

circum

Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 2 / Vol. 3 / noviembre 2016

- ⌚ Violencia y argumentación.
Relaciones de inclusión y exclusión a través de la discusión
Estela Jacqueline Rayas Padilla
- ⌚ Violencia, mujer y discapacidad.
El rostro oculto de la desigualdad
María Teresa García Eligio de la Puente



- ⌚ El concepto de "fuerza" en el pensamiento de Simone Weil
Anakaren Rojas Cuautle
- ⌚ Conciencia, integridad y holismo.
La aportación de Ana María González Garza
al pensamiento iberoamericano
(Una vía para trascender la violencia)
Héctor Sevilla Godínez

Violencia y argumentación.

Relaciones de inclusión y exclusión a través de la discusión

Estela Jacqueline Rayas Padilla

· 11 ·

Violencia, mujer y discapacidad.

El rostro oculto de la desigualdad

María Teresa García Eligio de la Puente

· 33 ·

El concepto de “fuerza” en el pensamiento de Simone Weil

Anakaren Rojas Cuautle

· 49 ·

Conciencia, integridad y holismo.

**La aportación de Ana María González Garza
al pensamiento iberoamericano**

(Una vía para trascender la violencia)

Héctor Sevilla Godínez

· 65 ·





Revista de Investigación Científica Humanística
de la Universidad Antropológica de Guadalajara
Año 2 / Vol. 3 / noviembre 2016



Universidad Antropológica de Guadalajara

RECTOR

Mtro. Alejandro Garza Preciado

FUNDADOR

Dr. José Garza Mora

DIRECTOR DE LA REVISTA GIRUM

Dr. Héctor Sevilla Godínez

COLABORADORES BECARIOS:

Christian Omar Bailón Fernández

DISEÑO E IMÁGENES

Demetrio Rangel Fernández

DISTRIBUCIÓN

Universidad Antropológica de Guadalajara
Plantel López Mateos Sur
Av. López Mateos Sur 4195, Col. La Calma
Zapopan, Jalisco, México. 45087
Tel.: 36-31-68-61.

IMPRESIÓN

Pandora Impresores, S. A.
Caña 3657, Col. La Nogalera, Guadalajara, Jalisco, México

COMITÉ DE ÁRBITROS DE LA REVISTA GIRUM

Dr. M. Fabio Altamirano Fajardo
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Octavio Balderas Rangel
Universidad Antropológica de Guadalajara

Dr. Arturo Benitez Zavala
Universidad de Guadalajara / ITESO

Dra. Ana María González Garza
Asociación Transpersonal Iberoamericana

Dr. Roberto Govela Espinoza
Universidad del Valle de Atemajac

Dra. Margarita Maldonado Saucedo
ITESO

Dr. José Antonio Pardo Oláguéz
Universidad Iberoamericana

Dra. Lilliana Remus del Toro
Universidad del Valle de Atemajac/ Remus y Asociados

Dr. Juan Pablo Sánchez García
Universidad Antropológica de Guadalajara / Líder
Consultores, S.C.

Dr. Guillermo Schmidhuber De la Mora
Universidad de Guadalajara

Dr. Juan Manuel Sotelo Vaca
Universidad del Valle de Atemajac

Dr. Juan Carlos Silas Casillas
ITESO

Dra. Adriana Berenice Torres Valencia
Universidad de Guadalajara

Dr. José Alfonso Villa Sánchez
Universidad Michoacana de San Nicolás Hidalgo

GIRUM, Revista de Investigación Científica Humanística, Año 2, No. 3, noviembre 2016, es una publicación semestral, editada y publicada por el Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C., también conocido como Universidad Antropológica de Guadalajara, a través del Departamento de Investigación. José Guadalupe Zuno No. 1881, Col. Americana, Guadalajara, Jalisco, C.P. 45150. Tel. (33) 36304170; Editor Responsable: Héctor Sevilla Godínez. Reserva de Derechos al uso exclusivo No. 01-2012-032609534600-102; ISSN: 2594-2751, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Impreso en mayo de 2016; tiraje: 1,000 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibido la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la revista sin previa autorización del Instituto de Especialidades de Guadalajara, A. C.

Presentación

Girum, publicación científica semestral de la Universidad Antropológica de Guadalajara, incluye artículos de investigación caracterizados por proponer un giro de paradigma y desarrollar una revisión y análisis de las configuraciones conceptuales predominantes. El foco propuesto por la revista está centrado en el área de las humanidades, con el objetivo de comprender de formas alternas lo que es el ser humano, su ser y su saber. Esta triada, representada en el logo de la revista, muestra una circunferencia en la letra “G” a través de una flecha que indica el avance en el terreno científico, a la vez que la inversión de la “u” representa el giro deseablemente implícito en los contenidos.

La presente tercera edición de la revista continúa representando un espacio especializado para la promoción de los hallazgos intelectuales, teóricos y científicos producidos por investigadores iberoamericanos. Los contenidos de este volumen versan principalmente sobre el fenómeno de la violencia, no únicamente en su modalidad de agresión física, sino en sus distintas expresiones, incluso la tocante a la manera de expresarse en los diálogos, la forma de tratar a personas en situación de discapacidad, la opresión generada por los sistemas laborales y económicos e, incluso, los procedimientos educativos. La violencia es un concepto que merece un abordaje significativo para comprender las dinámicas en las que estamos inmersos en el mundo contemporáneo. Es probable que todos los hombres y mujeres de este siglo hayamos vivido alguna situación de violencia, de modo que el ámbito temático de este volumen estará provisto de un involucramiento oportuno con la perspectiva e imaginario de todos los lectores.

El primero de los artículos, escrito por Jacqueline Rayas, aporta un conjunto de reflexiones sobre el vínculo existente entre la violencia y la argumentación; obviamente, esto supone relaciones humanas mediadas por la inclusión de los que tienen un pensamiento similar y la exclusión de aquellos que no cuentan con los mismos recursos argumentativos. En situaciones como las descritas, la violencia impera de manera sutil, veladamente, y se tiende a justificarla. Para que la violencia en la argumentación acontezca se requiere, según la autora, de la presencia de elementos situacionales que orillen al incumplimiento de normas básicas de diálogo, lo cual enardece las emociones a partir de los desacuerdos. De cualquier manera, la violencia potencial que entraña la argumentación implícita en una discusión (que de verdad lo sea), no constituye un aspecto suficiente para desalentar el uso de la razón, sino todo lo contrario: la auténtica búsqueda de acuerdos centrados en argumentos es un camino ético imprescindible para la solución de los conflictos sin la intervención de la opresión.

El segundo artículo, elaborado por María Teresa García, busca desenmascarar el rostro oculto de la violencia hacia la mujer con discapacidad. Con ánimo y convicción, la especialista señala algunas de las narrativas de algunas mujeres que sufren violencia y

discriminación, haciendo notar que en su discurso existe una justificación a la opresión recibida. Centrada en los estudios realizados por la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, la autora manifiesta y denuncia el desconocimiento que está a la raíz de la permisividad de la agresión, el encubrimiento y el maltrato. Así, una discriminación sostenida se torna arraigada y aquellos que la confieren terminan en el lugar común de considerarla normal y hasta esperable. Evidentemente, el estudio es una invitación a una resignificación sobre la dinámica implícita en las relaciones familiares y de pareja en las que uno de los miembros vive en situación de discapacidad.

El tercer texto, titulado *El concepto de "fuerza" en el pensamiento de Simone Weil*, vigorosamente escrito por Anakaren Rojas, profundiza en el ámbito de la desdicha que es consecuencia de los sistemas de opresión. En una encrucijada tal, la fuerza se vuelve herramienta de enfrentamiento, de combate y de contienda; no obstante, el límite de la fuerza adviene a la posible presencia de la gracia. Justo en tal encrucijada, la autora refiere la contundente implicación que Weil realiza entre la religión y la desdicha. En tales términos, el dolor y el sufrimiento no son únicamente pautas de desmoronamiento personal, sino que coadyuvan a la presencia de aprendizajes y de elaboraciones simbólicas novedosas. En tal óptica, las desavenencias e injusticias juegan una labor didáctica al dirigir la atención a una realidad superior, lo cual no tendría que estar separado del compromiso político.

En la lógica propositiva para el enfrentamiento de la violencia ofrecido en el artículo anterior se desprende la oportunidad del último texto. Con la pretensión de mostrar una vía alterna para trascender la violencia, el artículo delimita la aportación de Ana María González Garza al pensamiento iberoamericano, centralmente en lo tocante a los ámbitos temáticos de la conciencia, la integridad y el holismo. A través de comentarios inéditos derivados de un par de entrevistas con González Garza, Sevilla indaga sobre la importancia del conocimiento de sí, la funcionalidad de la conciencia, la necesidad del despertar y la mediación que para todo ello ofrece la educación holística propuesta por la escritora mexicana. Asimismo, se aportan algunos bosquejos para la comprensión del origen de la violencia en el hombre y la mujer.

Finalmente, cabe decir que la tercera edición de la revista *Girum* aborda complejidades en las que está involucrado directamente el aspecto femenino, ya sea por las autoras incluidas o por el manejo temático ofrecido. Con todo el contenido descrito, es deseable que el lector se sienta invitado a la reflexión sobre la violencia, convencido de que el primer paso para enfrentarla es reconocer su presencia potencial en uno mismo. Si esto sucede, se habrá accedido al logro de una de las metas que dan lugar a este esfuerzo académico y literario: la construcción de una sociedad en donde sobreviva la paz.

Héctor Sevilla Godínez
Director de la Revista *Girum*



Colaboradores en este Volumen

María Teresa García Eligio de la Puente

Doctora en Ciencias Psicológicas y Profesora Titular. Fue Presidenta de la cátedra de Estudios sobre Discapacidad de la Universidad de la Habana (UH) desde su fundación en el 2004 y hasta el 2014. Es Miembro del Comité de la Maestría de Psicología Educativa de la UH; colabora con la Pastoral de Personas con Discapacidad del Consejo de Iglesias de Cuba y con Cáritas Habana de la Iglesia católica.

Es autora de varios libros: *Para Crecer en Silencio* (1992), *Personas con discapacidad: ¿Iguales o diferentes?* (2008), *Sexualidad, discapacidad y algo más* (2015), *Psicología Especial* (tres tomos: 2007, 2009 y 2009), *O Enfoque Histórico-Cultural e as ne-*

cesidades educativas especiais (2011), *Familia y Discapacidad* (2011), *Familia y Discapacidad: apuntes para su estudio e intervención* (2013), entre otros. Ha publicado más de cien artículos en revistas y otras publicaciones de diferentes países.

Profesora invitada en varios países: México, Canadá, Estados Unidos, España, República Dominicana, Brasil, Ecuador, Nicaragua, Colombia. Sus investigaciones han obtenido premios en diferentes eventos y concursos. Ha sido acreedora de la Medalla por la Educación Cubana, de la Distinción Rafael María De Mendive, de la Medalla “José Tey”, entre varios más.



Anakaren Rojas Cuautle

Licenciada en filosofía por la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Maestra en filosofía por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, actualmente se encuentra estudiando el doctorado en la misma disciplina en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Fue becaria del programa de jóvenes creadores PECDA de la Secretaría de Cultura en la disciplina de literatura con un ensayo titulado: *El arte de la rebeldía*.

Es coautora del libro *Ensayos históricos del bicentenario de la Independencia y*

Centenario de la Revolución Mexicana (2010) editado por el H. Ayuntamiento de Tlaxcala. Es autora de *El camino hacia la distinción cartesiana de alma y cuerpo* (2013) publicado por la Editorial Académica Española. Escribe artículos culturales en *El sol de Tlaxcala*. En 2014 recibió el Premio estatal de la Juventud en la categoría Logro académico, otorgado por el Gobierno del Estado de Tlaxcala.



Estela Jacqueline Rayas Padilla

Maestra en Estudios Filosóficos por la Universidad de Guadalajara y Licenciada en Psicología clínica por la Universidad Tecnológica de Guadalajara. Actual doctorante en Desarrollo Humano por la Universidad Antropológica de Guadalajara.

En el ámbito clínico se ha desempeñado como psicoanalista y consultora; en el ámbito educativo ha desarrollado desde hace varios años talleres de práctica filosófica, incorporando prácticas como el diálogo neosocrático, el *dilemma training* y la filosofía para niños. Recientemente ha incursionado en el campo de investigación

denominado alfabetización académica. Ejerce la docencia universitaria y la investigación.

Como investigadora, sus líneas de investigación giran en torno al multiculturalismo, la ética pluralista, la fenomenología de la alteridad y las prácticas filosóficas; en relación con tales líneas posee diferentes publicaciones, y ha participado como ponente en congresos nacionales. Su tesis de grado intitulada *El concepto de paria en la obra de Hannah Arendt* fue publicada en el 2010 por la Universidad de Guadalajara.

Héctor Sevilla Godínez

Doctor en Filosofía (Universidad Iberoamericana, Cd. De México), Doctor en Ciencias del Desarrollo Humano y Maestro en Filosofía (UNIVA, Guadalajara) y Maestro en Desarrollo Humano (ITESO). Es Miembro de la Asociación Filosófica de México (AFM), del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y de la Asociación Transpersonal Iberoamericana (ATI). Cuenta con más de 50 artículos publicados en revistas incluidas en índices internacionales.

Entre sus libros académicos se encuentran *Contemplar la Nada: Un camino alterno hacia la comprensión del Ser* (2012), *Resonancias de la Nada* (2013), *Pasión Filosófica* (2014) y *Apología del Vacío* (2016);

asimismo, realizó la coordinación del libro *Analogías alternantes de la nada* (2015) y ha incursionado en el ámbito literario con dos novelas: *El libro del Nadante* (2014) y *El vacío de Dios* (2014), la cual fue finalista del Premio Letras Nuevas de Novela y obtuvo apoyo del Programa de Estímulo para la Creación y Desarrollo Artístico. En el 2011 obtuvo un reconocimiento del COECYT-JAL en la categoría de “Investigador Joven”. Su área de investigación central ronda el ámbito de la ontología, la filosofía de la religión y la ética; en los últimos años se ha enfocado en la fundamentación de una nueva modalidad de nihilismo y ha participado en diversos proyectos y congresos tanto en México como en Sudamérica.

Violencia y argumentación

Relaciones de inclusión y exclusión a través de la discusión

Estela Jacqueline Rayas Padilla

Resumen

El texto explora los vínculos entre argumentación y violencia para mostrar que, si bien existe una violencia externa e interna a la argumentación, tal relación no es necesaria, sino posible, y está en función tanto de factores normativos como contextuales, ya que depende simultáneamente de la violación de ciertas normas que regulan un modelo ideal de discusión crítica y de la existencia de un desacuerdo entre los participantes en cuanto a los puntos de partida y de las condiciones materiales y procedimentales que hacen posible tal discusión. Al final, se arguye en contra de la identificación entre violencia y argumentación, y se apoya el punto de vista, según el cual pese a todas las dificultades que entraña su realización, la discusión crítica es la alternativa éticamente más conveniente con la que contamos para afrontar la violencia.

Palabras clave: argumentación, violencia, discusión crítica, dialéctica, pragmadialéctica.

Abstract

The text explores the links between argumentation and violence to show that, although there is an external and internal violence to the argumentation, such a relationship is not necessary, but possible, and it depends on not only normative, but contextual factors, since it depends on simultaneously the violation of certain rules governing an ideal model of critical discussion and the existence of a disagreement between the participants as to the starting points and the material and procedural conditions that make possible such a discussion. In the end, it is argued against the identification between violence and argumentation, and it is argued in favor of the standpoint, according to which despite all the difficulties involved in its realization, the critical discussion is the ethically more convenient alternative we have to face violence.

Keywords: argumentation, violence, critical discussion, dialectics, pragmadialectics.



Introducción

Es un lugar común el considerar que argumentación y violencia son mutuamente excluyentes: que al afrontar un conflicto teórico o práctico, ahí donde resplandece la fuerza de la razón languidece la fuerza bruta de la violencia.

