en *lo Dicho* será necesario remontarse hasta el Decir, significante antes que la esencia, antes que la identificación. Nada hay más grave, nada más augusto que la responsabilidad por el Otro y el Decir” (39). “*El Parlante (le Disant)* en el Decir no da un signo, se hace signo. Él es-para-e]Otro” (42). “El Decir es la exposición de uno al Otro... Es el descubrirse en el riesgo de sí mismo, en la sinceridad, en la ruptura de la interioridad y en el abandono de toda seguridad, en la exposición al traumatismo, en la vulnerabilidad” (44); es “exhibición, inseparable de la violencia del que se desnuda, exposición de esta exposición, signo que hace signo del signo, haciéndose a sí mismo signo: revelándose” (45).

³⁰ La palabra. o mejor el rostro mismo como signo, se “presenta” como un ente en el mundo de la “totalidad”, pero esa presencia es sólo un velo que aparece como velo y avanza lo que cubre como ausente: sugiere, llama, invita, acoge.

³¹ “Semejante” traduce el *hómoios* griego. Recuérdese que la analogía se juega entre dos términos: ambos tienen algo de semejante (pero no idéntico: *non communitate univocationis sed analogiae*) y algo en lo que son distintos (no meramente diferente). En esto Cayetano dice correctamente que “el fundamento de la similitud de la analogía (*fundamentum analogac similitudinis*) es necesario que se haga abstracción en los extremos (de la diversidad) de los extremos mismos; por su parte los fundamentos permanecen distintos (*fundamenta distincta*), semejantes sin embargo por proporción, por que se dice que son analógicamente idénticos (*eadem*)” (*De nominum. analogia III*, 1934: 57). La noción analógica (“ser” p. e.) tiene un ámbito de semejanza donde los modos originario del ser coinciden; pero al mismo tiempo tienen cada uno un ámbito irreductible o distinto que quedó confusamente englobado, no precisamente, en la noción analógica como semejante. La mera *semejanza* puede llevar a *confusión* si no se indica la distinción. Llamamos, con Heidegger “comprensión derivada” (y agregamos lo de “inadecuada”) aquella que capta el ente *confusamente* e *incluyendo* sus

incomprensible de su origen distinto. Tomemos algunos ejemplos cotidianos para descubrirla como la palabra primera y más frecuente. La palabra reveladora erótica exclama: “—Te amo” (sea mujer o varón a un varón o mujer). La revelación pedagógica puede indicar: “—Ve a comprar pan a la nueva panadería de la esquina” (la madre a su hijito). La revelación política puede decir: “—Tengo derecho a que se me pague mayor salario” (Un obrero al empresario). En estos tres niveles se da ya todo el misterio de la *analogia fidei o verbi* con “distinción metafísica”. Queremos insistir en el hecho de que esta palabra no es sólo la primera palabra sino la primera experiencia humana en cuanto tal. En el útero materno se vive ya la alteridad, pero es en el momento mismo del nacimiento, en el instante del parto (parir como aparición), en el que se es cobijado y acogido en el “otro” y por el “otro”, que ya se presenta como “hablante”. La madre dice: “—Hijito mío”. El médico exclama: “—Es una niña”. El recién parido, el a-parecido en el mundo de los “otros” (todavía él mismo sin mundo), comienza a formar su mundo en la confianza filial y en la obediencia discipular en el “otro”: el más-alto y por ello maestro del mundo. Esta palabra no es ni el signo o el concepto de la ciencia³² ni el simbolismo como dominio operatorio matemático, ni la palabra del neopositivismo de Wittgenstein, ni el lenguaje preformativo de Austin, ni el lenguaje de auto-implicación (*selfinvolvement*) de Evans, ni el discurso ético de Ladrière (cuando dice que “el hombre es responsable de sí mismo como ser egológico, y responsable ante sí mismo”)³³. Derrida se acerca, pero tampoco da cuenta de la cuestión, cuando quiere indicar una diversidad entre la

distinciones originarias: al confundir sus distinciones es “inadecuada”. Llamamos “interpretar” al acto mismo de conceptualizar o descubrir un sentido (...como esto); acto que sólo puede cumplirse accediendo de alguna manera al fundamento distinto del Otro; haciendo que los *fundamenta distincta* hayan devenido, al menos en un cierto nivel, *fundamentum unicocae similitudinis*, es decir, la “totalidad” compartida (porque se puede “interpretar” algo desde un mismo fundamento, *super communicationem beatitudinis* [LII, q. 24, a. 2, resp.]).

³² Cfr. Ladrière, *L’articulation du sens* (1970). Vamos nombrando títulos de los más importantes temas de este valioso libro.

³³ Ibid., 1979: 158. En la revelación del “otro” el hombre es responsable del “otro” ante el “otro”. En el artículo de Paul Ricoeur, *Langage (philosophie)*, en *Encyclopaedia Universalis*, t. IX, 1971: 771 ss., tampoco aborda la cuestión que aquí nos ocupa.

“différence” y la “différance”³⁴.

“—Te amo”, dice el muchacho a su novia. Es una palabra, mejor aún, es una proposición: un juicio con sujeto y predicado pero que “propone” algo a alguien: que se “propone” a sí mismo. Es un juicio imperativo, no en el sentido que ordene o mande algo, sino porque incluye una como obligación, una exigencia, un imperio. “Lo ‘dicho’”, por ahora inverificado (ya que el amor se mostrará efectivamente en la diacronía del cumplimiento de la palabra metafísica), se apoya en su pretensión (esta pretensión se hace imperativa) de verdadera. La veracidad de “lo ‘dicho’” queda asegurada y sólo confiada en el “decir” mismo, en el “otro” que lo dice. Exige ser tomada como verdadera: se obliga a tener fe, ya que el *lógos* o *dabar* proferido en la revelación dice referencia radical a lo que es *más-alto* y *más-allá* que “lo ‘dicho’” y que mi propio horizonte ontológico de comprensión como “totalidad”: su palabra es ana-lógica (el *lógos* como *fysis* o mundo) porque su presencia (el “decir” que exclama “lo ‘dicho’”: “—Te amo”) remite al que revela (“el que” dice amar), pero oculta su mismidad transontológica (la mentira es siempre posible y su “decir” puede ser hipocresía)³⁵.

Esta remitencia o referencia de la palabra reveladora al revelador deja al que escucha dicha palabra en la “totalidad” en una situación que es necesario describir, porque toca a la esencia misma del hombre, de la historicidad, de la racionalidad. La palabra que irrumpe desde el “otro” en la “totalidad” no es interpretable, porque puede

³⁴ “Une voix sans différence est à la fois absolument vive et absolument morte” (*La voix et le phénomène*, 1967b: 115). Derrida nos da, de todas maneras, una preciosa ayuda con sus análisis sobre la palabra dicha y la escrita (cfr., p. e., *De la grammatologie*, 1967a: 21 ss.): la voz y la escritura. La “revelación” de la que venimos hablando es imposible que se dé como escrita. Se puede escribir “lo ‘dicho’”, pero el “decir” mismo se vive en el cara-a-cara o no se vive. La palabra ana-lógica metafísica exige el rostro del “otro” hablando en acto (o por lo menos su recuerdo como “otro” “diciendo” y no el mero recuerdo de “lo que” me dijo, y sólo en este caso “lo escrito” se refiere al “decir” mismo donde se juega la esencia de la palabra, que es primigeniamente revelación).

³⁵ De igual manera la madre confía en que el hijo comprará pan y no una revista; el hijo confía que el dinero es suficiente y la panadería nueva se encuentra en la esquina. Así también el empresario escucha la interpelación: como revelación (y le dará crédito), como usurpación de lo propio (y interpretándola como tentación la rechazará como algo malo, calculando tácticamente los pasos a dar para acallarla).

interpretarse algo en la medida en que guarda relación de fundamentación con la comprensión del ser mundano. Pero dicha palabra irrumpe desde más allá del mundo (desde el mundo del “otro”). Sin embargo, es “comprensible inadecuadamente” —como hemos dicho más arriba—. Comprensión por “semejanza” y confusa. A partir de la experiencia pasada que tengo de lo que en su “decir” me dice el “otro” uno se forma una idea aproximada y todavía imprecisa, inverificada, de lo que revela. Se asiente o se comprende inadecuadamente “lo ‘dicho’” teniendo confianza, fe, en el “otro”: “porque él lo dice”. Es el amor-de-justicia, transontológico, el que permite aceptar como verdadera su palabra inverificada. Este acto de la racionalidad histórica es el supremamente racional y la muestra de la plenitud del espíritu humano: ser capaz de jugarse por una palabra creída es, precisamente, un acto creador que camina por sobre el horizonte del “todo” y se avanza, sobre la palabra del “otro” en lo nuevo³⁶.

La palabra tenida por verdadera (*für-Wahr-halten*)³⁷, con el

³⁶ Anticipándose por siglos a la crítica del *cogito* cartesiano, del “saber” absoluto hegeliano y del cientificismo del neopositivismo, un medieval decía que “el que intuye (inmediatamente los principios) tiene un cierto asentimiento (*assensum*), porque adhiere con certeza (*certissime*) a lo inteligido, pero no por mediación del pensamiento (*cogitationem*), ya que sin mediación queda determinado por el fundamento. El que sabe (*sciens*) ejerce el pensar y tiene asentimiento pues el pensar causa el asentimiento y el asentimiento concluye el pensar... Pero en la fe no hay asentimiento por mediación del pensamiento sino por mediación de la voluntad (*ex voluntate*)” (Tomas De Veritate, 1978, q. 14, a. 1, C) Patet). ¿Por qué? “Porque en la fe el entendimiento no alcanza el fundamento (*ad unum*) como término propio al que se dirige, que es la visión de algo inteligible (*visio...*)” (Ibid.), y, por ello, debe apoyarse en un “término ajeno”: en la voluntad, el amor, In praxis como trabajo liberador; se apoya en el Otro. Sin embargo, la fe puede tener una “certeza (*certitudo*)” mayor, a saber, “por la firmeza de la adhesión, y en cuanto a esto la fe tiene más certeza (*certior*) que la intuición y la ciencia... aunque no tiene tanta evidencia (*evidentiam*) como la ciencia y la intuición” (Ibid.), ad 7). Ese asentimiento “de lo ausente” (*non apparens*) (el “otro” como misterio, lo *aná* de la palabra analógica) determina al entendimiento por medio de la voluntad y transforma el “asentimiento” en “convicción” (“*dicatur convictio*, quia convincit intellectum modo praedicto”; Ibid., a. 2, A) 2) *Voluntas*). Por ello se decía en el medioevo que el “amor es el que constituye la confianza” (*fidei forma sit caritas*; Ibid., a. 5).

³⁷ La “fe racional” (*vernünftige Glaube*) de Kant no es la “fe metafísica” antropológica que hemos propuesto aquí, ya que es una convicción *subjetiva* con validez *objetiva* (cfr. GMS, BA 70; y nuestra *Para una destrucción de la historia de la ética*, §15); Kant tiene fe de lo que Heidegger tiene comprensión del ser. Kant *crea* lo que es *comprendido*. La fe metafísica o

asentimiento del entendimiento en una confusa comprensión óptica inadecuada a partir de la “semejanza” de lo ya acontecido en la “totalidad”, como declaración, proposición, provocación del “otro” (la muchacha con respecto al “amor”; el hijo y la madre con respecto al dinero y la panadería; el empresario con respecto a la reivindicación interpelante), permite avanzar por la praxis liberadora, analéctica, por el trabajo servicial (*habodáh*), en vista de alcanzar el proyecto fundamental ontológico nuevo, futuro, que el “otro” revela en su palabra y que es incomprensible todavía porque no se ha vivido la experiencia de estar en dicho mundo (“totalidad” nueva, nueva “patria”, orden legal futuro). Es decir, la revelación del “otro” abre el proyecto ontológico pasado, de la “patria” vieja, de la dominación y alienación del “otro” como “lo otro”, al proyecto liberador. Ese proyecto liberador, ámbito transontológico de la Totalidad dominadora, es lo *más-alto*, lo *más-allá* a lo que nos invita y provoca la palabra reveladora. Sólo confiados en el “otro”, apoyados firmemente sobre su palabra, la “totalidad” puede ser puesta en movimiento; caminando en la liberación del “otro” se alcanza la propia liberación. Sólo cuando por la praxis liberadora, por el compromiso real y ético, erótico, pedagógico, político, se accede a la “nueva totalidad” en la justicia, sólo entonces se llega a una cierta Identidad analógica por su parte (*communitas bonitatis*) desde donde, sólo ahora, la palabra antes comprendida confusamente, tanto cuanto era necesario para poder comenzar la aventura de la liberación en el amor-de-justicia, alcanza la posibilidad de una adecuada interpretación. Poseyendo como propio el fundamento ontológico desde donde el “otro”, en la diacronía de la palabra reveladora, pronunció su palabra, ahora, en el futuro del pasado pasado, en el presente, puede referirse aquella palabra recordada al actual y vigente horizonte alcanzado por la praxis liberadora y a partir del otro revelante, provocante. Si el método analéctico era el saber situarse para que desde las condiciones de posibilidad de la revelación pudiéramos acceder a una recta interpretación de la palabra del “otro”, todo lo dicho viene a mostrarnos el método mismo.

En el pasaje diacrónico, desde el oír la palabra del “otro” hasta la adecuada interpretación (y la filosofía no es sino saber pensar

antropológica de la que hablamos es una convicción *ontológica*, con validez *metafísica*. No sólo es necesario superar el saber para que se dé el comprender; es necesario aún superar el comprender mismo para que pueda revelarse el “otro” como otro en la fe metafísica: en la confianza.

reduplicativamente esa palabra inyectándole nueva movilidad desde la conciencia crítica del mismo filósofo), puede verse que el momento ético es esencial al método mismo. Sólo por el compromiso existencial, por la praxis liberadora en el riesgo, por un hacer propio discipularmente el mundo del “otro”, puede accederse a la interpretación, conceptualización y verificación de su revelación. Cuando se habita, por la ruptura ética del mundo antiguo, en el nuevo mundo puede ahora interpretarse dialécticamente la antigua palabra revelada en el mundo antiguo. Puede aún demostrarse, desde el proyecto ahora convivido, el por qué reveló lo que reveló. Pero aquella palabra, de ayer, hoy está muerta, y quedarse en ella por ella misma es nuevamente sepultar la analéctica presente en la dialéctica del pasado. En este caso filosofía es sólo recuerdo (*Er-innerung* como dirá Hegel); por esto la filosofía se eleva en el atardecer como el ave fénix. Pero los que describen la filosofía como des-olvido o recuerdo, como mayéutica, olvidan que primeramente la filosofía es oído a la voz histórica del pobre, del pueblo; compromiso con esa palabra; desbloqueo o aniquilación de la “totalidad” antigua como única y eterna; riesgo en comenzar a “decir” lo nuevo y, así, anticipación de la época clásica, que es cuando las cosas hayan ya sucedido y sea el tiempo de cosechar los resultados, nunca finales, siempre relativos, de la historia de la liberación humana.

El pasaje del oír revelación a la verificación de la palabra: la diacronía entre la “totalidad” puesta en cuestión por la interpelación hasta que la provocación sea interpretada como mundo cotidiano, es la historia misma del hombre. La revelación, primeramente antropológica, es la presencia de la negatividad primera, lo *ana*-lógico; es lo que el método analéctico posibilita (en el sentido que deja lugar para ello: lugar que no existe en el método dialéctico) y lo que debe saber describir y practicar.

Si la filosofía fuera sólo *teoría*, comprensión refleja del ser e interpretación pensada del ente, la palabra del “otro” sería indefectiblemente reducida a “lo ya ‘dicho’” e interpretada equívocamente desde el fundamento vigente de la “totalidad”, al que el sofista sirve (aunque cree ser filósofo). Es equivocada su interpretación porque, al opinar que “lo ‘dicho’” es “lo, ‘mismo’” que él interpreta cotidianamente, ha hecho “idéntico” (unívoco) lo de “semejante” que tiene la palabra análoga del “otro”. Es decir, ha negado lo de “distinto” de dicha palabra; ha matado al “otro”; lo ha asesinado. Tomar la palabra del “otro” como unívoca de la propia es la maldad ética del

sofista, pecado que lo condena ya que es el error capital de la inteligencia: culpabilidad negada que permite a la “totalidad” seguir considerándose como verdadera y conquistando o matando a los “bárbaros” en nombre de la filosofía del sofista. Considerar a la palabra del “otro” como “semejante” a las de mi mundo, conservando la “distinción metafísica” que se apoya en él como “otro”, es respetar la ana-logía de la revelación; es deber comprometerse en la humildad y la mansedumbre en el aprendizaje pedagógico del camino que la palabra del “otro” como maestro va trazando cada día. Así el auténtico filósofo, “hombre de pueblo con su pueblo”, pobre junto al pobre, otro que la “totalidad” y primer profeta del futuro, futuro que es el “otro” hoy a la intemperie, va hacia el nuevo proyecto ontológico que le dará la llave de interpretación pensada de la palabra previamente revelada como niño que aprende todavía. La filosofía en este caso, originariamente *ana-léctica*, camina dialécticamente llevada por la palabra del “otro”. El filósofo, racionalidad actual refleja auténtica, sabe que el comienzo es confianza, fe, en el magisterio y la veracidad del “otro”; hoy es confianza en la mujer, el niño, el obrero, el subdesarrollado, el alumno, en una palabra, *el pobre*: El tiene el magisterio, la provocación *ana-lógica*; él tiene el tema a ser pensado: su palabra revelante debe ser creída o no hay filosofía, sino sofística dominadora.

La filosofía así entendida es no una erótica ni una política, aunque tenga función liberadora para el éros y la política, pero es estricta y propiamente una *pedagógica*: relación maestro-discípulo, en el método de saber creer la palabra del “otro” e interpretarla. El filósofo, para ser el futuro maestro debe comenzar por ser el discípulo actual del futuro discípulo. De allí pende todo. Por ello esa pedagógica *ana-léctica* (no sólo dialéctica de la “totalidad” ontológica) es *de la liberación*. La liberación es la condición del maestro para ser maestro. Si es un esclavo de la “totalidad” cerrada nada puede interpretar realmente. Lo que le permite liberarse de la “totalidad” para ser sí mismo es la palabra analéctica o magistral del discípulo (su hijo, su pueblo, sus alumnos: el pobre). Esa palabra analógica le abre la puerta de su liberación; le muestra cuál debe ser su compromiso por la liberación práctica del “otro”. El filósofo que se compromete en la liberación concreta del “otro” accede al mundo nuevo donde comprende el nuevo momento del ser y desde donde se libera como sofista y nace como filósofo nuevo, admirado de lo que ante sus ojos venturosamente se despliega histórica y cotidianamente. El mito de

la caverna de Platón quiso decir esto, pero dijo justamente lo contrario. Lo esencial no es el ver ni la luz: lo real es el amor de justicia y el “otro” como misterio y como maestro. Lo supremo no es la contemplación (sino el cara-a-cara de los que se aman desde el que ama primero).

Por su parte, la filosofía latinoamericana puede ahora nacer. Sólo podrá nacer si el estatuto del hombre latinoamericano es descubierto como exterioridad metafísica con respecto al hombre nortatlántico (europeo, ruso y americano). América no es la materia de la forma europea como conciencia³⁸. Tampoco es de Latinoamérica el temple radical de la expectativa, modo inauténtico de la temporalidad³⁹. La categoría de *fecundidad* en la “alteridad” deja lugar metafísico para que la voz de América Latina se oiga. América Latina es el hijo de la madre amerindia dominada y del padre hispánico dominador. El hijo, el “otro”, oprimido por la pedagogía dominadora de la “totalidad” europea, incluido en ella como el bárbaro, el “bon sauvage”, el primitivo o subdesarrollado. El hijo no respetado como “otro” sino negado como ente conocido (*cogitatum* de los “Instituto para América Latina”). Lo que América Latina es, lo vive el simple pueblo dominado en su exterioridad del sistema imperante. Mal pueden los filósofos decir lo que es América Latina liberada o cuál sea el contenido del proyecto liberador latinoamericano. Lo que el filósofo debe saber es cómo destruir los obstáculos que impiden la revelación del “otro”, del pueblo latinoamericano que es pobre, pero que no es materia inerte ni telúrica posición de la *fysis*. La filosofía latinoamericana es el pensar que sabe escuchar discipularmente la palabra analéctica, analógica del oprimido, que sabe comprometerse en el movimiento o en la movilización de la liberación, y, en el mismo caminar va pensando la palabra reveladora que interpela a la justicia; es decir, va accediendo a la interpretación precisa de su significado futuro. La filosofía, el filósofo, devuelve al “otro” su propia revelación como renovada y recreadora crítica interpelante. El pensar filosófico no aquietta la historia expresándola

³⁸ 'América es el ser en bruto, la materia; Europa es el espíritu que descubre, la forma (cfr. Alberto Caturelli, *América bifronte*, 1961), que se toca al fin con la tesis europeísta (cfr. Juan Sepich, *Génesis y fundamento de Europa, en Europa, continente espiritual*, 1947).

³⁹ El análisis o hermenéutica existencial ontológico de Ernesto Mayz Valle-
nilla, *El problema de América* (1979), no podía llegar sino a un callejón sin salida. Mal puede definirse un pueblo a mitad alienado y a mitad encubierto en lo mejor de sí: el pueblo indio, mestizo y pobre.

pensativamente para que pueda ser archivada en los museos. El pensar filosófico, como pedagógica analéctica de la liberación latinoamericana, es un grito, es un clamor, es la exhortación del maestro que relanza sobre el discípulo la objeción que recibiera antes; ahora como revelación reduplicadamente provocativa, creadora.

La filosofía latinoamericana, que tiende a la interpretación de la voz latinoamericana, es un momento nuevo y analógico en la historia de la filosofía humana. No es ni un nuevo momento particular del Todo unívoco de la filosofía abstracta universal; no es tampoco un momento equívoco y autoexplicativo de sí misma. Desde su distinción única, cada filósofo y la filosofía latinoamericana, retoma lo "semejante" de la filosofía que la historia de filosofía le entrega; pero al entrar en el círculo hermenéutico desde la *nada* dis-tinta de su libertad el nivel de semejanza es analógico. La filosofía de un auténtico filósofo, la filosofía de un pueblo como el latinoamericano, es analógicamente semejante (y por ello es una etapa de la única historia de la filosofía) y distinta (y por ello es única, original e inimitable, "otro" que todo otro, porque piensa la voz única de un nuevo "otro": la voz latinoamericana, palabra siempre reveladora y nunca oída ni interpretada). Si se expone la historia de la filosofía se privilegia el momento de "semejanza" que tiene toda filosofía auténtica. Si la "semejanza" se la confunde con la identidad de la univocidad se expone una historia a la manera hegeliana: cada filósofo o pueblo vale en tanto "parte" de la única historia de la filosofía, y en ese caso "ser un individuo no es nada desde el punto de vista histórico-mundial" (Kierkegaard, 1949, 98). En este caso la filosofía latinoamericana no es nada, como tal, y deberá simplemente continuar un proceso idéntico al comenzado por Europa. Si, en cambio, se sobresalta lo de "distinto" que cada filósofo o pueblo tiene, puede llegarse a la equivocidad total y a la imposibilidad de una historia de la filosofía, a la que tienden las sugerencias de Ricoeur en *Historia y verdad*, y en especial de Jaspers: no hay historia de la filosofía; hay biografías filosóficas. Ni la identidad hegeliana ni la equivocidad jaspersiana, sino la analogía de una historia cuya continuidad es por semejanza pero su discontinuidad queda igualmente evidenciada por la libertad de cada filósofo (la *nada* de donde parte discontinuamente la vida de cada uno) y de cada pueblo (la distinción de la realidad de la opresión latinoamericana). La filosofía latinoamericana es, entonces, un nuevo momento de la historia de la filosofía humana, un momento analógico que nace después de la modernidad europea, rusa y

norteamericana, pero antecediendo a la filosofía africana y asiática postmoderna, que constituirán con nosotros el próximo futuro mundial: la filosofía de los pueblos pobres, la filosofía de la liberación humano-mundial (pero no ya en el sentido hegeliano unívoco, sino en el de una humanidad analógica, donde cada persona, cada pueblo o nación, cada cultura, pueda expresar lo propio en la universalidad analógica, que no es ni universalidad abstracta [totalitarismo de un particularismo abusivamente universalizado], ni la universalidad concreta [consumación unívoca de la dominación])⁴⁰.

Esta simple posición Europa no la acepta; no la quiere aceptar; es el fin de su pretendida universalidad. Europa está demasiado creída de su universalismo; de la superioridad de su cultura. Europa, y sus prolongaciones culturo-dominadoras (Estados Unidos y Rusia), no saben oír la voz del “otro” (de América latina, del Mundo árabe, del Africa negra, de la India, la China y el Sudeste asiático). La voz de la filosofía latinoamericanann como no es meramente tautológica de la filosofía europea se presenta como “bárbara”, y al pensar el “no-ser” todo lo que dice es falso. Como yo mismo expuse en una universidad europea a comienzos de 1972, lo que pretendemos es, justamente, una “filosofía bárbara”, una filosofía que surja desde el “no-ser” dominador. Pero, por ello, por encontrarnos más allá de la totalidad europea, moderna y dominadora, es una filosofía del futuro, es mundial, postmoderna y de liberación. Es la cuarta Edad de la filosofía y la primera Edad *anti*topo-lógica: hemos dejado atrás la *fisio*-logía griega, la *teo*-logía medieval, la *logo*-logía moderna, pero las asumimos en una realidad que las explica a todas ellas.

Referencias

- Aquino, Tomás de (1978) *De Veritate*, Madrid, Editorial Universitaria.
Aristóteles (1970) *Metafísica*, Madrid, Biblioteca Gredos.
- (1953) *Tópicos*, Madrid, Instituto de Estudios Jurídicos.

⁴⁰ Llamamos “universalidad analógica” el “todo” de la humanidad futura unificada en la diversidad de sus partes integrantes, donde cada una, sin perder su personalidad cultural pueda sin embargo participar de una comunicación sin fronteras de cerrados nacionalismos. No es la univocidad de una humanidad dominada por *un solo “imperio”*, sino una sola “patria” universal en la libertad solidaria de las partes. Por ello, no hay filosofía universal (abstracta, unívoca ni aun concreta). No hay “filosofía sin más”. Hay filosofías, la de cada filósofo auténtico, la de cada pueblo que haya llegado al pensar reflexivo, pero no incommunicables sino comunicadas analécticamente: la palabra de cada filosofía es analógica.

- Boman, Thorleif (1965) *Das hebräische Denken im Vergleich mit dem griechischen*, Gotinga, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bruno Puntel, Lorenz (1969) *Analogia und Geschichtlichkeit*, Freiburg-Basel-Wien, Herder.
- Cayetano, Tomás de Vio (1934) *Scripta philosophica: De nominum. Analogía*, Roma, Angelicum.
- Chavannes, Henry (1969) *L'analogie entre Dieu et le monde* (1969), París, Boché.
- Caturelli, Alberto (1961) *América bifronte: ensayo de ontología y filosofía de la historia*, Buenos Aires, Editorial Troquel.
- Derrida, Jacques (1967a) *De la grammatologie*, París, Editions de Minuit.
- (1967b) *La voix et le phénomène*, París, Presses Universitaires de France.
- Ducrot, Oswald (1985) *Le Dire et le dit*, París, Les Editions de Minuit.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1830) *Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse*. Hamburg.
- Heidegger, Martin (1951) *Ser y tiempo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Feuerbach, Ludwig (1843) *Grundsätze der Philosophie der Zukunft*, Zürich und Winterthur.
- Jaspers, Karl (1948) *Der philosophische Glaube*, Zurich, Artemis.
- Kant, Immanuel (1781) (A) *Kritik der reinen Vernunft* (Krv), Riga, J.H. Hartknoch. 2 edc. Königsberg, 1787 (B).
- Kierkegaard, Søren (1949) *Postscriptum aux Miettes philosophiques*, París, Gallimard.
- Ladrière, Jean (1970) *L'articulation du sens. Discours scientifique et parole de la foi*, París, Aubier-Montaigne, Éd. du Cerf, Delachaux & Niestlé, Desclée de Brouwer.
- Lakebrink, Bernhard (1955) *Hegels dialektische Ontologie und die Thomistische Analogie*, Dusseldorf, A. Henn.
- Lévinas, Emmanuel (1971) "Le Dit et le Dire", *Le Nouveau Commerce*, No. 18-19, 19-48.
- (1961) *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*, La Haya, Martinus Nijhoff.
- Marx, Karl (1888) *Thesen über Feuerbach*, Stuttgart, Dietz. t. II.
- Mayz Vallenilla, Ernesto (1979) *El problema de América*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Montagnes, Bernard (1963) *La doctrine de l'analogie de l'être d'après Saint Thomas d'Aquin*, Louvain, Nauwelartes.

Müller, Max (1949) "Enclliche Eingehenden", *Exis-tenzphilosophie im geistigen Leben der Gegenwart*, Heidelberg, Kerle.

Proudhon, Pierre-Joseph (1846) *Système des contradic-tions économiques, ou Philosophie de la misère*, París, Chez Guillamin Libraires, 2 vol.

Pryzwara, Erick (1959) *Mensch. Typologische Anthro-pologie I*, Núremberg, Edit. Glock und Lutz.

- (1932) *Analogia entis*, Munich, Kösel und Pustel.

Puntel, Bruno (1969) *Analogic und Geschichtlichkeit*, Freiburg, Herder.

Ricoeur, Paul (1971) "Langage (philosophie)", *Ency-clopaedia Uni-versalis*, París, Encyclopaedia Univer-salis, t. IX, 771-781.

Schelling, Friedrich Wilhelm Joseph (1859) *Einleitung in die Philoso-phie der Muthologie: in angepasster deuts-cher Rechtschreibung*, Stuttgart, Augsburg, J.G. Cotta, t. V.

- (1841-1842) *Philosophie der Offenbarung*, Vorlesung, t. VI.

Sepich, Juan (1947) "Génesis y fundamento de Europa", *Europa, continente espiritual*, Mendoza, Instituto de Filosofía.