Quien argumenta, busca producir convencimiento acerca de la verdad, falsedad o de ciertas dudas acerca de una creencia apoyando tal creencia en otro conjunto de creencias, y no meramente expresando lo que cree (Pereda, 1994). Por una parte, argumentar es un acto comunicativo ligado a una normatividad, de modo tal que se exige que el razonamiento en apoyo de la creencia que se busca defender sea válido, es decir, que las premisas o enunciados que lo componen conduzcan lógicamente a una conclusión; además, dicha normatividad requiere que el razonamiento que apoya una creencia parta de premisas fiables. Un argumento puede ser válido, en un sentido formal, pero estar sostenido en premisas falsas. Considérese el siguiente ejemplo: “Si llueve es verano; llueve; por lo tanto es verano”; es un argumento con una forma válida, pero parte de una premisa falsa: que sólo llueve en verano (e implícitamente, en cualquier lugar). Por otra parte, argumentar, en el contexto de una discusión crítica (van Eemeren, 2015) exige también la asunción de un compromiso de las partes involucradas con las reglas que regulan una discusión y que exigen la puesta en juego de cierto “código de conducta”.

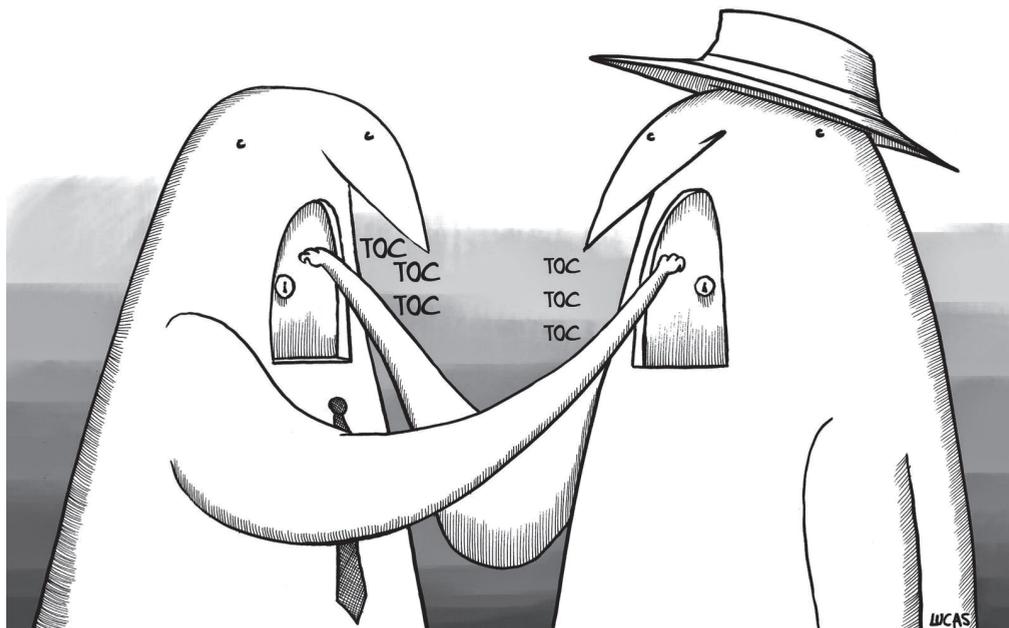
Así, los participantes en una discusión crítica se adhieren al compromiso no sólo de declarar lo que creen, sino de justificar sus creencias, escuchar las de su oponente, responderle, defenderse y resolver una diferencia de opinión sobre la base de los méritos de la argumentación presentada. La otra opción frente a un conflicto o desacuerdo es la violencia: como un mero imponerse (Pereda, 1998). Sin embargo, ¿hasta qué punto ambas alternativas para tratar las diferencias son básicamente distintas? ¿Acaso, la argumentación puede tornarse violenta y, con ello, dejar de ser una alternativa válida en una discusión crítica? Más aún, ¿la argumentación no es sino otro rostro de la violencia? En cambio, si no identificamos argumentación y violencia: ¿qué vínculos existen entre una y otra? ¿Qué condiciones (institucionales, estructurales, situacionales) favorecen la contaminación violenta de una discusión? Es mi propósito encaminar esta reflexión no hacia la primera sino hacia la segunda vía, puesto que deseo mostrar que entre argumentación y violencia existe un vínculo que no es necesario, sino posible y que depende de factores tanto normativos como contextuales; quiero decir: la argumentación es una práctica situada en un ámbito (académico, político, jurídico, médico u otro), pendiente de una serie de prerrequisitos que garantizan su funcionamiento óptimo, los cuales, en su mayoría, conocen y asumen de antemano los participantes en una discusión.

El modelo de discusión crítica

A menudo consideramos que la situación comunicativa que es ideal para resolver o poner fin a un desacuerdo es el diálogo: “La palabra *diálogo*, de origen griego, quiere decir *turnarse para hablar o hablar por turnos*” (Leal, 2010, p.7). El valor que otorgamos al diálogo como práctica comunicativa capaz de dirimir un conflicto proviene de la idea que sostiene que es, sin lugar a dudas, el mejor medio que previene la violencia. Donde hay diálogo, creemos, no hay violencia; más aún, generamos la expectativa de un diálogo que no se reduce a la sola exposición de los puntos de vista de los hablantes en torno a un tema en disputa, sino que exigimos que estos ofrezcan una trama más o menos organizada de argumentos que aprueben, desaprueben o planteen ciertas dudas acerca de tales proposicio-

nes. En el marco de la teoría de la argumentación, el enfoque pragmadialéctico considera que una discusión que se precie de ser crítica no puede prescindir ni mucho menos dejar de analizar y evaluar el componente argumental de una discusión: “Es característico del enfoque pragmadialéctico el considerar la argumentación como dirigida a resolver una diferencia de opinión sobre la sola base de los méritos de los argumentos ofrecidos por medio de intercambios críticos de actos verbales (u otros actos comunicativos en el caso de la comunicación no verbal)” (van Eemeren, 2015, p. 49).

Así pues, el diálogo es una situación comunicativa donde se afrontan las diferencias apelando al buen uso de la razón y la práctica de las virtudes para negociar y alcanzar acuerdos. En este sentido, no con-





templo la disputa, p. ej., el debate o cualquier otro tipo de práctica argumental que tenga como finalidad ganar o vencer a un oponente, lo cual, evidentemente, no debe confundirse con el propósito de producir convencimiento acerca de la verdad o falsedad de una o más creencias.

Empleo el término “debate” queriendo aludir a la técnica como tal que consiste en llevar a cabo la defensa oral de un argumento a favor o en contra de una cuestión determinada. Sin duda, también hablamos de “debate” en un sentido amplio (sobre todo en el ámbito académico más que en el político) cuando confrontamos argumentos que son opuestos, cuando indagamos sobre su validez y la fiabilidad de sus premisas y cuando buscamos generar convicción en cada caso. Sea el término que se emplee, lo que me interesa subrayar es que, a diferencia de lo que ocurre en un debate, en el diálogo, por principio, no hay ganadores ni perdedores; emplee “convencer” un poco a la ligera, queriendo con ello aludir a la posibilidad en un diálogo crítico (Leal, 2013) de *convencer* a alguien de algo (p. ej., un director de un colegio a la comunidad educativa que lo integra de lo oportuno de adoptar medidas sanitarias preventivas; un médico a su paciente, de la conveniencia de seguir un tratamiento; un candidato a sus votantes, de su propuesta de campaña, etc.).

Aludo también al potencial del diálogo para *persuadir* a alguien de que haga algo. De ser así, el diálogo implicaría ese arte tan antiguo que es la retórica. Sin embargo, por principio, se objetará: el diálogo pertenece de lleno al terreno de la lógica

y no al de la retórica, es decir, que lo que interesa es más bien “*demostrar* una proposición o al menos hacerla más aceptable, plausible, probable, mediante la formulación de un argumento válido con premisas verdaderas (...)” (Leal, 2013, p. 1). De llevar a cabo un análisis y evaluación honestos de lo que ocurre en una situación argumental real, podríamos advertir que los participantes a menudo emplean estrategias lógicas y retóricas; que no sólo buscan ser razonables sino efectivos en la discusión, aunque la mayor parte de las veces, justo es decirlo, quien argumenta más que procurar ofrecer un razonamiento válido, busca salirse con la suya. Existe un número considerable de investigación empírica que respalda esta observación (el ejemplo más notable es el *maniobrar estratégico o efectividad razonable*, estudiado por van Eemeren y Grootendorst en la Universidad de Amsterdam desde 1984 hasta la fecha). Espero mostrar en lo que sigue que este aspecto retórico presente en la discusión debería hacernos redefinir las finas, sutilísimas líneas que separan la argumentación de la violencia.

Espero que lo dicho con anterioridad no mueva al lector a considerar que en el marco de una discusión crítica “todo vale”, cualquier estratagema, cualquier falacia y truco; que a costa de ser efectivos mejor sería olvidamos de ser razonables. De ningún modo. Lo que quiero señalar anticipadamente es que es preciso distinguir un modelo de argumentación ideal de lo que es una práctica argumental situada. El primero está centrado en el cumplimiento de una serie de reglas que garanticen que

la discusión siga el cauce de una argumentación válida: en la detección, análisis y refutación de las falacias o aquellos argumentos que parecen buenos argumentos pero no lo son (el ejemplo más notable de investigación sobre este terreno es el que ha emprendido Carlos Pereda en el Instituto de Investigaciones Filosóficas de la UNAM, hará acaso más de 30 años). De acuerdo con esta perspectiva normativa de la argumentación, es posible detectar “vértigos” y vicios argumentales tales que hacen pensar que existe una doble relación entre violencia y argumentación: tanto de inclusión como de exclusión (Pereda, 1994).

Violencia externa a la argumentación

La forma más patente de exclusión entre violencia y argumentación tiene lugar

cuando ante una discrepancia, la palabra cede el paso a la violencia bruta. En lugar de atender los puntos de vista y argumentos del otro y de expresar los propios, de propiciar un acuerdo mediado por el diálogo, se da pie a un impulso desmedido que frena la discusión. En su forma verbal: el insulto, la ofensa, la humillación, los gritos, pero también el silenciamiento y la interrupción injustificada; en su forma no verbal: la violencia física en sus multiformes manifestaciones. En este escenario se afirma: cuando la razón impera, la violencia sale por la puerta trasera; y viceversa: ante un acto de violencia, se niega la entrada a la razón. En apariencia, esta sola diferencia bastaría para dar por sentado que la diferencia entre ambas es clara y contundente, siendo el mejor remedio para prevenir o intervenir ante un acto de violencia





sentarnos a la mesa de diálogo. Tristemente, las cosas no son así o, al menos, no es del todo claro que sean así. La violencia puede atravesar las finas paredes del discurso argumentativo, contaminarlo hasta el punto en el que un argumento puede ser decididamente violento.

Violencia interna a la argumentación

La violencia interna a la que se refiere en esta discusión es aquella en donde la argumentación asume formas falaces, es decir, formas falsas a través de las cuales se intenta presentar un argumento como válido cuando no lo es. En ese sentido afirma Pereda: “Con la expresión “argumentaciones violentas” aludo a aquellas argumentaciones en las que, mediante la falsificación de argumentos, se violentan, se producen de manera violenta, los convencimientos (...) (en estos casos el verbo “convencer” se suele sustituir por el verbo “seducir” en el sentido de: persuadir con maña, “conquistando”, cautivando el ánimo” (1998, p. 329).

La forma más destacada, y por eso mismo, más y mejor estudiada de violencia interna en la argumentación es el estudio de las falacias, cuya vasta tradición se remonta a las *Refutaciones sofisticas* de Aristóteles. Las falacias son argumentos incorrectos y engañosos (Weston, 1992). Básicamente, estos razonamientos violan las reglas que se han establecido para la creación de buenos argumentos. No es el lugar ni el objetivo de este escrito enumerar, explicar y ejemplificar todas y cada una de las falacias, pero baste un botón de muestra acerca de una de las falacias más

recurrentes en la argumentación y, por cierto, más frecuente en las discusiones críticas: la falacia *ad hominem*. Esta falacia consiste en un ataque directo a la persona del oponente y no a su argumento ni a la cualificación o autoridad que ésta tenga en relación al tema en disputa. Por ejemplo, descalificar el punto de vista del oponente por la sola razón de su orientación sexual, sus preferencias políticas, su raza, su género, su condición socioeconómica, su nivel educativo u otra diferencia que, se supone, configura y sostiene su argumentación. El error estriba en prejuzgar el argumento de modo de descalificarlo no por su estructura lógica y la fiabilidad de las premisas que lo sostienen, sino por la desacreditación que se hace de la persona que lo profiere.

El peligro de las falacias es que son tan tentadoras y tan comunes en la comunicación que muy a menudo las pasamos por alto y caemos presos en su trampa. Pero ¿por qué son formas que violentan la argumentación? Porque trasgreden los buenos razonamientos y las prácticas argumentales virtuosas tan estimadas desde antiguo, y que seguimos estimando porque son un signo de ese *logos* que atribuimos a lo humano. Bajo esta lógica, ser violentos en una discusión, en este caso empleando falacias, implicaría renunciar a esa facultad racional que nos habilita para llegar a ser razonables. Peor aún si atribuimos esta



estratagema a un acto intencional y voluntario por parte del hablante en turno.

Esta es una de las vertientes, decía, de la violencia al interior de una argumentación. Sin embargo, existe otra vertiente que atañe a la dirección de la argumentación, a algo que Pereda (1994) denominó “vértigos argumentales”, los cuales sesgan o parcializan la argumentación debido a tres condiciones: a) eludir o hasta prohibir la expresión de otros puntos de vista o alternativas al que se sustenta (vértigo simplificador); b) la parcialidad de los conocimientos propios: todos poseemos conocimientos parciales de la realidad, no lo sabemos todo y de esos pocos saberes que declaramos o creemos saber algunos no son tales saberes, sino creencias falsas; c) la parcialidad de la atención: atender a un estímulo exige la desatención de otros estímulos, nuestra atención se focaliza en algo y se desenfoca simultáneamente de lo otro. No obstante, practicamos indebidamente la desatención de aquello que nos vendría muy bien atender para ampliar nuestra comprensión de nosotros mismos y el mundo; d) el vértigo de la autenticidad: a menudo nos engañamos a nosotros mismos en relación a los incisos anteriores, declarando que sabemos y podemos, que hemos alcanzado la verdad o una visión completa de la realidad cuando claramente no es así; a este respecto, somos movidos por un miedo que raya en la angustia al desamparo, la ignorancia y la fragilidad humana.



Vinculación entre la violencia interna y externa en la argumentación

Al analizar las diferentes formas que asume la violencia que circunda la argumentación y la de aquella que se encuentra en su núcleo, tendemos a ignorar el hecho de que una y otra se entrelazan y, en algunos casos, se *apoyan, complementan y reafirman*. No pocas veces, encontramos actos de violencia respaldados por una elaboradísima argumentación plagada de falacias, una *retórica de la violencia*: “complicadas retóricas de la sangre, de “nuestra” hipotética raza, de la patria, de “nuestra” religión, de nuestros ideales, incluyendo la justicia y la libertad... retóricas capaces de justificar cualquier golpe o masacre como justo, legítimo o razonable” (Pereda, 1998, p. 333). Tales retóricas configuran identidades sectarias o hasta nacionales capaces de nutrir y justificar actos de violencia extrema en contra de aquellos que se identifica con un “otro” amenazante y peligroso para un “nosotros”.

Las formas de violencia externa e interna a la argumentación tienen otro punto de encuentro en las *Condiciones estructurales de la imposibilidad de argumentar* (Pereda, 1998). Distinguimos hasta ahora entre una violencia abierta (externa) y una violencia encubierta (interna), pero estas condiciones estructurales, pese a su notoria y escandalosa presencia, también son una forma encubierta de violencia en la medida en que atañen a condiciones de pobreza que obstruyen u obstaculizan las oportunidades para el diálogo. Quienes padecen estas condiciones estructurales

desfavorables a menudo no tienen acceso a una formación que les permita adquirir los saberes proposicionales y técnicos necesarios para participar, en igualdad de condiciones con quienes sí los tienen, en una discusión crítica. Sin embargo, justo y lamentable es decirlo, esta formación en el arte de argumentar —en México, aunque la experiencia se replica en otros países de Latinoamérica— es nula o por lo menos deficiente para todos, hasta para aquellos que acceden a la Universidad; esta es una inhabilidad ligada a lo que Paula Carlino (2005) ha llamado el problema de *analfabetismo académico* en estudiantes universitarios cuyas dificultades para la lectura y escritura de textos académicos que implican la argumentación es notoria.

Lo que hemos aprendido y enseñado (quienes nos dedicamos a la docencia universitaria) es más bien a producir textos descriptivos y narrativos en los que el estudiante expresa lo que opina, pero no más. Son textos carentes de argumentación pues tales creencias no se apoyan en otras, no poseen un armazón argumental que las soporte. Esto ocurre no sólo en la expresión escrita, sino que puede constatare de igual forma en la expresión oral. De acuerdo a Leal (2014), la falta de argumentación es el estado normal de cosas. No es oportuno aquí el tratar de las propuestas de intervención para tal problemática (que, dicho sea de paso, podemos y estamos obligados a abordar) pues excedería con mucho el objetivo del presente documento; tan sólo quiero hacer notar que no sólo la pobreza condiciona la desigualdad en el acceso y participación en una discusión



crítica, sino que hay razones académicas desfavorables que ponen a la mayoría en desventaja frente a la minoría de quienes sí poseen tales saberes proposicionales y técnicos, porque los han aprendido, practicado y cultivado. Tales carencias suponen una clara desventaja para elaborar una argumentación **sólida, defenderla y analizar** críticamente la del oponente, así como para juzgar el resultado de la discusión. En este sentido, en el marco de una discusión crítica, saber si un punto de vista ha sido defendido exitosamente o no, dependerá del acuerdo intersubjetivo que se asuma (véase más adelante la regla nueve: “Regla de las conclusiones”).

Esta condición de desigualdad debe preverse y, en la medida de lo posible, alla-

narse en el contexto de una discusión crítica. Participar en un ejercicio de esta naturaleza puede ser una excelente oportunidad para analizar, evaluar y replantear los argumentos propios frente a los de nuestro oponente; ensanchar nuestras miras y nuestros conocimientos sobre el tema en disputa y desarrollar virtudes favorables al diálogo. Hacer lo contrario por parte de quien ignora cómo argumentar correctamente —sea por falta de instrucción (que, dicho sea de paso, no inicia, aunque sí se consolida en los estudios universitarios), sea porque se vive en una situación desfavorable (como la pobreza extrema) que le impide el acceso a dicha instrucción— busca «discutir» partiendo de una ignorancia que reconoce pero que no quiere superar



(p. ej., informándose acerca de un tema, permitiéndose escuchar, conocer y aprender de otras perspectivas diferentes a la suya, etc.), se inmoviliza en su postura y desde ahí descalifica, insulta y caricaturiza la persona de su oponente sin analizar sus argumentos, estaría ejerciendo una forma de violencia encubierta en la que la propia ignorancia se convierte en un arma de ataque y defensa; declaraciones como: “Tú eres el que mejor sabe del tema”, “eres el experto(a), frente a eso no tengo nada que decir”, “puesto que eres tú quién manda, dirige u ordena, te concedo la razón”, son frases al uso para este tipo de estratagemas.

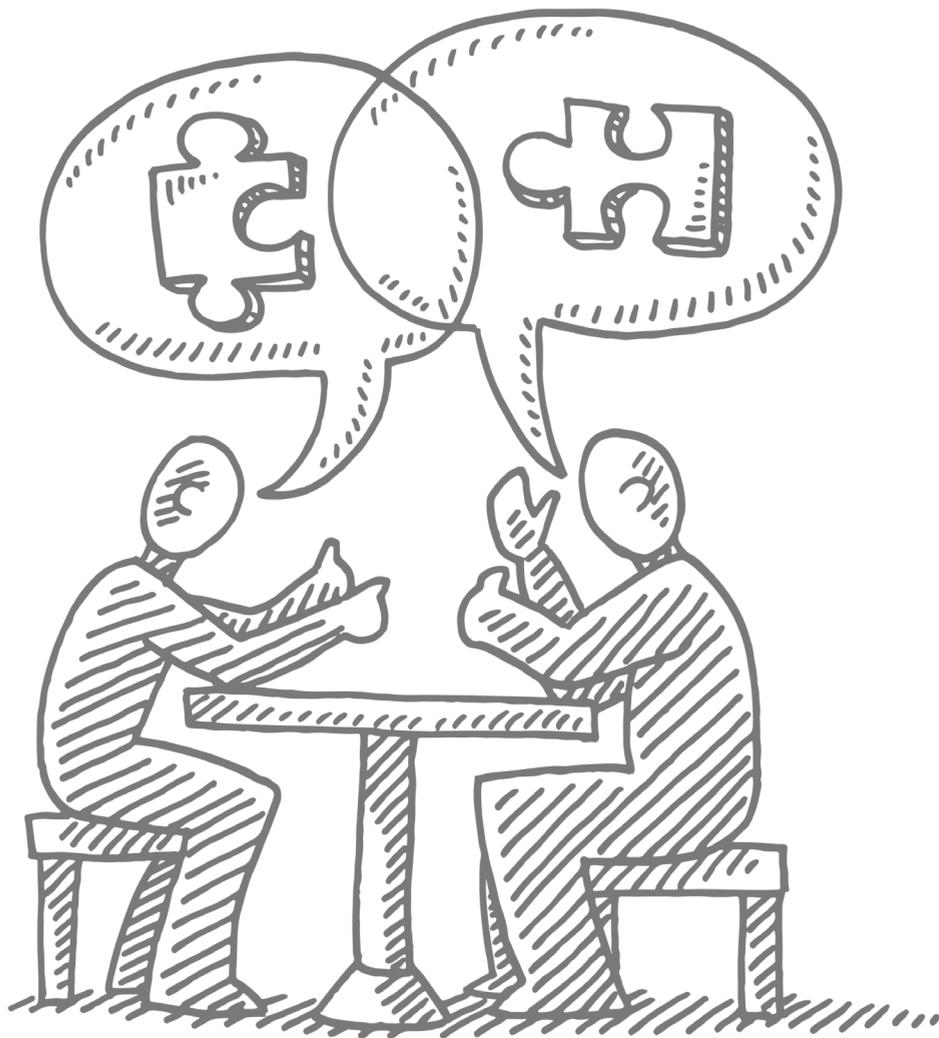
En este escenario puede ocurrir que, a petición de este género de participantes, o bien del moderador de la discusión, se obligue a la contraparte a “disminuirse”, es decir a simular que se disminuye en sus capacidades a fin de alcanzar el nivel del oponente menos competente. Con disimulo, se invita al “experto” a renunciar a un “pensamiento elevado o sofisticado” para luego asumir otro más cercano al utilizado por su oponente, afectado de los mismos errores lógicos y expresado en un lenguaje menos técnico y más coloquial (o bien asumiendo su estilo conversacional). Sin duda, el requerimiento normativo de la claridad en la argumentación no debe confundirse con la imposición a la que aludimos. Solicitar a los participantes que se conduzcan con claridad y competencia frente a sus adversarios, sobretodo dada la condición de desventaja a la que se hizo mención con anterioridad, no significa de modo alguno que les pidamos que igualen su razonamiento y su discurso al de su oponente. Lo

primero es condición *sine qua non* de cualquier discusión que aspire a ser crítica; lo segundo es una violenta imposición. Otra respuesta posible ante una intervención que apele a la ignorancia es el silencio, el derecho personal al silencio. El problema, si no me equivoco, es que el silencio pese a poseer un valor comunicativo, genera ambigüedad. ¿Qué significa el silencio del otro? ¿Acaso desaprobación, enojo, conformidad, resistencia...? Por obvias razones, esto no abona a la claridad que tanto hemos subrayado. Mejor alternativa sería: guardar silencio ante la insensatez, pero justificar tal toma de postura.

La sola consideración de la ignorancia no es suficiente para justificar la violencia interna de la argumentación porque, de ser así, la educación constituiría el camino y el remedio. Pero hay individuos muy bien informados y educados en este arte y no por ello practican una argumentación virtuosa; por lo tanto, hemos de explorar el terreno ético de la disputa y las reglas que lo hacen posible.

Condiciones y reglas que favorecen el diálogo crítico

El diálogo crítico al que hacemos referencia se inspira en el modelo pragmadialéctico de discusión. La pragmadialéctica (van Eemeren, 2006) concibe la argumentación como un acto verbal, social y comunicativo que obedece simultáneamente a un ideal filosófico de racionalidad crítica que establece un método para resolver los desacuerdos (dialéctica) y a una realidad argumental —es decir, a un atento análisis,



descripción y reconstrucción cualitativo y cuantitativo— que contempla los actos verbales y no verbales que tienen lugar efectivamente en una discusión (pragmática). Desde ya, el lector podrá advertir que no siempre, o casi nunca, el ideal dialéctico se corresponde con la realidad argumental; idealizamos una discusión cuyo espíritu sea el examen crítico de las creencias

de los participantes, pero constatamos los escollos y las violaciones reiteradas a las normas en los que incurren dichos participantes en una discusión. Al considerar e integrar ambas dimensiones, la propuesta apunta a salvar la brecha que las separa a fin de poder ser tanto razonables como efectivos en una comunicación que aspira a resolver una diferencia de opinión.



En este punto, es preciso aclarar que el propósito de una discusión de esta naturaleza es generar consenso entre los miembros acerca de la aceptabilidad o no de un punto de vista en virtud de las dudas o críticas que se le planteen, y sobre la sola base de los méritos de los argumentos que para tal efecto presenten las partes. No se trata de una práctica comunicativa, por ende, que busque zanjar la disputa en el sentido de terminar con ella (van Eemeren, 2006), sino de establecer un acuerdo que resuelva si la opinión disputada se sostiene frente a dudas o críticas o, de no hacerlo, si habría de ser desechada o replanteada. En este sentido, en una discusión crítica no sólo se evalúa la calidad argumental de los discursos, sino que se atiende al acuerdo intersubjetivo que establece si una discusión ha sido resuelta exitosamente.

Uno de los grandes méritos al concebir la argumentación como una práctica social y comunicativa es que se atiende a factores contextuales que pueden resultar decisivos para la resolución de un conflicto, pero que comúnmente pasan desapercibidos si el análisis se centra en los elementos verbales y no verbales de la comunicación. Toda discusión tiene lugar en un ámbito, sea formal o informal, institucional o no institucional, que le impone ciertas condiciones materiales y procedimentales para su realización. Más aun, cada ámbito comunicativo alberga una serie de prácticas que han cristalizado en su interior y que poseen características específicas. Así, por ejemplo, un ámbito como el académico prefigura ciertas condiciones para que tenga lugar una discu-

sión, a su vez existen diferentes prácticas al interior de este ámbito que especifican los propósitos y las condiciones materiales y procedimentales para tal o cual género de discusión (oral y escrito): diálogo, debate, ensayo, artículo, etc. Normalmente no son los hablantes quienes deciden y se auto imponen tales condiciones iniciales, sino que son las propias instituciones las que se arrojan este derecho en el afán de garantizar el cumplimiento de ciertos propósitos institucionales. Condiciones y reglas pueden ser del todo explícitas (como en el caso de discusiones en el ámbito jurídico y político); ser en parte explícitas y en parte implícitas (p. ej., discusiones en contextos académicos) y quedar implícitas (como en el caso de discusiones en el ámbito familiar). Estos prerrequisitos afectarán el desempeño en cada una de las etapas en las que transcurre una discusión, de ahí que el desconocimiento de estos puntos de partida, así como su falta de aceptación por parte de los hablantes, podría arruinar la finalidad dialéctica de alcanzar un acuerdo entre las partes.

La investigación empírica de prácticas argumentales situadas nos provee de información valiosa a este respecto (van Eemeren, 2015); según ésta, lo más común es que los participantes sepan claramente cómo y en qué medida sus puntos de vista disienten, pero desconozcan cuáles son los puntos de partida en los que sí están de acuerdo y que están dispuestos a aceptar; estas coincidencias iniciales atañen fundamentalmente al propósito, las exigencias de razonabilidad, los actos verbales que se admitirán, los medios y mecanismos de re-

solución, entre otros. Esta falta de acuerdo vuelve improcedente y hasta inútil llevar a cabo una discusión, puesto que si no existe un mínimo nivel de acuerdo inicial entre las partes, luego no será del todo claro si lo que se busca es resolver las diferencias o más bien acentuarlas y acrecentarlas; mucho menos se sabrá de qué manera podría resolverse una diferencia de opinión. Siguiendo a van Eemeren (2006) en relación a la división de los momentos del diálogo crítico: es imprescindible que atendamos no sólo a la *etapa de confrontación* (etapa uno), donde un punto de vista es ofrecido y cuestionado, ni exclusivamente a la *etapa de argumentación* (etapa tres), donde aquél es a la vez defendido y atacado, sino a la fase de apertura (etapa dos), donde se toma la decisión acerca de la conveniencia de participar en una discusión crítica regulada y de cuáles habrán de ser las normas que regulen la discusión.

Según esto, los participantes tendrían la titularidad en la definición del proceso, sin embargo, si aceptamos que en buena medida son las instituciones las que regulan esta práctica comunicativa al imponer los fines y los medios que mejor convengan a sus necesidades e intereses, se dirá: se coarta el diálogo de antemano. Y, en efecto, es así cuando las restricciones institucionales son tales que la “solución” del conflicto está dada de antemano, en el sentido de que se impone un punto de vista, una actitud y un proceder ante el disenso, en cuyo caso el diálogo es tan sólo la simulación de un interés y una voluntad mutuos. A veces, se declara interés y compromiso, en especial de parte de la

institución, pero la realidad es otra. Cuando los intereses institucionales se imponen sobre el interés que reclama una racionalidad crítica asumida por uno o varios de sus miembros, decimos que no existen las condiciones que favorezcan una discusión de esta índole.

No obstante lo anterior, es preciso que consideremos con atención el asunto del poder institucional al que aludimos, un proceder que, así descrito, sería decididamente violento. ¿En qué consiste este poder que violenta o hasta prohíbe una discusión crítica? En prácticas institucionales que no propician el diálogo, a saber, que se establezca una suerte de agenda de temas a tratar (o una forma de tratarlos) y de otros de los que está prohibido hablar; que se permita hablar de «esto» pero no de «aquello», en suma, que no se ofrezcan o se limiten los espacios institucionales para dialogar. Otra práctica institucional que puede violentar el discurso es la imposición de una línea argumental afín a un ideario y un conjunto de políticas institucionales. Quien así procede, termina siendo un cómplice de tal ejercicio de poder institucional el cual descansa en una forma encubierta de violencia, toda vez que implica una relación de sumisión por mor de la gratitud que se tiene hacia ese individuo o grupo que ha donado algún bien o servicio en aparente gesto de generosidad y al cual es imposible corresponder. En el ámbito académico, un ejemplo podría ser la gratitud hacia una institución educativa que impulse a un profesor a aceptar la norma (inaceptable) de no hablar de ciertos temas en clase o de utilizar sólo ciertas estrategias o



materiales didácticos y que, en el peor de los casos, argumente a favor de tal postura como si se tratara de una norma legítima y razonable. Desde luego, semejante actitud también puede ser motivada por las ganancias personales que ello trae consigo o hasta por el miedo a las consecuencias desfavorables de no hacerlo.

¿En qué casos las condiciones institucionales que configuran una discusión crítica son legítimas y no obstruyen la argumentación?

Si consideramos que el diálogo necesita reglas de operación y si los participantes asumen de antemano un compromiso normativo al respecto, luego no debe interpretarse que, por ejemplo, el moderador de una discusión (acaso un representante institucional) está violentando a una o ambas partes gracias a un poder institucional que le faculta para interrumpir el diálogo porque se transgredió alguna de las normas previamente aceptadas. El diálogo requiere de control y disciplina y, me atrevería a decir, de cierto grado de coerción. En el contexto de una discusión en clase, por ejemplo, un maestro no puede dejar que sus alumnos hablen “a la ligera”. Que expresen lo que quieran, pero que lo hagan bien, en este caso, que argumenten y que se preocupen por hacerlo cada vez mejor. Los alumnos participantes lo saben porque previamente se han explicitado las reglas procedimentales y, si apelamos a su buen sentido crítico, admitirán que sólo así se garantizan las condiciones de posibilidad de tal discusión.