MONOGRAFÍA DE MEDICINA Y FILOSOFÍA

MONOGRAPH ON MEDICINE AND PHILOSOPHY

121

Breve visión comparativa del empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias y ciencias de la salud

Brief comparative overview of empiricism, clinical judgment, evidence-based medicine, and health sciences

DEMANDADO 77-7-2024 REVISADO 24-10-2024 ACEPTADO 29-11-2024

Miguel-Héctor Fernández-Carrión

Academia Iberoamericana de las Ciencias

Jerónimo Amado López Arriaga

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Palabras claves: Empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias, ciencias de la salud

Key words: Empiricism, clinical eye, evidence-based medicine, health sciences

Resumen Las habilidades cognitivas humanas y sus consecuencias, junto al empirismo (como corriente filosófica), el ojo clínico (entendido como una habilidad perfeccionada por la experiencia), la medicina basada en evidencia (MBE, como enfoque para la práctica clínica) y las ciencias de la salud (agrupando un conjunto de disciplinas académicas y profesionales), constituyen aspectos de la vida, el pensamiento y el trabajo médico, que se aplican para incrementar el desarrollo de la capacidad laboral vinculada con una proyección científica y una práctica profesional consecuente. Normalmente, por razones de ignorancia o desprecio personal sobre una de estas opciones (empirismo, ojo clínico, MBE o ciencias) que no aplican con regularidad, los profesionales pueden obviar, estar de acuerdo o rechazar alguna o varias de ellas; por ejemplo, quien emplea las ciencias de la salud por lo general desprecia o en menor medida no aprecia el empirismo, que en ese caso entiende como el resultado de la práctica profesional realizada exclusivamente; cuando en realidad, es mucho más que eso, consiste en adquirir aprendizajes o atender especialmente a la experiencia, poniendo en cuestión algunos conocimientos

previos, al conformar nuevos pensamientos científicos sobre una especialidad médica practicada profesionalmente de forma continua a conciencia. Mientras que considera que las ciencias de la salud corresponden a los conocimientos teóricos aceptados con valores universales sobre verdades científicas en un momento histórico y en un lugar determinado, dentro de un continente, en un país y en una sociedad concreta (occidental, árabe, china, etc.).

Abstract Human cognitive abilities and their consequences, together with empiricism (as a philosophical movement), clinical judgment (understood as a skill perfected through experience), evidence-based medicine (MBE, as an approach to clinical practice), and health sciences (grouping together a set of academic and professional disciplines), constitute aspects of medical life, thought, and work that are applied to increase the development of work capacity linked to scientific projection and consistent professional practice. Normally, for reasons of ignorance or personal contempt for one of these options (empiricism, clinical eye, MBE, or sciences) that they do not apply regularly, professionals may ignore, agree with, or reject one or more of them. For example, those who use health sciences generally disregard or, to a lesser extent, do not appreciate empiricism, which in this case is understood as the result of professional practice carried out exclusively; when in reality, it is much more than that. It consists of acquiring knowledge or paying special attention to experience, questioning some prior knowledge, and forming new scientific thoughts about a medical specialty practiced professionally in a continuous and conscientious manner. Meanwhile, they consider that health sciences correspond to accepted theoretical knowledge with universal values about scientific truths at a specific moment in history and in a specific place, within a continent, in a country, and in a specific society (Western, Arab, Chinese, etc.).

1 Introducción⁴¹

Las habilidades cognitivas humanas y sus consecuencias, junto al empirismo (como corriente filosófica), el ojo clínico (entendido como una habilidad perfeccionada por la experiencia), la medicina basada

⁴¹ Texto elaborado, en los apartados 10.1 al 10.6, por Miguel-Héctor Fernández-Carrión, y el apartado 10.7 por Jerónimo Amado López Arriaga. De forma más extensa el escrito se publica en el libro, de ambos autores, titulado: *Visión comparativa del empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias y ciencias de la salud* (de próxima publicación).

en evidencia (MBE, como enfoque para la práctica clínica) y las ciencias de la salud (agrupando un conjunto de disciplinas académicas y profesionales), constituyen aspectos de la vida, el pensamiento y el trabajo médico, que se aplican para incrementar el desarrollo de la capacidad laboral vinculada con una proyección científica y una práctica profesional consecuente. Normalmente, por razones de ignorancia o desprecio personal sobre una de estas opciones (empirismo, ojo clínico, MBE o ciencias) que no aplican con regularidad, los profesionales pueden obviar, estar de acuerdo o rechazar alguna o varias de ellas; por ejemplo, quien emplea las ciencias de la salud por lo general desprecia o en menor medida no aprecia el empirismo, que en ese caso entiende como el resultado de la práctica profesional realizada exclusivamente; cuando en realidad, es mucho más que eso, consiste en adquirir aprendizajes o atender especialmente a la experiencia, poniendo en cuestión algunos conocimientos previos, al conformar nuevos pensamientos científicos sobre una especialidad médica practicada profesionalmente de forma continua a conciencia. Mientras que considera que las ciencias de la salud corresponden a los conocimientos teóricos aceptados con valores universales sobre verdades científicas en un momento histórico y en un lugar determinado, dentro de un continente, en un país y en una sociedad concreta (occidental, árabe, china, etc.).

Aunque, un profesional liberal o un docente puede completar sus conocimientos científicos con aprendizajes posteriores complementarios, con apoyo de conclusiones empíricas obtenidas a partir de sus prácticas profesionales o por los resultados de investigaciones científicas sobre aspectos específicos de la ciencia; el ojo clínico es entendido como una habilidad, perfeccionada por la experiencia que permite a los profesionales, identificar patrones y aspectos específicos que otros pasan por alto, llevando a establecer diagnósticos más precisos, sin necesidad de efectuar análisis médicos previos para cada caso. En general, el ojo clínico consiste en una condición humana innata, que no se aprende, sino que se cuenta con ella desde el nacimiento; aunque, se puede perfeccionar con el tiempo, o por el contrario se puede adquirir de forma excepcional con un plan personal, académico o siguiendo unas prácticas externas específicas de mejoramiento de apreciación médica subjetiva (FC). A nivel general, el ojo clínico consiste en prever o adelantarse a un acontecimiento vital, y en sentido médico exclusivo, se trata de efectuar, como se ha señalado, un diagnóstico clínico intuitivo, que a lo largo de la historia, lo

ha habido de dos tipos:

1 A través de la aplicación mágica o no científica, como emplean curanderos o chamanes, por ejemplo, antes de Hipócrates en occidente.

2 Con intencionalidad científica, al ser aplicados por distintos profesionales para subsanar algunas lagunas que muestran las ciencias en ciertas prácticas profesionales: médicas, arquitectónicas, sociológicas, etc., o también puede emplearse para adelantar el establecimiento de las conclusiones que se pueden obtener de una práctica, una situación..., o un hecho concreto analizado.

Mientras que la medicina basada en evidencia es un enfoque establecido por las corporaciones farmacéuticas mundiales a través de hacer uso de instituciones de documentación médica de ámbito internacional (en Gran Bretaña actualmente), con el empleo de internet, integrando evidencias “científicas”, la experiencia clínica de profesionales y los “valores y preferencias del paciente” que integran en dichos documentos de MBE con el propósito de que sirvan como el único referente posible que se tome en cuenta, por igual (sin cuestionarse su utilidad en cada caso), en la totalidad de los diagnósticos clínicos que se dictan en todos los países del mundo de la actualidad en adelante (FC).

Con el presente texto, se pretende demostrar la necesidad de conjuntarse dos tipos de conocimientos científicos para mejorar las condiciones de las prácticas profesionales, en medicina, arquitectura, antropología, sociología, politología, etc., como son las ciencias en cada una de estas áreas del conocimiento aludidas: ciencias de la salud, etc. y la corriente filosófica del empirismo, y como caso especial, agrupar los conocimientos científicos, con el empirismo y la habilidad adquirida con el ojo clínico, para mostrar un ser especial o excepcional dentro de la profesión médica.

El ojo clínico, por tanto, es la condición más extraña en el ser humano, la posee muy pocas personas en el mundo, al menos sólo es un reducido número del total de profesionales sobre cada área del conocimiento, y por ello, es el momento de darle la importancia histórica que se merece. El número de estudios sobre esta materia es muy reducido, en los distintos idiomas existentes, a pesar de la importancia que tiene, como se ha comenzado a señalar en este escrito; por ello, en el ámbito académico, así como en el entorno profesional-laboral, se debe comenzar a destacar a este tipo de personas que tiene esta capacidad exclusiva y por tanto cuenta con una mayor

funcionalidad que los que no poseen estas condiciones excepcionales de contar con el ojo clínico. Normalmente son personas menospreciadas en los trabajos, entendidas como raras, egocéntricas, que parecen tener complejo de superioridad, etc. y por tanto con frecuencia ellos intentan ocultar en público esta capacidad o la disimula con la exposición narrativa sobre un simple diagnóstico médico, etc.; cuando en realidad, debía contar con un trato diferencial, poniéndose mayor atención a la intuición, inherente al ojo clínico, y en ciertas ocasiones se produce la conjunción específica del empirismo y el ojo clínico; aunque a veces se llegan a ser considerados ambas concepciones sinónimas.

Los médicos que cuentan con ojo clínico y aplican el empirismo y sus conocimientos generales y específicos de las ciencias de la salud benefician a los enfermos terminales, entre otras cuestiones, en la elaboración de los documentos del testamento vital o las voluntades anticipadas, pues conjuntan una visión general sobre la situación del paciente con respecto a las posibles alternativas médicas y el entorno familiar y social del mismo.

El presente texto está dividido en dos apartados, claramente diferenciables: el primero, sobre la historia diferenciada del empirismo, el ojo clínico, la medicina basada en evidencias y las ciencias (centrada en el caso de las ciencias de la salud), y en segundo lugar, se trata sobre una serie de casos específicos en el ámbito de la medicina en los que se aplican el ojo clínico en la práctica clínica.

2 Filosofía y medicina

En el mundo de las ideas así como en de las ciencias lo primero que se conforma en el pensamiento y en la práctica cotidiana es la teoría y después procede la praxis, lo que es lo mismo que decir, que antes son las ideas que los hechos. Por esta razón, la filosofía y la medicina no se origina al mismo tiempo en la Grecia antigua, sino que primero se crea la filosofía y después la medicina, aunque en algunos casos puedan haber sido realizada por los mismos filósofos-médicos o médicos-filósofos; aunque, previo a la filosofía y a la medicina se desarrolla desde la Prehistoria la magia (o pensamiento mágico) en conjunto con la disposición de poder comunitario (FC). Por tanto, no es correcto el criterio de coincidencia de conformación de la filosofía y la medicina propuesto por Elío-Calvo (2021), aunque si se puede atender a su propuesta de revisión histórica de la filosofía pitagórica

hasta los paradigmas de Kuhn, apreciándose de esta forma la influencia de la filosofía sobre la medicina; a pesar de que en la antigüedad, el filósofo presocrático Demócrito entiende que se produce un vínculo entre ambos saberes, al señalar: “yo pienso que el conocimiento de la filosofía es hermano del de la medicina y vive bajo el mismo techo; en efecto, la filosofía libera al alma de las pasiones y la medicina expulsa del cuerpo las enfermedades” (Demócrito et al., 1967); esta vinculación entre las dos áreas del conocimiento –según Elió-Calvo- se mantiene hasta la modernidad que marca un distanciamiento entre ambas, a consecuencia del desarrollo de la ciencia y la tecnología, o más bien –de acuerdo a Fernández-Carrión- tiene lugar debido a la economización del espacio de trabajo de la medicina, mientras que la teoría filosófica ha permanecido en un entorno exclusivo de pensamiento (FC). Durante el último tercio del siglo XX, a partir de los años contestatarios y reflexivos del humanismo en 1968, al contrario de lo que piensa Elió-Calvo, es la medicina la que siente alejarse el sentido humano de su práctica profesional, y entonces “se critica el distanciamiento entre las ciencias físico-naturales y las humanidades, al manifestarse dramáticamente la deshumanización de la cultura en general y de la medicina en particular” (Elió-Calvo, 2016). Mientras, Quine analiza todas las propuestas filosóficas, desde la antigüedad hasta la actualidad, pero a partir de vincular las ideas y el conocimiento provenientes de la experiencia, tanto en sentido epistemológico (o lógico: el conocimiento se justifica por la experiencia), como psicológico (o temporal: el conocimiento se origina con la experiencia) (Quine, 1974: 100).

Con igual propósito, de apreciar la vinculación existente entre la filosofía y la medicina, bajo el título de los “Filósofos que contribuyeron al progreso de la medicina”, Alejandro Graña-Aramburú (2015) realiza un breve repaso histórico sobre el devenir de la filosofía en el mundo desde la antigüedad hasta la actualidad, desde Sócrates hasta Mario Bunge, pero solo alude a la filosofía exclusivamente, pues su análisis no tiene relación práctica con la medicina, trata exclusivamente de aspectos teóricos del humanismo y a la ética. Indica el origen mitológico de la medicina, a partir del mito del nacimiento de Asclépio o Esculapio, antes del siglo V a.C., que vincula al médico hijo del dios Apolo y la mortal Coronis (Jaeger, 1967; Laín Entralgo, 1964).

Es conocido que si se deja de vincular la profesión médica con la voluntad humanizadora, o más aún si se centra en la rentabilización económica se perderá la función humanitaria de la profesión, que

debe acompañar toda tarea de cuidado del ser humano (FC). Es conocido que si se deja de vincular la profesión médica con la voluntad humanizadora, o más aún si se centra en la rentabilización económica se perderá la función humanitaria de la profesión, que debe acompañar toda tarea de cuidado del ser humano (FC). Por esto, Saborido elabora una *Filosofía de la medicina*, tal como el título indica, con temas tan significativos como el que trata en el capítulo I en el que da respuesta a la pregunta filosófica “¿Qué significa estar sano o enfermo?”, al reflexionar sobre el verdadero sentido de la salud y la enfermedad (con la problemática que se cuestiona el filósofo Nietzsche, por ejemplo, y con la que dará sentido a parte de su filosofía). En torno a la enfermedad y a la salud, Saborido introduce tres enfoques predominantes en la actualidad:

1 El primero es el biologicista, para el que la salud únicamente es un “estado normal (carente de enfermedad) de los organismos biológicos” (Saborido, 2020: 54); sin embargo, resalta una propuesta reduccionista al señalar que es limitada, pues si bien es su objetivo, habría que precisarse qué estados se quiere tener, y cuáles evitar.

2 El segundo consiste en la definición de salud y enfermedad que da la Organización Mundial de Salud (OMS); pues según Saborido la OMS, a pesar de tratar de establecer una definición integradora, no puede agrupar completamente los valores subjetivos de las personas sin caer en un relativismo in extremis.

3 El tercero, el enfoque ecológico, que consiste en que la salud y la enfermedad se fundamentan en las interrelaciones que las personas se hace con su entorno natural, y esto le lleva a preguntarse por el concepto social de normalidad, que conlleva en sí varios problemas.

Al final, en el capítulo VIII, establece las “Conclusiones: [en torno a la] filosofía de la medicina como ámbito central de reflexión para profesionales de la salud y humanistas”, para lo cual recapitula las principales ideas tratadas en el libro en cuestión. Es por tanto el trabajo teórico de Saborido una filosofía de la medicina, donde se le da sentido humano, se conceptualiza y se debate en el mundo de las ideas sobre la praxis médica, y al mismo cuestiona filosóficamente sobre la actitud y los procesos a seguir teóricamente en la medicina, tratada en el presente texto sobre “Empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencia y las ciencias de la salud”.

Dentro de la filosofía, y en particular en torno a la epistemología (entendida como la rama de la filosofía que estudia el conocimiento: su

naturaleza, posibilidad, alcance y fundamentos), Micheli-Serra analiza los enfoques epistémicos habidos en la medicina a lo largo de los tiempos, considerando a Hermann Boerhaave como el primer médico en

enfrentarse a problemas de carácter epistemológico en forma coherente y sistemática [en el siglo XVIII] (...). [Y] a la luz del racionalismo crítico de Popper pueden considerarse como problemas de tipo epistemológico también la construcción de algún instrumento médico, la concepción de algún procedimiento terapéutico y la elaboración de algún modelo útil en biología o medicina. Como ejemplos respectivos, ameritan recordarse: el esfigmomanómetro de Riva-Rocci, la terapéutica metabólica en la cardiopatía isquémica, y la elaboración de modelos teóricos. A su vez, la epistemología sugiere que la valoración del hecho apreciable por los sentidos es cosa generalmente más difícil que la elaboración de una hipótesis (Micheli-Serra, 2004).

Mientras que atendiendo al tratado hipocrático “De la enfermedad sagrada”:

las reglas de la medicina práctica deben derivarse de la experiencia dirigida por el razonamiento (...). El juicio reúne y ordena las impresiones recibidas por los sentidos; pues debe fundarse solamente en los fenómenos observados y no ser una hilera de suposiciones verosímiles (Hippocratis, 1558).

La epistemología, considera que la valoración del hecho apreciable por los sentidos es un asunto generalmente más difícil que la elaboración de una hipótesis —cómo se ha apuntado anteriormente—; a pesar, de como apunta Claude Bernard “la crítica de los hechos es lo que da a la ciencia su verdadero carácter” interpretativo (Bernard, 1994: 369).

[Desde la epistemología] las fronteras mismas que el conocimiento científico se atribuye, y su dependencia constante de postulados mentales de partida, ofrecen una libertad nueva en la búsqueda de otras especies de verdades, nacidas de nuestros impulsos (...). Pero, de igual manera que en la física los fenómenos aleatorios pueden describirse con tanto rigor como los demás, gracias al aparato matemático, en la biología y la medicina lo aleatorio adquiere una perfecta rectitud experimental en virtud de un método de estudio notable: el cálculo de probabilidades (Hamburger, 1986: 163).

El tema central del capítulo será el análisis individualizado y de forma comparativo entre el empirismo, el ojo clínico, la medicina basada en evidencia y las ciencias de la salud.

“La ciencia moderna —como apunta Micheli-Serra— tiende a

considerar sus leyes como enunciados probables” (Micheli-Serra, 2004), desde la perspectiva de la epistemología, difieren del empirismo, de la medicina basada en evidencia y del ojo clínico, como se analizará a continuación.

3 Empirismo

El empirismo es considerado una corriente filosófica que atiende a la experiencia y la evidencia práctica, desde la percepción sensorial, para la adquisición de conocimientos y la creación y exposición de ideas específicas, basada en la tradición, en las “ideas innatas” (Baird, Kaufmann, 2008), y la experimentación teórica y especialmente práctica (Fernández-Carrión).

Según Manzo y Calvente el “empirismo”⁴² es un término que suele

⁴² Desde una perspectiva periodística, sin fundamento científico en lo que expone, Ávila-Rivera señala que “existen evidencias de que en la cultura asiriobabilónica los enfermos eran llevados o acudían por su propio pie a las plazas públicas para que los transeúntes vieses los casos, se informaran de lo que sucedía y así, emitir algún comentario o algún consejo, especialmente si habían padecido una enfermedad similar y hubiesen curado. No hay referencias a la presencia de médicos; pero si éstos ya desempeñaban alguna función, eran desconocidos, pues la práctica de la medicina era fundamentalmente desempeñada por los sacerdotes y se basaba esencialmente en exorcismos, plegarias y (muy probablemente) hasta conjuros” (Ávila-Rivera, 2006).

Los pueblos de Mesopotámica a lo largo de una historia de más de 5.000 años cuenta con un sincretismo religioso asiriobabilónico (las creencias asirias tienen que ver con las formas religiosas practicadas en Babilonia, y la de estos a su vez tienen relación con la religión de sumerios y arcadios). La visión literario-periodística de Ávila-Rivera se contraponen con los conocimientos históricos... y médicos sobre la civilización mesopotámica, como expone Herrera y Sánchez (2019) al tratar sobre Las culturas médicas de la antigüedad, y al referirse en particular a la “Medicina mesopotámica”, resalta que en la tablillas de barro con escritura cuneiforme, conocida como el nombre de “Código de Hammurabi,” se incluye información de la medicina (constituida por 10 normas y 282 reglas sobre el ejercicio médico, además de su aplicación profesional, los castigos por mala praxis, las intervenciones quirúrgicas, y los honorarios por diferentes operaciones, los cuales dependerán de la clase social a la cual pertenecía el paciente).

El dios Ninazu fue conocido como el señor de la medicina, por lo que se usaban conjuros, exorcismos y plegarias. El médico era llamado “ásu”, mientras que como “barú” se denominaba al adivinador, y “áshipu” al exorcista, que por separado intervenían en los cuidados de los enfermos. Sus tratamientos tenían como base el opio, mandrágora, azufre, arsénico, vísceras y

denotar una visión epistemológica que enfatiza el papel que desempeña la experiencia en la formación de conceptos y la adquisición y la justificación del conocimiento” (Manzo, Calvente, 2022: cap. II). De acuerdo a Manzo y Calvente “la noción de empirismo (...) se construyó hacia finales del siglo XIX”, pero realmente su origen lo tiene en la antigüedad griega, pues la consolidación del conocimiento desde el origen de la humanidad ha seguido el siguiente proceso: en primer lugar la persona que se consideraba con poder divino o se siente divinizado: los jefes de comunidad, las personas con autoridad religiosa o los chamanes, a través de la intuición o una especie de “inspiración divina” marcaba el “conocimiento directriz” (FC) del colectivo nómada; mientras, que en la sociedad sedentaria, como es la griega en la antigüedad, en el período poshomérico, surgen un nuevo tipo de pensador, el sabio, que antepone la experiencia, y por tanto el empirismo a la simple intuición y más aún a los supuestos “mandatos divinos”, adivinanzas y supersticiones religiosas, propia de otro

excrementos de animales, y en sus conocimientos de la cirugía practicaban extracciones dentales, amputaciones u operaciones de cataratas (Herrera, Sánchez, 2019). La medicina fue dividida en tres tipos: 1 De los remedios. 2 De los maestros del cuchillo. 3 De los exorcismos (Malaspina, 2003). El devenir de la medicina en Mesopotamia, como apunta Masó:

A lo largo de los siglos, la medicina mesopotámica gozó de mayor o menor prestigio: durante el período del Imperio Nuevo asirio (entre los siglos VIII y VII a. C.), del que procede la mayoría de los documentos conoció un especial auge; luego su presencia en los textos empieza a disminuir, hasta el punto de que, en el siglo V. a. C., el historiador griego Heródoto llegó a afirmar que en Babilonia no existían médicos (...). Desde un principio, la cura de las enfermedades fue el campo de trabajo de dos especialistas distintos, pero que se complementaban: el asu y el asipu o [w]ashipu. El asu es el que más se acerca al concepto tradicional de médico: prescribía tratamientos contra los males externos (cualquier herida o mal físico) y algunos males internos causantes de sufrimientos anímicos (...), usando todo tipo de productos naturales para remediarlos./ Por su parte, el [w]ashipu era más bien un exorcista o mago que se ocupaba, sobre todo, de las enfermedades acaecidas de forma sobrenatural: podía diagnosticarlas a través de sus síntomas e interpretar los motivos de su aparición, siendo los más habituales una ofensa contra alguna divinidad. En ocasiones, el asipu contaba con la ayuda de un adivino (baru) [así como el asu contaba con la presencia del maestro de cuchillos] (...) el asu ejerció mayor protagonismo hasta mediados del I milenio a.C., cuando el asipu pasó al primer plano. Hacia esa época el término asu desaparece casi por completo de los textos, pasando sus funciones a ser ejercidas por el mismo asipu, con lo que todos los conocimientos se concentraron en una sola persona. Por otro lado, se conocen algunos especialistas en determinadas enfermedades, como las que afectan a los ojos, oídos, hígado, dientes, vías respiratorias (...) (Masó, 2023).

tipo de sociedad desarrolladas pero dirigidas por imperativos religiosos, como la egipcia de la antigüedad. Una muestra de este nuevo tipo de pensador griego, es Hipócrates. Mientras que durante el período pre y homérico aún no se ha establecido el empirismo, ni la experimentación verificable de los conocimientos como fuente de adquisición de conocimientos universales, que se inician con Hipócrates y Aristóteles, respectivamente (Fernández-Carrión).

De acuerdo a Manzo y Calvente, en la actualidad, persiste el empirismo moderno como una “postura epistemológica”, que muestra dos variantes:

Una fundamentada con el origen de las ideas o tesis genética (“el origen de todos los contenidos mentales reside en la experiencia. Esto implica que sus adherentes niegan la existencia de contenidos mentales innatos y la posibilidad de un conocimiento puramente a priori”, Manzo, Calvente, 2022).

Otra vinculada con la justificación del conocimiento o tesis epistémica (“el conocimiento sólo puede justificarse a posteriori”, Manzo, Calvente, 2022).

Hay que añadir una tercera opción –según Fernández-Carrión– caracterizada por la comprobación experimental de los preceptos teóricos, con fundamento científico para aplicarse esas ideas o conocimientos propuestos en la práctica profesional (Fernández-Carrión).

El término empirismo procede etimológicamente del griego “ἐμπειρία”, traducido al latín como “experientia”, del cual deriva el concepto de experiencia y última en empirismo. Surge filosóficamente en Inglaterra en la baja Edad Media, y se emplea por primera vez en la Edad Moderna, entre cuyos filósofos destacan: John Locke, George Berkeley, David Hume y Francis Bacon. Por entonces, se comienza a contraponer el empirismo con el racionalismo y el historicismo (Creegan, 1944). Mientras que actualmente la oposición entre empirismo y racionalismo, entre lo analítico y lo sintético, no se entiende de manera totalmente contraria, como sucedía en el pasado, sino que se diferencian a partir de las interpretaciones heurísticas, metodológicas y prácticas-profesionales. Surge la diferencia epistemológica entre empirismo, ciencia e investigación empírica; aunque, desde una perspectiva multi y transdisciplinar (Fernández-Carrión) se relaciona empirismo con algunos de los aspectos de la ciencia centrada en la observación; aunque, según Parrini y Salmon, el empirismo junto con otros conceptos conforman distintos ideales

subyacentes de la ciencia (Parrini, Salon, Salmon, W, M, 2003)⁴³.

132 **3.1 Antigüedad**

Desde la antigüedad se ha venido desarrollando la experimentación como una forma científica de adquirir conocimientos con fundamento humano, sin injerencia religiosa o supersticiones basadas en el pasado o en las tradiciones culturales. En este período de la historia sobresale la escuela filosófica hindú Vaisheshika, fundada por Kanada, quien entre 600 y 200 a.C., en *Vaiśeṣika Sūtra*, considera la percepción y la inferencia como las dos fuentes de conocimiento confiables (Bhawuk, 2011, Deutsche, 2000, Grimes, 1996); mientras que la escuela Chárvaka, propone que la percepción es la única fuente de conocimiento. Y, en cambio, en el oriente el empirismo se vincula con el pensamiento epistemológico de Buda (Kalupahana, 1969, Hoffman, 1982, Montalvo, 1999, Rajapaksha, 2016).

En la antigüedad se establecía una diferenciación entre el conocimiento teórico y el obtenido por la experiencia. El segundo concepto era consecuencia de la experiencia y el resultado de la práctica profesional (conjunción de la técnica y el trabajo productivo), lo que tradicionalmente se denominaba “artes” y “oficios”; que Aristóteles lo relaciona con la “poiesis”, que actualmente se vincula con el término de “producción”. La primera accesión del conocimiento teórico, comprende la ciencia, desde una perspectiva del pensamiento universal y práctico, que indaga y explica los primeros principios (fundamentos) hasta las últimas causas de la realidad, entendida en un principio como metafísica, distinto de cómo se considera en la actualidad como conjunto del conocimiento científico-técnico. Junto al desarrollo de la ciencia teórica se produce la praxis, que en el pasado pretendía un fin inmaterial, correspondiente al logro del bien común (fundamentalmente político) y la felicidad propia (desde una perspectiva moral religiosa), muy distinto a la concepción actual, que pretende una utilidad y una repercusión inmediata pública con respecto a la sociedad en general y de beneficio propio exclusivamente a nivel individual. El conocimiento teórico, entendido como sapiencia

⁴³ Gimeno Cabañas en el último tercio del siglo XIX, al tratar de establecer los “métodos de adquirir conocimientos en ‘Terapéutica’” (1877-1880), o en la práctica clínica, presenta por separado el empirismo, la observación y la experiencia, por este orden; cuando la experiencia está integrada en el empirismo éste se aplica como un medio resolutivo para el tratamiento clínico.

universal, y necesario unido con la práctica (como su consecuencia) conforma el ideal del saber, es independiente de la experiencia, que constituye la sabiduría y por tanto quien la practica se denomina sabio. En este período de la historia, en la antigüedad griega, la máxima expresión de la ciencia la constituía la metafísica, cuyo término surge de la ordenación de los escritos de Aristóteles por Andrónico de Rodas, y ha prevalecido en el tiempo, en la historia de la filosofía, para referirse al pensamiento que se extiende más allá de la física, entendida como conocimiento de lo material, lo sensible y lo cambiante, en resumen: la naturaleza; por tanto, va más allá de los datos sensibles (comprensibles) de la vida, de la experiencia y en suma del ser; lo que Aristóteles, denomina “filosofía primera”, cuyo objetivo es “el ente en cuanto tal”, en busca de los “primeros principios” y las “causas últimas” de la realidad como tal. Con posterioridad, asciende a lo “trascendente” hasta ser considerado como cualquier forma de especulación filosófica, tal como lo entiende Séneca, por ejemplo.

En la Grecia clásica coexisten dos dioses y por ende dos impulsos fundamentales en la experiencia humana, la cultura y el arte: Dionisio y Apolo; el segundo representa la razón, el orden y la armonía; mientras que, el primero simboliza la emoción, el éxtasis, la inspiración y el desenfreno. El filósofo Nietzsche analiza y hace uso de ambos planteamientos, y por tanto alude a los dos dioses griegos de la antigüedad, principalmente en su primera obra filosófica *El nacimiento de la tragedia desde el espíritu de la música* (1872). Aunque, se echa en falta –según Fernández-Carrión– un tercer dios, que se refiera al empirismo, como corriente filosófica que se centra en la experiencia, la práctica profesional, como fundamento del conocimiento. Aunque, indirectamente, puede vincularse con Atenea, diosa de la sabiduría, la inteligencia y la estrategia, y especialmente con Demiurgo (dios fundamental en la filosofía idealista de Platón y de los neoplatónicos, dios creador del mundo físico y autor del universo), que da forma a la materia preexistente, y puede vincularse con la noción empírica de la creación del conocimiento a partir de la experiencia sensible. En la historia de la filosofía occidental ha perdurado en el tiempo las dos concepciones de concebir la función del pensamiento humano y el sentido de la vida: el racionalismo y el empirismo, lo que equivale a la teoría de la mente o el pensamiento racionalizada y la práctica consensuada con la ciencia (FC). Como apunta, Millán y Morino se alude a un posicionamiento heraclítico platonizado vinculado con un primitivo empirismo del fluir de las cosas (Martínez, 2010, Ibañez,

2006). En cambio, Espinosa y Fuente se refiere a Empedocles que alude a los “efluvios” de los objetos percibidos por los sentimientos (Espinosa, 2022, Fuente, 2002). Mientras que Novack y Copleston menciona a Demócrito quien cambia el concepto de efluvios por el de átomos que a través de los sentidos inciden en el alma (compuesta igualmente de átomos), “que generan las apariencias, lo que percibimos, lo superficial” (Novack, 1977, Copleston, 1994). Y, por su parte la Encyclopedia Britannica, señala que los primeros en mantener un posicionamiento empirista son los sofistas, negando la especulación racionalista de los presocráticos, y especialmente de Platón; entre ellos, el sofista Protágoras considera que todas las sensaciones son ciertas como el resto de otras (Copleston, 1994); pero, este empirismo sofista, se muestra utilitarista, y para ello hace gala de la retórica en favor de la política ateniense y la práctica del poder.

En la Antigüedad el empirismo, resultante de la experiencia, es tendente hacia lo útil, en torno a lo técnico, sin anteponer en ningún caso el conocimiento teórico (Sini, 2004).

3.1.1 Aristóteles

El filósofo Aristóteles en su *Metafísica* alude a la experiencia como fuente de conocimiento, aunque la considera supeditada a lo teórico; tal como actualmente se entiende, los conocimientos antepuestos a la práctica. Considera que la experiencia hace “expertos” a los seres humanos; el conocimiento adquirido por la experiencia unido a la reflexión consecutiva los transforma en “artesanos”, que actualmente se equiparan con los trabajos “técnicos” desarrollados por los médicos, arquitectos, entre otros, y el saber de la “ciencia primera”, entendida hasta el siglo XVII como metafísica, tiende a asegurar los bienes materiales en búsqueda de la verdad o el valor absoluto de la ciencia.

De suerte que, si filosofaron para huir de la ignorancia, es claro que buscaban el saber en busca del conocimiento, y no por ninguna utilidad. Y así lo atestigua lo ocurrido. Pues esta disciplina comenzó a buscarse cuando ya existían casi todas las cosas necesarias y las relativas al descanso y al ornato de la vida. Es, pues, evidente que no la buscamos por ninguna utilidad sino que así como llamamos hombre libre al que es para sí mismo y no para otro, así consideramos a esta como la única ciencia libre, pues esta sola es para sí misma. Por eso también su posesión podría con justicia ser considerada impropia del hombre. Pues la naturaleza humana es esclava en muchos aspectos; de suerte que según Simónides, “sólo un Dios puede tener tal privilegio, aunque es indigno de un

varón buscar la ciencia a el proporcionada” (Aristóteles, 1994, 982b 11-32).

Aristóteles con el pensamiento racionalista que posee le concede importancia al conocimiento metafísico, pero al mismo tiempo destaca el valor que posee el conocimiento adquirido con la experiencia y los razonamientos inductivos; entendido, por conocimiento científico la “observación de la naturaleza” de la medicina, de la biología, etc. (Elizalde, 2021). La mente –según Aristóteles- se presenta como una “tabula rasa”⁴⁴, en blanco o vacía, sin ideas innatas, donde la experiencia y los conocimientos adquiridos –según Fernández-Carrión- van dejando señales; mientras, por ejemplo, Platón considera la mente humana como una entidad preexistente en los cielos, antes de ser transportada a la Tierra para completar el cuerpo humano, como expone en *Fedón* y *Apología*... En cambio, el concepto de empirismo no coincide con el que se muestra actualmente, sino que se fundamenta en la teoría del acto, y su repercusión, la experiencia de las percepciones sensoriales demanda del “nous” activo⁴⁵.

El resto de períodos históricos hasta la Edad Contemporánea se incluye en el libro de Fernández-Carrión y López Arriaga titulado *Visión comparativa del empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias y ciencias de la salud* (de próxima publicación), como son el período greco-romano, Edad Media, renacimiento, Edad Moderna (centrado en el empirismo inglés), y de la Edad Contemporánea, se tratará en el presente capítulo los distintos empirismos y la posmodernidad desarrollada en este período histórico y en cambio se deja para el libro *Visión comparativa del empirismo*..., las corrientes filosóficas, del positivismo y la fenomenología.

3.2 Edad Contemporánea

A partir de la filosofía kantiana surgen diversos idealismos (subjetivo, de Fichte; objetivo, de Schelling; filosófica de Hegel y materialista de Marx), y atendiendo a la capacidad “activa” o creadora del

⁴⁴ Lo que la mente (nous) piensa debe estar en ella en el mismo sentido que las letras están en una tablilla (grammateion) que no lleva escritura real (grammenon); esto es justo lo que sucede en el caso de la mente (Aristóteles, 2016, 3.4.430a1).

⁴⁵ En la Edad Media, entiende este pensamiento de Aristóteles, con la idea de “nada en el intelecto sin estar primero en los sentidos” (“nihil in intellectu nisi prius fuerit in sensu”).

pensamiento dialéctico de la razón se conforma un empirismo científico caracterizado por la negación a la especulación metafísica y en cambio se estando basado en la propia experiencia, que en unión con la técnica constituye una unidad científico-técnica. Esto es lo que caracteriza el empirismo aplicado por el positivismo, como se aprecia a continuación.

3.2.1 Posmodernidad⁴⁶

Con la posmodernidad todo es interpretable, desde el conocimiento al mismo lenguaje en el que se expresa. Son interpretativos, a partir de contar con nuevos modos de concebir la evidencia y la certeza con respecto al progreso y a la apertura de nuevas perspectivas de la ciencia y la reflexión filosófica.

Lo cognitivo adquiere notoriedad, al conjuntar el conocimiento conceptual con la actividad general que desarrolla el ser humano en relación con el entorno; cuando es concebido como un sistema a través del lenguaje y de la cultura, en cuyo ámbito se origina el conocimiento entendido como función operativa. Asimismo, lo cognitivo se beneficia de los avances de la ciencia en relación a los mecanismos de la evolución, como le sucede a la genética, a la biología en general y a la biología molecular en particular, así como a la etología, la neurología, la psicología, y el tratamiento de los datos en toda configuración de modelos teóricos.

Lo cognitivo agrupa todas las dimensiones del ser humano; si bien en lo referente a lo que actualmente se entiende como fenómeno científico-técnico, los métodos y la validez que le otorgada a una teoría una comunidad científica es sin duda la mayor seguridad de ser considerado una certeza objetiva, frente a la validez que le puede

⁴⁶ Sin aludir a la postmodernidad, sino a la revisión de las líneas principales de la visión tradicional del empirismo y del racionalismo moderno, que tiene lugar a partir de 1980 –según Manzo y Calvente–, se pretende apreciar: 1. El antagonismo y binarismo; 2. La homogeneidad monolítica; 3. El aislamiento y 4. El reduccionismo; pero al final, se muestran sobre todo siendo partidarios de la complementariedad y el pensamiento eclético entre las dos corrientes filosóficas aludidas, señalando al respecto, que “sólo una perspectiva hermenéutica que evite los prejuicios y el binarismo favorece una mejor comprensión de las variedades del empirismo y el racionalismo, así como de las posturas ecléticas y heterogéneas existentes en la época. También permite afirmar que quienes sostenían tesis empiristas podían apoyar perfectamente tesis racionalistas sin ser infieles a sus compromisos epistémicos y metafísicos, y viceversa” (Manzo, Calvente, 2022).

conceder otras instancias culturales y sociales, como puede ser: creencias religiosas, posicionamientos ideológicos, etc. Por tanto, la nueva concepción filosófica, la posmodernidad, se impone sobre los planteamientos empiristas y racionalistas, y sobre la concepción de lo establecido a priori y a posteriori. A ello, se le une la puesta en duda del concepto de verdad, pues éste adquiere una variedad de matices no solo epistemológicos, sino sociales y culturales, que según indica el filósofo y sociólogo francés Jean-François Lyotard, denomina la performatividad de la verdad. Por todo esto, se ha perdido la concepción de la ciencia unida a una verdad universal, así como la necesidad de justificarse dentro de los límites en los que el empirismo de los experimentos pretende hacerlo.

3.2.2 Empirismo lógico

El empirismo lógico, denominado también neopositivismo o positivismo lógico, surge durante el primer tercio del siglo XX en el entorno de filósofos y científicos del Círculo de Viena, y consiste en una filosofía de la ciencia que valida los hechos a partir del método científico fundamentado en lo empírico verificado; pues, entiende que este método, y no la inducción, es la única opción de validar el conocimiento. Por ello, este método de verificacionismo, no permite establecer una regla general a partir de observaciones particulares, lo que entra en contradicción con otras ramas de la ciencia que aplican la inducción para elaborar conocimiento.

3.2.3 Empirismo radical

El empirismo radical es creado por el filósofo y psicólogo estadounidense William James, creador de esta corriente filosófica, así como también lo fue de la psicología funcional. El empirismo radical es una doctrina pragmatista que confirma que la experiencia agrupa los datos y las relaciones disyuntivas como conjuntivas entre particulares, y que ambas son tenidas en cuenta en las explicaciones dadas, y por esta razón, entiende que las concepciones filosóficas no deben atender exclusivamente al nivel físico sino también debe tener en cuenta el significado, los valores y la intencionalidad que puede surgir de todos ellos (James, 1912, 1996).

3.2.4 Empirismo constructivo

El empirismo constructivo es una teoría epistemológica creada por el filósofo estadounidense de origen holandés Bas van Fraassen, en *The scientific image (La imagen científica)*, en 1980, donde propone una visión antirrealista de la ciencia, aunque no termina por rechazar todos los componentes que integran el realismo científico; pues, entiende que las teorías científicas son semánticamente literales (como sucede igual en el realismo científico), pues sus objetivos y su aceptación implica, como creencia, que sean también empíricamente adecuada. Por ello, una teoría se considera empíricamente adecuada si todo lo que se confirma sobre las entidades observables es cierto. De igual forma, apunta que una teoría es semánticamente literal si el lenguaje que la integra se interpreta de tal forma que las afirmaciones de la teoría son verdaderas o falsas, en oposición a una simple lectura instrumentista.

El empirismo constructivo corresponde a una tesis normativa, semántica y epistemológica. El componente normativo es resuelto con la opción de que la ciencia tenga como objetivo ser empíricamente adecuada; en cambio, que las teorías científicas sean semánticamente literales se corresponde con su componente semántico, y esta aceptación implica además, entendida como creencia, su componente epistemológico.

Resumiendo, el empirismo constructivo se opone al positivismo lógico, al empirismo lógico, al realismo científico y al instrumentalismo; a pesar de que, el empirismo constructivo y el realismo científico coinciden en considerar las teorías en semánticamente literales, lo que niega por su parte el positivismo lógico y el instrumentalismo; pero, en cambio, están de acuerdo con el empirismo constructivo, el positivismo lógico y el instrumentalismo, frente al realismo científico, en el que las teorías no tienen como objetivo la verdad sobre lo no observable. El empirismo constructivo se ha aplicado para analizar diversos campos de la ciencia, desde la física a la psicología, aunque se ha centrado fundamentalmente en torno a la psicología computacional.

3.2.5 Empirismo crítico

Popper se presenta a sí mismo como crítico al empirismo, y según Pérez, su concepción filosófica podría denominarse “empirismo crítico”, pues:

El análisis de la posición de Popper frente al empirismo permite suponer que estuvo muy cerca de la dimensión pragmática del conocimiento, y justo en el nivel epistémico donde –como él decía- se decide el destino de las teorías: el nivel de la base empírica. Por ello me atrevería a decir que si Popper hubiera elaborado la cara empirista de su modelo metodológico, esto es, su empirismo crítico, podría haber formulado una teoría de la observación –y de la experiencia en general- sin puntos ciegos y con menos tensiones internas. Dicha teoría, lejos de regresarnos al fundamentismo o abrirle la puerta al relativismo, más bien nos hubiera permitido entender la autoridad y la función crítica que Popper otorga a los enunciados básicos (Pérez, 2004: 32).

El empirismo ha sido una de las corrientes filosóficas que más repercusión han tenido en la práctica médica a lo largo de la historia. En algunas especialidades médicas –como apunta Rubiales et al.- el empirismo adquiere mayor notoriedad que en otras:

Buena parte de la práctica diaria en el ámbito de la Medicina Paliativa tiene un fundamento meramente empírico, el de la experiencia clínica de los diferentes profesionales. Hay otros ámbitos de la medicina clínica que intentan superar el empirismo y cimentar sus conocimientos sobre lo que se conoce como ‘medicina basada en la evidencia [documentada, de la que son claros partidarios: Rubiales et al.]’, es decir, el uso minucioso explícito y sensato de la mejor información [escrita] antes de tomar decisiones sobre la atención a cada paciente. Del mismo modo, sería conveniente que el conocimiento y la práctica de la Medicina Paliativa se asentara en criterios con un respaldo científico, con una ‘evidencia’ mayor. Sin embargo para ello es preciso superar dificultades como los problemas clínicos y metodológicos que acompañan a la investigación clínica con enfermos en situación terminal [debido a las limitaciones que establece la bioética en estos casos en particular] o, principalmente, la inercia en la rutina del trabajo diario (Rubiales et al., 2003: 157).

4 La evidencia médica

Rubiales et al. proponen el paso del empirismo a la evidencia documentada en la medicina paliativa en particular, al señalar que el empirismo basado en el conocimiento se origina desde la experiencia, o la “práctica” o “rutina” médica, caracterizada negativamente por el hecho de que

los criterios de actuación que marcan el empirismo se fundamentan no en el concepto de ‘evidencia’ sino, por el contrario, en las líneas de actitud comunes, la autoridad asumida, la experiencia (principalmente

ajena) y el ejemplo que se percibe. Y, de fondo, una predisposición a la inercia y a plantearse el trabajo diario sin mayores problemas. Las alternativas a la medicina basada en la evidencia ponen el fundamento de la práctica clínica en la experiencia, en la eminencia (prestigio), en la excelencia (nivel intelectual), en la elocuencia, en la sentencia (medicina defensiva), o sencillamente, en la vehemencia (Isaacs et al, 2001: 390-391). En resumen, se adoptan las normas que determinan la conducta propia de los profesionales más jóvenes e inexpertos (Rubiales et al., 2003: 258).

En contraposición al empirismo Rubiales et al., proponen la medicina basada en evidencia⁴⁷, que entienden que es

el proceso de búsqueda sistemática, valoración y empleo de resultados de estudios actuales como fundamento de las decisiones clínicas (Rosenberg et al., 1995: 267-270). También expresa el uso minucioso, explícito y sensato de la mejor información antes de tomar decisiones sobre la atención a cada paciente (Sackett et al., 1996: 71-72). En conjunto, pretende integrar la experiencia clínica individual y los datos de la investigación científica, es decir, promueve una iniciativa que no es nueva sino que es (o debería ser) la conducta habitual de la práctica clínica (Rubiales et al., 2003: 158-159).

Pero, al contrario de lo que piensa Rubiales et al. (2003) el empirismo no tiene porque ser una práctica médica y clínica negativa, cuando se realiza con rigurosidad profesional buscando la conformidad científica de la experiencia con los conocimientos previamente adquiridos, mientras que la “evidencia” documentada no es positiva hasta que no se pueda demostrar su utilidad en cada caso en particular, pues en la mayoría de las ocasiones por la desidia que provoca la rutina del trabajo diario, que sólo se considera como una forma de conseguir dinero por el servicio profesional prestado, por lo que de forma automática, sin atender realmente a su utilidad práctica, utiliza una receta médica (MBE) que le ofrecen, casi sin pedirla, en internet sin atender a las peculiaridades de salud de cada paciente en cuestión y que el médico de turno aplica automáticamente.

⁴⁷ Este mismo criterio lo defiende Álvarez-Fernández y Perales-Rodríguez (2005) en el artículo titulado “Recomendaciones internacionales en resucitación: del empirismo a la medicina basada en evidencia”, que es el resultado del material presentado por los autores en la “Conferencia internacional de consenso sobre la ciencia de la resucitación cardiopulmonar y de los cuidados cardiovasculares de emergencias con recomendaciones sobre tratamiento”, que es convocada por el International Liaison Committee on Resuscitation (ILCOR), en la ciudad de Dallas (Texas, Estados Unidos), del 23 a 29 de enero de 2005.

En el caso, específico del surgimiento de un nuevo tipo de enfermedad como el coronavirus, en el primer tercio del siglo XXI, Estella y Garnacho-Montero (2020) propone el paso “Del empirismo a la evidencia científica en el tratamiento antivíricos en los casos graves de infección por coronavirus en tiempos de epidemia”, señalando:

En estas semanas de crisis se está produciendo un fenómeno sin precedentes en el ámbito sanitario: además de la ingente bibliografía científica que las revistas especializadas se apresuran por divulgar [“de forma urgente y no siempre con el rigor metodológico deseado”], los profesionales estamos recibiendo continuamente diferentes protocolos de actuación procedentes de centros nacionales e internacionales, videotutoriales y opiniones de expertos que se han convertido en un material de incalculable valor si sabemos administrarlo. Compartir información médica tiene sus ventajas si su gestión se realiza de forma adecuada en esta epidemia. Las decisiones sanitarias han de ser racionales [“porque han de estar sustentadas por la mejor evidencia científica”], rentables [en “relación coste/beneficio”] y respetuosas [“porque la base científica necesita de fiabilidad y validación”, atendiendo a un posicionamiento bioético]; pero en cambio se hecha en falta que los dos autores no mencionen la necesidad de que el tratamiento sea eficaz, que es el aspecto más importante de todo tratamiento médico (FC).

Junto al desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación, a finales del siglo XX, en los noventa, se expande y comienza a consolidarse la medicina basada en evidencias (MBE).

Se presentó —según Elío-Calvo— como una estrategia para superar la práctica médica basada en la intuición, la racionalidad fisiopatológica o la experiencia clínica no sistematizada, integrando la experiencia y habilidad clínica con la mejor evidencia externa disponible. La ideología de la MBE ha sido adoptada rápidamente, aunque sin la crítica suficiente en la práctica médica a nivel universal, e integrada a nuevos ámbitos como enfermería, fisioterapia, terapia ocupacional, odontología, veterinaria, política pública, trabajo social y economía, para mencionar algunos, generando preocupaciones razonables y limitaciones epistemológicas de su contenido (Elío-Calvo, 2023).

Previo al establecimiento del MBE en el ámbito de la salud, Elío-Calvo, analiza el desarrollo habido entorno a la aplicación que rivaliza con el racionalismo y el empirismo en medicina. Según Elío-Calvo:

los racionalistas en medicina, por ejemplo, no razonan solo en base a los primeros principios, enfatizando más bien en la importancia de las investigaciones empíricas en los mecanismos básicos de la enfermedad. Los empiristas en medicina se cree que están más interesados en que algo funcione antes que en las causas o mecanismos (Elío-Calvo,

2023:78).

142

4.1 Breve historia de la medicina, hasta alcanzar la aplicación de la Medicina basada en evidencias (MBE)

Se presenta una breve historia de la medicina desde la antigüedad griega hasta finales del siglo XX, con el establecimiento del MBE en oposición al empirismo y el racionalismo. La medicina, próxima a como se conoce actualmente, surge en Grecia en la antigüedad. Los médicos hipocráticos, con el racionalismo –según Elío-Calvo-, aunque también algunos otros, como el propio Hipócrates, aplican el empirismo para establecer los diagnósticos guías para otros casos, para ello postulan una sola causa como fuente de cada enfermedad, lo que conllevaba un diagnóstico sobre un desbalance entre los cuatro humores: sangre, flema, bilis amarilla y bilis negra, y el tratamiento para la restauración del balance orgánico ideal. En cambio, los empiristas desarrollan la práctica mediante la observación detenida y acumula la experiencia de cada caso, pues su “interés principal era escoger el mejor tratamiento para una condición, antes que entender las ‘causas primarias’ de la enfermedad” (Elío-Calvo, 2023: 79).

Con una terminología diferente, se describe la medicina moderna como siendo dominada por un ‘realismo especulativo’ [o un recetario de tratamientos limitados], en el que el médico, antes que examinar al paciente, escucha relatar sus síntomas [o padecimiento exclusivamente], para hacer un diagnóstico en base a su tendencia filosófica preferida (generalmente basada en doctrinas hipocráticas) (Elío-Calvo, 2023: 179),

o el recetario indicado anteriormente, con el que solo se pretendía curar los síntomas, sin atender al origen de la enfermedad, y además todo ello se practicaba en unión con grandes dosis religiosas, especialmente en tiempos posteriores, durante la Edad Media, que prosigue igual dependencia religiosa durante la Edad Moderna, hasta el siglo XIX (Edad Contemporánea), aunque en este último período hasta la actualidad los propios enfermos, en gran número de países del mundo, tratan sus padecimientos normales o leves con fármacos directamente y sólo cuando tienen enfermedades graves o crónicas recurren a especialistas (FC)). Previamente, en el siglo XVII, el empirismo recupera importancia, con el trabajo por ejemplo sobre la gota de Thomas Sydenham. Más tarde, en el siglo XIX, el empirismo es desarrollado por médicos franceses, como Jules Gavaret, por ejemplo, con sus Principes généraux de statistique médicale, que como el título da a entender la eficacia de un tratamiento se hace evidente a

partir de atender al mayor número de casos posible; mientras, que Pierre Charles-Alexandre Louis se orienta a la epidemiología, y crea en 1834, un movimiento que denomina *Medicine d'observation* (Medicina de observación), y por medio de experimentos, contribuye a la erradicación de terapias inútiles muy generalizadas hasta entonces, como es la sangría, que se aplicaba para un gran número de patología, y en conjunto influyen sobre la conformación de la MBE.

En el siglo XX, se retoma el racionalismo en medicina, desde la perspectiva pedagógica, con el “Informe Flexner”, en 1910, en los Estados Unidos, que se centra en el aprendizaje de las ciencias básicas en la educación médica, como es la fisiología, la anatomía, la microbiología y la patología, orientado al entendimiento de los mecanismos básicos de la enfermedad. Pero, al mismo tiempo, la medicina experimental adquiere notoriedad a partir de la investigación clínica, que sustituye los conceptos de analogía y extrapolación por los de verificación y evidencia clínica.

El racionalismo de las ciencias básicas en medicina se impone en la enseñanza, mientras que en la práctica clínica se aplica por separado o conjuntamente el racionalismo y el empirismo por parte de los médicos más experimentados, y entre medias se desarrolla la epidemiología clínica, que se constituye como un puente teórico-práctico entre la epidemiología y la clínica, pudiéndose definir –según Elío-Calvo- como una ciencia en la cual se “aplican principios y métodos epidemiológicos a los problemas encontrados en la medicina clínica” (Elío-Calvo, 2023: 79), evoluciona de los principios epidemiológicos establecidos por Austin Bradford Hill en los *Principles of medical statistics*, entre los 50 y 60 del siglo XX. Hill desarrolla la metodología “moderna” del ensayo clínico, llegando a ser desde entonces “una de las herramientas más útiles en la toma de decisiones médicas” (Sánchez Viamonte, 2013: 3). Este tipo de epidemiología se desarrollan en contra de las investigaciones en ciencias básicas, como recurso para la toma de decisiones clínicas. Eran aplicados principalmente en la salud pública, pero Alvan Feinstein de la Universidad de Yale lo adapta a la práctica clínica, así como también lo hace Fletcher y Wagner que publican *Clinical epidemiology: the essentials*. Por entonces, la epidemiología clínica se propone reemplazar la dependencia flexneriana de las ciencias de laboratorio médico, realizando estudios sobre la población para la obtención de resultados prácticos aplicables a pacientes individuales. El primer departamento de epidemiología clínica y bioestadística se establece en la Universidad Mc-

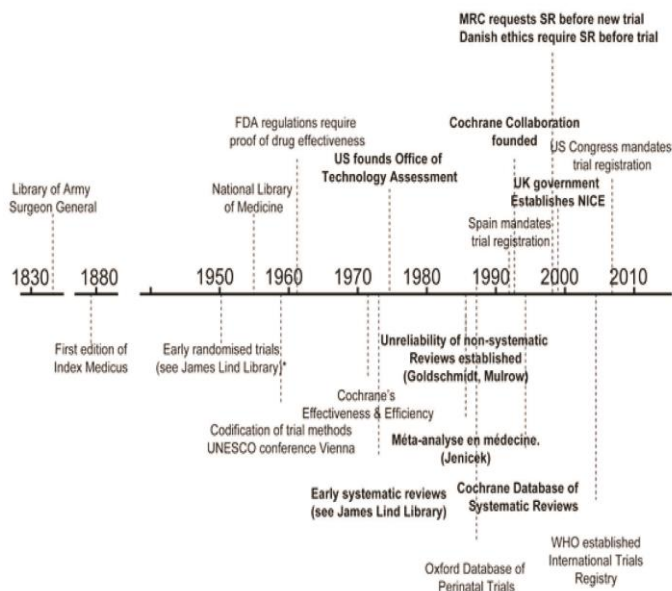
Master en Canadá, siendo liderado por David Sackett, formando Evidence-based medicine working group, donde la epidemiología clínica se establece como una ciencia básica para la medicina, y entonces la MBA –según Elío-Calvo- comienza a aplicarla junto a las técnicas epidemiológicas en las sesiones clínicas. Pero es el médico canadiense Gordon Guyatt, miembro del Departamento de métodos, evidencia e impacto de investigación en salud (anteriormente Epidemiología clínica y bioestadística) y medicina de la Universidad McMaster en Hamilton, Ontario, “lidera”, desde 1992, crea el concepto de medicina basada en evidencia (y lo acuña un año antes, en 1991), con la que se propone

superar la práctica médica basada en la intuición, la racionalidad fisiopatológica o la experiencia no sistematizada, integrando la experiencia y habilidad clínica con la mejor evidencia externa posible, incorporando aspectos epidemiológicos en la práctica clínica y exigiendo del médico el desarrollo de habilidades de búsqueda de información y evaluación de literatura científica (Guyatt, cfr. Elío-Calvo, 2023: 180).

En 1993 el “Evidence-Based Medicine Working Group” (EBMWG, Grupo de trabajo en medicina basada en la evidencia de la Universidad McMaster en Ontario, Canadá) publican en la revista JAMA, el artículo titulado “Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine”, en el que difunde el nuevo medio de práctica de la medicina, que impacta hasta el punto que “la MBE ha cambiado la formación médica en muchas escuelas de medicina y de disciplinas afines en el campo de la salud” (Sánchez Viamonte, 2013: 4) (como se aprecia en el gráfico 10). Los ensayos clínicos, la epidemiología clínica y el desarrollo de internet –según Sánchez Viamonte- más la voluntad farmacéutica de controlar los diagnósticos médicos (FC), constituyen los fundamentos del desarrollo de MBE. En cambio, de acuerdo a Elío-Calvo surge por estas otras razones:

- 1 El crecimiento de la investigación laboratorial en medicina.
- 2 Desarrollo de la investigación clínica en medicina.
- 3 Falta de aplicación de la investigación científica en la práctica médica (Elío-Calvo, 2023: 180), pero le falta por añadir el punto fundamental:
- 4 Elaboración de un catálogo cambiante en el tiempo (“actualizable”) de tratamientos farmacológicos específicos para cada padecimiento (bajo prescripción de determinadas marcas farmacéuticas en concreto –FC-).

Gráfico 10. Políticas y logros académicos en el desarrollo de los ensayos clínicos y de la ciencia de la revisión de los mismos



Fuente: Elaboración propia a partir de Sánchez Viamonte, 2013: 4

La Medicina basada en evidencias (MBE) se crea con la intención de suplantar las “Guías de prácticas clínicas” (GPC) que se desarrollan y se aplican independientes unas de otras a nivel nacional, en los distintos países del mundo (como se analiza de forma somera en la nota 59). La MBE se pretende establecer en la única referencia global para la práctica clínica en todo el mundo, con la excepción actual de China, Rusia, principalmente.

De forma maniquea, ya no simplemente demagógica, los partidarios del MBE, crean un diálogo imaginario entre un miembro de ellos (MBE) y Sócrates, a favor lógicamente de la Medicina basada en evidencias contra el resto de prácticas médicas aplicadas a lo largo de la historia, que se presenta en la web oficial de la National Center for Biotechnology Information de la National Library of Medicine (NIH), donde se indica:

(...) un problema es que la mayoría de los médicos tienen una perspectiva muy estrecha, lo que los limita a su propia experiencia y la de relativamente pocos colegas con los que intercambian puntos de vista. Esto

a veces lleva a hacer conclusiones erróneas./ ¿Usted insinúa que su estrechez hace que dejen de buscar pruebas que podrían hacer llegar a una conclusión diferente o que les permitan llegar a una decisión más equilibrada?/ Precisamente (...)/ (...) ¿logran acceder a estar pruebas que la mayoría de los médicos encuentran inaccesibles? (...)/ ¿La MBE realiza un cambio profundo en la manera como los médicos prueban sus tratamientos?/ No en esencia [que ironía], ayudará a los médicos a tener una visión más amplia de los resultados de los ensayos clínicos [los mismos que han aplicado las corporaciones farmacéuticas mundiales en la realización de un producto en particular, y el que promocionan por este medio]. Y en la práctica a evitar la tendencia a confiar demasiado en su propia y limitada experiencia, que puede ser defectuosa debido a su insuficiencia numérica y recuerdos sesgados. Hemos desarrollado [MBE] estadística, métodos y la lógica que nos permita dar una desapasionada [pero interesada] visión general de los resultados de determinada médica práctica (Grahame-Smith, s/f [1993/1996]).

Los autores del MBE, distinguen entre los antiguos paradigmas de la práctica clínica, caracterizados, por:

- 1 La observación no sistematizada de la experiencia clínica.
- 2 Conocimiento de ciencias básicas describiendo los mecanismos y la fisiopatología de las enfermedades.
- 3 Evaluación de pruebas y tratamientos nuevos usando “una combinación de la formación médica tradicional con el sentido común”.

Mientras que, con los nuevos paradigmas, MBE se plantea:

- 1 La experiencia clínica y el desarrollo de instintos clínicos así como el conocimiento de los mecanismos de la enfermedad son necesarios para la práctica competente de la medicina, pero no son suficientes; se requiere de un tercer conjunto de destrezas para interpretar la literatura, es decir, a comprensión de ciertas “reglas de evidencia” [que te la da exclusiva y sorpresivamente MBE], y es lo que va a aplicar en un futuro próximo la IA en la práctica clínica (con la intervención intermedia del médico o directamente con robot humanizados en los centros médicos –FC-).
- 2 Proponen un sistema de “niveles de evidencia” (o grado de confiabilidad de la información), “basada en el diseño del estudio realizado” (Elío-Calva), y siguen un principio de jerarquización de la “evidencia en investigación” o tratamiento a aplicar (FC), pues la dificultad en alcanzar consenso entre los expertos clínicos condujo a la creación de la primera jerarquización de la evidencia, realizada por

el médico canadiense⁴⁸ David Scakett⁴⁹, que sigue el siguiente esquema jerarquizado de aceptación de evidencias:

- 1 Número 1 de ensayos aleatorizados controlados.
- 2 Revisiones sistematizadas de ensayos aleatorizados.
- 3 Ensayo aleatorizado sólo.
- 4 Revisión sistematizada de estudios observados abordando resultados “importantes”.
- 5 Estudios observacional solo abordando resultados “importantes”.
- 6 Estudios fisiológicos.
- 7 Observaciones clínicas no sistematizadas (los cinco primeros son los únicos aceptados por MBE).