Las reglas para una discusión crítica

(van Eemeren y Grootendorst, 1984) se caracterizan porque su validez no depende exclusivamente de criterios lógico-formales que garanticen la racionalidad de una discusión, evitando así los “vértigos argumentales” que postula Pereda (1994), sino que, si asumimos que la argumentación es una práctica comunicativa que busca ser efectiva en la resolución de un conflicto, entonces es válido que estas reglas posibiliten su resolución así como un consenso intersubjetivo al respecto. Estas reglas dan lugar a un código de conducta para el comportamiento razonable y efectivo en la discusión, reglas a las que no sin ironía se les denomina los “Diez mandamientos de una discusión crítica” (van Eemeren y Grootendorst, 1984), los cuales se enuncian a continuación:

I. Regla de la libertad: “Quien discuta no debe impedir que el otro proponga puntos de vista ni que ponga en cuestión puntos de vista” (p. 152). La etapa de confrontación, como tal, depende del cumplimiento de esta regla, aunque no pocas veces constatamos que en medio de una argumentación una de las partes intenta silenciar los razonamientos de su oponente no mediante otros argumentos sino echando mano de la violencia bruta: la interrupción es una de sus manifestaciones más evidentes.

II. Regla que obliga a defender: “Quien discuta y en la discusión proponga un punto de vista no debe rehusarse a defender ese punto de vista cuan-

do se le pida que lo defienda” (p. 155). Puede objetarse que obligar la argumentación es una forma de violencia, pero quien se embarca en una discusión crítica sabe, o debería saberlo, que los argumentos son el motor que impulsa la embarcación, y que fijar una postura en términos de expresar lo que se cree, pero no respaldar esa creencia con otro conjunto de creencias significa anclarse y frenar así la navegación. Otra circunstancia, en apariencia igual pero sustancialmente distinta, es obligar a alguien a participar en una discusión; los dispositivos institucionales a los que hicimos referencia anteriormente pueden coaccionar a un individuo para que tome parte de una discusión que qui-

zás juzgue innecesaria o infructuosa. De ser el caso, siempre existe la opción personal de la resistencia, aunque esta se exprese nada más que en el silencio.

III. Regla de puntos de vista: “Los ataques a puntos de vista no deben referirse nunca a un punto de vista que no haya sido realmente propuesto por la otra parte” (p. 158). Por evidente que sea, es necesario hacer notar una y otra vez al protagonista y al antagonista que la discusión habrá de centrarse en el punto que haya sido propuesto. No pocas veces el antagonista ataca una idea que no ha sido propuesta para su discusión; ni qué decir tiene el que protagonista secun-





da este descarrilamiento al ofrecer un contra ataque en esta dirección.

IV. Regla de la relevancia: “Los puntos de vista no deben defenderse ni mediante algo que no sea argumentación ni mediante argumentación que no sea relevante al punto de vista” (p. 158). ¿Qué es aquello que no puede calificarse legítimamente como argumentación? Aquellos medios de persuasión que sustituyan el *logos* por el *pathos*: cuando se intenta manipular las emociones del auditorio en el sentido de generar emociones positivas o negativas frente a un punto de vista que se quiera defender o atacar. O bien, una estrategia en apariencia menos falaz: que se apele a la autoridad de quien defiende el punto de vista sin aportar otro elemento de prueba que el de tal autoridad (van Eemeren y Grootendorst, 1984).

V. Regla de las premisas inexpresas: “Quien discuta no debe atribuir falsamente premisas inexpresas a la otra parte ni tampoco debe rehusar responsabilidad por las propias premisas inexpresas” (p. 160). Lo más natural es que ninguno de los participantes en una discusión exprese clara y explícitamente todas las premisas de las que está compuesto su razonamiento; a menudo omitimos tales enunciados porque de suyo esperamos que nuestro interlocutor reconstruya las piezas faltantes y las integre coherentemente en el razonamiento: “Nací en

Guadalajara, por lo tanto soy tapatía”, la premisa inexpresa es la primera y más general: “Todos los nacidos en Guadalajara son tapatíos”. En el contexto de una discusión crítica, se viola esta regla cuando se atribuyen falsas premisas inexpresas que se interpretan están presentes en la argumentación sin atender correctamente al contexto verbal y no verbal en el que se produjo la intervención, en cuyo caso se estaría distorsionando el argumento del oponente.

VI. Regla de los puntos de partida: “Quien discuta no debe presentar falsamente algo como un punto de partida que ha sido aceptado ni tampoco debe negar falsamente algo que ha sido aceptado como punto de partida” (p. 162). Esta regla constituye la violación de la etapa dos (apertura), en la cual se establecen las reglas de operación de la discusión, así como los acuerdos iniciales. Es aquí donde las partes reconocen que, pese al disenso sostenido hasta el momento, existe un consenso inicial, aunque sólo sea el interés por resolver la diferencia de opinión y la voluntad mutua para hacerlo, aceptando con ello los medios establecidos.

VII. Regla de validez: “El razonamiento que en una argumentación se presente de forma explícita y completa no debe ser inválido en el sentido lógico” (p. 163). La razón de ser de esta regla es que se procure una exposi-

ción clara de las partes que componen un razonamiento a fin de facilitar la evaluación de la validez lógica del argumento que se expone.

VIII. Regla de los esquemas argumentales:

“Un punto de vista no debe ser considerado como defendido de forma conclusiva si su defensa no tiene lugar mediante los esquemas argumentales apropiados aplicados correctamente” (p. 123). Son muchas las falacias que pueden cometerse como violación a esta regla. Fundamentalmente, se trata de identificar que el conjunto de argumentos presentados por uno u otro de los participantes se ajuste tanto a los puntos de partida asumidos en la fase de apertura como que haya sido efectivo para la defensa de aquella opinión a favor o en contra de la cual se argumentó.

IX. Regla de las conclusiones:

“Si un punto de vista se defiende de forma no conclusiva, entonces no debe seguirse sosteniendo y, al revés, si un punto de vista se defiende de forma conclusiva, entonces son las expresiones de duda respecto de ese punto de vista las que no deben seguirse sosteniendo” (p. 168). Es notable cómo, de no seguirse esta regla, es incierto saber si se concluyó satisfactoriamente una discusión crítica. Pues si cada una de las partes declara, porque así lo cree, que ha defendido exitosamente su postura, de modo

tal que la contraparte se ve obligada a retirar las dudas, objeciones y contraargumentos que planteó a aquella, entonces el propósito de este acto comunicativo no se cumple. De radicalizarse e inmovilizarse las diferentes posturas en la etapa conclusiva (quizás esto no ocurra al inicio sino al final de una discusión), habremos de valorar si conviene continuar con el diálogo o si resulta más conveniente remitir a las partes a una tercera que funja como juez o árbitro, quien dictaminará cuál es la mejor conclusión para superar el desacuerdo.

X. Regla del lenguaje:

“Quien discuta no debe usar formulaciones que sean insuficientemente claras o que confundan por su ambigüedad, ni tampoco debe interpretar de forma deliberada las formulaciones de la otra parte” (p. 123). Un lenguaje excesivamente ambiguo o equívoco, o bien oscuro, obstruye el flujo de una discusión en cualquiera de sus etapas. Cuál deba ser la terminología y los recursos lingüísticos que deban utilizarse estará en función del ámbito y contexto discursivo del que se trate. No es lo mismo que la discusión tenga lugar en la Cámara de diputados que en la clase de Historia o en medio de una reunión familiar. Cada ámbito, dijimos, impone ciertas condiciones, ciertos requisitos y normativa, incluso en la expresión discursiva. La incorrección o inadecuación del discurso, como violación a esta regla, de-



berá juzgarse en función del contexto comunicativo, pero también de los recursos lingüísticos que posean cada uno de los participantes (tal como lo expresamos a propósito de la condición de igualdad).

¿Es la argumentación la mejor alternativa ante la violencia?

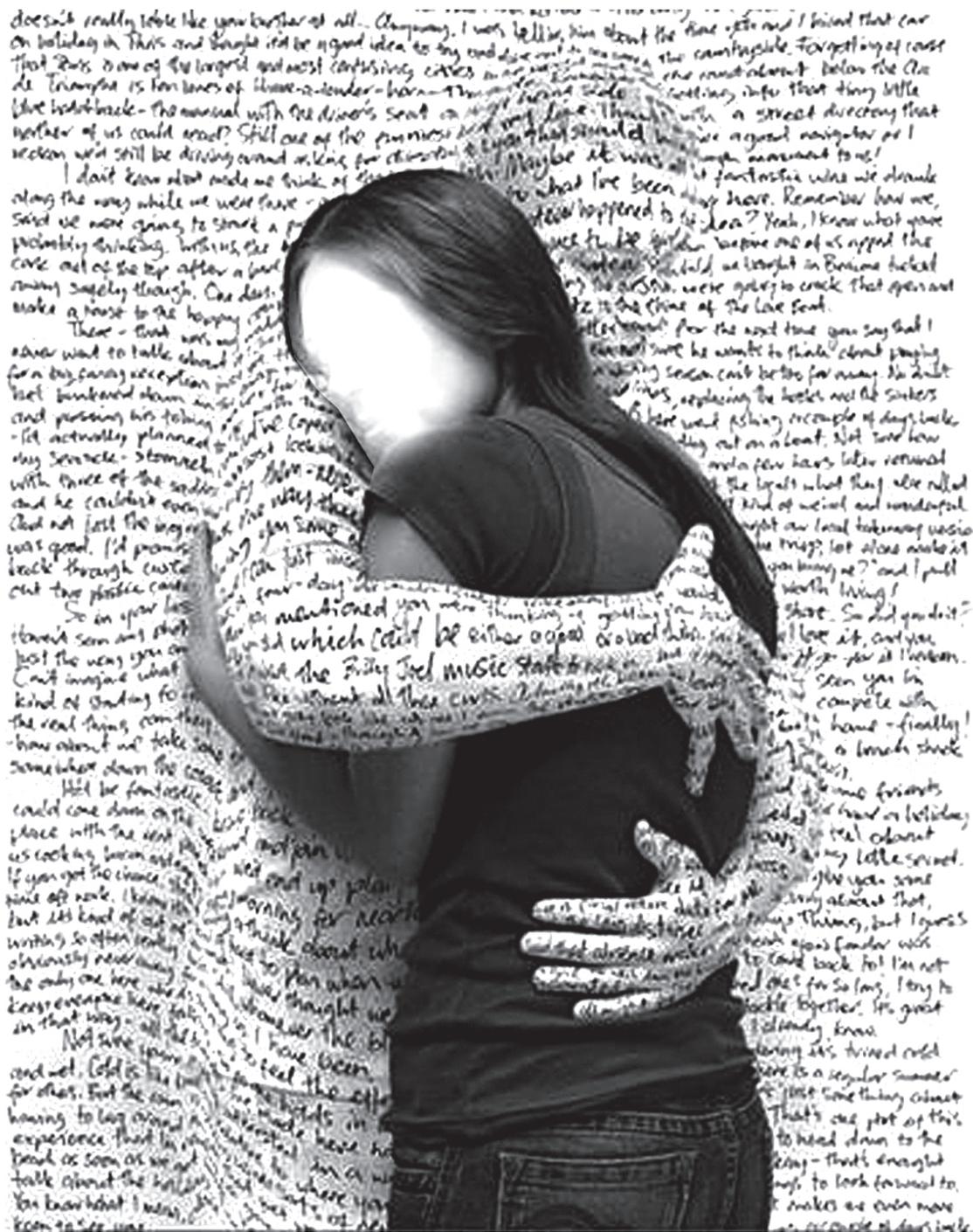
La respuesta a esta pregunta requiere que ponderemos, por un lado, la serie de vínculos que incluyen y excluyen argumentación y violencia y, por el otro, de la evaluación de aquellas circunstancias en cuyo seno la puesta en juego de una discusión crítica es impropio o infructuosa.

Si la razón argumental no es inmune a la violencia, sino que, precisamente, según vimos, puede adquirir una forma violenta, o bien puede apoyar o complementar otras formas de violencia bruta (a través de la ideología), ¿será acaso que debemos renunciar a ella como un medio para gestionar los desacuerdos real o potencialmente violentos? ¿Sigue siendo un medio válido y confiable para prevenir la violencia o es que, por estar contaminada por la misma, no puede evitar aquello que la constituye? La objeción que planteo a estas dudas surge de la identificación entre argumentación y violencia: la argumentación no es otro rostro de la violencia, pues aunque pueda verse contaminada por la misma, ya sea en su contenido, forma o estructura, ello no significa que la violencia sea un elemento constitutivo o constituyente de la razón. Todo lo contrario, la razón es capaz de expulsar a la violencia a

condición de que quienes la utilicen como un medio para la discusión acepten, respeten y practiquen una ética de la disputa, en donde las condiciones y reglas de las que tratamos en este texto cobren vida.

La otra respuesta a la pregunta del encabezado alude a aquellas circunstancias en las que el diálogo no es posible porque no están dadas las condiciones para que ocurra, o si las hay no es conveniente que tenga lugar. Ante la inminente violencia de quien amenaza con quitarnos la vida de forma individual o colectiva, lo que mejor vale y lo que resulta más sensato no es hablar, sino correr. Habrá que tomar distancia para luego evaluar si es posible o no entablar un diálogo; de lo contrario, lo más conveniente será pedir a un tercero que decida por nosotros.

La misma decisión aplica en un escenario en que el sí estén dadas las condiciones para la discusión, pero una o ambas partes se nieguen a aceptar o a respetar las reglas que regulan cualquiera de sus etapas. Cuán a menudo el diálogo, tal como practicamos en distintos espacios, públicos y privados, no es más que la fachada que oculta una falta de compromiso y voluntad mutuos por resolver los desacuerdos que obstaculizan la convivencia pacífica. Simulamos una práctica en la que atribuimos razonabilidad al discurso de los participantes; damos por sobreentendido que quien participa en un diálogo acepta necesariamente las reglas y los medios, asumimos la existencia de una serie de condiciones y prerequisites que no siempre se cumplen. En suma, desatendemos este punto de partida inicial sin el cual no será posible con-





ducir una discusión razonable de principio a fin. El diálogo o discusión crítica termina siendo el escenario en el que los actores reafirman sus puntos de vista y actitudes en torno al asunto en disputa. Dialogar implica la disposición a ser cuestionado, des-enmascarado y, quizás, transformado por el otro o, mejor dicho, por los argumentos del otro. De ahí su complejidad y, al mismo tiempo, su grandeza. Por ende, de no contar con estas condiciones iniciales, y no pudiendo convencer a las partes de lo contrario, lo mejor y más conveniente será que no tenga lugar el diálogo por lo inútil e infructuoso que podría resultar.

Conclusiones

Argumentación no es sinónimo de violencia, ni es una forma más de la violencia, aunque puede establecer vínculos externos e internos con la misma. Los primeros son evidentes, los segundos son más bien encubiertos y atañen a las formas en que la argumentación transgrede las normas de una discusión razonable. Una perspectiva normativa de la argumentación nos proporciona un modelo ideal para detectar, analizar y evaluar tales jugadas argumentativas falaces, para poder luego prevenirlas; en cambio, desde una perspectiva descriptiva podemos advertir que en las diversas prácticas argumentales ocurren todo tipo de estrategias o maniobras que no siguen sólo un ideal de razonabilidad sino también de efectividad. No sólo buscamos ser razonables sino también ser eficaces en la comunicación (Cassany, 2006) o, mejor dicho, buscamos ambas cosas cuando par-

ticipamos en una discusión crítica. En tal sentido, la perspectiva pragmatialéctica de la argumentación (van Eemeren, 2015) ha mostrado a través de una serie de investigaciones empíricas en diferentes ámbitos que existe un *maniobrar estratégico* en el que se vinculan razonabilidad dialéctica y efectividad retórica, con la finalidad de lograr un acuerdo entre los agentes en disputa. ¿De qué manera se logra ser razonable y a la vez efectivo en una discusión? ¿Acaso lo uno desmiente lo otro? ¿Deberíamos seguir hablando de razonabilidad para un convencimiento que integra la falsificación de buenos argumentos? Las respuestas a estas preguntas deben comenzar de la redefinición de lo que entendemos por “razonable”.