Asimismo, establecieron “grados de recomendación”, en las guías de prácticas, que son “recomendaciones” consideradas por el Centro Oxford para el MBE; comprenden cuatro grados de recomendación:

⁴⁸ O estadounidense, según indica Sánchez Viamonte; que junto al médico escocés Archie Cochrane (Archibald Leman Cochrane), autor de *Effectiveness and efficiency: Random reflections on health services (Efectividad y eficiencia: reflexiones aleatorias sobre los servicios de salud)*, propuso el empleo de los ensayos aleatorios controlados para “mejorar” los ensayos clínicos y las intervenciones médicas, y en defensa de los RCTs posibilita la creación de la base de datos de revisiones sistemáticas en la Biblioteca Cochrane, del Centro Cochrane en la Universidad de Oxford en Gran Bretaña, con sedes alternas en distintas instituciones de investigación de todo el mundo. Entre los investigadores de Oxford impulsados por Cochrane se encuentra Iain Chalmers, quien elabora una base de datos que recogía revisiones sistemáticas de trabajos controlados y randomizados, con los que se crea la Colaboración Cochrane, en colaboración con diferentes centros de investigación médica del mundo y la The Cochrane library, en edición periódica por internet, constituido con los resultados obtenidos por diferentes grupos de revisores que aplican sistemas sistemáticos y metaanálisis, aunque más bien son una simple colección de resultados escogidos previamente, y todo ello hecho por mandato de las grandes corporaciones farmacéuticas multinacionales.

⁴⁹ Presidente fundador de la Colaboración Cochrane, en 1993; previamente había fundado el primer departamento de Epidemiología clínica y bioestadística en el mundo, en la Universidad McMaster en Hamilton, en 1967, donde pertenecía Guyatt, y en 1994 funda el Centro para MBE en Oxford, Gran Bretaña, pasando a ser un espacio más controlado por Norteamérica y los grandes grupos farmacéuticos.

A, B., C y D⁵⁰.

Pero también MBE ha sido el centro de la crítica, por parte del artículo titulado “Medicina basada en la evidencia: que es y que no es”, en 1996, y de igual forma otros autores se cuestionan la ausencia de consideración del rol sobre los valores en la toma de decisiones médicas y la tendencia a minimizar la naturaleza individual y la compleja de la interacción médico-paciente (Elío-Calvo, 2023: 82).

Para incrementar el uso de MBE, se pone de excusa la proliferación de textos médicos publicados en todo el mundo, y con este método resultaba más cómodo hacer una selección de fondos; de esta forma se establece como una “nueva forma de autoridad” a través de Cochrane Collaboration (fundada y presidida por Scakett), en el que ellos mismos realizan la selección “intencionada” (FC) hasta convertirse en la “nueva autoridad en medicina”, a través de internet y con la inteligencia artificial (IA), proponiendo una “evidencia general y [para un] cuidado individualizado”, pero en este caso desaparece los “valores de los pacientes y [la] toma de decisiones compartida” (Elío-Calvo) que obvia el propio criterio del médico (FC). Pero, en estas circunstancias cuando:

Los precursores de la MBE propusieron a los niveles de evidencia como el primer principio fundamental de la MBE. Sin embargo, la jerarquía de la evidencia propuesta inicialmente es sólo una de muchas posibles jerárquicas, por lo que es preciso justificarla frente a las otras alternativas. En este sentido, la jerarquía de la evidencia para los tratamientos médicos organiza [teóricamente la MBE] los métodos de investigación de acuerdo con su habilidad para producir evidencia que sea aleatorizada, clínicamente relevante y sin sesgos (Elío-Calvo, 2023: 83),

pero esto no está demostrado, ni mucho menos asegurado y por tanto, es ponerse en manos de una nueva autoridad mediatizada por un organismo secreto super institucional y supranacional, bajo los dictados de los grandes consorcio mundiales farmacéuticos, que son

⁵⁰ Esta clasificación la hace depender el Centro de MBE del tipo de pregunta que se plantea —esta misma organización— sobre la cuestión clínica, como son: terapéutica, diagnóstico, pronóstico, factores de riesgo y evaluación económica. Mientras que la otra institución colaboradora con el Centro de MBE, la GRADE (Grading of recommendations assessment, development and evaluation) evalúa la “calidad” de la evidencia sobre la base de cuatro criterios: diseño del estudio, calidad (de los métodos y la ejecución), consistencia (similitud del efecto estimado) y similitud (de los individuos estudiados, las intervenciones realizadas y las medidas utilizadas para medir los resultados) (AGREE II, s/f., analizado en su conjunto por Cañedo, 2012: 149).

los grandes beneficiados de este negocio de control médico e indirectamente, a nivel político, por el poder global a través de la OMS... y ONU, dentro del nuevo orden mundial (FC). Por tanto, la MBE se pone en tela de juicio a nivel público, como lo hace por ejemplo Elío-Calvo a tratar sobre “La preocupación principal [del MBE]: niveles de la evidencia” e “Investigaciones futuras sobre MBE”, y esto tiene lugar si se atiende a las teorías de la evidencia, la epistemología social y en medicina y la ética [y bioética en particular] (Elío-Calvo, 2023: 83-86). Igualmente, es crítico con el MBE, al quererse constituirse como única fuente de información clínica, se muestran Daniel Eduardo Henao y Fabián Alberto Jaimes desde una perspectiva epistemológica y atendiendo al paciente como un ser humano único, particular e irrepetible, pues “finalmente todo esfuerzo merece la pena cuando se trata de solucionar las angustias de un ser humano enfermo” (Henao, Jaimes, 2009).

En 1996, la crítica es tan efectiva, que hasta el propio Sackett en colaboración con otros autores afines, se ven obligados a escribir “Evidence based medicine: what it is and what it isn’t” (1996) en defensa de MBE; aunque, también hay otros autores como Sánchez Viamonte, que son partidarios de MBE, presentando los siguientes “argumentos a favor”:

- 1 Permanentemente surgen nuevos tipos de evidencias que, cuando son conocidas y comprendidas, crean cambios importantes y frecuentes en la forma de cuidar a los pacientes (Guyatt et al., 1992).
 - 2 Aunque estas nuevas evidencias sean aplicables a la práctica médica diaria, a menudo los profesionales no son capaces de acceder a estas (Bastian et al., s/f).
 - 3 Como consecuencia de lo anterior, tanto la actualización de los conocimientos de los profesionales, como su rendimiento clínico se deteriora con el tiempo.
 - 4 No existen pruebas de que los programas tradicionales de desarrollo profesional continuamente mejoren el rendimiento clínico.
 - 5 Se ha demostrado que un enfoque distinto del aprendizaje clínico mantiene al día a quienes lo practican (Sánchez Viamonte, 2013: 8):
- Para mostrar la importancia que adquiere el empirismo en las Ciencias de la Salud y demostrar —como apunta Mendoza, Mirella y Tumbaco— la efectividad y relevancia de los estudios empíricos en el diagnóstico y el tratamiento de diversas afecciones, dichos autores

realizan una selección de bibliografía sobre el tema, en diversos idiomas (Mendoza, Mirella, Tumbaco, 2024).

150

Mientras, Pérez Riera en “Medicina basada en evidencia ou ojo clínico” (2018) se centra exclusivamente en las evidencias médicas para el caso particular de Brasil y Mercosur, a partir del planteamiento de evidencias llevado a cabo por la Asociación Paulista de Medicina en colaboración con las universidades y sociedades médicas de Brasil principalmente, y por ello no se entiende bien que en el título del texto aluda al ojo clínico, que no menciona en absoluto en dicho texto.

5 Ojo clínico

El ojo clínico –como apunta Gudiol- puede definirse como “el don que poseen algunos médicos para realizar diagnósticos rápidos y ciertos” (Gudiol, 2006), a simple vista o con un golpe de vista dando con el diagnóstico de una vez previo a la realización de futuras pruebas médicas que confirme el padecimiento (FC).

Este término, antaño popular, ha caído en desuso y en la actualidad se utiliza con mayor frecuencia en ambientes no médicos, para resaltar la habilidad de anticipar acontecimientos o de calibrar a simple vista aspectos ocultos de la naturaleza humana.

Por el contrario, el concepto evidencia científica es claramente actual. Aplicado a la práctica de la medicina, no solo es actual, sino que además está de moda. La medicina basada en evidencia se define como la utilización consciente, explícita y juiciosa de la mejor evidencia científica disponible para tomar decisiones sobre el cuidado de pacientes individuales. El sentido común indica que es mejor tener ojo clínico que estar poco dotado para orientar con agilidad el diagnóstico de los pacientes. Sin embargo, esta cualidad ha sido denostada con frecuencia (en general por profesionales alejados de la práctica clínica), siendo equiparada a la arbitrariedad en la toma de decisiones. En este sentido se ha afirmado que utilizar el ojo clínico tiende a deteriorar la calidad de la atención médica, ejerciendo un efecto perjudicial sobre el crédito profesional” (Gudiol, 2006).

De igual forma, la medicina basada en evidencias también ha sido criticada o denostada, cuyos detractores son en general profesionales alejados de las nuevas tecnologías de la comunicación, que la acusan de limitar la libertad de actuación de los clínicos, de esquematismo, rigidez y sometimiento al “pensamiento dominante”; aunque –como apunta Gudiol- “en opinión de muchos, los dos conceptos (Ciencias de la Salud y ojo clínico) no deberían ser antagónicos, sino

complementarios” (Gudiol, 2006).

El ojo clínico se puede aplicar en toda la profesión médica, pero también puede hacerse desde una especialidad de la salud, como por ejemplo lo hace la Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia (SEMG) en el taller práctico organizado en distintas ciudades españolas en torno al tema “El ojo clínico dermatológico”, que se desarrolla

cimentando unos conceptos metodológicos, basados fundamentalmente en la imagen dermatoscópica estandarizada, necesarios para ir adquiriendo la capacidad de evaluación de los diferentes casos clínicos que a lo largo del taller se ofrecerán. Serán analizados en conjunto, de forma razonada, con los asistentes (SEMG, 2022).

SEMG entiende que las capacidades para el ojo clínico, se aprende, no es necesario nacer con ellas, y para ello organiza un taller de análisis razonado para la adquisición de dichas condiciones profesionales específicas en el ámbito de la dermatología, pero puede hacerse extensible al resto de especialidades médicas⁵¹.

Asimismo, la práctica del ojo clínico como se hace en el presente capítulo, se puede relacionar con el empirismo y con el aprendizaje general de las Ciencias de la Salud; pero, también puede hacerse con respecto a otras corrientes filosóficas e incluso con prácticas intelectuales comunes, como efectúa por ejemplo, a mediados del siglo XIX, los médicos José Garófalo y Sánchez (quien elabora el escrito) y José López y González quien lo pronuncia como conferencia en la Facultad de Medicina de Madrid, en 1853, “en el acto solemne de recibir la investidura de licenciados en la misma” (Garófalo, 1853). En la que relaciona el empirismo, el “electismo” y el dogmatismo; mientras que el primer y último término son fáciles de entender, el segundo no tiene utilidad actualmente en la mayoría del mundo hispano; pues, el término de “electismo” no aparece recogido en el diccionario de la Real Academia Española, tampoco en el diccionario de Julio Casares, entre otros, e incluso al buscarse el significado del término en internet, solo aparece reflejado en los escritos educativos y filosóficos en Cuba, apreciándose incluido en el escrito titulado “El

⁵¹ Por ejemplo, Humberto Reyes trata sobre la medicina interna, pero no lo hace poniendo atención a la función del ojo clínico en la práctica médica, sino muestra un mayor interés por la práctica funcionalista, oficialista y tecnológica de la “Evolución del ejercicio de la medicina interna”... (Reyes, 2006: 1343-1344).

ideario filosófico-educativo de Armando Hart y su validez en el siglo XX...”, donde se define electismo, como

‘que no se adscribe con pertinencia a nadie’, lo cual no quiere decir que escoja sin pensar y sin lógica, porque hay que utilizar la razón, la lógica, el análisis y el pensamiento, en función de qué y para qué hay que escoger lo mejor de todos los sistemas (Carrera, 2023),

lo que se puede hacer extensible a la práctica clínica en el que electismo se puede vincular con la elección personal sin predicamentos externos, y por tanto se puede hacer sinónimo, en sentido amplio, con el concepto de ojo clínico.

De igual forma, y atendiendo a la “debilidad” que tenga algún profesor por sus alumnos, como le sucede a Paola M. Andreucci Annunziata, en la Universidad Diego Portales (UDP) en Santiago de Chile, vincula el ojo clínico con el “ojo pedagógico”, al apreciar el enfoque clínico en la formación continua de profesores, y que caracteriza de la siguiente forma:

(...) para rescatar la singularidad y agudeza del enfoque, se propone la noción de ‘ojo pedagógico’ conceptualizada como destreza compleja y articuladora de aspectos emocionales y racionales de conocimiento pedagógico, que posibilita atender a la dimensión interraccional profesor-alumno y aplicarla a problemáticas de aula (...).

La formación docente, de acuerdo a esta visión predominante, debería ser orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos e indagativos, con competencias comunicativas, tanto en el lenguaje oral como escrito, con capacidades para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, tolerando el fracaso y la frustración inicial ante las evidentes desventajas de los contextos más vulnerables. Así lo exigiría la multiplicidad de elementos que confluyen en los espacios educativos. Enfocada desde la complejidad del escenario escolar, surge la necesidad de un educador competente para potenciar las capacidades de cada ser humano —niño, niña y jóvenes—, desde una perspectiva reflexiva y crítica ante la diversidad. Por tanto, el docente requiere desarrollar competencias para pensar de manera crítica y reflexiva, desde una perspectiva problematizadora, exponer situaciones y proponer soluciones (Asensio-Aguilera, 2000 et al.) y desde una lógica experiencial (Zabalza-Beraza, 2005) (Andreucci, 2012: 257-258).

5.1 El ojo clínico en la antigüedad médica: Egipto faraónico

La noción de ojo clínico se aplica desde la antigüedad, en las grandes culturas de la época, como la egipcia, los sumerios y los griegos, en cuyas sociedades la medicina se conjunta una serie de medidas

espirituales con otras paliativas para la salud física. El enfermo en general empezaba siendo considerado que era acosado por espíritus malignos o que habían ofendido a los dioses con una actuación propia, y para su solución necesitaba de encantamientos como plegarias para los dioses y posteriormente se aplicaba algún tipo de tratamiento herbolario y/o untamiento con productos naturales. Por ello, en estudios modernos de la medicina se diferencia los remedios irracionales, para referirse a los vinculados con el mundo sobrenatural (la religión) y la magia, y los racionales, los relacionados con la observación y el tratamiento pseudocientífico o científico, en cada caso, aunque estos últimos se hiciera de forma incipiente (“precientífico” –FC–), hasta Hipócrates (c. 460-c.370 a.C.), cuando el ejercicio de la medicina se convierte en una profesión por sí misma; realizando un progreso en el estudio sistemático de la medicina clínica, reuniendo el conocimiento médico de escuelas anteriores y prescribiendo prácticas médicas de importancia histórica, como el juramento hipocrático, el *Corpus hippocraticum*, entre otras obras. En la antigüedad, como se ha indicado, se produce simultáneamente la magia o plegarias sobrenaturales y el tratamiento físico; como lo demuestran los papiros egipcios, y especialmente lo muestra el papiro de Londres y Leiden del 250 a.C.

La medicina, en el mundo occidental⁵², se origina en Sumeria (como se ha aludido en la nota 42), prosigue en Egipto y se perfecciona en Grecia. Los griegos denominan al conocimiento de la naturaleza humana “fisiología”⁵³, pues mediante el logos o la razón humana se conocía la “physis” o filosofía de la naturaleza (como naturaleza se

⁵² Por oriente se considera a China, India y el resto de países asiáticos, cuyo desarrollo histórico de la medicina no se refiere en este escrito, aunque se incluye en la Historia de la medicina desde la prehistoria hasta la actualidad, de Fernández-Carrión (en elaboración). A Egipto, en particular no se entiende como oriente por su vinculación con Grecia de la antigüedad a partir de la dinastía ptolemaica (fundada por Ptolomeo I Sóter, general de Alejandro Magno), que gobierna durante el período helenístico desde 323 a 30 a.C., así como a Sumeria, aunque esta cultura pertenece a la zona geográfica de Oriente Próximo, pero por su cercanía a la cultura egipcia y su relativa proximidad al Mediterráneo, con Siria, Líbano y Turquía entre medias; no se ha entendido perteneciente a oriente, aunque la actual Irak (antigua sumeria junto a parte de Siria, Turquía y Kuwait) si son actualmente parte de la esfera cultural e histórica del oriente.

⁵³ Que con el tiempo equivale a fisiología, que es una subdisciplina de la biología dedicada al estudio científico de las funciones y los mecanismos constitutivos de un sistema vivo.

refería a la totalidad del mundo físico y todo lo que lo conformaba, incluyendo seres vivos y no vivos, y estaba regida por principios y leyes que podían ser entendidos y explorados a través de la razón y la observación). En este ámbito la medicina se convierte en la primera “tékhnhê” que los latinos la vinculan con la palabra “arts” (arte) (López Piñero, 2002: 68).

Como apunta Juaneda-Magdalena, “ya había indicios de racionalidad en la mentalidad del médico faraónico” o se aplica los conocimientos precientíficos en la práctica de la medicina física (FC), “porque todo acto médico empezaba con un interrogatorio acerca de los dolores y las molestias”, comprendía la observación del rostro, ojos, esputos, mocos, orina, heces, vómitos, hemorragias que produce el cuerpo, así como la postura del doliente, las heridas, fracturas, luxaciones, abscesos y tumores (Juaneda-Magdalena, 2012: 4).

Según entiende Juaneda-Magdalena, la medicina egipcia está caracterizada por los siguientes valores:

Edificaron un sistema ‘fisiopatológico’ a su conveniencia, cómodo, práctico [lo que indica la cotidianidad del tratamiento médico] y sobre todo capaz, quizá suficiente para corregir sus dudas, solucionar sus enigmas y aliviar los estigmas del sufrimiento. Mostraron avances en el recetario médico hasta el punto de que algunos de sus componentes son de reconocida eficacia [en la actualidad]. Dejaron un recuerdo memorable por su sabiduría entre sus contemporáneos y para la posteridad.

Si bien la magia y la religión fueron pilares fundamentales en la práctica médica en el antiguo Egipto, también hubo un uso racional y metódico de los remedios físicos⁵⁴. El médico faraónico aportó en la atención del

⁵⁴ Al igual que el proceso histórico de aplicación de los libros de los muertos, que comienzan siendo empleados exclusivamente por los faraones, en los “Textos de las Pirámides” del imperio antiguo, grabados por primera vez en la pirámide del faraón Unas, el último faraón de la quinta Dinastía, en el período del Imperio antiguo, aproximadamente entre los siglos XXV y XXIV a.C., y a partir del Reino nuevo, cerca del 1550 y 1070 a.C., se comienza a utilizarlos también por parte de la nobleza y otros miembros de la alta sociedad egipcia, y se terminado generalizando aún más durante el tercer Período intermedio, durante los siglos XI y VII a.C., como analiza Fernández-Carrión en el *Libro de la muerte. Sentido de la mortalidad* (2021), pues de igual forma debe haberse aplicado la medicina primero en el ámbito faraónico, y posteriormente se extiende a otras capas de la población, nobles, funcionarios y clero, fuera de los palacios faraónicos, cerca del 1550 y 1070 a.C. y se generaliza a gran parte del resto de población, integrada por los escribas, los militares, los artesanos y comerciantes cualificados, en los

paciencia aspectos que nos son reconocibles por su modernidad: el abordaje de la enfermedad en sus manifestaciones y, sobre todo, en el modo de encararla después de aplicado el tratamiento (Juaneda-Magdalena, 2012: 16).

Escritores como el Africano y Eusebio le indican al historiador egipcio Manetón (nace en el siglo III a.C.), que Athothis⁵⁵ es “médico” y construye un palacio de Menfis donde practica “trabajos anatómicos” (Juaneda-Magdalena, 2012: 5). Asimismo, los papiros médicos (Ebers, Edwin-Smith, Carlsberg, Kahun, ect.) son compendios de recetas sobre prescripciones y enfermedades, acompañadas de cortas instrucciones sobre la composición y aplicaciones de los tratamientos empleados. Identificaban más de doscientas partes de la anatomía humana, incluía órganos internos, como el corazón, el pulmón, el estómago, el hígado, el bazo y la vejiga (especialmente en el papiro de Edwin-Smith). El estudio lo efectúa a partir de la comprensión comparativa con la anatomía animal y de la práctica embalsamadora con seres humanos (pues fuera de estos dos casos prevalecía un tabú de abrir los cuerpos humanos hasta el periodo ptolemaico cuando Herófilo de Calcedonia, en Alejandría, es autorizado para hacerlo, alcanzando grandes descubrimientos sobre todo en el campo de la neuroanatomía que le dieron un reconocimiento en la posteridad). En el *Tratado del corazón de los papiros de Ebers* (Westendorf, 1999: 854-856) y *Berlin* (Nunn, 1996: 163) se describe los primeros indicios de un sustrato anatómico vestigial y “el destello” de la fisiología egipcia, pues gracias a la observación descubren los conductos “met” o “metu”; los cuales fueron esenciales para conocer el cómo y el porqué de la salud y la vida, como se refleja en el papiro de Ebers (Juaneda-Magdalena, 2012: 6). En particular, el conocimiento que tienen sobre la circulación, por ejemplo, influye en las escuelas de medicina grecorromanas (Cnido y Cos), así como durante el Medioevo (Avicena), en el siglo XVI (con el español Miguel Servet) y en el siglo XVII (con el inglés W. Harvey).

Los médicos egipcios cuando tenían que aludir a las causas de las enfermedades describían estos padecimientos siguiendo un relato escueto sobre los signos, los síntomas y el agente casual que las

siglos XI y VII a.C., y probablemente queda fuera del cuidado médico la vasta clase baja de campesinos y los esclavos.

⁵⁵ Athothis es estudiado por Thomas Chalmers Minor (1846-1912), en 1887, bajo el título de *Athothis: a satire on modern medicine* (*Athothis: una sátira de la medicina moderna*).

producía sin entrar en demasiadas explicaciones descriptivas sobre su origen. La enfermedad implicaba la ocupación del cuerpo por seres extraños. Todos los aspectos específicos de la medicina egipcia son estudiados, a partir del análisis pormenorizado que se conserva en los papiros médicos egipcios que se encuentra conservados en diferentes países del mundo, como se ha indicado anteriormente (y se aprecia en el cuadro 3), cuyo texto explicativo sobre esta temática aparece incluido en el texto titulado “La importancia del ojo clínico en la praxis médica faraónica. Un rasgo de modernidad” (Juaneda-Magdalena, 2012).

La importancia del ojo clínico en la praxis médica faraónica, es un rasgo de modernidad, pues como apunta Juaneda-Magdalena:

El verbo examinar tenía una connotación sobresaliente de su pensamiento por lo que implicaba el modo de medir el grado exacto de los signos y síntomas que comprendían la dolencia en su conjunto, con un grado de exactitud difícilmente esperable en la práctica arcaica de la medicina (Juaneda-Magdalena, 2012: 9).

A través de los textos médicos egipcios de la antigüedad se conoce que el sanador comprendía y describía por tanto el malestar y la dolencia del enfermo y exploraba al mismo tiempo dichas lesiones para diagnosticar al final un tratamiento, y todo ello lo iniciaba con la frase “Si tú examinas a un hombre” (Juaneda-Magdalena, 2012: 8).

En cuanto a la expresión tú examinas a un hombre eso quiere decir un balance de alguno. (Examinar es como) hacer un balance de cosas (diferentes) con la medida-oipe... Hacer el balance de los lugares enfermos que están allá (en el hombre) es semejante a examinarlos (Westendorf, 1999, II: 711-712; Gispén, 1967: 224-227; Pommerening, 2010: 133; Bardin, 1995: 85).

El proceso de análisis clínico seguido por los médicos del antiguo Egipto, era el siguiente –de acuerdo a Juaneda-Magdalena–:

- 1 El médico escuchaba y observaba al paciente que se queja de su dolencia.
- 2 Los médicos interrogaban a sus pacientes.
- 3 El médico exploraba con sus manos para comprobar la cuantía de la lesión estableciendo el pronóstico de la misma.
- 4 Podía en caso de necesidad, explorar una herida traumática; pues “el médico egipcio era hábil y decidido en el manejo quirúrgico de algunos tumores (...) [asimismo] fueron capaces realizar técnicas quirúrgicas de escasa complejidad, pero con cierta solvencia, sobre todo en lo tocante a los acuciantes problemas traumatológicos: heridas,

fracturas y luxaciones [...]” (Juaneda-Magdalena, 2012: 14 y 15), pero también realizaron operaciones complejas como la trepación del cerebro, etc.

5 El olor era otro de los sentidos aplicados que ayuda a evaluar la gravedad de una herida infectada...

6 El sonido también era atendido (como por ejemplo “el sonido que sale con la tos de la secreción-seryt” (Bardinet, 1995: 367-368; Westendorf, 1999, II: 703).

7 El conocimiento de cierto funcionamientos del cuerpo humano, como el “conocimiento de una gestación y un parto” (Juaneda-Magdalena, 2012: 11).

8 “El acto terapéutico”, consiste –según Juaneda-Magdalena- en dos actos: por una parte comienza con la preparación médica, a partir de la enseñanza sobre la salud que “se comunicó de médico a médico según se desprende de algunos textos no exentos de secretismo”⁵⁶ (Juaneda-Magdalena, 2012: 12), y por otra parte, “los remedios se escribían con precisión, detallándose la minuciosidad de cómo habían de aplicarse, y consistían, en la práctica totalidad de los casos, de pomadas y ungüentos (...) [asimismo] el médico mostraba un gran cuidado en cuantificar los productos que se ingerían por boca –ante el riesgo de que la toxicidad fuera mayor que los de aplicación externa” (Juaneda-Magdalena, 2012: 12 y 13-14).

Cuadro 17. Papiros egipcios con contenidos médicos

<i>Nombre de los papiros</i>	<i>Fecha aproximada</i>	<i>Contenido médico</i>
Kahun	1.820 a.C.	Ginecológico
Ramesseum III,IV,V	1.700 a.C.	Ginecológico
Edwin-Smith	1.550 a.C.	Quirúrgico

⁵⁶ Hay que entender que la medicina en la antigüedad entra en conflicto directo con la religión imperante, como se apreciaba en la civilización sumeria, en un principio en cierta forma se complementa, aunque desde un principio los principios religiosos se imponen sobre la práctica médica; pero posteriormente, a partir de mediados del I milenio a.C., la medicina queda completamente subordinada a la religión, pues el asipu pasa a ocupar el primer plano (como indica Masó, 2023). De igual forma debía suceder en el antiguo Egipto, pues como indica Fernández-Carrión la medicina física en Egipto tendría un mayor empleo en los palacios faraónicos, mientras que con el resto de la población (nobleza...) debía conjuntarse la curación espiritual y la física. Debido a la disputa de poder mantenida entre los sanadores y los magos o entre asu y asipu, sería el principal motivo del secretismo mantenido para dificultar la difusión de los escritos médicos en el Egipto faraónico, por ejemplo, como debía darse por igual en otras grandes culturas de la época.

Ebers	1.500 a.C.	Medicina general
Hearst	1.450 a.C.	Medicina general
Londres (BM 10059)	1.300 a.C.	Mágico
Carlsberg VIII	1.300 a.C.	Ginecológico
Berlín	1.200 a.C.	Medicina general
Chester-Beatty VI	1.200 a.C.	Enfermedades rectales
Ashmolean Museum	300 a.C.*	Medicina general
Brooklyn	300 a.C.	Mordeduras de ofidios
Londres y Leiden	250 a.C.	Medicina general y magia
Cocodrilópolis	150 a.C.	Medicina general

Fuente: Elaboración propia a partir de Juaneda-Magdalena (2012: 4)

En tiempo posterior a la existencia de Hipócrates en Grecia

5.2 El ojo visto interpretado desde la filosofía y la literatura

A partir de la pregunta que se hace López y Andrada (2023) “¿acaso la observación no ha sido desde siempre una herramienta indispensable de la medicina tanto para establecer un diagnóstico certero como para discernir la terapia más adecuada?”, responde titulando su artículo el “ojo clínico”, pero tanto en el enunciado como en la referencia bibliográfica analizada el libro de Michel Foucault *El nacimiento de la clínica* y ultima con una interpretación filosófica y lingüística entre los visto y lo dicho (sentenciado)⁵⁷, que sólo puede entenderse como ojo clínico si se realiza un esfuerzo en la interpretación aforística de Foucault sobre el tema, como se expone a continuación:

una mirada que escucha y una mirada que habla: la experiencia clínica representa un momento de equilibrio entre la palabra y el espectáculo. Equilibrio precario, ya que reposa sobre un formidable postulado: que todo lo visible es enunciable y que es íntegramente visible porque es íntegramente enunciable (Foucault, 2022: 160),

todo lo cual alude al ojo clínico que observa al paciente con sabiduría intuitiva y conocimientos científicos suficientes (“experiencia clínica”), y además cuando sabe observar los síntomas exactos de la enfermedad que porta el paciente y le diagnostica su tratamiento

⁵⁷ Aunque en los capítulos 4 sobre la “Antigüedad de la clínica” y en el 5 sobre “La lección de los hospitales” (Foucault, 2022: 83-124), se muestra Foucault más centrado en el ámbito de la medicina y menos preocupado por la filosofía.

adecuado (FC, todo esto no lo dice Foucault, pero se sobre entiende que podría haber propuesto decirlo).

No desde la perspectiva filosófica, sino desde las artes se ha aludido a las capacidades intrínsecas que posee la condición humana de quien cuenta con ojo clínico en la disciplina de la medicina, como analiza Raúl Medina Rioja en el escrito titulado “Ojo clínico: cuando la literatura enseña neurociencia”, en el que indica que algunos clínicos han relatado sus experiencias al tratar a pacientes imaginarios “cuyos signos y síntomas [mentales] resultan desconcertantes”, entre ellos destacan: Oliver Sacks y Alexander Luria, a nivel internacional y en México, Jesús Ramírez Bermúdez, todos ellos son exponentes de la narrativa clínica contemporánea, y esto le lleva a Medina, a elaborar una selección de novelas y cuentos de distintos escritores, algunos de ellos de fama mundial, que han mencionan el infarto cerebral, las alteraciones del movimiento, el deterioro cognitivo, las crisis epilépticas y otras enfermedades neurológicas, para mencionar las consecuencias de quien la padecen en el espacio novelado, como lo hace, por ejemplo, el escritor francés Julio Verne en el relato corto Frritt-Flacc, publicada en 1884, en el que alude a las nociones de localización neurológica. Asimismo, el escritor mexicano Juan Rulfo, en El llano en llamas, en 1953, en el cuento “Anacieto Morones” describe los síntomas neurológicos que presentan los pacientes con infección por *Treponema pallidum*; el escritor uruguayo Horacio Quiroga, en “La meningitis y su sombra”, en 1917, presenta al personaje María Elvira Funes, con la enfermedad de meningitis, que le produce ideas delirantes que cambia la vida de ella y de Carlos Durán, y el escritor austriaco Gustav Meyrink, en la novela titulada Meyrink, en 1915, narra la crisis epiléptica. Al final, como señala Medina, en algunas novelas —como las indicadas— se aprecian algunas descripciones “hechas por personas que no pertenecían al mundo médico. Sin embargo, gracias a su capacidad de observación, nos regalaron su propia perspectiva e interpretación de distintos fenómenos patológicos” (Medina, 2023).

Totalmente novelado se muestra también el psicólogo José Günter Petrak Romero (Günter Petrak, 1991) en un texto titulado “Ojo clínico”, que consiste en una breve prosa surrealista, y que nada tiene que ver con un análisis metodológico o médico sobre las características del ojo clínico como tal, sino por el contrario trata sobre los tormentos enfermizos esquizoides que vive un ser atormentado por el sufrimiento vivido por culpa de un “ojo reseco”, y que en el caso de

querer un analista interpretar el contenido del escrito buscando algún tipo de alusión real al concepto médico del ojo clínico, sólo se podría suponer que el autor pretende aludir a la ausencia del ojo clínico en un profesional de la medicina.

Igualmente, con el título de Ojo clínico, María Fernanda Mora del Río (2022) presenta una “Breve historia de la fotografía”, en Europa, Estados Unidos y la centra en el entorno de Colombia, y en vez de haber titulado el libro exclusivamente, como “la fotografía médica”, para aludir a los padecimientos de algunos enfermos, a través de la representación gráfica de determinadas enfermedades, se le ocurre a la autora llamar al libro en cuestión “ojo clínico”, cuando debía haberlo titulado, de acuerdo a la verdad, el “ojo fotográfico”, que es en realidad de lo que trata.

En cambio, el médico González González Crussí, comienza a escribir un libro algo novelado en un principio, pero ultima evidenciado una práctica médica del ojo clínico, con los siguientes términos:

Hace ya casi seis décadas que mis compañeros y yo asistíamos, aturdidos y no poco intimidados, pero desbordantes de ilusión juvenil, a las demostraciones que médicos experimentados ofrecían para edificación de nosotros los humildes, oscuros y casi diría insignificantes aprendices del arte de curar. Las sesiones tenían lugar en las salas de un antiguo hospital de la Ciudad de México, bella muestra de arquitectura novohispana que ya no existe: el desastre sísmico de 1985 se encargó de allanar, con espantoso igualitarismo, gruesas paredes, umbráticas arcadas, venerables corredores y solo Dios sabe cuántas vidas humanas.

Las salas de enfermos recordaban las descripciones de hospitales salidas de la pluma de Zola, de Pirandello, de Pérez Galdós, y quizá con más estrecha semejanza (por venir del siglo XX temprano) de George Orwell. Eran largos aposentos rectangulares a los que se accedía por los extremos, y donde numerosos pacientes yacían en camas adosadas contra las paredes a un lado y otro, dejando un espacio central a modo de pasillo por donde circulaban los miembros del personal hospitalario. Las camas estaban separadas entre sí por tenues cortinajes (verdes, creo recordar), suspendidos de argollas que podían deslizarse sobre un armazón que rodeaba cada cama individual. Es así que cuando algún paciente requerría un momento privado, no tenía más recurso que recorrer la cortina. Esta era la única barrera entre dos sufrimientos adyacentes, y si bien impedía parcialmente la vista, nada podría contra el olfato y la audición. De manera que el sufriente que rehusaba contemplar la miseria de al lado era impotente para detener el sonido de los carraspeos, las toses, los quejidos o los estertores agónicos del vecino. Quedaba igualmente indefenso ante la fetidez de las excreciones o las diversas emanaciones,

casi todas ellas repugnantes, que permeaban el ambiente. En este espacio, tan de nosocomio del siglo antepasado, se practicaba un estilo de medicina perfectamente congruente con el entorno. Por nuestro comportamiento y actitudes, los médicos y estudiantes de entonces bien hubiéramos podido figurar como protagonistas en las novelas de los autores antes mencionados [Desde el último cuarto del siglo XX se ha producido un avance tecnológico, que es superable al existente un siglo y medio antes] La causa del desfase fue la poca injerencia de la tecnología diagnóstica. No había tomografía computarizada, ni resonancia magnética, ni ultrasonido, ni exámenes de biología molecular [etc.]. Muchas técnicas de laboratorio que han venido a facilitar, perfeccionar y agilizar el diagnóstico médico no existían entonces. Así pues, para colectar la información que conduce al diagnóstico, los médicos estaban obligados a depender en buena parte de su propia capacidad sensorial. Tenían que mirar al paciente con esmero, escuchar con extremada atención los sonidos provenientes del interior del cuerpo enfermo, palpar cuidadosamente su superficie exterior y a través de esta sus planos profundos, y luego, venciendo todo sentimiento de repugnancia, oler cuanto del cuerpo emanaba. En una palabra, el médico debía sentir al paciente (...).

‘A ver, muchacho’ –recuerdo la socarronería (y, desde luego, la condescendencia con que cierto instructor nos interrogaba frente al lecho de dolor de algún infortunado-, ‘¿qué me puedes decir, sin conocer la historia y antes de hacer el examen físico, sobre este pacientito’.

Abanto, vacilante y ruborizado, alcanzo a balbucear algunas frases incoherentes: ‘Puede tratarse de algún padecimiento hepático... el señor tenía ictericia... está malnutrido...’.

Tras haber expuesto abundosa y complacientemente mi palmaria ignorancia, el profesor hacía la revelación: la ictericia era obvia para todo el mundo, pero yo no había notado el enrojecimiento de las palmas de las manos (eritema palmar), ni el leve crecimiento mamario (ginecomastia), ni la ligera hinchazón (edema) de los tobillos, ni la presencia de pequeñas redes de vasos capilares visibles (angiomas reticulares) en la piel, signos todos que denuncian la presencia de enfermedad crónica del hígado, sin contar el enrojecimiento de la nariz, notable como delator de un gusto inmoderado por el alcohol, lo que a su vez reforzaba la sospecha de lesión hepática.

La idea era refinar la capacidad sensorial del diagnosticador empezando por la vista, cuyo prestigio heurístico nadie ha disputado nunca. Desde lo antiguos griegos, la vista es ‘el más noble de los sentidos’ y el más apto para alcanzar nuevos conocimientos. De ahí que el primer paso en el examen físico de los enfermos sea la inspección. El observador atento, se nos enseñaba, es capaz de detectar sutiles indicios diagnósticos en detalles aparentemente triviales que escapan al común de las gentes. El

individuo bien atildado y peripuesto generalmente no padece nada serio; el que viene mal arreglado sufre de algo que lo distrae del cuidado de su persona. ¿Usa ropas que no son de su talla? Esto puede indicar pérdida o ganancia de peso reciente. Atención a las perforaciones del cinturón: las recientemente añadidas pueden ser indicio de incremento ponderal. ¿Es una mujer que se ha pintado las uñas de los pies? Si ella misma se aplicó la pintura, quiere decir que tiene cierta flexibilidad corporal incompatible con artritis y serios desórdenes musculoesqueléticos. Fijarse bien en la distancia que hay entre la pintura y la base de la uña: sabiendo que las uñas crecen a razón de 0,1 mm al día, es posible calcular cuándo la paciente estaba todavía en condiciones de aplicarse la pintura. La postura, la actitud, los gestos, la actividad del paciente: todo debe notarse con atención. Las personas con intenso dolor abdominal tienden a adoptar posiciones características útiles para el diagnóstico: las rodillas flexionadas hacia el tórax (posición ‘fetal’) cuando hay irritación peritoneal; recostados sobre el vientre si el dolor se origina en alguna víscera, o inquietos y de pie cuando hay obstrucción intestinal o presencia de un cálculo en las vías urinarias (González Crussí, 2019).

Seguido de la vista, se da importancia a la audición; por ejemplo, un cardiólogo experto sabe escuchar los ruidos cardiacos y puede distinguir los sutilísimos soplos, chasquidos, crujidos y otros fenómenos vibratorios que le permite, por su carácter y posición, determinar la clase de padecimiento que afecta al corazón del enfermo. Hipócrates alude a la “sucusión” (del latín “succutere”, arrojar desde abajo, de “sub”, abajo, “quater”, sacudir vigorosamente), procedimiento que consistía en sentarse junto al paciente, tomarlo de los hombros, sacudirlo o moverlo con fuerza e inmediatamente aplicar el oído directamente al tórax: en caso de haber líquido en la cavidad torácica, se escuchaba el movimiento del fluido. Al igual que Hipócrates no va más allá de lo hecho por él, durante veinte siglos nadie trasciende este conocimiento, e intenta sistematizar, clasificar o trata de entender los ruidos del cuerpo, y esto es debido, a que antes de poder relacionar los ruidos con las distintas enfermedades era necesario apreciar las alteraciones que sufren los órganos a consecuencia de los padecimientos, lo que es lo mismo que indicar que no basta con conocer la anatomía normal sino que es necesario saber de la anatomía patológica (esto última lo logra hacer el médico originario de las Bruselas española Andrés Vesalio, en el siglo XVI, autor *De humani corporis fabrica*), que represente una descripción pormenorizada de las alteraciones estructurales que las enfermedades producen en las diversas partes de cuerpo humano. La anatomopatología, la terminan elaborando los clínicos franceses en el siglo XIX mediante la

práctica rutinaria de autopsias de aquellos mismos pacientes fallecidos que previamente habían tratado en vida. Por tanto, debe representarse mentalmente, mediante las percepciones de los sentidos: pulmones con oquedades, masas o crecimientos viscerales, válvulas cardíacas estrechadas o calcificadas, etc.

Y, el tercer elemento a tener en cuenta, es el tacto. Por ello, la vista, el oído y el tacto se desarrollan para uso de la práctica clínica. En cambio, el gusto pronto deja de usarse, por ser un medio fácil de contagio, y también el olfato deja de emplearse con regularidad; aunque en el siglo XIX es aplicado con éxito para diagnosticar: por ejemplo; el aliento de los diabéticos no controlados es comparable al olor de manzanas demasiado maduras o descompuestas; el de los niños con gusanos intestinales (áscaris) asemeja al ajo, lo mismo que el envenenamiento por arsénico (en cambio los envenenados con cianuro huelen a almendras agrias); el olor de enfermos con fiebre tifoidea se compara con el del pan recién horneado, etc.; además, antiguamente, tenían que inspeccionar los urinales y las deyecciones.

En el futuro el “ojo clínico” se dejará en mano de la inteligencia artificial y los médicos y enfermeras serán sustituidos en su mayoría (aunque en algún momento el poder global pensará acabar con todos ellos) por robot humanizados, con un cerebro constituido por IA. Y, entre medias, del presente y el futuro, como pronostica González Crussí:

(...) el instructor junto con sus alumnos se recogen en un recinto apartado, cada uno con sus computadora portátil, su laptop; y todos, con la mirada fija sobre la pantalla luminosa del respectivo aparato, discuten los datos que ahí se exhiben. Así es ‘la visita’. ¿Y el enfermo? El paciente es el ausente. En efecto, su presencia concreta no se considera esencial para el diagnóstico (...).

El paradigma médico moderno ya no es anatomopatológico. Ahora es molecular y bioquímico. Para descubrir qué ocurre a un nivel tan exquisitamente básico, no es necesario ir a palpar y percutir el abdomen del paciente (...). Ni tampoco ir a escuchar los ruidos del cuerpo, pues la tecnología moderna revela la estructura e los órganos con detalle mil veces más preciso de lo que puede colegirse oyendo los ruidos corporales internos (...) la tecnología aleja al médico del paciente (...). La primera placa radiográfica desvió la atención del médico hacia el nuevo invento (...) [y no cuando se inventa el estetoscopio, ante de los rayos x] un asistente presionaba la pierna [fragmentada] mientras un médico de refinada capacidad auditiva ponía el estetoscopio sobre la zona traumatizada, tratando de detectar el sonido producido por los dos extremos del

hueso roto al frotarse uno con otro. Imagínese el agudísimo dolor que esta maniobra debía producir (González Crussí, 2019).

164

En esta misma línea pensamiento expresada por González Crussí, se puede traer a colación anécdotas sobre una visión casi detectivesca que se cuenta de los “interrogatorios” a pacientes realizadas por el médico de Edimburgo Joseph Bell, en el siglo XIX (como lo narra González Crussí, 2019), quien fuera maestro del también médico y autor de Scherlock Holmes, Arthur Conan Doyle.

Como indica González Crussí, siguiendo los criterios expresados anteriormente por Arnoldo Kraus en México:

Confío en que ‘la visita’ en el hospital del futuro no seguirá el derrotero que parece estar empezando a tomar en algunos países. Hay suficientes médicos juiciosos y experimentados que saben que la presencia concreta del médico y su sana relación con el paciente son parte esencial del tratamiento (González Crussí, 2019).

En un futuro puede darse una lucha entre el ojo clínico de ciertos médicos experimentados y la frialdad manipulada por los políticos o por el poder global de los robot con IA en el ámbito de la salud sobre los pacientes vigilados y esclavizados masivamente por el nuevo orden mundial (Fernández-Carrión), y en un período intermedio se impondrá la medicina basada en evidencias (MBE) documentada vía internet, por encima de los conocimientos de los propios médicos.

Patricio Santillán-Doherty en “Del ojo clínico a la inteligencia artificial”, analiza este paso del conocimiento natural al artificial, con el siguiente argumento teórico: la posibilidad de emitir un “diagnóstico certero” parece algo “mágico”, y que “deriva de una forma esotérica de intuición”, cuando en realidad:

se aplica [la observación exhaustiva unida a los datos relevantes de los conocimientos previos que acumula la mente –Fernández-Carrión-, con] una heurística inconsciente que intenta usar algoritmos elaborados no con certezas, sino con cálculos probabilísticos que pasamos a través de nuestras redes neuronales para, finalmente, aplicar las pruebas que intentan demostrar lo que buscamos: el diagnóstico (y, obviamente, los tratamientos posibles y el pronóstico de la situación).

Muchos mencionan que este ‘proceso clínico’ es intuitivo, que tiene que ver con el ‘ojo clínico’ e incluso con la inspiración. Nada de eso. Se trata de estrategias basadas en conocimiento y experiencia usadas para solucionar problemas o tomar decisiones en condiciones de incertidumbre (Santillan-Doherty, 2024).

El ojo clínico se aprecia con mayor evidencia en la especialidad

veterinaria más que en la medicina, pues los animales no son capaces, como lo puede hacer los seres humanos, de exponer y explicar sus padecimientos (FC).

Y, como continua señalando Santillan-Doherty:

(...) cada vez se promueve más la reflexión sobre cómo sucede realmente ese pensamiento [ojo clínico] y poderlo objetivas de la mejor manera posible, entendiéndolo no como 'razonamiento clínico' sino como un razonamiento de tipo probabilístico al que pueden aplicarse metodologías estadísticas y de pensamiento Bayesiano. Entre más datos introduzcamos en nuestro pensamiento (algunos dirán 'nuestros algoritmos') [o más bien cuanto más información sea uno capaz de emplear en un pronóstico de ojo clínico, más probabilidad de acierto se cuenta –FC–], mejor funciona nuestro sistema de pensamiento. [a lo que hay que unir una actitud humanista, entendido como la búsqueda de hacer el bien y beneficiar al otro –Pérez-Tamayo, 2023–] (Santillan-Doherty, 2024).

Y, por todo esto, terminado indicando Santillán-Dorthery:

En el ámbito de la atención de la salud la inteligencia artificial ya se encuentra entre nosotros, y cada vez se presentará de manera más sofisticada [y categórica-excluyente con el pensamiento humano –FC–]. La apuesta no sólo va por mejorar la atención médica, sino eliminar los errores diagnósticos y terapéuticos (Topol, 2024) [no piensa igual González Crussí, Arnoldo Kraus, y Santillan-Doherty, entre otros, y por ello Santillan-Doherty, se cuestiona las siguientes interrogantes:]

¿Vaticina esto la obsolescencia de la relación paciente-personal de salud? ¿Implica que el proceso de pensamiento clínico ya no tendrá razón de ser? Mi impresión es que no [aunque es cuestión de tiempo y mandato del poder global, para con el nuevo orden mundial, y el desarrollo del mundo al revés desaparezca la función del médico clínico –FC–], pero se debe participar en su desarrollo haciendo de lado la obsesión de antropomorfizar el asunto lo que nos lleva a preguntar, ¿y el aspecto humanista? Ya hay sistemas que muestran más 'empatía' y están en prueba sistemas que 'platican' [hablan] con el paciente, incluso con mayor satisfacción de estos en comparación con su contraparte humana (Tu, Palepu et al., 2024) (...) por eso, el personal de atención de la salud debe mejorar su aspecto intrínseco, lo humano, la cultura general [los conocimientos científicos médicos] y la bioética (...) (Santillan-Doherty, 2024).

6 Ciencias de la salud

Las ciencias de la salud es un área del conocimiento o consiste en un conjunto de disciplinas relacionadas con la protección, fomento y

restauración de la salud y sus servicios. Asimismo, es considerada como las ciencias aplicadas (no ciencias sociales ni ciencias naturales) que hacen uso de los conocimientos, las tecnologías, la ingeniería o las matemáticas (y estadísticas) en la prestación de asistencia sanitaria a los seres humanos. Estas ciencias las producen su propio “cuerpo de conocimientos”, y conforman unas “disciplinas profesionales”, que fomenta la curación de los cuerpos, para que no tenga ningún tipo de incapacidades y por extensión tiende a la calidad de vida. Se organizan en dos opciones: el estudio e investigación en pos de la salud y dar fin a la enfermedad, y la aplicación práctica de estos conocimientos técnicos. Las ciencias de la salud son interdisciplinarias tanto en el proceso de la enseñanza, cómo en la práctica del caso clínico o en el análisis de especialidad, conjuntando la biología, la química, la física, etc.

Tiene su origen en la antigüedad, y a lo largo de la historia ha ido evolucionando, diversificándose e incorporando nuevos conocimientos y tecnologías que han permitido avanzar en el diagnóstico y en el tratamiento de las enfermedades.

Las ciencias de la salud comprenden las ciencias de la nutrición, así como la enfermería, farmacia, fisioterapia, fonoaudiología, laboratorio clínico, obstetricia (matronería), odontología, optometría, pado-
logía, psicología, tecnología médica, medicina veterinaria, medicina, y las especialidades de ésta última: alergología, etc. De entre todas estas especialidades, en el presente texto, se ha escogido la de medicina, para ser el centro del tema a tratar.

A principios del siglo XX, en torno a 1910, el racionalismo en medicina, desde la perspectiva pedagógica se implementa en el ámbito de estudios con el “Informe Flexner”, en los Estados Unidos, que se extiende posteriormente por todo el mundo, y se centra en el aprendizaje de las ciencias básicas en la educación médica, en torno a la fisiología, la anatomía, la microbiología y la patología, orientada al entendimiento de los mecanismos básicos de la enfermedad. Y, a finales del mismo siglo, en 1992, se implanta la Medicina basada en evidencias (MBE) para la práctica clínica, entre medias se ha aplicado, como lo ha hecho a lo largo de toda la historia en el ámbito de la enseñanza una serie de modelos educativos de aprendizaje que se han aplicado en la enseñanza de medicina, como es analizado por Miguel-Héctor Fernández-Carrión y Jerónimo Amado López Arriaga de forma extensa en 2025 bajo el título de *Modelos educativos de aprendizaje aplicados en la enseñanza médica*, en la comprensión del

caso específico de México y que se hace extensible al resto del mundo. Resumiendo, en la Edad Contemporánea, se ha aplicado mayoritariamente el modelo tradicional, en el siglo XIX hasta principios del siglo XX, que se aplica la Escuela nueva, que se caracteriza por centrarse en el estudiante y en un desarrollo formativo “más natural y espontáneo”, superando la “autoridad” del modelo anterior, e influye en otros modelos posteriores como el conductista, cognitivista, constructivista..., que se desarrollan a lo largo del siglo XX. En la década de 1970, se inician el empleo de los modelos por competencias, cognitivismo..., y en el último tercio del mismo siglo se emplea el modelo o enfoque de aprendizaje: en el aprendizaje basado en problemas (ABP) o en el aprendizaje basado en la resolución de problemas (ABRP), entre otros. Pero de toda esta última amplitud de modelos educativos, Jordi Varela lo simplifica en dos conceptos teóricos, bajo el título de “Facultades de medicina: reduccionismo versus empirismo”, señalando:

El afán competitivo ha llegado a las facultades de medicina y ahora producen hornadas de nuevos médicos (tal vez deberíamos decir médicas [por su número]) con una preparación científica [teóricamente] más elevada y con unas prioridades marcadas por el factor de impacto, la competitividad para los fondos de investigación y, en menor medida, la práctica clínica. Los médicos jóvenes saben que para luchar por las plazas más codiciadas deberán mostrar un curriculum repleto de publicaciones, mientras que las habilidades clínicas, aunque presentes, no serán el elemento diferencial. Lo que se observa, pues, es que las reformas educativas forman parte de un engranaje muy presionado por el éxito académico.

Estas nuevas generaciones de médicos irán a trabajar en unidades especializadas donde, sorprendentemente aún hoy, más de la mitad [por decir un porcentaje al azar] de las decisiones clínicas y de los tratamientos empleados no están sustentados por estudios consistentes. Sin embargo, la mayoría de los nuevos médicos abrazarán las culturas reduccionistas de su especialidad y serán incapaces de abrir los ojos a la realidad empírica de la efectividad clínica. Y es así como muchos cardiólogos no se acaban de creer los ensayos clínicos que no encuentran relación entre los niveles plasmáticos del colesterol y la mortalidad por infarto, o muchos oncólogos se muestran incrédulos ante los resultados más bien pobres de los programas de prevención secundaria de muchos cánceres, o ciertos radiólogos que no acaban de aceptar que las vertebroplastias no son la solución de la mayoría de los problemas de la columna vertebral, o algunos ortopedas que, pese a la evidencia de los ensayos clínicos (sham surgery), continúan realizando artroscopias a

personas con rodillas astróscas (Varela, 2018).

168

Varela considera el culpable de la mentalidad reduccionista de parte de los médicos actuales, como consecuencia de la base de la formación a partir de principios del siglo XX, a Abraham Flexner que propuso que las facultades de medicina comenzaran los planes formativos por las ciencias básicas, para continuar con el conocimiento del cuerpo humano, primero sano y después enfermo, y finalizar con las rotaciones clínicas, vinculándose exclusivamente con la realidad de la práctica profesional, y –según Varela– “los médicos, por tanto, en este modelo aún vigente aprenden que las ciencias básicas son los fundamentos, mientras que las clínicas se mueven en entornos poco controlables y de difícil evaluación” (Varela, 2018). Pero, poniendo el interés en la práctica clínica por encima del tiempo formativo, Vinay Prasad y Adam Cifu publican, en 2015, *Ending medical reversal (Poner fin a la revisión médica)*, por la Johns Hopkins University Press (lo que hace dudar sobre la libertad de pensamiento –FC–), y los autores explican que la revisión médica ocurre cuando “se descubre que una práctica clínica actual es ineficaz o inferior a un estándar de atención anterior”. Entienden que para contar con médicos críticos con las prácticas actuales y con habilidades comunicativas y sociales suficientes como para centrarse en el paciente, se tiene que revertir las prioridades de los estudios de medicina: “los pilares ya no tienen que ser las ciencias básicas sino las clínicas” (Varela, 2018). La experimentación debería ocupar el espacio principal de aprendizaje (“elemento imprescindible”) sobre el que debería centrarse todo el conocimiento, mientras que las ciencias básicas debían ser un complemento para acabar de entenderse todo el proceso de la medicina. “Con este modelo, los estudiantes priorizarían los hechos empíricos por delante de las teorías científicas reduccionistas” (Varela, 2018).

Según Prasad y Cifu, las asignaturas fundamentales de los primeros cursos deberían ser: razonamiento clínico, decisiones compartidas, búsqueda y valoración crítica de la literatura científica, metodología científica (clinical trials), conceptos de bioestadísticas y aprendizaje para tomar decisiones en entornos de incertidumbre. Los estudiantes desarrollarían esas materias a partir de casos reales que les plantearían sus profesores clínicos, primero con pacientes con casuísticas frecuentes y generalistas, para ir cada vez trabajando casos más complejos y especializados. Convendría dar un ritmo lento a estos primeros cursos para que los tutores pudieran ir desarrollando el espíritu crítico de los estudiantes.

Las ciencias que hoy se consideran básicas (anatomía, bioquímica, fisiología, etc.) entrarían al final de la carrera, y siempre vinculadas a la discusión de los casos clínicos. En los últimos cursos, los estudiantes deberían trabajar en seminarios específicos la evidencia que sustenta cada decisión clínica y, en este entorno, deberían estudiar aspectos de la fisiología, la fisiopatología, la biología celular, la farmacología y otras asignaturas básicas, desde la óptica de la aportación de estas materias a la comprensión de los casos clínicos. También se podrían desplegar seminarios específicos como anatomía intensiva para cirujanos, razonamiento clínico avanzado para internistas, formación en investigación traslacional para estudiantes con predisposición a la investigación, etc. (Cfr. Varela, 2018).

(...) No se trata de estudiar modelos para luego comprobarlos (sistema actual), sino de hacerlo al revés: a partir de los aprendizajes de la clínica se deberían revisar (o aceptar) las teorías (Varela, 2018),

pues la enseñanza de la medicina debe ser o tener una finalidad fundamentalmente práctica, mientras que la mayoría de otras profesiones pueden ser sobre todo teóricas: filosofía, etc. (FC).

Pero sorpresivamente, por encima del aprendizaje de las ciencias básicas en la educación médica que son establecidas con el “Informe Flexner”, e incluso por el propuesto cambio realizado por Prasad y Cifu en favor de la experimentación clínica como fundamento del nuevo tipo de enseñanza médica; además, de los cambios que ha tenido lugar a lo largo de los tiempos, de los modelos pedagógicos tradicional o de competencias, etc. a los enfoques de aprendizaje basado en problemas (ABP), etc., hasta intentar imponerse a la práctica dirigida por internet por las corporaciones farmacéuticas de la Medicina basada en evidencias (MBE), pues ésta última es la más próxima al funcionamiento real de la inteligencia artificial (IA), que con ayuda de internet y los robot humanizados (los médicos humanos quedarán en un segundo lugar, para casos excepcionales, o podrán actuar de forma clandestina, a la manera que describía George Orwell en la novela política de ficción distópica *1984* (1980), pues IA y los robot dirigidos por el gobierno global serán los que en un próximo futuro, antes de 2030, probablemente, según establece la agenda de ese año de 2030 para el nuevo orden mundial (que incluye la ONU dentro de la “Agenda para el desarrollo sostenible”), practicarán la medicina, será el principio del fin de la humanidad, tal como ha sido conocida hasta este momento, en ese momento la sociedad actual entrara en un total declive como seres humanos libres y con capacidad de decisión.

7 Diagnósticos clínicos, entre el empirismo, las ciencias de la salud y el ojo clínico⁵⁸

170

Bajo el título de “Guía clínica rápida” denomina Jerónimo Amado López a una lista de prácticas clínicas en la que se antepone el ojo clínico y los conocimientos adquiridos por la experiencia y los saberes científicos previos al diagnóstico convencional que atiende solamente a la “Guía de prácticas clínicas” (GPC)⁵⁹, aunque actualmente

⁵⁸ Apartado clínico elaborado por Jerónimo Amado López Arriaga, constituido como una “Guía clínica de diagnóstico rápido, compuesta de 21 casos clínicos en Nefrología y patologías relacionadas”, de segura utilidad para médicos de primer nivel.

⁵⁹ Se denomina de forma general “Guía de prácticas clínicas”, aunque cambia de nombre y en parte de contenido en los distintos países del mundo. En México, coexisten la “Norma oficial mexicana” (NOM), emitida por la Secretaría de Salud, y en particular el Seguro Social cuenta con las “Guías de práctica clínica” (GPC); son documentos de referencia que, aunque comparten el objetivo de optimizar el cuidado del paciente, difieren en su naturaleza y obligatoriedad: las GPC son documentos basados en evidencia para guiar la práctica médica, mientras que las NOM son normativas legales de carácter obligatorio que establecen criterios y requisitos. Estas Guías de práctica clínica (GPC), son desarrolladas por el Sistema Nacional de Salud y el Comité Nacional de Guías de Práctica Clínica (CNGPC), y según Borja Aburto, en nombre de IMSS, “proporcionan recomendaciones basadas en evidencias científicas para optimizar la atención a pacientes” (Borja Aburto, s/f). Asimismo, en Chile, el Ministerio de Salud desarrolla sus propias GPC para el Sistema Nacional de Salud del país andino. En cambio, en España, por ejemplo, las “Guías de práctica clínica” (GPC) pueden elaborarlas instituciones privadas como públicas, como la Sociedad Española de Reumatología crea la *Guía de práctica clínica para el Tratamiento de la espondiloartritis axial y la artritis psoriásica*, en 2025, y el Hospital Clinic de Barcelona, Hospital General Universitario Gregorio Marañón (colaboración de profesionales de Hospital Universitario Infanta Leonor de Madrid y Fundación Orienta de Barcelona), construye la *Guía de práctica clínica de tratamiento del trastorno obsesivo-compulsivo en niños y adolescentes*, en 2025, que son incluidos en el “Catálogo de Guías de práctica clínica” en el Sistema Nacional de Salud (SNS), que se proponen como un “conjunto de recomendaciones basadas en una revisión sistemática de la evidencia y en la evaluación de los riesgos y beneficios de las diferentes alternativas, con el objetivo de optimizar la atención sanitaria a los pacientes” (Guíasalud.es, 2025). Asimismo, en Chile, el Ministerio de Salud desarrolla sus propias GPC para el Sistema Nacional de Salud del país andino. Mientras que en Estados Unidos existen varias instituciones que elaboran guías de distintas especialidades médicas como la American College of Physicians (ACP), que las publica en los *Annals of internal medicine*; el Center for Disease Control and Prevention (CDC); el Institute for Clinical System Improvement (ICSI), y la Agency for Health Research and Quality (AHRQ) proponen unas bases de datos internacionales

se comienza a emplear más la llamada “Medicina basada en evidencias” a nivel global, o guía de medicamentos, que se muestran por internet, y a los resultados obtenidos tras efectuarse numerosos análisis de laboratorio a cada paciente en particular.