Una *concepción crítica de lo razonable*, tal como la define la teoría pragmatialéctica (van Eemeren, 2011), postula que ser razonable no es sólo adherirse a las reglas que la lógica postula para la construcción y evaluación de buenos razonamientos; tampoco de lo que la gente piense y defina como razonable, según su contexto socio-cultural. Ser razonable significa integrar los dos aspectos anteriores de forma tal que podamos resolver nuestros problemas siguiendo un procedimiento idóneo y, a la vez, aceptar mutuamente tanto los medios como el resultado de tal intercambio comunicativo. Para ilustrar esta idea, valga el ejemplo propuesto por Chaim Perelman y Lucie Olbrechts Tyteca en su *Nueva retórica* (citados por van Eemeren, 2011): una mucama se negaba a poner la mesa para once invitados puesto que sostenía que once es un número de mala suerte. Su pa-



trona logró convencerla al aclararle que no era el once, sino el trece el número de mala suerte. La discusión logró su cometido, aunque pueda dudarse de la razonabilidad de la argumentación empleada. Sin embargo, a partir la definición crítica de lo razonable que citáramos, afirmamos que la discusión puede calificarse como razonable porque permitió el intercambio comunicativo —la patrona buscó convencer a su empleada—, y la aceptabilidad mutua, gracias a la apelación a un contexto comunicativo específico: en el terreno de la superstición el 13 es un número de mala suerte.

En definitiva, esta definición crítica de lo razonable debería llevarnos a replantear la perspectiva normativa desde la cual concebimos al diálogo o discusión crítica. No es que con ello desaparezca dicha perspectiva, sino que se vuelve permeable a jugadas argumentales que pueden ser calificadas como retóricas. Con ello, quizás algunas falacias no serían consideradas como tales, o sólo lo serían bajo ciertas circunstancias en las que se prescindie-

ra por completo de las reglas del contexto comunicativo. Así, la violencia interna o encubierta en la argumentación sería más bien posible, pero no necesaria. Si lo que se busca es lograr convencimiento infringiendo una o varias de las reglas que regulan una discusión, entonces la violencia se hace presente dentro de la argumentación. Utilizando el mismo criterio de razonabilidad, tal vínculo de posibilidad aplica para la violencia externa a la argumentación: sin duda, nada justifica la necesidad de una violencia verbal para dirimir un conflicto de opinión; más aún, nada justifica la existencia necesaria de aquellos discursos que dan fundamento e intensifican los actos de violencia más o menos brutales.

Por más complicaciones, limitaciones y descalabros que entrañe la realización de una discusión crítica, según lo analizamos, vale la pena seguir afrontando nuestras diferencias a través de la argumentación, ya que es la opción ética más conveniente que disponemos para superarlas.



Referencias

- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Académica.
- Leal, F. (2013). "El lugar de la argumentación en la filosofía". En: Mayorga, C., Leal, F. y Ramírez, C. (Coord.), *Estudios filosóficos: Argumentación* (pp. 153-183). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Leal, F. (2014). "La falta de argumentación como estado normal". En: Cruz, J.A., Contreras, R. y Leal, F. (Coord.), *Interpretación y argumentación jurídica en México* (pp.15-36). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales: Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Pereda, C. (1998). "Argumentación y violencia". En: Sánchez, A. (Ed.), *El mundo de la violencia* (pp. 327-339). México: Fondo de Cultura Económica.
- Van Eemeren, F.H. & Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions*. Dordrecht: Foris publications.
- Van Eemeren, F. H. (2006). "La teoría pragmatológica de la argumentación". En Leal, F. (Coord.). *Argumentación y pragmatológica: Estudios en honor a Frans van Eemeren* (pp. 97-147). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Van Eemeren, F. H. (2011). "Seamos razonables". En Leal, F. (Coord.). *Argumentación y pragmatológica: Estudios en honor a Frans van Eemeren* (pp. 179-205). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Van Eemeren, F. H. (2015). "La pragmatológica en la historia de la teoría de la argumentación". En Leal, F. (Coord.). *Argumentación y pragmatológica: Estudios en honor a Frans van Eemeren* (pp. 24-40). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Weston, A. (2000). *A rule book for arguments*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Violencia, mujer y discapacidad

El rostro oculto de la desigualdad

María Teresa García Eligio de la Puente

Resumen

El presente estudio aborda el tema de la violencia en la mujer con discapacidad a partir de los resultados de varias investigaciones llevadas a cabo por María Teresa García y colaboradores en la Cátedra de estudios sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana. Se explicitan los resultados en muestras de personas sin discapacidad y con discapacidad, en especial en las mujeres con discapacidad. Se encontró a grandes rasgos cierto desconocimiento del tema de la violencia en general, mientras que en específico, se observó que aquellas mujeres que son víctimas de violencia lo encubren, niegan o se culpan de la misma. No se ve como un problema, sino como algo normal y natural que es parte de la cotidianidad, expresando que, por ser un problema íntimo no debe exhibirse o comentarse. Se pudo observar una doble discriminación en las mujeres con discapacidad, teniendo en cuenta su condición y su género. Se evidencia la necesidad de continuar trabajando en el tema y brindar información a la población, así como ayudar a visibilizar el problema socialmente.

Palabras clave: Violencia, mujer, discapacidad, mujer con discapacidad

“Nunca se entra, por la violencia, dentro de un corazón.”

Winston Churchill

Abstract

This study is about of violence on women with disabilities from the results of several investigations conducted by Maria Teresa Garcia and colleagues at the Department of Disability Studies Faculty of Psychology of the Habana University. The results are explained in people non-disabled and disabled, especially disabled women. We found broadly true ignorance of the subject violence in general, while specific women who are victims of violence conceal it, deny or blame it. It is not seen as a problem of violence, but as something that is normal and natural part of everyday life and expressed that being an intimate issue should not be displayed, nor commented. We can observed a double discrimination of women with disabilities, taking into account their status and gender. We find the need to continue working on the issue and provide information to the population and help expose the problem socially evidence.

Key words: Violence, women, disabled, women with disabilities



Introducción

La violencia es tan antigua como la humanidad, sin embargo, no debemos aceptarla como algo normal e inevitable. Se ha tratado de eliminar a través de diferentes programas, abordajes científicos, intervenciones, etc., sin embargo, continúa presente en nuestra vida como comportamiento deliberado que puede provocar daños tanto físicos, como psíquicos.

Diferentes investigaciones demuestran (Rosenberg, *et al.*, 2006; Mercy, Butchart, Rosenberg, Dahlberg & Harvey, 2008) que es posible prevenirla y/o disminuir sus efectos, no obstante estamos lejos aún de conseguirlo, ya que la propia sociedad nos condiciona a la misma. En ocasiones las políticas generales se contraponen a prevenir o disminuir la violencia, pues brindan posibilidades infinitas de llevar a cabo actos agresivos, por ejemplo, se venden armas en muchas ocasiones de forma indiscriminada; las series televisivas ponderan la violencia y la repiten hasta la saciedad, los videojuegos cada vez más populares entre los niños, niñas y adolescentes entrañan mucha violencia en algunos casos, en otros siempre existe alguna brutalidad, crueldad o dureza presente; el acoso y la agresión hoy en día resultan algo socialmente legítimo; así como se ejerce una crianza desigual entre niños y niñas, donde persiste el androcentrismo y se identifica a las niñas como las que deben subordinarse a la autoridad paterna y a los niños con modelos violentos de comportamientos.

También existen muchos factores de riesgo que pueden estar facilitando la vio-

lencia, como son las dificultades económicas, las dinámicas familiares conflictivas, el alcoholismo, la drogadicción, la poca protección a las minorías étnicas y sociales, la baja autoestima, etc., por solo mencionar algunos.

A nuestro modo de ver, la violencia es parte inseparable de cierta discriminación, exclusión, desigualdad, falta de derechos y libertades. Por ello, se manifiesta con fuerza en los sectores más marginados de la población como son las mujeres, las etnias, las personas con discapacidad y las minorías en general (García y Castro, 2006; Rubiera, 2010).

Por supuesto, estos sectores son más vulnerables a la violencia teniendo en cuenta las condiciones de desventaja que presentan en la sociedad y que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar (Organización Panamericana de la Salud, 2013).

La mujer con discapacidad

Estamos en presencia de una doble vulnerabilidad al dedicar nuestro artículo a las mujeres con discapacidad. Es necesario analizar que estamos ante una forma peculiar de violencia que se ejerce teniendo en cuenta estos dos factores: el género y la discapacidad. Incluso resulta curioso conocer que habitualmente estos dos factores "(...) no han sido considerados ni por las políticas en materia de violencia contra la mujer, ni tampoco por las dedicadas a las cuestiones de discapacidad" (Peláez, 2013, p. 11).

La violencia contra las mujeres ha sido definida por la Organización de las



Naciones Unidas (ONU) como “cualquier acto de violencia basado en el género que produzca, o acabe produciendo resultados de daños físico, psíquicos o sexual o sufrimiento en la mujer, incluyendo amenazas de tales actos, coacción o privación arbitraria de libertad, ocurriendo esto tanto en el ámbito público como privado” (1994, p.1).

Ya de por sí, la relación entre género y violencia es compleja, puesto que las diferencias en las funciones de género y los comportamientos crean desigualdades a partir de lo cual un sexo se potencia en detrimento de otro. De esta manera, en muchas sociedades las mujeres tienen una posición social inferior, ya que se encuentran subordinadas a los hombres y siguen

siendo desfavorecidas tanto dentro del hogar, como fuera de él. Recordemos que el trabajo del hogar no es remunerado y el que se realiza fuera del hogar encuentra discriminaciones que van desde un sueldo más bajo y hasta cierta discriminación por un posible embarazo.

A esto, en el caso que nos ocupa, se agrega una desigualdad mayor cuando la mujer presenta una discapacidad cualquiera que esta sea, ya que es considerada menos capaz, problemática, incompleta, a veces siendo privada de tener una familia, considerándolas asexuales. Por tanto, el trato que reciben desde la niñez por parte de la sociedad e incluso de su propia familia, es el de estropearles la posibilidad



de ser madres, aunque por supuesto con la mejor intención y todo esto siendo solo una muestra de las dificultades que trae ser una mujer con discapacidad.

De acuerdo a la OMS: “Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad” (2011, p. 1) y las mujeres tienen una incidencia más alta de discapacidades que los hombres (2011, p. 3).

Nuestras investigaciones

En la Cátedra de estudios sobre Discapacidad de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana se realizaron diferentes investigaciones sobre la mujer con discapacidad dirigidas por nosotros que trataremos de sintetizar a continuación:

Ha sido llamativo que en Cuba, la mujer con discapacidad no es mayoría, aunque no resulta significativa la diferencia, ya que en los estudios realizados encontramos que el 43% de las personas con discapacidad son mujeres y el resto pertenecen al sexo masculino (García, *et. al.*, 2012).

El estudio se realizó con una muestra representativa de personas tanto con discapacidad, como sin discapacidad aparente y se registraron diferentes estadísticas de las asociaciones de personas con discapacidad en Cuba, facilitadas por el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, órgano rector de la discapacidad en Cuba (García *et al.*, 2012).

Los diferentes estudios abarcaron una muestra de toda la población del país teniendo en cuenta el censo de población y vivienda de la República de Cuba de

2008 (García, *et. al.*, 2012). Se controlaron diferentes variables como edad, género, escolaridad, lugar de residencia, tipo de discapacidad y tipo de violencia ejercida o asumida.

En general se encontró cierta imagen —que es negativa— al valorar la violencia, sin embargo, la mayoría de las personas que participó en la investigación ni siquiera mostró conocimientos acerca de la violencia, especialmente consideraban que en Cuba no era un problema a tener



en cuenta y muchas de las mujeres con discapacidad que son receptoras de violencia ni siquiera lo reconocen. Digamos que teóricamente las personas consideran muy negativa la violencia (87%), pero no saben a profundidad de qué se trata o qué puede considerarse violencia y qué no lo es.

Así, las mujeres con discapacidad, como sin ella, nos argumentaban lo negativo de la violencia y sus resultados perjudiciales para las mujeres, las familias y los hijos. Argumentaban acertadamente que no se debe permitir la violencia en ningún caso, que en realidad es una de las características de la sociedad que hay que repudiar y combatir, sin embargo, como veremos posteriormente, la dificultad principal que se presenta es el desconocimiento de qué es violencia y de por qué algunas formas de violencia se encubren en la sociedad. Algunos ejemplos los brindamos a continuación:

M. C.: "(...) la violencia es mala, no debe existir, todo el mundo sufre en la casa, en la familia, especialmente los hijos y es fea de verdad (...)"

T. G.: "(...) no estoy de acuerdo con la violencia, es una maldición, pero creo que aquí¹ no hay mucha (...)"

Estas mismas personas al preguntarles qué consideraban como violencia no supieron responder de manera adecuada, ya que solo distinguían como violencia su forma física y de manera muy limitada, pues

por ejemplo no consideraban ser agredidas al recibir "un empujón", "un zarandeo", "un pequeño jalón de pelo" o algo similar por considerarlo puntual y poco representativo de violencia, es decir, para que consideraran como violenta alguna conducta debía ser extrema y con consecuencias muy evidentes, o sea, tener la necesidad de asistir a un hospital o pedir alguna ayuda especializada por considerarse en peligro la vida. De esta forma como puede observarse, las personas estudiadas en su mayoría consideran violencia solo la forma física extrema de la misma donde corre peligro la vida y donde las consecuencias son más que fatales y evidentes.

Además, muchas de las mujeres con discapacidad trataban de ocultar la violencia a la cual estaban sometidas (24%), en tanto que les daba vergüenza o temor contarle o reconocerlo, otras pensaban que era mejor olvidar ese pasado oscuro de su vida (38%), y otras más hasta se sentían culpables de lo que les había ocurrido (38%).

Ejemplo de ello lo tenemos en estas tres mujeres: dos con discapacidad y la otra sin ella:

R. H.: "yo soy víctima de violencia, pero por favor que quede entre usted y yo, no quiero que se sepa, usted sabe cómo es eso, ¿verdad?"

Y. O.: "Mire, creo que la verdad es que yo provoqué a mi marido y por eso me insulta y hasta a veces me ha pegado, pero se me olvida y lo vuelvo a hacer (...) tengo que superar esto yo misma o voy a provocar un problema mayor"

¹ Al decir "aquí" está refiriéndose a Cuba.



M. M.: "(...) no estoy segura del motivo por el que ocurrió,² pero de lo que si estoy segura es que tengo que borrarlo para siempre, así es mejor, si lo borro no hace más daño (...) eso es lo mejor definitivamente".

Se pudo observar además, que aquellas personas que conocen cercanamente a alguna mujer con discapacidad sometida a cualquier tipo de violencia, presentan actitudes más adecuadas y realistas que las que no tienen entre sus conocidos a personas en esta situación. La valoración más objetiva la encontramos en las personas que tienen entre sus amigos, conocidos o familiares a una mujer con discapacidad en situación de violencia. Así nos referían en las entrevistas que esa mujer estaba sometida a violencia y que muchas veces no se daba cuenta o lo negaba, por su parte, al entrevistar a esas mujeres nos revelaban la situación distorsionando un poco la realidad, por ejemplo: "en ocasiones mi familia me reclama que debo ser diferente, que soy una inútil por mi propia discapacidad y a veces los desespero tanto que me atacan,³ pero yo sé que me quieren, lo que pasa es que por mi propia condición de discapacidad y el hecho de no poder hacer lo mismo que hacen otras mujeres los desespero y llegan a agredirme".

Una persona sin discapacidad que tiene entre sus amigos a una mujer con discapacidad sometida a violencia nos explicó: "creo que es víctima de violencia y ni

siquiera se da cuenta (...) si se lo he dicho, pero se ha puesto brava conmigo, yo puedo entender que ella ni siquiera pueda defenderse por su inmovilidad, pero pudiera hacer la denuncia, claro que me doy cuenta que le tiene miedo a quedarse sola, no tener quien la ayude, pero yo digo es mejor estar solo que mal acompañado."