7.1 Introducción

En el contexto actual de los servicios de salud, la atención médica oportuna y de calidad en el primer nivel es esencial para garantizar un diagnóstico certero, un tratamiento eficaz y una evolución favorable del paciente. Es en esta primera línea de contacto donde se puede identificar los signos iniciales de enfermedades comunes y se toman decisiones críticas que pueden modificar significativamente el curso clínico de cada caso.

Esta guía clínica tiene como propósito fortalecer en los estudiantes y médicos en formación la capacidad de reconocer, razonar y actuar ante situaciones clínicas frecuentes, en especial aquellas relacionadas con patologías generales y nefrológicas. Y, en particular, a través del análisis de varios casos clínicos representativos, dos de ellos se presentan a continuación, con los que se pretende desarrollar habilidades diagnósticas ágiles y fundamentadas que combinen la teoría con la práctica clínica.

Cada caso ha sido estructurado para responder de forma sistemática a cuatro preguntas clave:

- 1 ¿Cómo explicamos su problema desde el punto de vista clínico?
- 2 ¿Puede de inmediato pensarse en la posibilidad diagnóstica evidente?
- 3 ¿Qué debe interrogarse y explorarse para confirmar el diagnóstico?
- 4 ¿Qué conducta terapéutica inmediata debe establecerse?

basada “en evidencias” que se compilan en *Health services/technology assessment text (HSTAT)*, que se conforma en una de las bases de datos de la Biblioteca Nacional de Medicina de los Estados Unidos (Cañedo, 2012), pero esta última en particular aparentemente entra en conflicto, aunque puede ser que en la práctica colabore con el Centro de Medicina basada en evidencias de Oxford y el GRADE Working group (Grading of recommendations assessment, development and evaluation –GRADE–), que ha fomentado el sistema denominado “Medicina basada en evidencias”, analizado por separado en el presente texto.

Este formato permite que el lector reflexione críticamente sobre el abordaje clínico, fomente el pensamiento diagnóstico y adquiera un enfoque ordenado que promueva decisiones clínicas adecuadas desde el primer contacto.

La preparación clínico-teórica y práctica de los estudiantes de medicina es una base imprescindible para enfrentar con seguridad los desafíos del diagnóstico temprano. Esta guía, además de facilitar la integración de conocimientos, pretende convertirse en una herramienta útil de consulta rápida para quienes comienzan a construir su juicio clínico en escenarios reales. Cada caso está estructurado con los siguientes apartados:

- 1 Presentación clínica.
- 2 Explicación diagnóstica.
- 3 Posibilidad diagnóstica evidente.
- 4 Datos por interrogar y explorar.
- 5 Conducta terapéutica inmediata.
- 6 Plan de referencia.
- 7 Bibliografía.

El objetivo es contribuir a la toma de decisiones clínicas iniciales, fortalecer el razonamiento diagnóstico y favorecer el enfoque integral en los escenarios de atención primaria⁶⁰.

Índice:

Caso 1: Insuficiencia renal crónica en paciente hipertenso de 60 años.

Caso 2: Síndrome nefrótico primario en niño de 4 años.

Caso 3: Fiebre y exantema en niño de 8 años.

Caso 4: Crisis asmática en niño de 10 años.

Caso 5: Dolor abdominal agudo en adolescente.

Caso 6: Infección de vías urinarias en mujer joven.

Caso 7: Glomerulonefritis postestreptocócica.

Caso 8: Glomerulonefritis rápidamente progresiva.

Caso 9: Nefropatía diabética.

⁶⁰ Cada caso se presenta en formato estandarizado que incluye: presentación clínica, explicación diagnóstica, sospecha clínica inicial, datos a interrogar y explorar, conducta terapéutica inmediata, plan de referencia y bibliografía en formato Vancouver.

Caso 10: Nefropatía aguda por ácido úrico.

Caso 11: Lupus eritematoso sistémico en niña de 12 años.

Caso 12: Lupus eritematoso en mujer adulta de 33 años.

Caso 13: Nefropatía lúpica.

Caso 14: Púrpura de Henoch-Schönlein en niño de 6 años.

Caso 15: Nefropatía secundaria a púrpura de Henoch-Schönlein.

Caso 16: Lesiones hiperpigmentadas y anemia en mujer con lupus (34 años).

Caso 17: Nefropatía crónica por ácido úrico.

Caso 18: Acidosis tubular renal proximal en niña de 2. años con talla baja.

Caso 19: Acidosis tubular renal distal en niña de 4 años 6 meses con poliuria y enuresis.

Caso 20: Insuficiencia renal aguda secundaria a diclofenaco en mujer de 18 años.

Caso 21: Insuficiencia renal aguda secundaria a diclofenaco en mujer de 18 años.

A Comentario:

Esta guía clínica rápida representa una estrategia didáctica válida y centrada en el desarrollo del pensamiento clínico estructurado. Su utilidad radica en que transforma el conocimiento teórico en una herramienta aplicable y concreta, indispensable para formar médicos capaces de tomar decisiones informadas desde el primer contacto con el paciente.

Sin embargo, para maximizar su impacto, se recomienda que la guía sea acompañada de sesiones de discusión clínica, retroalimentación docente y una adecuada secuenciación dentro del plan de estudios. De este modo, no solo fortalecerá competencias clínicas básicas, sino que contribuirá al desarrollo de un juicio clínico más complejo y fundamentado, como se espera de un estudiante avanzado de medicina en áreas especializadas como la nefrología.

El objetivo principal de la “Guía clínica de diagnóstico rápido para médicos de primer nivel”, consiste en brindar una herramienta estructurada para ayudar a los estudiantes y médicos generales a razonar clínicamente, identificar diagnósticos probables y establecer medidas terapéuticas iniciales con rapidez.

B Ventajas de la guía clínica para estudiantes de medicina en Nefrología

174

1 Enfoque práctico y realista. Los casos seleccionados están basados en situaciones comunes y relevantes en nefrología, lo que favorece la aplicación del conocimiento en contextos reales. Facilita la conexión entre teoría y práctica clínica, una necesidad crítica en la formación médica.

2 Desarrollo del razonamiento clínico. La guía promueve el pensamiento diagnóstico estructurado y reflexivo a través de preguntas orientadoras. Refuerza habilidades clave en la toma de decisiones clínicas desde el primer contacto con el paciente.

Desventajas o limitaciones potenciales:

Dependencia de conocimientos previos. Requiere que el estudiante cuente con una base teórica sólida para poder aprovechar al máximo el análisis de cada caso. Si no se tiene esta base, los casos podrían ser difíciles de abordar sin guía docente.

Ausencia de retroalimentación automática. Aunque se fomenta el razonamiento, la guía no incluye respuestas comentadas o explicaciones detalladas posteriores al caso, lo cual limitaría el aprendizaje autónomo si no se complementa con sesiones de discusión o tutoría.

Riesgo de memorismo. Si se utiliza de forma pasiva o exclusivamente como recurso de repaso, los estudiantes podrían enfocarse en memorizar conductas o diagnósticos sin profundizar en el análisis clínico real.

Enfoque en primeros niveles de atención. Aunque esto es una ventaja en la formación clínica básica, podría limitar el desarrollo de habilidades en diagnósticos diferenciales complejos, seguimiento longitudinal o decisiones terapéuticas avanzadas propias del segundo o tercer nivel de atención.

Falta de integración con otras áreas clínicas. Aunque hay referencias a patologías sistémicas, el enfoque sigue centrado en nefrología. Podría enriquecerse si se promoviera el análisis interdisciplinario o el trabajo con otras asignaturas (p. ej., farmacología, medicina interna, pediatría).

7.2 Formato estandarizado

El uso de un esquema uniforme en todos los casos permite que los estudiantes se familiaricen con un método sistemático de abordaje

clínico. Mejora la organización mental de los estudiantes y reduce la carga cognitiva en el aprendizaje.

Valor como herramienta educativa. Puede integrarse fácilmente como parte de las sesiones de clase, talleres, seminarios o incluso como material de estudio independiente. Fomenta el aprendizaje activo, especialmente si se trabaja en equipos o como parte de una estrategia tipo ABP (Aprendizaje basado en problemas).

Cobertura integral de patologías frecuentes. La guía no solo aborda patologías renales, sino que incluye casos que reflejan la interrelación con otras especialidades pediátricas, reumatológicas y metabólicas.

Formato estructurado para cada caso clínico analizado

- Presentación del caso.
- Pregunta clínica clave: ¿Cómo explicamos su problema desde el punto de vista clínico?
- ¿Existe una posibilidad diagnóstica evidente?
- Datos que interrogar y explorar para confirmar la sospecha diagnóstica.
- Conducta terapéutica inicial inmediata
- Plan de abordaje y referencia (si aplica)

Para ello se elabora un ejemplo aplicado al caso, como se aprecia en los dos casos que se presentan a continuación.

7.3 Caso 1. Insuficiencia renal crónica en paciente hipertenso de 60 años

Paciente masculino de 60 años, con antecedentes de hipertensión arterial, consulta por fatiga y edema en miembros inferiores. A la exploración palidez de tegumentos moderada y exámenes de laboratorio muestran creatinina sérica elevada y proteinuria. El médico tratante sospecha de una alteración en la función renal. ¿Cómo explicamos su problema desde el punto de vista clínico? ¿Puede de inmediato pensar en la posibilidad diagnóstica evidente?, ¿lo que debe interrogar y explorar para confirmar diagnóstico? y es posible una ¿rápidamente establecer conducta terapéutica de carácter inmediato?

7.3.1 Presentación del caso

Paciente masculino de 60 años, con antecedente de hipertensión arterial. Consulta por fatiga y edema en miembros inferiores. A la exploración: palidez de tegumentos moderada. Exámenes de laboratorio: creatinina sérica elevada y proteinuria.

7.3.2 ¿Cómo explicamos su problema desde el punto de vista clínico?

El paciente presenta signos y síntomas compatibles con síndrome nefrótico o enfermedad renal crónica (ERC) en etapa avanzada, probablemente secundaria a nefroangioesclerosis hipertensiva.

7.3.3 ¿Existe una posibilidad diagnóstica evidente?

Sí. La sospecha inicial debe ser enfermedad renal crónica secundaria a hipertensión arterial (nefropatía hipertensiva), dada la edad, antecedentes y hallazgos de laboratorio. Se cuenta con un diagnóstico presuncional, constituido por ERC con deterioro de función renal e indicios de proteinuria significativa.

7.3.4 ¿Qué se debe interrogar y explorar para confirmar el diagnóstico?

Se elabora un interrogatorio dirigido:

- 1 Tiempo de evolución de los síntomas (fatiga, edema).
- 2 Control y tratamiento de la hipertensión.
- 3 Uso de medicamentos nefrotóxicos (AINEs, IECA/ARAI sin control).
- 4 Historia familiar de enfermedad renal.
- 5 Cambios en la diuresis (oliguria, polaquiuria, nicturia).
- 6 Síntomas uremígenos (náusea, vómito, alteración del sueño, prurito).

7.3.5 Exploración física

- 1 Presión arterial actual.
- 2 Evaluación del edema (grado y distribución).
- 3 Auscultación cardíaca (soplos o signos de sobrecarga).

- 4 Pulmones (datos de congestión).
- 5 Estado nutricional y coloración de la piel (uremia, palidez).

7.3.6 Estudios de laboratorio a complementar

- 1 BUN, EGO, filtrado glomerular estimado (eGFR).
- 2 Electrolitos séricos.
- 3 Hb y Hto (anemia renal).
- 4 USG renal (tamaño renal, ecogenicidad).

7.3.7 ¿Cuál es la conducta terapéutica de carácter inmediato?

Se establece con el objetivo, de:

- 1 Evitar progresión del daño renal y tratar síntomas.
- 2 Control de TA (valorar suspensión de IECA/ARAII si hay creatinina muy elevada o hiperkalemia).
- 3 Restricción de sal y líquidos si hay edema importante.
- 4 Evitar fármacos nefrotóxicos.
- 5 Referir a segundo nivel para valoración por nefrología.
- 6 Iniciar plan nutricional con control proteico si es posible.
- 7 Control de anemia y corrección de electrolitos si aplica.

7.3.8 Plan de abordaje y referencia

Se obtiene una referencia oportuna a segundo o tercer nivel:

- 1 En caso de eGFR <60 ml/min/1.73 m² o
- 2 Proteinuria significativa persistente.
- 3 Creatinina en aumento progresivo.
- 4 Edema refractario.

7.3.9 Conclusión

Este modelo permite que los médicos de primer nivel no solo identifiquen rápidamente problemas clínicos relevantes, sino que estructuren su pensamiento clínico, actúen en lo inmediato y tomen decisiones de referencia adecuadas. Este mismo formato puede aplicarse a otros escenarios clínicos frecuentes como: fiebre + disuria, disnea

+ ortopnea, dolor torácico súbito, etc.

Bibliografía del primer caso

178 KDIGO (2012-2013) "Clinical practice guideline for the evaluation and management of chronic kidney disease", *Kidney int suppl.*, 3(1), 1-150.

Levey, A.S., Coresh, J. (2012) "Chronic kidney disease", *Lancet.*, 379(9811), 165-180.

7.4 Caso 2. Síndrome nefrótico primario en paciente pediátrico

7.4.1 Presentación del caso

Paciente masculino de 4 años previamente sano, llevado a consulta por edema palpebral matutino de 3 días de evolución, que ha progresado a edema en extremidades inferiores y abdomen. No fiebre, ni síntomas respiratorios ni gastrointestinales. No ha presentado disminución significativa en la diuresis. Al examen físico: TA normal, edema facial y en miembros inferiores, abdomen globoso sin dolor a la palpación. Se solicita EGO: proteinuria masiva (++++), sedimento urinario inactivo. Albúmina sérica baja (1.8 g/dL), colesterol total elevado.

7.4.2 ¿Cómo explicamos su problema desde el punto de vista clínico?

El paciente presenta edema generalizado de inicio insidioso, sin datos infecciosos ni hipertensión, con proteinuria masiva, hipoalbuminemia e hiperlipidemia, lo cual es altamente sugerente de un síndrome nefrótico primario de la infancia, posiblemente de causa idiopática (cambios mínimos), el cual representa la forma más frecuente a esta edad.

7.4.3 ¿Existe una posibilidad diagnóstica evidente?

Sí. El cuadro clínico y los hallazgos de laboratorio permiten sospechar fuertemente síndrome nefrótico idiopático (probablemente cambios mínimos). Se establece un diagnóstico presuncional, consistente en un síndrome nefrótico primario en niño preescolar.

7.4.4 ¿Qué se debe interrogar y explorar para confirmar el diagnóstico?

Interrogatorio dirigido:

- 1 Tiempo de evolución del edema (inicio matutino, progresión).
- 2 Diuresis conservada o disminuida.
- 3 Episodios recientes de infección respiratoria o gastrointestinal (como desencadenante).
- 4 Historia previa de edema, hospitalizaciones o enfermedades renales.
- 5 Uso de medicamentos o sustancias.
- 6 Historia familiar de enfermedades renales.

7.4.5 Exploración física

- 1 Peso y talla (ver si hay incremento rápido de peso por retención de líquidos).
- 2 TA (usualmente normal o baja).
- 3 Edema: distribución, godet, palpebral, escrotal/labial.
- 4 Auscultación cardiopulmonar (descartar derrames).
- 5 Palpación abdominal (ver si hay ascitis).

7.4.6 Estudios de laboratorio a complementar

- 1 EGO con tira reactiva (proteinuria masiva, sin hematuria).
- 2 Proteinuria en 24 h (si posible) o relación proteína/creatinina en orina.
- 3 Albúmina sérica, colesterol total.
- 4 Urea, creatinina, electrolitos.
- 5 Hemograma (puede haber hemoconcentración).
- 6 IgG C3 C4 y CH50
- 7 USG renal básico (solo si hay duda diagnóstica o mal estado general).

7.4.7 ¿Cuál es la conducta terapéutica de carácter inmediato?

Se establece como objetivo, el control del edema, prevención de infecciones y trombosis, iniciar tratamiento esteroideo.

- 1 Iniciar prednisona VO (60 mg/m²/día) si no hay contraindicaciones (bajo vigilancia médica).
- 2 Restricción moderada de sal y líquidos si el edema es importante.
- 3 Valorar diuréticos suaves (furosemida oral) si hay dificultad respiratoria o edema grave (con vigilancia de TA y electrolitos).
- 4 Valorar uso de albúmina IV + diurético si hay hipovolemia con edema severo.
- 5 Educar a la familia: vigilar edema, peso, diuresis, signos de infección.
- 6 Inmunización adecuada, evitar vacunas vivas durante esteroides.
- 7 Prevención de infecciones y trombosis (vigilar fiebre, dolor abdominal, dificultad respiratoria).

7.4.8 Plan de abordaje y referencia

Se elabora una referencia a segundo nivel (nefropediatría o pediatría hospitalaria) en estos casos:

- 1 Primer episodio de síndrome nefrótico.
- 2 Hipertensión, hematuria, insuficiencia renal o síndrome nefrítico asociado.
- 3 Recaída frecuente o corticoresistencia.
- 4 Edema severo no controlado en primer nivel.

7.4.9 Conclusión

Este formato permite al médico de primer contacto reconocer rápidamente los criterios diagnósticos clave del síndrome nefrótico primario en niños, decidir si se puede iniciar tratamiento en su nivel o requiere referencia, e implementar medidas inmediatas seguras mientras se da seguimiento por especialistas.

Bibliografía del segundo caso

- Eddy, A.A., Symons, J.M. (2003) "Nephrotic syndrome in childhood", *Lancet*, 362(9384), 629-639.
- Gipson, D.S. et al. (2011) "Management of steroid-sensitive nephrotic syndrome: a survey of pediatric nephrologists", *Am. J. kidney dis.*, 58(3), 354-360.

En la "Guía clínica rápida de Nefrología y patologías relacionadas" propuesta por Jerónimo Amado López Arriaga, se constata la puesta

en práctica, en México, del ojo clínico, el empirismo y los amplios conocimientos en las ciencias médicas. De igual forma Alfonso Novoa, en el Centro de Salud de Baltar, en la ciudad de Orense, en España, muestra un diagnóstico a partir de la visión aportada por el ojo clínico, que da título a su escrito precisamente: “El ojo clínico y los errores que éste comete” (2017), y en cambio, Molina Anguita, Abdadín López, Márquez Quero, Merino González y Salve Díaz en “Ojo clínico vs. gold standard (patrón oro)”⁶¹ (2018), muestran otro posicionamiento médico sobre el ojo clínico empleado con el objetivo específico de ahorrar gastos médicos en la salud pública, en torno a la medicina familiar y comunitaria, en dos Centros de salud en Jaén y Ciudad Real, en España. Tema que en su conjunto se desarrolla de forma más extensa en el libro de Fernández-Carrión y López Arriaga con el título de *Visión comparativa del empirismo, ojo clínico, medicina basada en evidencias y ciencias de la salud* (de próxima publicación).

Referencias

- AGREE II (AGREE Research Trust) (s/f) “Appraisal of guidelines research and evaluation”, <http://www.agre-etrust.org>.
- Álvarez-Fernández, J.A., Perales-Rodríguez de Viguri, N. (2005) “Recomendaciones internacionales en resucitación: del empirismo a la medicina basada en la evidencia”, *Medicina intensiva*, 29(6), 342-348.
- Andreucci Annunziata, Paola M. (2012) “El enfoque clínico en la formación continua de profesores: la teorización del ‘ojo pedagógico’ como destreza compleja”, *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, Universidad de Granada, 16(1), 257-275.
- Aristóteles (2016) *Acerca del alma*, Madrid, Editorial Gredos.
- (1994) *Metafísica*, Madrid, Editorial Gredos, 2 reimp.
- Asensio-Aguilera, J.M. (2000) “La formación del docente en y para la complejidad. Teoría de la educación”, *Revista Interuniversitaria*, No. 12, 29-43.
- Ávila-Rivera, José Gabriel (2006) “Empirismo, medicina alternativa y ciencia”, *La jornada de oriente*, 3 febrero.
- Baird, Forrest E., Kaufmann, Walter (2008) *From pato to derrida, Up- per saddle river*, New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- Bardinet, Th. (1995) *Les papyrus médicaux d l’Égypte pharaonique*,

⁶¹ El concepto los autores los hace equivalente con el gasto público.

- París, Fayard, 85 y 367-368.
- Bastian, H., Glasziou, P., Chalmers, I. (s/f) "Seventy-five trials and eleven systematic reviews a day: How will we ever keep up?", <http://www.plosmedicine.org/-article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pmed.-1000326>.
- Bernard, Cl. (1994) *Introducción al estudio de la medicina experimental*, Madrid, UNAM, III part.
- Bhawuk, DPS (2011) *Spirituality and Indian psychology*, Anthony Marsella, editor, Springer.
- Borja Aburto, Víctor Huego (s/f) "Guías de práctica clínica", <http://www.imss.gob.mx/profesionales/salud/-gpc>.
- Cañedo Andalia, Rubén (2012) "Guías para la práctica clínica: qué son, dónde y cómo buscarlas", *Acimed*, 23(2), 146-159, <http://scielo.sld.cu/pdf/aci/v23n2/aci-05212.pdf>.
- Carrera Varona, Eloisa (2023) "El ideario filofósico-educativo de Armando Hart y su validez en el siglo XX. Parte I", *Lectambulos*, <https://lectambulos.com/el-ideario-filosofico-educativo-de-armando-harty-su-validez-en-el-siglo-xx-primera-parte/>.
- Copleston, Frederick (1994) "Capítulo XVI. Demócrito de Abdera", *Historia de la filosofía I*, Barcelona, 4 edc.
- Creagan, Robert F. (1944) "Radical empiricism and radical historicism", *The journal of philosophy*, 41(5), 126-131, <https://www.jstor.org/stable/2020100>.
- Demócrito, Diels, H., Franz, W. (1967) *Die fragmente der vorsokratiker*, I, Berlín, Dublin-Zurich, Weidmann.
- Deutsche, Eliott (2000) *Philosophy of religion: Indian philosophy*, Roy Perret, editor, Routledge, 245-248.
- Elío-Calvo, Daniel (2023) "Medicina basada en la evidencia una aproximación epistemológica", *Cuadernos Hospital de clínicas*, 64(2), La Paz, Bolivia.
- (2021) "Pensamiento filosófico y medicina", *Cuadernos Hospital de clínicas*, La Paz, Bolivia, 62(1), http://www.scielo.org.bo/-scielo.php?script=sci_artext&pid=S1652-67762021000100015.
- (2016) "La deshumanización de la medicina", *Cuadernos*, 57(3), 80-87.
- Elizalde, Emilio (2021) "What is a scientific theory?", Springer international publishing, 21-34, https://doi.org/10.1007/978-3-030-80654-5_2.
- Espinosa, Germán (2022) *Guillermo Valencia, 1989*, Luis C. López, 1989, *La elipse de la codorniz, 1985-1999*, *El sueño ético en Atenas y otras prosas, 1993-2002*, Medellín, Colombia, Universidad

Eafit.

- Estella, A., Garnacho-Montero, J. (2020) "Del empirismo a la evidencia científica en el tratamiento con antiviricos en los casos graves de infección por coronavirus en tiempos de epidemia", *Medicina Intensiva*, 44(8), 509-512.
- Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2021) *Libro de la muerte. Sentido de la mortalidad*, Madrid/México, APublicaciones, Academia Iberoamericana de las Ciencias et al.
- Foucault, Michel (2022) *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, México, Siglo XXI Editores, 3 edc.
- Fraassen, Bas van (1980) *The scientific image*, New York, Oxford University Press
- Fuente Freyre, J. Antonio de la (2002) *La biología en la Antigüedad y la Edad Media*, Salamanaca, Universidad de Salamanca.
- Garófalo y Sánchez, José (1853) *Discurso sobre el empirismo, el eclecticismo y el dogmatismo en medicina*, Madrid, Imprenta del Colegio de Sodos-Mudos y Ciegos.
- Gimeno Cabañas, Amalio (1877-1880) "Métodos de adquirir conocimientos en Terapéutica", *Tratado elemental de Terapéutica, materia médica y arte de recetar*, Amalio Gimeno Cabañas, Valencia, Librería de Pascual Aguilar, 2 vol, t. I, 47-67.
- Gispen, J.G.W. (1967) "Measuring the patient in ancient Egyptian medical texts", *JANUS*, vol. 54, 224-227.
- González Crussí, Francisco (2019) "Reminiscencia del 'ojo clínico'", *Letras libres*, <https://letraslibres.com/re-vista/reminiscencia-del-ojo-clinico/>.
- Grahame-Smith; D. (s/f [1993/1996]) "Evidence based medicine: Socratic dissent", <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC-2549506/>.
- Graña-Aramburú, Alejandro (2015) "Filósofos que contribuyeron al progreso de la medicina", *Acta médica peruana*, Lima, Perú, 31(1).
- Grimes, John A. (1996) *A concise dictionary of Indian philosophy: Sanskrit terms defined in English*, State University, New York Press.
- Gudiol Munté, Francisco (2006) "'Ojo clínico' y evidencia científica", *Educación medica*, vol. 9, supl. 1.
- Guíasalud.es (2025) "Catálogo de Guías de práctica clínica en el Sistema Nacional de Salud (SNS)", portal.guiasalud.es/gpc/.
- Guyatt, Gordon, Cairns, John, Churchill, David et al. (1992) "Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of

medicine", *JAMA*, 268(7), 2420-2425.

Hamburger, J. (1986) *Los límites del conocimiento*, México, FCE.

Henao, Daniel Eduardo, Jaimes, Fabián Alberto (2009) "Medicina basada en la evidencia: una aproximación epistemológica", *Biomédica*, Bogotá, Colombia, 29(1), http://scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-41572009000100006..

Herrera, N., Sánchez, G. (2019) *Las culturas médicas de la antigüedad. Unidades de apoyo para el aprendizaje*, México, CUAED, Facultad de Medicina, UNAM.

Hippocratis Coi (1558) "De la enfermedad sagrada", *Opera quae ad nos extant omnia. De morbo sacro*, Basileae, Froben, 208-217.

Hoffman, Frank J. (1982) "The buddhist empiricism thesis", *Religious studies*, 18(2), 151-158.

Ibáñez Morino, Carlos (2006) "Guillermo Valencia, 1989; Luis C. López, 1989; La elipse de la codorniz, 1985-1999. El suelo ético en Atenas y otras prosas, 1993-2002", *Ensayos completos. 1989-2002*, t. II, Medellín, Colombia, Panamericana Editorial Limitada, Universidad Eafit.

Isaacs, D., Fitzgerald, D. (2001) "Seven alternatives to evidence-based medicine", *Oncologist*, No. 6, 390-391.

Jaeger, W. (1967) *Paideia. Los ideales de la cultura griega*, New York, Harcourt, Brace&World.

James, William (1912) "Ensayo del empirismo radical", *Ensayo*, vol. II, 1

Juaneda-Magdalena, Manuel (2012) "La importancia del ojo clínico en la praxis médica faraónica. Un rasgo de modernidad", *Medicina historia. Revista de estudios históricos de las ciencias de la salud*, Fundacio Uriach, No. 4.

Kalupahana, David J. (1969) "A budhist tract of empiricism", *Philosophy east and west*, 19(1), 65-67.

Lain Entralgo, Julian Marias (1964) *Historia de la filosofía y de la ciencia*, Madrid, Ediciones Gudarrama.

López, Cristina, Andrada, Agustina (2023) "Ojo clínico", *Oculi*, <https://oculirevista.wordpress.com/2022/07/-31/ojo-clinico/>.

López Arriaga, Jerónimo Amado, Fernández-Carrión, Miguel-Héctor (2025) *Modelos educativos de aprendizaje aplicados en la enseñanza médica: México*, Madrid/México, APublicaciones, Academia Iberoamericana de las Ciencias et al.

López Piñero, J.M. (2002) *La medicina en la historia*, Madrid, La esfera de los libros.

Maconis, John J., Gerber, Linda M. (2011) *Sociology*, Toronto,

- Pearson Canada.
- Malaspina, Edgardo (2003) *Historia de la medicina en la antigüedad*, Venezuela, Emagister, https://www.ema-gister.com/uploads_courses/Comunidad_Emagister_-54361_medicinaantigüedad.-pdf.
- Manzo, Silvia, Calvente, Sofía (2022) “El empirismo y el racionalismo modernos: definiciones, evaluaciones y alternativas”, *Filósofas y filósofos de la modernidad: nuevas perspectivas y materiales para el estudio*, Silvia Manzo (coordinador), La Plata, Universidad Nacional de La Plata, EDULP, 22-43.
- Martínez Millán, Hernán (2010) “Heráclito: el despierto”, <https://portal.issn.org/resource/issn/185.3058>.
- Masó, Felip (2023) “El nacimiento de la medicina en Mesopotamia, entre la magia y la ciencia”, *National geographic*, <https://historia.nationalgeographic.com.es/el-nacimiento-de-la-medicina-en-mesopotamia-entre-la-magia-y-la-ciencia>.
- Medina Rioja, Raúl (2023) “Ojo clínico: cuando la literatura enseña neurociencia”, *Medicina y cultura*, UNAM, https://unamglobal.unam.mx/global_revista/ojo-clinico-cuando-la-literatura...
- Mendoza Mendoza, Mirella Stephanie, Tumbaco Constante, Luis Fernando (2024) “El empirismo de las Ciencias de la Salud: un revisión sistemática”, *Polo del conocimiento*, 9(8), <https://polodelconocimiento.com/-ojs/index.php/es/article/view/7710>.
- Micheli-Serra, Alfredo de (2004) “Algunos enfoques epistemológicos en medicina”, *Gaceta médica de México*, 140(5), https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0016...
- Minor, Thomas Chalmers (1887) *Athothis: a satire on modern medicine*, Cincinnati, R. Clarke & Co., Yale University, Cushing/Whitney Medical Library.
- Molina Anguita, M., Abadín López, F., Márquez Quero, L., Merino González, A.M., Salve Díaz Miguel, M.J. (2018) “Ojo clínico vs. gold standard”, *Medicina de familia*, Semergen, <https://www.elsevier.es/es-revista-medicina-familia-semergen-40-art...>
- Montalvo, David (1999) “The buddhist empiricism thesis: an extensive critique”, *Asian philosophy*, 9(1), 51-70.
- Mora del Río, María Fernanda (2022) *Ojo clínico. Una aproximación a la fotografía médica en Colombia*, Bogotá, Colombia, Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Nietzsche, Friedrich (1872) *Die geburt der tragödie aus dem geiste der musick* (*El nacimiento de la tragedia desde el espíritu de la*

música), Leipzig, Verlag Von E. W. Fritsch.