Estos resultados nos brindan la posibilidad de afirmar que de forma evidente existe una doble discriminación en estas personas, ya que se exhibe una primera discriminación al tener en cuenta la mayor o menor capacidad física o intelectual de la persona que puede derivar en frustración y violencia en la persona que la padece, y una discriminación por razones de género que comparte con el resto de las féminas de la sociedad. A esto habría que añadir que en las mujeres con discapacidad se evidencia una contradicción que se hizo presente en nuestras investigaciones en sus argumentos y respuestas y que es la siguiente: existe en las mujeres con discapacidad un enfrentamiento entre los papeles tradicionales asignados a la condición de mujer y la negación que se presenta de los mismos en la mujer con discapacidad, aumentando de este modo su condición de vulnerabilidad ante la violencia.

Las comparaciones realizadas entre los subgrupos creados por las variables controladas arrojaron los siguientes resultados: los rangos de edad correspondientes a la adolescencia (de 12 a 15 años) y a la juventud temprana (de 16 a 25 años) resultaron los que más comprendieron en realidad la violencia, es decir, conocían a qué nos referíamos al hablar de violen-

² Está refiriéndose a un episodio de su vida donde recibió mucha violencia por parte de la familia.

³ Se refiere a una agresión física.





cia, tanto en el caso de las personas con discapacidad, como las que no tenían discapacidad, por supuesto con algunas limitaciones, como no considerar la violencia psicológica que oculta la agresión pero que es violencia de todas formas, aunque en menor cuantía. De esta forma encontramos que en estos rangos de edad el 87,5% tenía una objetiva idea de qué es violencia y sus posibles tipos. En la medida que aumenta la edad existe una tendencia a tener menos conocimiento sobre la violencia y a “hacerla invisible” en alguna medida. Esto ocurre tanto en el caso de las mujeres con discapacidad estudiadas, como en las personas sin discapacidad entrevistadas.

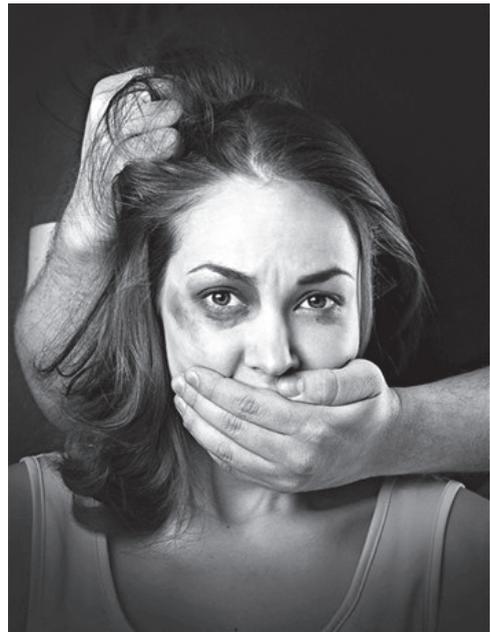
Esto nos hace pensar que las personas de menor edad están “menos contaminadas” con prejuicios y estereotipos, que hacen pensar en evidencias desfavorables o en confusiones sociales, por decirlo de alguna manera. Además han estado sometidas a mejor información sobre la violencia y la discapacidad que las personas de más edad que siguen teniendo prejuicios y estereotipos al respecto y no recibieron información al respecto, sino todo lo contrario, que fueron sometidas a ideas falsas y prejuicios sustentados. En ocasiones defienden al agresor o al menos lo justifican, depositando en la agredida la responsabilidad del acto. Esto además hace sentir muy mal a la persona agredida en tanto que aparte de sufrir las consecuencias de la agresión, se sienten responsables de la misma.

De esta forma escuchamos afirmaciones como las siguientes: “es que hay que comprender que algunas mujeres provocamos tanto a los hombres y a la familia que

merecemos lo que nos dan”. Esta referencia es de una mujer sin discapacidad que no sabemos si había sido agredida, pues siempre negó esa condición, pero que se notaba muy nerviosa al hablar del tema y presentaba una conducta extra verbal que llamaba la atención (miraba a todas partes, se llevaba la mano a la boca para hablar, se mordía los labios, no miraba a los ojos a su interlocutor).

Otra mujer, en este caso con discapacidad, nos dijo: “yo sé que está mal lo que hace mi esposo, eso de pegarme, decirme cosas malas, me hace sufrir, pero qué voy a hacer, eso me tocó y tengo que seguir, a nadie le interesa y hasta me consideran mala persona por eso (...) una vez lo dije a un familiar y su respuesta fue (...) quien sabe qué tú le hiciste para que él te hiciera eso.”

Con relación al género, existe una predominante aceptación de la existencia

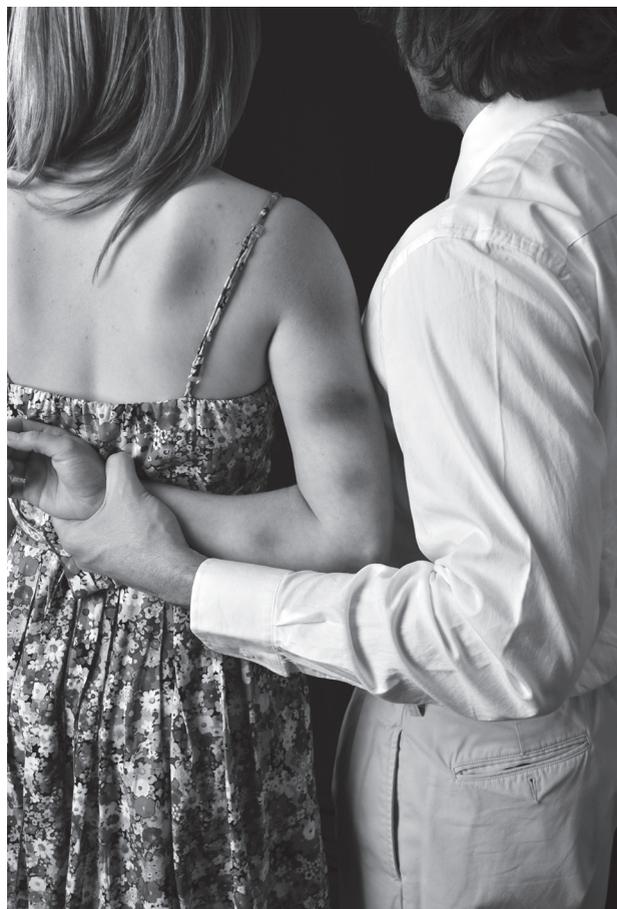


de violencia contra la mujer con discapacidad por parte de los sujetos del sexo masculino (65%) con relación a las mujeres (35%). Las opiniones sobre la violencia en la mujer con discapacidad reflejan algo que se ha encontrado en otros trabajos investigativos: las mujeres han sido históricamente más conservadoras, más tradicionales y al parecer más perjudicadas. Incluso los hombres advierten que es una realidad que se discrimina a la mujer por cuestiones de género y de discapacidad, lo cual no fue admitido tan abiertamente por las personas con discapacidad, en especial por las mujeres, ni siquiera aquellas que de alguna manera refieren cierta discriminación y violencia en sus vidas.

Por ejemplo una mujer con discapacidad nos expresó: “yo no creo que las mujeres con discapacidad tengamos más problemas, más bien eso lo creen otros porque tenemos discapacidad (...) siempre es igual”

Un hombre nos dijo: “sí, definitivamente debe haber más violencia con las mujeres con discapacidad; si ya de por sí tener discapacidad es un problema y ser mujer se convierte en otro para muchas personas, claro que sí se convierte en una doble dificultad”.

Con relación al nivel de escolaridad, se pudo observar que las personas de la muestra exhiben una actitud inversamente proporcional entre la aceptación de la existencia de violencia en las personas con discapacidad y el nivel escolar, es decir, las personas de la muestra con escolaridad primaria y secundaria obtuvieron los más altos índices de conocimiento y/o reconocimiento hacia la existencia de violencia



(58%) al compararlos con otros niveles escolares (32% preuniversitario y técnico medio; 20% de aceptación las personas con nivel universitario). Consideramos que se debe a que mientras mayor es el nivel escolar mayores son las expectativas, lo que lamentablemente se lleva a diferentes esferas de la vida, incluyendo la negación de actitudes y actos negativos de la población, lo cual ayuda a ocultar una cuestión tan lacera como es la violencia y más en este sector de la población que resulta tan discriminado e ignorado.



Una persona con nivel universitario nos comentó lo siguiente: “a mí me parece que la violencia en este país no es un problema, puede existir casos aislados, pero violencia, violencia no, definitivamente no creo que sea una situación preocupante ¿o sí? (...)”.

Sorprendentemente con relación al lugar de residencia, encontramos que las personas estudiadas tanto con discapacidad, como sin ella que residen en la Capital del país, resultan las que menos reconocen la existencia de la violencia en las mujeres con discapacidad con el 43%, seguido de Santiago de Cuba con el 26%. Queremos hacer notar que estas dos ciudades son las más importantes de Cuba por sus características y su densidad de población (las dos ciudades más pobladas del país). Evidentemente esto nos alarma, en tanto que siendo las dos ciudades de mayor importancia sea ahí donde con mayor frecuencia ocurren estas conductas, sin embargo, la tendencia es a la ignorancia y la ocultación.

Una persona de las encuestadas casi cae en agresión contra nosotros por estar investigando esta situación al expresarnos: “debían estar estudiando otras cosas más importantes en vez de perder el tiempo con este tema que no es un problema para nadie, solo está en la cabeza de ustedes”; argumentó que los problemas económicos, sociales y muchos más son de mayor importancia, pero desestimó la violencia como algo significativo.

Al indagar en el tipo de discapacidad, los resultados fueron similares en todas las tipologías, ya que se engloban todas las formas de discapacidad y se refiere en general

que, por parte de las personas sin discapacidad aparente, en el 48%, cifra que consideramos alta, se tiene la percepción de que las mujeres con discapacidad se consideran a sí mismas como “dignas de lástima”, que “son diferentes al resto de las mujeres”, o que “se creen que por su discapacidad hay que tratarlas mejor o diferentes” entre otras opiniones que denotan a nuestro entender cierta discriminación, exclusión, poco reconocimiento, por no decir absoluta ignorancia acerca de estas personas.

Varias personas creen que no existe violencia sobre ellas (61%), ya que “pueden llevar una vida normal” o porque si ellas dicen que la reciben son “sus propias invenciones”. Una persona nos lo explicaba así: “yo considero que no hay nadie que pueda violentar a una mujer con discapacidad porque la verdad no llegan a ser verdaderas mujeres, las pobres no creo siquiera que deban casarse, allá las que lo hagan (...) la naturaleza no se los permite (...) no, no creo que sufran violencia si son dignas de lástima”.

En el caso de las personas con discapacidad y en especial las mujeres con discapacidad es muy significativo que traten de ocultar la situación de violencia y hasta justificarla. En primera instancia la niegan, dicen que no existe, que las tratan “normal”, que la vida es así, que todo esto es usual en la vida de todas las personas siendo que algunas lo dicen y exageran y otras lo mantienen reservado para su propio conocimiento. Es lamentable conocer que el 38% de las mismas dicen haberse criado en un hogar donde existían gritos, infidelidades, algunos golpes incluso, que

esa era su vida cotidiana y que en estos momentos para ellas resulta mucho mejor su familia y su pareja que lo vivido y sentido en su familia originaria, por tanto no tienen de qué quejarse, ni deben decir que sienten rechazo, violencia o maltrato, pues en general han superado esas dificultades. Algunas (23%) consideran todo eso como “parte de la vida” y no lo consideran violencia, sino características de la cotidianidad, parte de la vida de una familia, de una comunidad, etc.

Por tanto, vale destacar que “bajo el manto sagrado del hogar, dulce, hogar” se esconden diferentes formas de violencia de que son víctimas las mujeres con discapacidad, lo cual creemos no difiere mucho de lo encontrado o referido por distintos investigadores acerca de la mujer en general, aunque más pronunciado por la doble condición a la cual hemos hecho referencia, y es que no sólo se les discrimina y

ejerce violencia por ser mujeres, sino también por tener una discapacidad.

Finalmente se indagó acerca del tipo de violencia. Las personas sin discapacidad refirieron en su mayoría (67%) la violencia física, y en alguna medida (42%) la violencia sexual, sin embargo, salvo algunas excepciones (21%), no se comentó absolutamente nada acerca de la violencia psíquica, es decir, se ignora su existencia o se cataloga de manera diferente y no de violencia.

Es interesante recalcar cómo la violencia psicológica fue la más difícil de delimitar, pues incluye a nuestro entender la humillación a la víctima; diferentes amenazas de daño; diversas formas de falta de respeto; hipercriticismo, todas ellas minimizadas por la población en general y en especial por las mujeres que la padecen o la han tenido presente en algún momento en sus vidas. Le brindan otros calificativos y le dan muchas explicaciones y diferentes





justificaciones que poco tienen que ver con el fenómeno manifiesto, pero que lo dicen con un convencimiento asombroso.

Por ejemplo una persona sin discapacidad nos refiere que: “claro que existen diferentes formas de maltrato, cuando le dan a uno o cuando la obligan a tener sexo, por supuesto”, al preguntarle sobre la violencia psicológica nos respondió: “a veces las personas son así dicen cosas que no sienten, a eso no le hago caso nunca (...) como va a decir que eso es violencia, no creo”.

Las personas con discapacidad, y especialmente las mujeres coinciden con los resultados anteriores (69% acerca de la violencia física, 44% sobre violencia sexual y solo el 20% sobre la violencia psíquica).

Es importante señalar que las mujeres con discapacidad se sienten muchas veces culpables de la violencia que ejercen sobre ellas. Esto es algo que llama mucho la atención, pues lejos de sentirse víctimas de la situación, se sienten victimarias, lo cual es absolutamente injusto y definitivamente inadecuado.

Una mujer con discapacidad admitió que en su familia “pelean mucho, nos decimos muchas cosas (...) a mí me dicen creo yo mucho más porque ya sabe tengo mi problemita y eso los enoja algo (...) claro es que no soy igual y me tienen que soportar así (...), no creo que eso no es violencia, es parte de las relaciones.”



Otra mujer con discapacidad que su familia nos refirió que era víctima de violencia psicológica, tanto activa (amenazas constantes, gritos, descalificaciones) como pasiva (la ignora, no le hace caso), nos respondió a la pregunta sobre violencia psicológica: “no considero que eso sea violencia, agresividad o cualquier otra cosa que se parezca, eso es forma de ser de mi esposo (...) él es así y nadie lo va a cambiar, yo lo conozco y se cómo tratarlo y qué hacer cuando se pone a gritar y a pelear (...), las personas no entienden, pero yo tranquila porque sé lo que hago.”

Al indagar sobre cuántas de las mujeres con discapacidad de las entrevistadas habían sido víctimas de violencia, solo el 51% lo considera de forma abierta, aunque lo reconocen como un problema íntimo y doméstico, lo cual hace que sea silenciado en la mayoría de los casos y que no se considere un asunto a resolver con ayuda de personas externas a la familia o al círculo íntimo. Muchas de ellas nos pidieron que no publicáramos su situación bajo ninguna circunstancia, y que hiciéramos cuenta que no sabíamos nada al respecto, pues no están dispuestas a acusar a nadie, ni a decir lo que les ocurre. El silencio es el mayor “aliado” de estas personas y consideran innecesario explicar, exigir, comentar, o realizar alguna acción alrededor de esta situación.

Sin embargo, al examinar en detalle las conductas manifiestas tanto en el seno de la familia, como en el ámbito laboral y/o amistoso, pudimos comprobar que muchas de ellas (88%) habían sido víctimas de alguna violencia que las discrimina, las subva-

lora y las minimiza como personas. Claro que esto fue catalogado por nosotros y no por ellas mismas, ya que manifestaron en todo momento pocas posibilidades de considerar algunas de las manifestaciones de violencia como tal. Aquí nosotros estamos incluyendo tanto violencia física, como sexual y psicológica.

Todo esto nos da una idea acerca de la necesidad de trabajar más en la difusión de la violencia entre las personas en general y en especial en las mujeres con discapacidad, que, lejos de asumir un rol activo y protagónico, exhiben un rol pasivo y defensivo a lo sumo.