Novack, George (1977) *Los orígenes del materialismo*, Bogotá, Editorial Pluma.

186 — Novoa, Alfonso P. (2017) “El ojo clínico y los errores que éste comete”, *Medicina general y de familia*, https://mgyf.org/wp-content/uploads/2017/revistas_antes/revista_137/151.pdf.

Nunn, J.F. (1996) *Ancient Egyptian medicine*, Londres, British Museum Press, Berlin 163, 44-49.

Orwell, George (1980) 1984, Barcelona, Salvat Editores.

Parrini, Paolo, Salom, Wesley C., Salmon, Merrilee H. (2003) *Logical empiricism: historical and contemporary perspectives*, University of Pittsburgh Press., <https://books.google.com/-books?id=5RSKq-13wyAC&newbks=0&printsec=frontcover&dq=contemporary+empiricism&hi=es>.

Pérez Ransanz, Ana Rosa (2004) “El empirismo crítico de Karl Popper”, *Signos filosóficos*, VI(11), 15-33.

Pérez Riera, Andrés R (2018) “Medicina basada en evidencias ou ojo clínico”, *Cardiolatina*, <http://cardiolatina.com/wp-content/uploads/2018/10/Medicina-basada-en-evidencias-ou-ojo-clinico-3F%-3Fnico.pdf>.

Petrak Romero, José Günter (1991) “Ojo clínico”, *Repositorio institucional*, Universidad Iberoamericana Puebla, <http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>.

Pommerening, T. (2010) “Healing measures: dja and oipe in ancient Egyptian pharmacy and medicine”, *Pharmacy and medicine in ancient Egypt. Proceeding of conferences held in Cairo* (2007) and Manchester (2008), J. Cockitt, R. David, Oxford, BAR International Series 2141, 133.

Prasad, Vinay, Cifu, Adam (2015) *Ending medical reversal*, Baltimore, Johns Hopkins University Press

Quine, Willard Van Orman (1974) “La doctrina filosófica”, *La relatividad ontológica y otros ensayos*, Madrid, Tecnos.

Rajapaksha, DM (2016) *The importance of empirical trends in early buddhism: a comparative study in philosophical empiricism*, <http://repository.kin.ac.lk/-handle/123456789/14543>.

Reyes B., Humberto (2006) “Qué es medicina interna?”, *Revista Médica Chile*, No. 134, 1338-1344.

Rosenberg, W., Donald, A. (1995) “Evidence based medicine: an approach to clinical problem-solving”, *BMJ*, No. 310, 1122-1126.

Rubiales, Alvaro S., Argüello, María Teresa, Valle, María Luisa del, Flores Pérez, Luis Alberto (2003) “Del empirismo a la medicina

- paliativa basada en evidencia”, *Medicina paliativa*, 10(3): 157-161.
- Saborido, Cristian (2020) *Filosofía de la medicina*, Madrid, Editorial Tecnos.
- Sackett, D.L., Rosenberg, W., Muir, J.A., Haynes, R.B., Richardson, W.S. (1996) “Evidence based medicine: what it is and what it isn’t”, *BMJ*, No. 312: 71-72.
- Sánchez Viamonte, Julián (2013) *Una aproximación epistemológica a la medicina basada en evidencias*, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de La Plata (trabajo para el “Curso de posgrado: Introducción a métodos del conocimiento científico”), https://sedici.unlp.edu.ar/bistream/handle/10915/121499/Documento_completo.pdf?sequence...
- Santillan-Doherty, Patricio (2024) “Del ojo clínico a la inteligencia artificial”, <https://bioetica.nexos.com.mx/del-ojo-clinico-a-la-inteligencia-artificial/>.
- SEMG (2022) “El ojo clínico dermatológico”, *SEMG (Sociedad Española de Médicos Generales y de Familia)*, <https://www.-semg.es/index.php/historico-de-actividades-y-cursos/43...>
- Sini, Carlo (2004) “Empirismo”, *Enciclopedia garzanti della filosofia*, Cianni Vattimo et al., https://books.google.cl/books/about/Enciclopedia:Garzanti_di_filosofia.html?id=1swNR22A7UMC&redir_esc=y.
- Varela, Jordi (2018) “Facultades de medicina: reduccionismo versus empirismo”, <https://gestionclinicavarela.blogspot.com/2018/01/facultad-de-medi...>
- Westendorf, W. (1999) *Handbuch der altägyptischen medizin, II*, Leiden-Boston-Köln, Band, 691-699: Ebers 854-856, II, 711-712: Edwin-Smith no 1; II, 703: Ebers, 864 (106, 7-13).
- Zabalza-Beraza, M.A. (2005) “El aprendizaje experiencial como marco teórico para el prácticum”, *Practicum como compromiso institucional: los planes de prácticas*, M. Raposo, A. Cid, M. Sanmamed et al. (coordinadores), Santiago de Chile, Unidixital, 19-34.

Biografía de los autores

AUTHOR BIOGRAPHY

189

DUSSEL, ENRIQUE⁶²

De nacionalidad mexicana, nace en Mendoza (Argentina) el 24 de diciembre de 1934, radicado desde 1975 en exilio en México. El exilio se debió a la necesidad de abandonar el país de origen tras un atentado de bomba por compromisos crítico-políticos a favor de los movimientos populares en tiempos previos a la dictadura militar argentina. Esposo de Johanna, padre de Enrique S. y de Susanne Chr. Enrique Dussel es reconocido internacionalmente por su trabajo en el campo de la ética, la filosofía política y el pensamiento latinoamericano en general y por ser uno de los fundadores de la filosofía de la liberación, corriente de pensamiento de la que es arquitecto. Ha mantenido diálogo con filósofos como Karl-Otto Apel, Gianni Vattimo, Jürgen Habermas, Richard Rorty, Emmanuel Lévinas entre otros. Su vasto conocimiento en estos temas, plasmado en más de 60 libros y más de 400 artículos (muchos de ellos traducidos en más de seis idiomas), lo convierte en uno de los más prestigiados pensadores filosóficos del siglo XX que ha contribuido de manera original en la construcción de una filosofía comprometida. Desde 1975 y 1976 ha sido profesor de Ética y Filosofía Política en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM- I) y en el Colegio de Filosofía de la Universidad Autónoma de México (UNAM).

TÍTULOS 1957 Licenciado en Filosofía por la Universidad Nacional del Cuyo, Mendoza, Argentina. 1959, Doctor en Filosofía por la Universidad Central de Madrid, España. 1965, Licenciado en Estudios de la religión por el Instituto Católico de París, Francia. 1967, Doctor en Historia por La Sorbonne, París, Francia.

DISTINCIONES 2016 Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Nacional de Costa Rica, Campus Omar Dengo. 2015, Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Santo Tomás de Aquino, Bogotá, Colombia. 2015, Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad General de San Martín, Buenos Aires, Argentina. 2015, Recibe el reconocimiento de Visitante Ilustre por la Universidad General Sarmiento, Buenos Aires, Argentina. 2014, Recibe, la

⁶² <http://www.enriquedussel.com/>.

distinción Investigador Nacional Emérito por parte del Sistema Nacional de Investigadores, México. En el marco del Día mundial de la Filosofía se le otorgó la Medalla Aristóteles por sus aportes al desarrollo de la reflexión filosófica latinoamericana. Sede de la Celebración: Guatemala. 2012, Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. 2010, Recibe el reconocimiento de Profesor Emérito de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. 2010, Recibe el Premio Libertador al Pensamiento Crítico 2009 por su obra *Política de la liberación. Vol. II Arquitectónica* en Venezuela. 2009, La Asociación Caribeña de Filosofía le otorgó el premio Frantz Fanon en reconocimiento a su extraordinario trabajo con la *Filosofía de la liberación por la descolonización y la liberación de la humanidad* en University of Miami, USA. 1995, Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. 1981, Recibe el Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Freiburg, Suiza.

ENTRE SUS RESPONSABILIDADES CIENTÍFICAS Y ACADÉMICAS Coordinador de la Asociación de Filosofía y Liberación, AFyL (1983-). Rector Interino de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (2013-2014). Miembro del Consejo de Fomento y Desarrollo Científico, Tecnológico e Innovación del D.F., México (2014). Miembro del Comité Directivo de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía, FISP (2013). Coordinador del proyecto mundial "South-South Inter-Philosophical Thinking Group" de la Sección de Filosofía de la UNESCO (2013). Investigador Nacional Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores, México (2004-2014). Miembro de Gesellschaft für Interkulturelle Philosophie e.v. (1994-2023). Miembro de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía, FISP (1983-2023). Miembro de la Asociación Filosófica Mexicana, AFM (1975-2023). Miembro Investigador del Instituto de Historia Europea (1962-1965). PROFESOR INVITADO EN DIVERSAS UNIVERSIDADES Center for Latin American Studies of the Harvard University (USA, 2000). Duke University (USA, 1998). John's Hopkins University (USA, 2015). Rutgers University (USA, 2015). University of South Africa (Sudáfrica, 2016). Universität zu Köln (Alemania, 2010). Korea University (Seúl, 2011). Universität Wien (Austria, 1997). Loyola University (USA, 1994). Goethe Universität Frankfurt (Alemania, 1992). California State University (USA, 1987). Notre Dame University (USA, 1986). Université de Fribourg (Suiza, 1981). Université Catholique de Louvain (Bélgica, 1972).

LIBROS INDIVIDUALES *Para una ética de la liberación latinoamericana*, Tomo I y II, Editorial Siglo XXI, Argentina, 1973. *Filosofía de la*

liberación, Ediciones Edicol, México, 1977. *Ética comunitaria*, Ediciones Paulinas, España, 1986. *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*, Editorial Siglo XXI, México, 1990. 1492: *El encubrimiento del otro*, Editorial Nueva Utopía, España, 1992. *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*, Universidad de Guadalajara, México, 1993. *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación*, Editorial Nueva América, Colombia, 1994. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*, Editorial Trotta, España, 1998. *La ética de la liberación ante el debate de Apel, Taylor y Vattimo como respuesta crítica de K.-O. Apel*, Ediciones de la UAEM, México, 1998. *Hacia una filosofía política crítica*, Desclée de Brouwer, España, 2001. *Beyond Philosophy: History, Marxism, and Liberation Theology*, Rowman and Littlefield, USA, 2003. *Ética del discurso y ética de la liberación*, (Karl-Otto Apel y Enrique Dussel), Editorial Trotta, España, 2005. *20 Tesis de política*, Editorial Siglo XXI, México, 2006. *Filosofía de la cultural y de liberación*, Ediciones UACM, México, 2006. *Política de la liberación. Historial mundial y crítica*, Editorial Trotta, España, 2007. *Materiales para una política de la liberación*, Editorial Plaza y Valdés, España, 2007. *Política de la liberación. La arquitectónica, Vol. II*, Editorial Trotta, España, 2009. *Pablo de Tarso en la filosofía política actual, y otros ensayos*, Editorial San Pablo, México, 2014. *16 Tesis de economía política. Interpretación filosófica*, Editorial Siglo XXI, México, 2014. *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad*, Editorial AKAL, México, 2015. *14 Tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*, Editorial Trotta, España, 2016.

SOBRE LA OBRA DE ENRIQUE DUSSEL Hans Schelkhorn, *Ethik der Befreiung. Einführung in die Philosophie Enrique Dussel*, Herder, Freiburg-Wien, 1992. Raúl Fornet-Betancourt (editor), *Für Enrique Dussel. Aus Anlaß seines 60. Geburtstages*, Verlag Augustinus, Aachen, 1995. Edgar Moros Ruano, *La filosofía de la liberación de Enrique D. Dussel: ¿Alternativa al marxismo en América Latina?*, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela, 1995. Peter Anton, *Enrique Dussel: Offenbarung Gottes im Anderen*, Gruenewald Verlag, Mainz, 1997. Enrique Dussel, "Enrique Dussel. Un proyecto ético y político para América Latina", *Revista Anthropos*, No. 180 (septiembre-octubre), Barcelona, 1998. Linda Martín Alcoff y Eduardo Mendieta, *Thinking from the Under-side of History. Enrique Dussel's Philosophy of Liberation*, Rowman and Littlefield, USA, 2000. Stefan Dres, *Diskurs-und Befreiungsethik im Dialog: Eine Fallstudie zur Soziologie der Philosophien*,

Vissenschaftsverlag, Aachen, 2002. Pedro Enrique García Ruíz, *Filosofía de la liberación. Una aproximación al pensamiento de Enrique Dussel*, Editorial Driada, México, 2003. Luis Manuel Sánchez Martínez, *Warum kun (und darf) der "Andere" nicht verstanden werden? Sinnkritische historisch-philosophische Rekonstruktion der Befreiungsethik von Enrique Dussel*, Concordia, Aachen, 2006. Antonino Infancia, *L'altro occidente. Stte saggi sulta filosofia della liberazione*, ARACNE Editrice, S.R.L., Roma, 2010. Nadia Heredia, *Nuevos debates en la ética latinoamericana. Acerca de la categoría de reconocimiento en la obra de Enrique Dussel*, Editorial Académica Española, Berlín, 2011. L. Machado, Jo. André da Costa y P. Carbonari, *Filosofia e Libertação. Homenagem a los 80 años de Enrique Dussel*, IFIBE Editora, 2015.

CRONOLOGÍA DE ENRIQUE DUSSEL El día 24 de diciembre de 1934 nace Enrique Domingo Dussel Ambrosini en La Paz, un pequeño pueblo de la provincia argentina de Mendoza. 1953-1957 Estudia Filosofía en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza). Se licencia con la tesina *La problemática del bien común en el pensar griego hasta Aristóteles*. 1957-1959 Estudia en Madrid. Se doctora en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central (Universidad Complutense de Madrid). Tesis doctoral (defendida en junio de 1959): *El bien común. Su inconsistencia teórica*, dirigida por A. Millán Puelles. En ella prosigue la investigación de su tesina. Es una defensa del humanismo integral de J. Maritain y su personalismo comunitario. Se relaciona con X. Zubiri, J.L. López Aranguren, P. Laín Entralgo, J. Marías, etc. 1959-1961 Vive en Nazaret (Israel), con el sacerdote francés Paul Gauthier. Trabaja como carpintero de la construcción. Descubre, con Gauthier, al pobre como oprimido. Desde entonces el pobre será el principal paradigma hermenéutico de su reflexión filosófica, histórica y teológica. Conocimientos del hebreo y del árabe. 1961, Se instala en Francia. Estudia Teología e Historia en La Sorbona. Trabajaba como bibliotecario, para costearse sus estudios. 1963, Viaja a Alemania. En Munich conoce a Johanna Peters, con quien se casará poco después. Tienen dos hijos: Enrique (1965) y Susana (1996). Estudia historia con Joseph Lortz, con quien comienza los estudios para el doctorado en historia de la iglesia. 1964-1966 Viaja a estudiar al Archivo de Indias de Sevilla, con motivo de la realización de su tesis doctoral. 1965, Licenciado en "Estudios de la religión" en el Instituto Católico de París. 1967, Doctor en Historia. La tesis, dirigida por Robert Ricard se titula *Les Evêques hispanoamericains, defenseurs et evangelisateurs de l'indien (1504-1620)* (publicada en 1970). La concluyó

en el mes de julio de 1966. Publica *Hipótesis para una historia de la iglesia en América Latina*. 1967-1968, Consigue una beca para estudiar en México con Leopoldo Zea. Pero finalmente regresa a Argentina y acepta la invitación de la universidad Nacional Resistencia (Chaco) para ser profesor adjunto de antropología y de ética. Desde 1968 es profesor de Ética en la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza). 1969, Publica *El humanismo semita. Estructuras intencionales radicales del pueblo de Israel y otros semitas*. 1970, Primeras formulaciones de la filosofía de la liberación. Influjo de Hegel y Husserl, Heidegger y la fenomenología. Publica *Lecciones de ética ontológica*. 1971, Publica *Para una destrucción de la historia de la ética*. Se produce, leyendo la obra *Totalité et infini*, de Emmanuel Lévinas, su “despertar del sueño ontológico”. 1972, Publica *La dialéctica hegeliana. Supuestos y superación o del inicio originario del filosofar*. También *Caminos de liberación latinoamericana I* (después verán la luz varios volúmenes más, con un total de 4). 1973, Comienza la publicación de *Para una ética de la liberación latinoamericana* (con un total de 5 vol). La noche del 2-3 de octubre Dussel y su familia son objeto de un atentado con bomba, por parte de la extrema derecha (miembros del sindicato metalúrgico a través del denominado “Comando Ruci”), que destruyó la mitad de su casa en Mendoza. Le acusan de “marxista” y de “corruptor de la juventud”. Se suceden las amenazas de muerte por escuadrones paramilitares. 1974, Publica *El dualismo en la antropología de la cristiandad. Desde los orígenes hasta antes de la conquista de América*. 1975, Publicación de *Para una fundamentación filosófica de la liberación latinoamericana* (con D.E. Guillot); *El humanismo helénico*. Purgas en la Universidad Nacional de Cuyo. En marzo Dussel será expulsado, junto con otros profesores. Uno de sus compañeros y una alumna son asesinados. El gobierno militar clausura la *Revista de Filosofía Latinoamericana*, fundada por Dussel, J.C. Scannone, O. Ardiles, y otros. Sus libros son censurados y guillotizados en las editoriales. El día 15 de agosto partirá al exilio en México. 1975, Profesor titular C en el Departamento de Filosofía de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México). 1976, Profesor en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en posgrado de Estudios Latinoamericanos y en Ética en el Colegio de Filosofía. Comienza una lenta y meticulosa lectura sistemática de las obras de Karl Marx. 1977, Ve la luz su obra *Filosofía de la liberación*, escrita de memoria, sin bibliografía. Sus libros y ficheros quedaron en Argentina. 1978, Publicación de *Filosofía de la*

Poiésis (2a ed. 1984). También *Desintegración de la cristiandad colonial y liberación*. 1981, Recibe el Doctorado Honoris Causa en Teología, por la Universidad de Friburgo de Suiza. 1983, Publicación de *Historia general de la iglesia en América Latina*. 1/1. Introducción. 1985, *La producción teórica de Marx. Un comentario a los 'Grundrisse'*. 1986, Publica *Ética comunitaria*. 1988, *Hacia un Marx desconocido. Un comentario de los Manuscritos del 61-63*. 1989, Comienza el debate con la 'ética del discurso' (Apel) y de teoría de la 'acción comunicativa' (Habermas). 1990, *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana*. Miembro de carrera del Sistema Nacional de Investigadores (SEP-CONACYT), México. 1991, Diálogos con P. Ricoeur, R. Rorty, Ch. Taylor, G. Vattimo, etc. 1992, Publicación de *Fundamentación de la ética y filosofía de la liberación (con. K.O. Apel y R. Fornet-Betancourt)*. También *El encubrimiento de otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. 1993, Publica *Las metáforas teológicas de Marx*. 1995, *Apel, Ricoeur, Rorty y la filosofía de la liberación*. Con respuestas de Karl-Otto Apel y Paul Ricoeur.

Dussel es miembro de los siguientes organismos y revistas: Fundador y presidente durante varios años de CEHILA (Comisión de Estudios de Historia de la Iglesia en Latinoamérica). Miembro fundador y coordinador de la Ecumenical Association of Third World Theologians (AETWOT), y del Comité Ejecutivo de la International Association of the Mission Studies (IAMS). Fundador y Coordinador General de la Asociación de Filosofía y Liberación (AFYL), organismo miembro de la Federación Internacional de Sociedades de Filosofía (FISP, Friburgo). Miembro fundador de la Revista de Filosofía Latinoamericana (Buenos Aires) y miembro del Consejo Editorial de la *Revista Vectores de Investigación* y miembro colaborador del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina. Pertenece asimismo al Comité de Redacción de varias revistas, como *Cristianismo y sociedad*, (México), *Liberação-Liberación* (CEFIL, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil); también colabora en la *Revista Internacional Concilium*. Ha colaborado con el llamado Equipo SELADOC (Servicio Latinoamericano de Documentación). Ha impartido cursos de más de un mes de duración en las siguientes instituciones 1967 Instituto de Pastoral Latinoamericano (Quito, Ecuador). 1971, Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). 1973, Mexican Cultural Center (San Antonio, TX, USA), desde esa fecha en varias ocasiones. 1981, Universidad de Freiburg (Suiza) 1981 Loyola University (Saint Louis, MS, USA). 1982, Universidad de Ginebra (Suiza). 1987 Notre Dame University en la cátedra John O'Brien (Indiana, USA), semestre de invierno. 1987

State University of California (Los Angeles, USA), primavera. 1989 Union Theological Seminary (Nueva York, USA), semestre de invierno. 1991 Vanderbilt University (Tennessee), profesor invitado para el semestre de invierno. 1992 Johann Wolfgang Goethe, Universität de Frankfurt, octubre-diciembre. 1994 Loyola University. Chicago.

Ha pronunciado centenares de conferencias sobre filosofía, teología e historia en más de 20 centros universitarios de EEUU, así como en la práctica totalidad de los países latinoamericanos, en más de una docena de naciones europeas, y también en diversos estados de África y Asia.

Mariano Moreno Villa

FERNÁNDEZ-CARRIÓN, MIGUEL-HÉCTOR⁶³

Doctor en Historia por la Universidad Complutense de Madrid y doctorado (con Diploma de Estudios Avanzados) en Economía por la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid. Ha sido docente y/o investigador en la Harvard University, en los Estados Unidos; el Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris (EHESS, Francia. Invitado por Alain Touraine); Facultad de Ciencias Políticas y Sociales y Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA, Argentina); Facultad de Geografía e Historia y Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid y Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Salamanca (España), entre otras instituciones académicas. Fundador y presidente del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, Academia Iberoamericana de las Ciencias e Instituto Libre de Educación en entorno Digital. Asimismo, es fundador y presidente del Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas, Instituto de Estudios de Historia y Economía y Centro y Centro Internacional de Estudios y de Creación Artística y Literaria, con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid (España). Investigador colaborador de la Universidad Nacional Autónoma de México. Director y editor de la revista indexada *Vectores de*

⁶³ Curriculum publicado en la revista *Vectores de Investigación* 2(2), 2011, 242-246; se actualizó en 2015, 9(9), 131-133; se completa en 2016, 11(11) y en 2018, 12-13(12-13). [https:// www.miguel-hector-fernandez-carrior.com](https://www.miguel-hector-fernandez-carrior.com).

Investigación.

Autor de numerosos libros y artículos publicados en revistas arbitradas e indexadas sobre Ciencias Sociales (Economía Política, Sociología, Historia), Humanidades (Geografía, Filosofía, Literatura, Arte) y Ciencias de la Salud (Bioética, Psicoanálisis), en Estados Unidos, España, Francia, Argentina, Brasil... y México.

LIBROS *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3. *Obras completas II Desastres, voluntades anticipadas y bioética*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-21-6. *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México APublicaciones CIEAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9. *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4. *Depresión en adolescentes, factor de vulnerabilidad cognitiva*, Marcela Veytia-López, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2018. ISBN 978-607-97819-4-1. *Obras completas. I Bioética, neurociencia y salud mental*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2017. ISBN 978-607-7945-97-0. *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC, et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017 ISBN 97-84-16919-54-3.

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES “Proceso de cambio educativo en el siglo XXI. La gestión del aula y la autoridad del alumno”, *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 9-48. “Didáctica y currícula”, *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 81-111. “Desastres, voluntades anticipadas y bioética”, *Obras completas II Desastres, voluntades anticipadas y bioética*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-21-6, 21-238. “La educación de principios del siglo XXI”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México APublicaciones CIEAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9, 105-117. “Introducción. Vulnerabilidad cognitiva asociada a la depresión adolescente”, *Depresión en adolescentes, factor de vulnerabilidad cognitiva*, Marcela Veytia-López, MHFC

(edición), México, Editorial Torres Asociados, 2018. ISBN 978-607-97819-4-1, 11-104. "Introducción. La educación de principios del siglo XXI", *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4, 11-22. "La educación digital", *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4, 37-47. "Introducción. Conceptualización y desarrollo de la bioética social latinoamericana", *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017. ISBN 978-84-16919-54-3, 17-40. "Aspectos técnicos para la elaboración de documentos de voluntades anticipadas o testamento vital", *Bioética. El final de la vida y las voluntades anticipadas*, MHFC et al. (coordinadores), México, Editorial Gedisa et al., 2017. ISBN 978-84-16919-54-3, 59-80. "Introducción. Bioética, neurociencia y salud mental", *Obras completas. I Bioética, neurociencia y salud mental*, Octavio Márquez Mendoza, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados, 2017. ISBN 978-607-7945-97-0, 9-146. "Incidencia del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad ante el cambio educativo en la sociedad global", *Educación, complejidad y transdisciplinariedad*, María del Rosario Guerra González (coordinadora), México, Editorial Torres Asociados, 2016, ISBN 978-607-7945-78-9, 15-58. "De la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad: migración entre la realidad y la imagen", *Ciudad y comunicación*, Miguel Ángel Chaves Martín (edición), Madrid, Universidad Complutense de Madrid, ISBN 978-84-617-5575-2, 273-280. "Identidad, la defensa de lo propio y los derechos humanos", *Derechos humanos y genealogía de la dignidad en América Latina*, Ana Luisa Guerrero Guerrero et al. (coordinadores), México, UNAM, Porrua et al, 2015, ISBN 978-607-401-917-9, 77-99. "Migración e imagen: de la multidisciplinariedad a la transdisciplinariedad", *Debates éticos con metodología transdisciplinaria*, María del Rosario Guerra González (coordinadora), México, Plaza y Valdés, 2014. ISBN 978-607-402-744-0, 187-227. "Políticas de responsabilidad social universitaria y su impacto en la sociedad: sociedad y educación", *Responsabilidad social universitaria. El reto de la construcción de ciudadanía*, Jorge Olvera García, Julio César Olvera García (coordinadores), México, Porrua et al, 2014, 11-48.

CAPÍTULOS DE LIBROS COLECTIVOS "La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar", MHFC et al.,

Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional, Jerónimo Amado López Arriaga, MHFC, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid APublicaciones CIEAL, Albahaca Publicaciones, 2019. ISBN 978-84-87372-20-9, 81-104. "Depresión. Incidencia de los sucesos vitales estresantes en adolescentes", MHFC et al., *Educación actual. Proceso de cambio*, MHFC (edición), México, Albahaca Publicaciones, Editorial Torres Asociados, 2019. ISBN 978-84-87372-19-3, 223-250. "La enseñanza de la bioética para profesionales de la salud: una mirada transdisciplinar", *Educación actual: entre el pasado y el futuro*, MHFC (edición), México, Editorial Torres Asociados y Albahaca Publicaciones, 2018. ISBN 978-607-97819-3-4, 143-164. "La bioética latinoamericana", MHFC et al., *La bioética en España y Latinoamérica*, Benjamín Herreros Ruiz-Valdepeñas y Fernando Bandrés Moya (coordinadores), Madrid, Universidad Europea et al., 2016. ISBN 978-84-617-6011-4, 47-72. "Historia de la bioética en América Latina", MHFC et al., *Historia ilustrada de la bioética*, Benjamín Herreros Ruiz-Valdepeñas, Fernando Bandrés Moya, Madrid, Universidad Europea et al., 2015. ISBN 978-84-930018-9-0, 199-228.

ARTÍCULOS INDIVIDUALES "Prospectiva en la toma de decisiones dentro de un escenario crítico: crimen organizado global", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 121-196. "Me duele Cataluña", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 213-258. "Movimiento de indignados y la realidad cambiante", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2018, 11-13. "Predicciones, transdisciplinariedad e ideas", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2017, 9-10. "Historia de la bioética en América Latina", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2017, 57-95. "Bioética, neurociencia y salud mental" (reseña de libros),

Bioética, Universidad Complutense de Madrid, ISSN 2445-0812, 14-15. "Primer aniversario de la Revista Vectores de Investigación: Homenaje a Einstein y Hawking", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2016, 9-11. "Antropoceno entre la realidad y la percepción transdisciplinar", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 10(10), primer semestre 2016, 61-88. "Tecnología, economía y salud: Editorial", *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 9(9), segundo semestre 2015, 7-10.

ARTÍCULOS COLECTIVOS "The teaching of bioethics for health professionals from a transdisciplinary viewpoint", Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *EACME Newsletter*, Maastricht (Holanda), Association of Centres of Medical Ethics, No. 52, august, 2019, 13-16. "Psicología del rumor y los desastres naturales", Octavio Márquez Mendoza, MHFC, *Seres psicoanalíticos*, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, 2(1), noviembre, 2017, 26-47. "Desastres naturales, psicoanálisis, política y rumores", Octavio Márquez Mendoza, MHFC, *Gaceta AMPAG*, Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo, 1(10), octubre, 2017, 238-240. "Bioética, salud mental y los derechos humanos", Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *Revista Redbioética/UNESCO*, ISSN 2077-9445, 2016, 2(14), 96-115. "Analysis of the problem of psychotherapy of mental health and administration in the area of bioethics", Octavio Márquez Mendoza, MHFC et al., *International Journal of Current Research*, [India], ISSN 0975-833X, 2016, december, 8(12), 44296-44298. "Gestión de la innovación tecnológica como respuesta a los paradigmas tecnológicos emergentes", Antonio Hidalgo Nuchera, Miguel-Héctor Fernández-Carrión, *Revista Vectores de Investigación, Journal of Comparative Studies Latin America*, Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina, ISSN 1870-0128, E-ISSN online 2255-3371, 9(9), segundo semestre 2015, 31-52. "Desigualdad en el acceso a los derechos económicos en México", María del Rosario Guerra González, MHFC, *Revista Proyección*, Universidad Nacional de Cuyo (Argentina), ISSN 1852-0006, 8(17), 169-193.

FOUCAULT, MICHEL⁶⁴

200

Michel Foucault is a French philosopher, born on October 15 1926 in Poitiers. Rejecting the medical studies his surgeon father envisioned for him, he studied philosophy and psychology at the École normale supérieure on rue d'Ulm from 1946 onwards. He was awarded the agrégation in philosophy in 1951, and his first position as assistant professor of psychology at the Lille Faculty of Letters the following year.