Es necesario cambiar ideas, romper prejuicios, legitimar derechos y reinventar las condiciones en las cuales se ven inmersas las mujeres con discapacidad. Si tenemos en cuenta que las condiciones de vida y educación en las cuales se desarrolla un individuo van a determinar en gran medida el desarrollo psicológico del mismo, es de esperar que el de una mujer con discapacidad víctima de violencia tanto física, como sexual y psíquica, estará atravesado por ese entorno desfavorable social, de segregación y discriminatorio, que repercute en última instancia en su calidad de vida y en su posible bienestar psicológico.

Conclusiones

Es muy compleja la relación que se establece entre la violencia, la mujer y la discapacidad, ya que, a la discriminación que trae consigo ser mujer, en una sociedad machista donde la mujer ocupa en muchas ocasiones una posición social inferior por estar



subordinada al hombre, se agrega la discriminación y segregación que se mantiene con las personas con discapacidad, por ser consideradas incompletas, poco capaces, sin posibilidades de llevar una vida plena, entre otros prejuicios e incomprensiones. Esto trae consigo discriminación, la mayoría de los casos oculta o no exhibida del todo.

En el compendio de los estudios llevados a cabo por nosotros en la Cátedra de estudios sobre Discapacidad acerca de la mujer encontramos mucho desconocimiento sobre la violencia, ocultamientos, negaciones, silencios y todo género de reticencias con relación al tema. Se comete el error de justificar la violencia como algo normal, que debe ser tratado solo en el seno de la familia por ser un tema íntimo y, en no pocas ocasiones, se encontró la idea de culpabilidad en la propia víctima, como si fuera quien provocara la violencia.

Se trata de minimizar por parte de las mujeres las acciones violentas, no se califican como tal, se les da connotación de cotidianidad, de normalidad, de ser parte de

las relaciones de familia, pareja, de amistad, y se resisten a considerar que son víctimas de violencia.

Se conoce la violencia física mucho más que la sexual y que la psicológica. No se consideran estas dos últimas como forma de violencia en muchas personas. Sobre todo la violencia psicológica no se le considera como tal y se ve como parte de la vida, como momentos de tensión, incompreensión y ansiedad más que como forma de violencia, también es calificada como “la forma de ser” del sujeto y no como una forma de violencia.

Se hace necesario entonces continuar insistiendo en el conocimiento de la violencia, profundizando en los derechos que toda mujer tiene a ser tratada en igualdad de condiciones, sin discriminaciones, exclusiones o segregaciones por el solo hecho de ser mujer y tener discapacidad.

Sabemos que se ha avanzado desde el punto de vista social y de conciencia en este tema, pero realmente no ha sido suficiente. Nuestros datos hablan por sí solos.

Referencias

- García, María Teresa y Castro, P. L. (2006). *Psicología Especial III*. La Habana: Ed. Félix Varela.
- García, María Teresa et al. (2012). *Resumen del Informe de Investigación acerca de la Mujer con Discapacidad en nuestro medio*. Consejo Científico de la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.
- Mercy, J., Butchart, A., Rosenberg, M., Dahlberg, L. y Harvey, A. (2008). Preventing violence in developing countries a framework for action. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 15(4), 197-208.
- Peláez, Ana (2013). "La violencia contra la mujer con discapacidad". En: Consejo General del Poder Judicial, *Mujer, discapacidad y violencia*. Madrid.
- Naciones Unidas ENABLE (s/f). *Los derechos y las personas con discapacidad. Algunos datos sobre las personas con discapacidad. Panorama general*. Consultado en: www.un.org/spanish/disabilities
- OMS (Organización Mundial de la Salud). (2011). *Discapacidad y Rehabilitación*. Consultado en: www.who.int/disabilities/world_report/2011/es/
- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (1994). *Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer*. Consultado en: www.servindi.org/pdf/DecEliminacionViolenciaMujer.pdf
- OPS (Organización Panamericana de la Salud). (2013). *Prevención de la violencia: la evidencia*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665_spa.pdf
- Rosenberg M., et al. "Interpersonal violence". In Jamison D., et al. (eds.) (2006): *Disease Control Priorities in Developing Countries*. Washington D.C.: Oxford University Press y Banco Mundial, pp. 755-770.
- Rubiera, Daysi (2010). *Desafío al silencio*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.



El concepto de “fuerza” en el pensamiento de Simone Weil

Anakaren Rojas Cuautle

Resumen

Este ensayo sigue el itinerario filosófico de Simone Weil utilizando como hilo conductor el concepto de «fuerza». Ésta rige las relaciones del mundo material y social generando el sentimiento de desdicha. El primer lugar de contacto entre el hombre y la fuerza es la fábrica, lugar donde surge la opresión. Aunque la fuerza es un mecanismo que recorre toda la historia tiene un límite, la gracia. Weil inserta el elemento religioso a través de la desdicha, pues ésta tiene una función pedagógica, fija la mirada en un orden de realidad superior. El ser humano que ha sido tomado por Dios, a través de la gracia, debe ocupar un puesto político para que el Bien, la Justicia y la Verdad desciendan.

Palabras claves: Fuerza, desdicha, gracia, atención, Dios.

Abstract

This essay follows the philosophical thought of Simone Weil, using as main idea the concept of «force». This governs the material and social relationships; in the human been, the force causes misfortune. In the factory the human been has contact with the force, here appears the oppression. Although, the force goes through the whole story, has a limit, the grace. The religious element appears with the grace, because the misfortune has a pedagogical function, show a high level of reality. The human been who has been taken by God must be a politician, he can bring the Good, the Justice and the Truth.

Keywords: Force, misfortune, grace, attention, God.



Introducción

El creciente interés en la lectura, recepción y revisión de la obra de Simone Weil, obedece a las distintas problemáticas que su pensamiento abarca, desde la opresión social hasta la mística y el encuentro del hombre con Dios. En Febrero de 1943, algunos meses antes de morir, en una carta a sus padres afirma: "Habría que escribir cosas eternas para estar seguros de que serán de actualidad" (2000, p. 178).

Un siglo después y en un continente distinto, la filosofía de Simone Weil es de sorprendente actualidad. Vivimos, como ella lo afirmó, en una época privada de porvenir. La expectativa de lo que vendrá ya no es esperanza, sino angustia. El fantasma de la violencia recorre impunemente cada rincón del país, camina con la rapidez y destrucción de un huracán que deja la huella de la muerte.

Durante la primera mitad del siglo XX, la filósofa francesa vivió uno de los momentos más difíciles de la historia humana, pues dicha época se caracterizó por ser esencialmente violenta. Weil miró de frente a la catástrofe, penetró en ella y encontró en Dios un resquicio de luz para vencer la aterradora oscuridad bélica. Esta pensadora se alejó de los círculos intelectuales de la época para sumergirse en la realidad, escogió a los pobres y a los desdichados como compañeros de vida. Ella hizo de la filosofía acción, convirtió el pensamiento en un ejercicio ético que se encuentra íntimamente ligado a la liberación de la opresión social.

A partir de sus múltiples experiencias y del análisis que de éstas se desprende, la autora creó un concepto cuya comprensión es importante para navegar en las aguas intempestivas de su pensamiento: la fuerza. Ésta es un mecanismo que genera violencia, somete a los seres humanos, es la fuente de la opresión. La fuerza trae consigo la desdicha, que abraza y asfixia lentamente a quien la sufre. Ya que se trata de un mecanismo completo que domina todo lo que hay, Weil recurre al plano sobrenatural (fruto de sus experiencias místicas) para encontrar en la gracia el elemento que puede suspender la fuerza y, con ello, el dolor.

A partir de un pensamiento tan revolucionario, pero a la vez sensible, utilizando como pistas cartográficas sus conceptos filosóficos-místicos, es posible repensar la situación social que adolece nuestro país fijando especial atención a los individuos que creen dominar la fuerza y la aplican sin rigor a otros seres humanos.

La filósofa de la desdicha

*Antes de ser filósofo se es solamente
—pero hay que serlo— un hombre*

María Zambrano

La filosofía, de acuerdo a Simone Weil, "tiene que ver con el obrar, es pensamiento que se traduce en acción" (Revilla, 2010, p.60). Cada concepto, cada idea y cada palabra que son pronunciados por esta filósofa adquiere relevancia en su vida, por esto se vuelve imprescindible revisar de cerca su fascinante y corta existencia. En



ella encontramos, de acuerdo a la profesora española Carmen Revilla, "un amor por la realidad y un deseo de vivirla hasta el fondo" (2010, p. 13).

En su tesina de licenciatura, Weil afirma: "El pensamiento cartesiano no está hecho para que se le pueda comentar desde fuera, todo comentarista debe pasar por lo menos por un momento cartesiano" (2006, p. 44). Para estudiar una teoría filosófica, el lector debe situarse en su centro, de esta forma podrá bañarse en ella. Si se le mira de lejos, como cuando se contempla la lluvia, a través de la ventana, en el resguardo de la habitación, no se le comprenderá ya que se carecerá de lo más importante: el contacto. Quienes se han atrevido a analizar el pensamiento weiliano desde la periferia han llegado a conclusiones extremas. Por ejemplo, Paul Giniewski escribe en (1999) que la pensadora francesa poseía un gran rechazo hacia sí misma, una tendencia muy cercana al masoquismo. En la misma línea, José Antonio Marina (2001) se refiere a Weil como una figura patética llevada hasta el extremo de la inmolación. Por otro lado, Charles Moeller (1981) cree que la teoría weiliana es consecuencia de una materni-



dad frustrada. Incluso el psiquiatra Robert Coles (1999), hablando sobre las experiencias místicas de Weil, sugiere la esquizofrenia.

Para alejarse de estas interpretaciones radicales es necesario situarse no sólo en el pensamiento de Simone Weil, sino en su vida, pues en esta esfera la filosofía hunde sus raíces y cosecha sus frutos más jugosos. La vida y el pensamiento de Simone Weil siguen, de acuerdo a Emilia Bea, un itinerario de tres etapas fundamentales: "la búsqueda de la verdad, el asombro ante la belleza del mundo y una extrema vulnerabilidad frente al sufrimiento" (2010, p. 21).

Simone Weil nació en París el 3 de febrero de 1909 y murió en Ashford, Kent (Reino Unido) el 24 de agosto de 1943. Su familia es de origen judío aunque fue educada en un completo agnosticismo. Hermana menor de André Weil, importante matemático del siglo XX, quien —de acuerdo a la pensadora— tuvo una prodigiosa infancia, casi como la de Pascal. Las extraordinarias habilidades del hermano la hicieron darse cuenta de sus limitadas capacidades, es por ello que a la edad de 14 años tuvo una profunda crisis de la cual sólo se recuperó cuando descubrió que "el acceso a la ver-



dad depende única y exclusivamente del deseo y la atención" (Revilla, 2010, p. 20).

Con esta certeza se inscribió en La Escuela Normal de Estudios Superiores, donde su constante deseo y búsqueda de la verdad la convirtieron en un personaje no muy agradable, ni para sus compañeros ni para la administración. En esa época adquirió un apodo que refleja la imagen poco grata que sus contemporáneos tenían de ella: la virgen roja. Simone de Beauvoir, compañera de generación, fue un poco más benevolente, en sus memorias se refiere a ella como un ser cuyo corazón es capaz de latir por el universo entero.

De 1931 hasta 1934 impartió clases en distintos liceos. Pese a que era una profesora entregada y sus alumnas le admiraban, cambió continuamente de residencia debido a los escándalos que causaba su íntima relación con los movimientos sindi-

cales: encabezaba marchas, ensañaba a los obreros, protagonizaba tertulias, escribía artículos sobre los derechos laborales. La cercanía con este sector no era suficiente, así que decidió abandonar la docencia para trabajar en las fábricas y conocer la vida obrera desde el interior.

En diciembre de 1934 comenzó su trabajo en una fábrica en Alshom, después en Carnaud et Forges de Basse-Indre, por último fue empleada en la Renault; estas experiencias le permitieron analizar los diferentes mecanismos de opresión del hombre por el hombre y también del hombre por la máquina. Los meses que pasó en las fábricas influyeron decisivamente en su pensamiento, ya que en estos lugares recibió **la marca de la esclavitud**. En 1936 Simone Weil asistió como periodista a España, donde se estaba librando la Guerra Civil; se incorporó al frente de Aragón, pero un accidente a causa de su miopía le devolvió, en contra de su voluntad, a Francia.

A partir de 1937 y hasta el año de su muerte se gestó el periodo más importante de su producción intelectual. Un día antes de la ocupación nazi, junto a su familia, abandonó París y se reubicó en Marsella, donde trabajó en la vendimia para conocer de cerca la vida de los campesinos, con quienes estableció una íntima amistad. Posteriormente viajó a Nueva York. En América, Weil se sintió incómoda, deseaba regresar a Europa y defender a su país del nazismo; logró viajar a Londres donde esperó **poder alistarse en alguna misión** peligrosa en las filas de la Francia Libre, pero sólo le ofrecieron un lugar como oficinista.

En Europa trabajó arduamente, es-



cribió artículos, notas personales, cartas e informes. El ardiente deseo de regresar a su país y la frustración de no poder hacerlo, así como la excesiva cantidad de trabajo, provocó un descuido en sus necesidades más básicas. Víctima de tuberculosis, ingresó al hospital en abril de 1943. Aunque la cura a su enfermedad consistía en una buena alimentación, ella se negó a recibir una porción mayor a la que consumían sus compatriotas en la Francia ocupada. Poco a poco su situación se agravó hasta entrar en coma y murió a los 34 años.

La mayor parte de su obra no se publicó sino hasta después de su muerte. En sentido estricto, podemos afirmar que Weil no escribió libros, sino reflexiones o artículos anotados en cuadernos que dejó en manos de familiares y amigos, quienes se ocuparon de clasificarlos o reagruparlos, editándolos en volúmenes a los que el editor puso nombre. Por lo tanto son textos de una lectura difícil, que en algunos puntos se contradicen; a veces habla de conceptos

que aún no ha explicado o utiliza una palabra en diversas acepciones. Aunque para el investigador sus escritos representan un reto, los artículos, las cartas, y en especial los diarios y notas personales nos permiten ser testigos de la evolución de su filosofía.

Simone Weil es la filósofa de los desdichados. Se alejó del ambiente intelectual de la época para sumergirse en las profundidades de la sociedad; eligió a los pobres como compañeros de vida. Su pensamiento tiene como punto de partida una reflexión social porque buscaba, a través de la filosofía, cambiar las condiciones de vida de las clases menos favorecidas; en su caminar se encontró con Dios. En Portugal (1936) y posteriormente en Italia (1938) tuvo una serie de experiencias místicas que la acercaron al catolicismo, aunque nunca se bautizó en esta religión; las reflexiones que surgen de estas vivencias influirán sus últimos escritos.

Estos apuntes biográficos nos permiten ver cómo Simone Weil, a diferencia de





lo que afirman sus detractores, era consciente de que para pensar y transformar la realidad es necesario experimentarla en su más profunda crueldad, sin embargo, su constante presencia en los círculos desfavorecidos no limitó su actividad intelectual, por el contrario, la enriqueció. Las vivencias que ganó en la fábrica, la vendimia, la guerra y el exilio la conducirán a un par de conceptos que podrían considerarse como el centro de su pensamiento: la fuerza y la desdicha.

El inicio del pensamiento, la fábrica

Parece que el hombre nace esclavo y que la servidumbre es su condición propia

Simone Weil

La experiencia de Weil en la fábrica influyó **fuertemente en la gestación de su pensamiento**. El fruto intelectual de las arduas jornadas de trabajo quedó reflejado en el compendio que reúne Robert Chenavir titulado donde se encuentra el en el cual la autora describe con una sorprendente lucidez todo lo que le rodea: sus sentimientos después del día laboral, el comportamiento de los jefes, apuntes sobre los familiares de sus compañeros; también dibuja las máquinas y algunas piezas, asimismo presenta un análisis sobre la dinámica de la vida obrera.

En la carta autobiográfica que escribe al dominico Jean Couturier se encuentra el siguiente pasaje:

Estando en la fábrica, confundida a los ojos de todos, incluso a mis pro-

pios ojos, con la masa anónima, de los otros entró en mi alma y en mi carne. Nada me separaba de ella (...). Lo que allí sufrí me todavía hoy, cuando un ser humano (...) me habla sin brutalidad no puedo evitar la impresión de que debe haber un error (...). como la marca de hierro candente que los romanos ponían en la frente de sus esclavos más despreciados. Desde entonces me he considerado una esclava. (Weil, 2004, p. 40)¹.