From 1955 onwards, his postings abroad - first to Uppsala in Sweden, then to Warsaw in Poland, and finally to Hamburg in Germany provided the opportunity to write his doctoral thesis, which was presented by Daniel Lagache and Georges Canguilhem. Canguilhem recommended him to Jules Vuillemin, then head of the philosophy department at the University of Clermont-Ferrand, where Michel Foucault taught psychology from 1961. His thesis was published that same year under the title *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. In it, Foucault describes the evolution of the perception and treatment of madness, from the Renaissance to the 18th century. The 1963 publication of *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical* was an opportunity to continue the work begun by examining the transformation of medicine at the end of the eighteenth century, in particular the birth of clinical medicine and its influence on the perception of bodies and diseases. Public recognition came in 1966 with *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*, a real bestseller. In it, Foucault explores the human sciences through the centuries, analyzing the epistemological ruptures that have marked Western thought. He develops a historicization of the conditions of possibility of knowledge.

That same year, to distance himself from the controversy and excitement surrounding his latest book, Michel Foucault accepted a position at the University of Tunis. It was the first time he had held a chair in philosophy. He felt the need for a book to explain his research and attempt to identify the common features of his last three works. This would be *L'Archéologie du savoir*, published in 1969, in which he theorized a methodology he would call "archeology". This involves analyzing the discourse and discursive practices of a given era to

⁶⁴ De la amplia biografía de Michel Foucault el Colegio de Francia (College de France) ha seleccionado la siguiente, que se presenta en el siguiente link <https://www.college-de-france.fr/en/chair/michel-foucault-history-of-systems-of-thought-statutory-chair/biography>.

determine the conditions of their emergence. It offers a framework for understanding how knowledge is formed and transformed through the constitution of new objects. This book closes the first works in which Michel Foucault problematizes the moment when man becomes the object of a positive science.

This new stay abroad prevented Michel Foucault from attending the events of May 68. Later, he agreed to take part in the creation of the Centre universitaire expérimental de Vincennes. He returned to France at the end of October 1968 to head the philosophy department of this new university. He would remain there for just over a year. In April 1970, Michel Foucault was elected professor at the Collège de France, where he held the chair Histoire des systèmes de pensée. His opening lecture, delivered on December 2 1970, was published the following year under the title *L'Ordre du discours*. In it, Michel Foucault extended the intuitions present in his previous work. By presaging the power relations of the discursive conditions under which knowledge is constituted, this book opens the way to the genealogy of power. His first years of lectures at the Collège de France culminated in the publication of *Surveiller et punir* in 1975. In it, Michel Foucault examines the history of penal systems, focusing on the transition from public corporal punishment to modern systems of surveillance and discipline. He analyzes the role of prisons in social control and the emergence of disciplinary societies. This new conception of power involves the study of judicial practices and government techniques as matrices of knowledge.

For Michel Foucault, this was also a period of political commitment. Like many students at the École normale supérieure at the time, Foucault had briefly been a card-carrying member of the French Communist Party in the years 1950, but the years 1970 were those of concrete commitments, through petitions, public declarations of support for activists, and above all the Groupe d'information sur les prisons (Prison Information Group), set up in collaboration with historian Pierre Vidal-Naquet and resistance fighter Jean-Marie Domenach.

In 1976, the publication of *La volonté de savoir* continued his earlier work. The first volume in the *History of sexuality*, it examines how discourses on sexuality have been used to exert control over individuals since the 19th century. Foucault reinscribes sexuality as a crucial power issue in modern societies. The book surprisingly ends with a chapter describing the transition, from the seventeenth century

onwards, from sovereignty, as the right to cause death, to biopower, as power over life. This theory gave rise to major developments in the social sciences as a whole, notably through the biopolitical component of population regulation. However, he soon abandoned the concept of biopolitics in favor of that of governmentality, in reference to techniques for managing human behavior.

However, from 1980 onwards, he took a very different interest in sexuality, as a dimension of existence from which a subject asks himself the question of how he should conduct himself, and imposes exercises on himself to shape his existence. As evidenced by his lectures at the Collège de France, this latter period is one of problematization of the subject. Thenexttwo volumes of*Histoire de la sexualité* were not published until 1984. *L'Usage des plaisirs (The Use of Pleasures)* and *Le Souci de soi (Self-Consciousness)* abandon the original ambition of a history of the modern apparatus of Western sexuality. Through an analysis of sexual and ethical practices from Ancient Greece to Late Antiquity, Michel Foucault explores how the Ancients conceptualized pleasure and self-mastery by taking care of their souls and bodies through specific life techniques.

Michel Foucault died of AIDS on June 25 1984 at the Salpêtrière hospital in Paris. Contrary to the custom at the time, a press release detailing the cause of death was published, helping to shed light on the epidemic in France.

Note written by Aurèle Méthivier (Collège de France).

EDUCATION AND PROFESSIONAL CAREER

Secondary education at Lycée de Poitiers, then with the "bons pères" at Collège Saint-Stanislas. Hypokhâgne and khâgne in Poitiers.

- Khâgne at lycée Henri-IV (Paris)
- 1946 : École normale supérieure
- 1948 : philosophy degree
- 1949 : Psychology degree
- 1951 : agrégation in philosophy
- 1951-1952 : Fondation Thiers
- 1952 : diploma from the Institute of Psychology
- 1952-1955 : assistant at the Lille Faculty of Letters
- 1955 : Director of the Lille Institute of Psychology
- 1955-1958 : lecturer at the University of Uppsala (Sweden), cultural attaché in Stockholm and director of the Maison française in Uppsala
- 1958 : Director of the French Center at Warsaw University (Poland)

- 1958-1961 : Director of the Hamburg Institute
- 1960 : Lecturer at the University of Clermont-Ferrand
- 1961 : Doctor of Letters, doctoral thesis " History of madness in the classical age "
- 1962 : Professor of philosophy at the University of Clermont-Ferrand
- 1965 : Visiting professor at the São Paulo Faculty of Philosophy
- 1966-1967 : seconded professor at the Tunis Faculty of Letters
- 1969-1970 : Professor at the University of Vincennes
- 1970-1984 : Professor at the Collège de France, chair History of systems of thought
- 1971 : participates in the creation of a prison observation group

SELECTED BIBLIOGRAPHY MICHEL FOUCAULT

Histoire de la folie à l'âge classique, Paris, Gallimard, 1961.

Naissance de la clinique, Paris, Presses universitaires de France, 1963.

Raymond Roussel, Paris, Gallimard, 1963.

Les Mots et les Choses, Paris, Gallimard, 1966.

L'Archéologie du savoir, Paris, Gallimard, 1969.

L'Ordre du discours, Paris, Gallimard, 1971.

Surveiller et punir, Gallimard, 1975.

Histoire de la sexualité. I. La Volonté de savoir, Paris, Gallimard, 1976.

Histoire de la sexualité. II. L'Usage des plaisirs, Paris, Gallimard, 1984.

Histoire de la sexualité. III. Le Souci de soi, Paris, Gallimard, 1984.

Histoire de la sexualité. IV. Les Aveux de la chair, Paris, Gallimard, 2018.

Dits et Écrits, 1954-1988, quatre volumes, Paris, Gallimard, 1994.

LÓPEZ ARRIAGA, JERÓNIMO AMADO

Doctor en Educación permanente, por el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios, Puebla (2014) y maestría en Educación por la Universidad Abierta San Luis Potosí (2008). Licenciado Médico cirujano por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) (1971-1975), y la especialidad en Pediatría médica (1980-1982) y en Nefrología pediátrica (1982-1984) por el Hospital infantil "Federico Gómez", en ciudad de México. Miembro del Instituto Mexicano de Investigaciones Nefrológicas, socio numerario de la Academia Mexicana de Pediatría. Ha sido presidente del Colegio de Pediatría del Estado de México y de la Academia Mexiquense de

Medicina, y ha desempeñado varios cargos directivos⁶⁵, de 1984 a 1997, en el Hospital para el niño DIFEM, en el Estado de México, así como ha sido Coordinador general de la Unidad Académica Profesional Tianguistenco de la UAEMex y Subdirector (1997-2001) y Director⁶⁶ (2001-2005) de la Facultad de Medicina de la UAEMex, Subdirector académico de la Facultad de Medicina de la UAEMex (2016-2020) y actualmente director de la Facultad de Medicina de la UAEMex (2021-2024).

PUBLICACIONES LIBROS INDIVIDUALES *Perspectiva de la cultura de paz en relación a la educación y a la salud*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2022. ISBN 978-84-87372-46-9. *Visión sobre la pedagogía del oprimido de Paulo Freire como modelo educativo*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-38-4. *Cultura de paz, educación y salud*, edición de Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL en colaboración Universidad Autónoma del Estado de México, 2019.

LIBROS COLECTIVOS *Modelo educativos de aprendizaje aplicados en la enseñanza médica*. México, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2025. ISBN 978-84-87372-57-5. *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, Carolina Caicedo Díaz et al. (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-37-7. *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión y Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, 2020. *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, Jerónimo Amado López Arriaga, Miguel-Héctor Fernández-Carrión y Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, 2019. *Principios básicos de contaminación ambiental*, Luz

⁶⁵ Jefe del Servicio de medicina interna, subdirector de Servicios de nefrología y servicios hospitalarios y director del Servicio de salud y de atención a la discapacidad y responsable del Área de investigación general médica.

⁶⁶ Como especifica J. Mejía-Ortega en “Una pequeña historia de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México”, Revista de Medicina e Investigación, 2013, 1(1): 2-7.

María Solís Segura y Jerónimo Amado López Arriaga (compiladores), Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2003...

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES “Teoría de conflictos y la no-violencia”, *Educación actual. Educación extraescolar*, Miguel-Héctor Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Complutense de Madrid, 2021. ISBN 978-84-87372-30-8, 185-199. “Educación en el entorno de la no-violencia”, “Resolución de conflictos en el contexto de la educación permanente y de la teoría del caos”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-20-9: 119-125, 127-140.

CAPÍTULOS DE LIBROS INDIVIDUALES. “Educación en el entorno de la no violencia”, “Resolución de conflictos en el contexto de la educación permanente y de la teoría del caos”, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2019, 119-125, 127-140.

COLECTIVOS. “La responsabilidad social universitaria ante la reflexión bioética. Aportes para una educación científico-humanitaria”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, Vilchis Esquivel, “Acciones de responsabilidad en la contidianidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2025, 55-75 y 77-103. ISBN 978-84-87372-56-8. “Intervención permanente con enfoque educativo en el estilo de vida durante la etapa de niñez y adolescencia con beneficio a la sustentabilidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Gómez Hinojosa, Moreno Rivera, *Educación actual. Enseñanza y sociedad*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2023, 169-188. ISBN 978-84-87372-48-3. “La educación médica ante la crisis mundial de salud por covid-19”, Jerónimo Amado López Arriaga, Fernández-Carrión, *Educación actual. Enseñanza y salud*, México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, 2022, 143-175. ISBN 978-84-87372-42-1. “Evolución del concepto de desarrollo humano y la sustentabilidad”, Jerónimo Amado López Arriaga, et al., “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, Jerónimo Amado López Arriaga, et al., *Educación ambiental y*

sustentabilidad, Jerónimo Amado López Arriaga, Carolina Caicedo Díaz et al., México/Madrid, APublicaciones de CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-37-7: 39-68, 39-68 y 101-114. “Ética en la educación, desde una perspectiva ecológica”, Jerónimo Amado López Arriaga, Fernández-Carrión, José Pablo López Gómez, “El humanismo como posibilidad educativa”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, “Filosofía de la evaluación de la calidad educativa”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, “Vocación, concepto, clave en el proceso de elección de la formación académica”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, Zarur Osorio, “Motivación: perspectiva de influencia en el contexto académico”, Ortega Santillán, Jerónimo Amado López Arriaga, Zarur Osorio, “Cultura de paz y no-violencia en la educación”, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-33-9: 43-56, 79-94, 147-163, 167-186, 187-201, 203-226. “Perspectiva hermenéutica de la bioética”, Carolina Caicedo Díaz, Jerónimo Amado López Arriaga, Ortega Santillán, “Valores para una vida plena y estilo de vida saludable”, Reyes Gómez, Jerónimo Amado López Arriaga, Colín Ferreyra, Robles Navarro, Vázquez de Anda, “Influencia del triptófano en el desarrollo de lesión intraepitelial escamosa cervical”, Perea-García, Colín Ferreyra, Castillo-Cadena, Romero-Figueroa, Jerónimo Amado López Arriaga, Reyes Gómez, Cerecero Aguirre, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Octavio Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, Albahaca Publicaciones y APublicaciones CIECAL, Universidad Autónoma del Estado de México, 2021. ISBN 978-84-87372-20-9: 65-78, 143-156, 157-171.

MORENO RIVERA, EMMANUEL

Profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma del Estado de México.

PUBLICACIONES. ARTÍCULOS. “El sistema montario internacional: enseñanza de medio siglo”, *Convergencia*, 14(43), 2007, 249-254.

ARTÍCULOS COLECTIVOS. “La trascendencia del logos universitario: diálogo educativo/diálogo académico”, G.A. Segura-Lazcano, C. Calcedo-Díaz, E. Moreno Rivera, *La colmena*, 2016, No. 92, 61-70. “El sistema monetario internacional: enseñanzas de medio siglo”, E.

Moreno Rivera, R. Arenas Rosales, *Convergencia*, 2007, 14(43), 249-254. "Llevar a los niños por la ciencia", C.H.G. Calderón, E. Moreno Rivera, *Ciencia ergo-sum*, 1998, 5(2), 215-218. RESEÑAS de "La evolución del Sistema Monetario Internacional 1945-1985", de René Arenas Rosales, *Convergencia*, 14(43), 2007. CAPÍTULOS COLECTIVOS. "Intervención permanente con enfoque educativo en el estilo de vida durante la etapa de niñez y adolescencia con beneficio a la sustentabilidad", López Arriaga, Ortega Santillán, Gómez Hinojosa, Emmanuel Moreno Rivera, *Educación actual. Enseñanza y sociedad*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2023, 169-188. "Genealogía de la educación ambiental", Emmanuel Moreno Rivera, Caicedo Díaz, "Evolución del concepto de desarrollo humano y la sustentabilidad", Emmanuel Moreno Rivera, López Arriaga, *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, et al. (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2021, 23-38, 39-68. "El quehacer filosófico en la práctica docente", Caicedo Díaz, Gómez Hinojosa, Emmanuel Moreno Rivera, "Ética a partir del ateísmo", César Sanjuan, Emmanuel Moreno Rivera, *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2020, 113-129, 131-145. *A media legua: repensando al desarrollo rural*, Neptali Monterroso Salvatierra, Emmanuel Moreno Rivera, et al., Toluca, Universidad Autónoma del Estado de México, 2006.

ORTEGA SANTILLÁN, GLORIA

Maestra en Ingeniería, profesora de la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma del Estado de México.

PUBLICACIONES. LIBROS COLECTIVOS. "La responsabilidad social universitaria ante la reflexión bioética. Aportes para una educación científico-humanitaria", Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, Vilchis Esquivel, "Acciones de responsabilidad en la cotidianidad", López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2025, 55-75 y 77-103. "Intervención permanente con enfoque educativo en el estilo de vida durante la etapa de niñez y adolescencia con beneficio a la sustentabilidad", López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Gómez Hinojosa, Moreno Rivera, *Educación actual. Enseñanza y sociedad*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2023, 169-188. "Contacto histórico, económico y ambiental de la

sociedad”, Caicedo Díaz, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Pasco Velázquez, *Educación ambiental y sustentabilidad*, López Arriaga, Caicedo Díaz, Ortega Santillán, et al. (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2021, 15-22 y 101-114. “El humanismo como posibilidad educativa”, Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, “Filosofía de la evaluación de la calidad educativa”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, “Vocación, concepto clave en el proceso de elección de la formación académica”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, Zarur Osorio, “Motivación: perspectiva de influencia en el contexto académico”, Gloria Ortega Santillán, López Arriaga, Zarur Osorio, “Cultura de paz y noviolencia en la educación”, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, *Salud y educación. Formación, profesionalismo e investigación de la salud*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2020, 79-94, 147-163, 167-186, 187-201, 203-226. “Perspectiva hermenéutica de la bioética”, Calcedo Díaz, López Arriaga, Gloria Ortega Santillán, *Educación y salud. Desde el ámbito académico y profesional*, López Arriaga, Fernández-Carrión, Márquez Mendoza (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2019, 65-78.

PASCO VELÁZQUEZ, BEATRIZ XIOMARA

Profesora y excoordinadora de Docencia de la Licenciatura de Médico Cirujano de la Facultad de Medicina de la Universidad del Estado de México.

LIBROS COLECTIVOS. “Acciones de sustentabilidad en la cotidianidad”, López Arriaga, Ortega Santillán, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez, *Educación actual. Proyectos de investigación educativa*, Fernández-Carrión (edición), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2025, 77-103. “Contexto histórico, económico y ambiental de la sociedad”, Caicedo Díaz, Ortega Santillán, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez, “Educación en la sustentabilidad y su quehacer ético”, Beatriz Xiomara Pasco Velázquez, et al., *Educación ambiental y sustentabilidad*, Jerónimo Amado López Arriaga, et al. (coordinadores), México/Madrid, APublicaciones de CiECAL, 2021, 18-22, 101-114.

Normas de publicación

Publication standards

209

Guía para los autores

Revista Vectores de Investigación (RVI) es una revista que comprende todas las disciplinas relacionadas con las ciencias sociales, humanidades y salud, a la diversidad de enfoques y metodologías, aunque ello no le representa ninguna responsabilidad en cuanto al contenido de los artículos. Los originales que se entreguen para su publicación pasarán por un proceso editorial que se desarrollará en varias fases: 1. Los trabajos que se entreguen a RVI para su publicación deberán ser de carácter eminentemente académico. Por la naturaleza de la revista, es claro que no se aceptarán artículos de género periodístico o comentarios generales sobre algún tema. 2. El nombre del autor(es) u otra forma de identificación sólo deberá figurar en una carátula. 3. Las colaboraciones deberán presentarse en su versión final y completas, ya que no se admitirán cambios una vez iniciado el proceso de dictaminación y producción. 4. Una vez estipulado que el artículo cumple con los requisitos establecidos por la revista, será enviado a dos lectores anónimos, quienes determinarán: A. Publicar sin cambios. B. Publicar cuando se hayan cumplido las correcciones menores. C. Publicar una vez que se haya efectuado una revisión a fondo y D. Rechazar. En caso de discrepancia entre ambos resultados, el texto será enviado a un tercer árbitro, cuya decisión definirá su publicación o no. Los resultados del proceso de dictamen académico serán inapelables en todos los casos. Los trabajos enviados por académicos de alguna institución serán siempre sometidos a consideración de árbitros externos a ella. 5. El(los) autor(es) concede(n) a RVI el permiso para que su material teórico se difunda en la revista impresa y medios magnéticos, fotográficos e internet. Los derechos patrimoniales de los artículos publicados en RVI son del autor, compartidos con el Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL) conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos de la Universidad Complutense de Madrid, en cuanto puede reproducirlo ambos, tras la aceptación académica y editorial del original para que éste se publique y distribuya tanto en versión impresa como electrónica. 6. Asimismo, el(los) autor(es) conserva(n) sus derechos morales conforme lo establece la ley. El autor principal recibirá una forma de cesión de derechos patrimoniales que deberá ser firmada por él, en el entendido de que ha obtenido el consentimiento de los demás autores, si los hubiere. Por otra parte, los autores podrán usar el material de su artículo en otros trabajos o libros publicados por ellos mismos, con la condición de citar a RVI como la fuente original de publicación de dicho texto. Es responsabilidad del autor obtener por escrito la autorización correspondiente para todo aquel material que forme parte de su artículo y que se encuentre protegido por la Ley de Derechos de Autor. 7. La colaboración deberá incluir la siguiente información: A. Título del trabajo, de preferencia breve, que refiera claramente el contenido. Se aceptan los subtítulos para aclarar y ampliar el contenido de las colaboraciones. B. Un resumen en la lengua original en que está escrito el artículo que no exceda las 150

palabras, con información concisa acerca del contenido: principales resultados, método y conclusiones adquiridas. Deberá ir acompañado de una relación de entre tres y cinco palabras clave para efectos de indización bibliográfica. La redacción de RVI se encargará de las respectivas traducciones, en el caso que el autor no lo presente. C. Una portada de presentación con los datos generales de autor(es) que incluyan: A. Nombre completo. B. Centro o departamento a que se encuentra(n) adscrito (si laboralmente. C. Dirección postal institucional. D. Máximo nivel de estudios alcanzados (disciplina o campo e institución) y estudios en curso si los hubiera. E. Línea de investigación actual. F. Referencias bibliográficas completas de las últimas 3 o 4 publicaciones (incluye número de páginas). G. Cualquier otra actividad o función profesional destacada que corresponda. H. Teléfono y dirección de correo electrónico. 8. Los trabajos deberán cumplir con las siguientes características: A. Se presentarán impresos a un espacio y medio (1.5), en tipo Times New Roman de 11 puntos, sin cortes de palabras, con una extensión de 15 a 40 cuartillas para el caso de investigaciones (incluidos cuadros, notas y bibliografía); de 10 a 20 para las notas críticas, y de 3 a 5 en el caso de reseñas de libros. B. Los trabajos presentados en Word, no deberán contener formato alguno: sin sangrías, espaciado entre párrafos, no deberá emplearse hoja de estilos, caracteres especiales ni más comandos que los que atañen a las divisiones y subdivisiones del trabajo. C. Los cuadros, así como las gráficas, figuras y diagramas, deberán presentarse en el mismo espacio donde debe ir insertado en el texto a publicar. Deberán estar almacenados en una versión actualizada de Excel (para las gráficas y cuadros o tablas). Los cuadros, mapas, planos y figuras serán numerados con el sistema arábigo (cuadro, figura... 1, 2, 3, etc.). En cuanto a estas últimas, deberán manejarse en formato *jpg* a 300 dpi como mínimo. D. Los títulos o subtítulos deberán diferenciarse entre sí; para ello se recomienda el uso del sistema decimal. E. Se usará la notación Harvard para las referencias dentro del texto; es decir: apellido del autor, año y página escrito entre paréntesis: (Autor, 2000: 20). F. La bibliografía no debe extenderse innecesariamente - la estrictamente citada en el texto- y deberá contener (en este mismo orden): nombre del autor, año de edición (entre paréntesis), título del artículo (entrecomillado) y título del libro o revista (en cursivas), editorial, número, ciudad y número total de páginas en el caso de un texto integrado. Ejemplo: A. Apellidos, Nombre (Año), *Título del libro*, Editorial, Ciudad. B. Apellidos, Nombre, Apellidos, Nombre (Año), *Título del libro*, Editorial, Ciudad. C. Apellidos, Nombre (Año) "Título del capítulo de libro", en Nombre Apellidos (coordinador), *Título del libro*, Ciudad, pp. D. Apellidos, Nombre (Año) "Título del artículo", en Nombre Apellidos (coordinador), *Título de la revista* de Institución, Ciudad, Volumen, Número, pp. 9. La estructura mínima del trabajo incluirá una introducción que refleje con claridad los antecedentes del trabajo, su desarrollo y conclusiones. 10. Si se presenta el original impreso (incluyendo texto, gráficas, cuadros y otros apoyos), debe adjuntarse un disquete, o mejor aún, en disco compacto, con los archivos de texto en Word. 11. RVI se reserva el derecho de hacer los cambios editoriales que considere convenientes. No se devuelven los originales. 12. Los artículos podrán entregarse en la Dirección Editorial de la *Revista Vectores de Investigación*, del Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina

(CIECAL) editorialapublicaciones@gmail.com.

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Revista Vectores de Investigación (RVI) is a journal open to all disciplines related to social science, humanities and health in the context of specific regions and cities. It is also open to different points of view and methodologies; however, it is not responsible for the content of its papers. The originals of the manuscripts submitted to be considered for publication will undergo an editorial process comprising several stages: 1. The manuscripts submitted to RVI must have an eminently academic character. Due to the nature of the journal, it is impossible to accept journalistic or general comment papers about any subject. 2. The name of the author(s) or any other form of identification must only appear in the cover page. 3. The collaborations must be submitted in their final and complete version, since it will be impossible to accept changes once the refereeing and production processes have started. 4. Once it has been decided that the paper complies with the requirements established by the journal, it will be sent to two readers who anonymously will determine whether the article will be: A. Published without changes. B. Published once minor corrections have been made. C. Published once a major revision has been made or D. Rejected. In case that both results differ from each other, the article will be sent to a third referee, whose decision will determine the result of the refereeing process. In all cases, the results are unappeasable. The articles submitted by staff of an academic institution will always be submitted for consideration to referees external to it. 5. The authors agree to grant RVI permission to distribute their material in the journal, as well as in magnetic and photographic media. The patrimonial rights of the papers published in RVI are transferred to Centro de Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL), after the academic and editorial acceptance to publish and distribute the manuscript, both in print and electronically. 6. Likewise, the authors retain their moral rights as established by law. The main author will receive a copyright transfer form that must be signed, with the understanding that the rest of the authors have given their agreement. The authors also retain their right to use the material in their papers in other works or books published by themselves, provided that they cite RVI as the original source of the text. It is responsibility of the authors to obtain the corresponding written permission to use material in their papers that is protected by Copyright Law. 7. The collaborations must include the following information: A. Title of the paper, preferably brief, which clearly refers to its content. It is considered accepted and convenient to have a subtitle in order to clarify and define the content of the collaboration. B. An abstract in the language in which the paper is written and that does not exceed 150 words. The abstract must contain concise information about the contents of the article: main results, method and conclusions. It must not contain tables, numbers, bibliographic references or mathematical expressions. It must also be accompanied by three to five keywords, which will be used for bibliographic indexation purposes. The RVI editorial office will be responsible for the appropriate

translations. C. A front-page with general information about the authors, including: A. Full Name. B. Centre or Department of affiliation. C. Postal address of their institution. D. Maximum educational attainment (discipline and institution) and, current studies (in case this applies). E. Current research lines. F. Bibliographic references of the latest 3 or 4 publications (including page numbers). G. Mention to any other relevant professional activities or positions. H. Telephone and e-mail address. 8. The collaborations must have the following characteristics: A. The manuscript must be printed with 1.5 line spacing, in 11 point Times New Roman fonts and without truncated words. The extension of the manuscript must be between 15 and 40 pages for research papers (including tables, notes and bibliography); between 10 and 20 pages for critical notes and between 3 and 5 for book reviews. B. The manuscript must be typed using upper- and lower-case letters and with appropriate tildes and accents. In case of using Microsoft Word, the manuscripts must not have any given format, i. e. do not use indentations or paragraph spacing, do not apply styles, do not use special characters or more commands than the ones needed for sections and subsections in the paper. C. Tables, as well as graphs, figures and diagrams must be included in separate pages and grouped at the end of the manuscript. The main body must have clear information about the place where they must be inserted. In case they are submitted electronically, the graphs and tables must be sent in the most updated Microsoft Excel format. It is impossible to accept them in any other format, older software or inserted in the text file. The tables, figures, maps, plans must be numbered with Arabic numerals (table 1, 2, 3, etc.). The format of the latter must be *jpg* with 300 dpi as a minimum. D. Sections and subsections must be easily distinguished; for the ending we recommend to use decimal system. E. Citation of references must be in the Harvard system, in other words: author's surname, year and page, all in brackets: (Writer, 2000: 20). F. The bibliography must not be unnecessarily extended - include only the references cited in the text — and must include (in this order): name of the author, year of publication (in brackets), title of the paper (in quotation marks), title of the book or journal (in italics), publisher, number, city and total number of pages in case of an integrated text. Example: A. Surname, Name (Year), *Book title*, Publisher, City. B. Surname, Name, Surname, Name (Year), *Book title*, Publisher, City. C. Surname, Name (Year) "Title of chapter in book" First name Last Name (coordinator or editing, for example), *Book Title*, City. D. Surname, Name (Year) "Title of magazine article" in Journal Title Institution, City, Volume, Number, pp. 9. The minimum structure of the paper must include an introduction that clearly reflects the background of the work, as well as its body and conclusions. 10. If the originals are submitted in print (including text, figures, tables and other support material), it is necessary to include a floppy or preferably a cd with the text files (MicroSoft Word or Word Perfect in rtf format compatible with pc) and the support material. The name of the files must be printed in the front of the disk. Notice that there must be a file per table and/or figure. 11. RVI reserves the right to make all the changes that are considered to be pertinent. The originals submitted to the editorial office will not be returned. 12. The manuscripts can be submitted to the editorial office of the journal *Revista Vectores de Investigación*, del Centro de

Investigación de Estudios Comparados de América Latina (CIECAL), editoria-
lapublicaciones@gmail.com.



MIAR

Matriz de Información para el
Análisis de Revistas



APublicaciones CiECAL



DOAJ DIRECTORY OF
OPEN ACCESS
JOURNALS



ESTUDIOS

Filosofía • Historia • Letras

otoño 2022

142

Ensayos del catalán

Eduardo Nicol

Lengua y patria de la filosofía

Aldo Guarneros

Ensayo, estética y política:

Jorge Cuesta y el tiempo mexicano

Ricardo Cadena Solís

Diálogo de poetas

Robin Myers

Creación

Olivia Teroba

SECCIÓN

especial

Los Estudios Generales en Puerto Rico III:

El movimiento de la Educación

General en Estados Unidos

Jorge Rodríguez Beruff

ITAM

INSTITUTO TECNOLÓGICO AUTÓNOMO DE MÉXICO

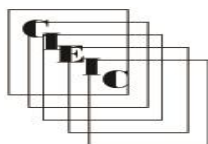


Vectores

de Investigación

La publicación de esta revista la realizó el Centro de Investigación Estudios Comparativos de América Latina (CIECAL) conjuntamente con el Instituto de Estudios Históricos y Económicos (IEHE) y el Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas (CIEIC) con sede académica en la Universidad Complutense de Madrid, la Academia Iberoamericana de las Ciencias y la Fundación ActForum

Se terminó de imprimir en 2024



***Centro Internacional de Estudios Comparados de América Latina
Instituto de Estudios Históricos y Económicos
Centro Internacional de Estudios e Investigaciones Científicas
Academia Iberoamericana de las Ciencias
Fundación ActForum***

COLABORADORES EN LA REVISTA VECTORES DE INVESTIGACIÓN
NOAM CHOMSKY Massachusetts Institute of Technology
AMARTYA SEN Harvard University DOUGLAS C. NORTH
Washington University MANUEL CASTELLS University of California, Berkeley ...
+UMBERTO ECO (Italia), MIGUEL LEÓN-PORTILLA (México), CIRO
F. CARDOSO (Brasil), RUBÉN H. ZORRILLA (Argentina), ALAIN
TOURAINE (Francia), ENRIQUE DUSSEL (Argentina/México),
JAVIER LINDENBOIM (Argentina)

CIEAL
**Centro de Investigación de Estudios
Comparados de América Latina**

revista vectores de investigación online E-ISSN 2255-3371
<https://www.vectoresdeinvestigacion-revista.com>
editorialpublicaciones@gmail.com