La debilidad de su cuerpo, los constantes dolores de cabeza y la torpeza motriz aumentaron la pesada carga del trabajo manual. Weil descubrió que la opresión de la fábrica no siembra en la víctima el febril deseo de la revolución, por el contrario, transforma al obrero en una dócil bestia de carga.

Hay dos aspectos fundamentales que llaman la atención de Weil: la forma en la que se experimenta el tiempo, el cual transcurre monótonamente, y la necesidad de acatar órdenes a veces contradictorias; con ello se vuelve imposible comprender lo que se está haciendo. La fábrica captura al hombre y elimina de él cualquier rastro de humanidad volviéndole un esclavo.

El problema no se encuentra en el trabajo, ya que **éste es una acción privilegiada del hombre**, permite que el pensamiento y la acción se unan, hay un intercambio de energía entre el ser humano y el medio en el que vive. De hecho, desde su tesina de licenciatura, Simone Weil te-

¹ Las cursivas son propias, ocurre así en esta cita y en todas las sucesivas en que se utilicen.



nía una particular noción del trabajo: "(...) yo soy siempre dos: por una parte, el ser pasivo objeto del mundo, por otra el ser activo que lo aprehende (...). Ciertamente que yo puedo unirlos directamente, puesto que en eso consiste precisamente la acción (...) para llamarla por su verdadero nombre, el trabajo" (Weil, 2006, p. 83).

A través de la acción, concretamente del trabajo, la razón aprehende el mundo; desde su tesis Weil privilegia el trabajo

manual: "Los trabajadores lo saben todo; mas fuera del trabajo, no saben que dentro de él han poseído la sabiduría total" (2006, p. 95). La organización de las fábricas es lo que aniquila al ser humano. Las máquinas y la relación de subordinación convierten a los empleados en materia inerte. La vida social, la política, e incluso las relaciones internacionales recrean este esquema, ya que subordinan al individuo frente a una colectividad; el ser humano es privado de



la inteligencia, del saber, del método "en beneficio de un mecanismo inerte como es la imagen de la sociedad actual" (Revilla, 2010, p. 42).

En la fábrica, el hombre desconoce las condiciones naturales de su existencia; la innovación, la creación de sí mismo y la superación son aniquiladas por los mecanismos de opresión, pero generados a su vez por el ejercicio del poder que desequilibra la relación que existe entre los seres humanos: "(...) poseer poder consiste solamente en poseer los medios de acción" (Weil, 2014, p. 14).

La carrera por el poder esclaviza a todo el mundo, su búsqueda y en especial el deseo de conservarlo, excluye cualquier consideración convirtiendo al ser humano

en un objeto, no importa si sufre el poder o se le ejerce, el hombre siempre será su esclavo. Cada vez que la vida de un individuo depende de otros factores (como en la fábrica) también lo hará la inteligencia, el juicio, y la resolución.

Es en este punto donde Weil se convierte en una aguda crítica del pensamiento de Marx. La autora cree que hay dos aspectos sólidos en la teoría del pensador alemán que ella misma retoma para su análisis: a) El método, estudio científico de la sociedad y de las fuerzas que interactúan con ella; b) El análisis de la sociedad capitalista. El resto del pensamiento marxista es inconsistente. El filósofo teutón ignora el elemento principal a eliminar: la opresión y el uso indiscriminado del poder;





Marx sólo toma en cuenta su aspecto económico, la plusvalía.

Lo importante no es conocer quién posee los medios de producción, sino cómo se organiza la producción; la raíz de la opresión está en la tecnología y el régimen producido, los cuales impiden al obrero dominar su tiempo de trabajo y tomar conciencia de su libre actividad. Weil afirma que la desaparición de la propiedad privada no trae necesariamente el fin de la opresión, ya que ésta no se encuentra en los medios de producción, sino en la cultura moderna. Finalmente, el materialismo expresa la influencia de la realidad sobre la teoría, "convirtiéndose en el mejor ejemplo de sus tesis acerca de la subordinación del pensamiento a las condiciones económicas" (Mattié, 2012, p. 4).

El verdadero problema, según la filósofa francesa, se encuentra en la división que existe entre el trabajo manual y el intelectual. Mientras haya personas que dirijan y otras que ejecuten habrá opresión de las primeras sobre las segundas. En este punto interactúan elementos no sólo económicos (como lo afirmó Marx), sino también sociales y culturales; la opresión cumple una función social: el progreso económico. Incluso en la URSS, opina la autora, la victoria de la revolución sólo cambió una forma de opresión por otra.

En el análisis (1934) Weil traza el propósito de todo su pensamiento: la abolición de la opresión social, cuestión que será posible transformando las condiciones materiales de la existencia humana hasta establecer un equilibrio entre los que mandan y los que obedecen. Para ello tendrá

que investigar detalladamente cómo funciona ese mecanismo no sólo social, sino especialmente natural, que fundamenta la opresión: la fuerza.

El dominio de la fuerza

La experiencia de Simone Weil en la fábrica y su aguda mirada la hicieron comprender que la autonomía obrera no sólo se encuentra en la liberación de los medios de producción como lo sugiere Marx. Hay un elemento fundamental que se debe analizar detalladamente para entender no sólo cómo funciona la dinámica en la fábrica, sino también en la vida social. Weil encuentra que el poder, su búsqueda y conservación, convierte a los seres humanos en esclavos de un mecanismo superior, pues "el poder es sólo la capacidad, en determinadas circunstancias de ejercer y manejar la fuerza" (Revilla, 1995, p. 48).

La fuerza es un concepto esencial en el pensamiento weiliano; la filósofa la identifica como "el principio que rige la materia y la domina" (Revilla, 1995, p. 48). En este sentido, todo poder es frágil porque desea extenderse más allá de lo que puede controlar. Los medios humanos que intentan dominar y controlar la fuerza son sólo mecanismos ciegos de acción que, es preciso recordarlo una vez más, convierten en objeto a sus víctimas, pero especialmente a quien lo ejerce, porque vive en el engaño, pues así "implacable como la fuerza aplasta, así implacablemente embriaga a quien la posee o cree poseerla" (Weil, 2005, p. 187).

En 1939 Weil escribe un ensayo intitolado donde analiza detalladamente cómo



este mecanismo domina la vida en general, pues su imperio es tan grande como el de la naturaleza: "El alma humana sin cesar aparece modificada por sus relaciones con la fuerza, arrastrada, cegada por la fuerza de que cree disponer, doblegada por la presión de la fuerza que la sufre" (Weil, 2005, p. 183).

No es un documento histórico, sino un espejo puro que nos permite analizar cómo la fuerza ha dominado y continúa dominando la vida humana, ella es el centro de la historia. En esta epopeya se encuentra la descripción poética de los dos niveles de la fuerza: "La fuerza que mata es una forma sumaria, grosera de la fuerza. Mucho más variada en sus procedimientos y sorprendente en sus efectos es la otra fuerza, la que no mata, es decir, la que no mata todavía. Matará seguramente, o matará quizás o bien está suspendida sobre el ser al que en cualquier momento puede

matar (...)" (Weil, 2005, p. 185).

La fuerza en su segunda acepción (aquella que se presenta en la fábrica), al volar sobre su víctima como un ave de rapina, transforma al individuo en piedra; un ser humano es degradado a la calidad de cosa: él está vivo, aún tiene alma, pero es un objeto. No sólo en la fábrica la fuerza esclaviza al hombre, narra perfectamente otra situación donde este mecanismo destruye a la humanidad: la guerra.

En la vida de Simone Weil, la presencia del conflicto bélico es constante. A los cinco años sufrió los estragos de la Primera Guerra, debido al desequilibrio social de la Segunda tuvo que abandonar Francia e incluso, como se describió con anterioridad, participó como combatiente en la Guerra Civil Española. De estas experiencias infiere que la guerra es un mecanismo impersonal donde los seres humanos están irremediabilmente expuestos a la fuerza.

La fuerza es la verdadera protagonista de los conflictos bélicos, ella actúa (al igual que en la fábrica) sobre las víctimas y también sobre los verdugos. Llevada hasta el extremo de la locura, como sucede en el campo de batalla, la fuerza embriaga a los combatientes y los conduce a un mundo onírico donde el pensamiento se evapora. Entre el ruido y la polvareda se pierde el valor de la vida humana, entonces no hay nada más natural que matar.

La guerra reproduce las relaciones sociales como “un juego de fuerzas esencialmente deshumanizador” (Revilla, 2010, p. 53), en este desolador escenario un hombre desnudo y desarmado sobre quien se dirige un arma, antes de ser alcanzado, es ya un cadáver. La fuerza hipnotiza, ciega a los valientes actores y los conduce al pozo profundo de la imaginación: “(...) la guerra es el triunfo del sueño sobre la realidad en medida en que se pierde la conciencia de uno mismo y de los demás, por eso (...) en la guerra todos, vencedores y vencidos, viven bajo el imperio de la fuerza, tanto quienes la sufren, hasta hacer de ellos seres inermes, como quienes ilusoriamente creen manejarla, extendiendo la atmósfera de pesadilla en la que se desarrolla la existencia” (Revilla, 2010, pp. 53-54).

Sin embargo, al finalizar Weil afirma que la fuerza es necesaria, “no es posible amar y ser justo si no se conoce el imperio de la fuerza y no se sabe respetarlo” (2005, p. 212). Gracias a ella surge el sentimiento de la miseria humana, es decir, de la desdicha ().

En el frente de Aragón, en el exilio y especialmente en la fábrica, la filósofa

francesa experimentó en carne propia este particular sufrimiento:

Tenía el alma y el cuerpo hechos pedazos; había marcado mi juventud. Hasta entonces, no había tenido experiencia de la desdicha, salvo de la mía, que, por ser mía, , y que no era, por otra parte, sino una desdicha a medias, puesto que era biológica y no social. Sabía muy bien que había mucha desdicha en el mundo, estaba obsesionada con ella pero nunca la había constatado por un contacto prolongado (Weil, 2004 p.40).

La desdicha es un elemento fundamental en el pensamiento weiliano, se trata del gran enigma de la vida que para poder ser comprendido en su totalidad debe ser experimentado en primera persona. En ella se tiene un contacto real con la fuerza, por eso hay una alianza natural entre la desdicha y la verdad.

La fuerza evoca la necesidad de ‘los baños calientes’; toda la vida, todo el poema de , transcurre fuera de los baños calientes. Quien recuerda estos lugares se siente perdido, a esto Weil comenta: “En verdad estaba lejos de los baños calientes el desdichado” (Weil, 2005, p. 184). Este fatal sentimiento sólo puede ser descrito por quien lo sufre en el momento mismo del brutal contacto; la pensadora francesa se alejó de los círculos intelectuales de la época para poder sumergirse en el corazón mismo de la desdicha por medio de las largas jornadas de trabajo, de la angustia bélica, de las agobiantes noches de exilio.

La desdicha es un estado donde la persona es mutilada de forma irreversible, su ser se degrada a la condición de objeto. Viene acompañada del dolor físico, sin embargo no se limita a él, también está cercana a la degradación social (v. gr. la fábrica, la guerra). En las oscuras entrañas de la desdicha no hay cabida a la compasión, quien la sufre no puede ni ayudarse a sí mismo, siente una profunda repulsión por su ser, rechaza cualquier tipo de auxilio. Este sentimiento construye una barrera impenetrable entre el hombre y sus congéneres. Trae consigo un desarraigo de la vida, un equivalente a la muerte que mantiene prostrado a su víctima.

En la desdicha, el individuo es sometido a una fuerza casi destructiva que se adhiere en el fondo de su corazón para herirle brutalmente, es el hierro candente

que quema, es la angustia que exaspera, es desprecio, es hastío, es la desesperación y la culpabilidad que asfixian con abrumante lentitud. Es el dolor conducido hasta la locura. La verdad de la existencia se sufre con brutalidad en la desdicha.

No obstante al sufrimiento causado, la desdicha tiene una función pedagógica: permite conocer la realidad. Se trata, por lo tanto, de un privilegio. Este sentimiento marca distancia con el creador, gracias a ella el hombre orienta la mirada hacia lo que necesita y carece: la presencia de lo divino. Es por ello que la desdicha supone un acceso a una realidad de otra dimensión. Simone Weil recurre a la metáfora del clavo para relacionar la experiencia del dolor con la percepción de la belleza del mundo, ya que a través del impávido contacto el alma puede orientar la mirada:





Cuando se golpea un clavo con un martillo el impacto recibido por la cabeza del clavo pasa íntegramente al otro extremo, sin que nada se pierda, aunque aquel no sea nada más que un punto (...). La extrema desdicha, que es a la vez dolor físico, angustia del alma y degradación social, es ese clavo. La punta está aplicada al centro mismo del alma. La cabeza del clavo es la necesidad repartida por la totalidad del tiempo y el espacio. La desdicha es una maravilla de la técnica divina. Es un dispositivo sencillo e ingenioso que hace entrar en el alma de una criatura finita esa inmensidad de fuerza ciega, brutal y fría. La distancia infinita que separa a Dios de la criatura se concentra íntegramente en un punto para clavarse en el centro de un alma (1995, p. 82).

En el punto del impacto, el desdichado puede percibir la distancia con su creador, pues ésta se muestra cuando, rodeado de desgracia, el hombre escucha el silencio del mundo. "Allí donde los desdichados son amados, Dios está presente" (2004, p.

94). Sin embargo, la desdicha no siempre cosecha sus correspondientes frutos, pues se necesita mantener, aún en el centro del dolor, en la pérdida de la conciencia que éste provoca, una voluntad de amar para así poder dar una buena orientación a la mirada: "Se estaría a menudo tentado de llorar lágrimas de sangre, viendo cómo la desdicha aplasta" (2004, p. 88).

Los límites de la fuerza: la atención y la gracia

Puedo decir que en toda mi vida, jamás, en ningún momento, he buscado a Dios.

Simone Weil

De 1936 a 1938, el camino que Simone Weil había recorrido junto a los desdichados la condujo a una realidad hasta entonces desconocida por ella. Así lo narra en la carta autobiográfica antes mencionada:

Con este estado de ánimo [la desdicha ocasionada por el trabajo en la fábrica] y en unas condiciones físicas miserables (...) allí [en un pequeño pueblo de Portugal] tuve de repente la certeza de que el cristianismo era por excelencia la religión de los esclavos, de que los esclavos no podían dejar de adherirse a ella, y yo entre ellos. En 1937 pasé en Asís dos días (...) en la pequeña capilla (...) de Santa , (...) algo más fuerte que yo me obligó, por vez primera en mi vida, a ponerme de rodillas. En 1938 pasé diez días en Solesmes (...). Tenía intensos dolores de cabeza y cada sonido me dañaba



como si fuera un golpe; me permitía salir de esta carne miserable, dejarla sufrir sola, abandonada en su rincón, y encontrar una alegría **pura y perfecta** en la insólita belleza del canto y las palabras. Esta experiencia me permitió comprender mejor, por analogía.. Evidentemente, en el transcurso de estos oficios, el pensamiento de la pasión de Cristo (2004, pp. 40-41).

Más que una conversión, esta serie de experiencias le permite continuar en el camino del pensar que ella misma había trazado. Desde que Weil comienza a tejer los hilos de su filosofía, se percibe, por la exposición prolongada al mundo y por la importancia que le concede a la atención, una predisposición a lo sagrado que a partir de este momento se hará explícita. No se trata de un giro en el pensamiento, más bien, se desarrollan mayores cargas de profundidad. Después de estas vivencias, Weil integra a su pensamiento filosófico y social un elemento sobrenatural, el cual estará influenciado aunque no limitado al catolicismo.

Pese a que la misma Simone Weil afirma que el cristianismo es por excelencia la religión de los esclavos, y se reconoce a ella misma como una esclava, mantendrá distancia respecto a las opciones de la conversión y el bautismo. El sacerdote J. M. Perrin insistirá en bautizarla en múltiples ocasiones, pero ella se negará principalmente porque cree que al ser parte de un cuerpo religioso en específico, se podría alejar o crear prejuicios sobre otras ideologías. Weil creía que las religiones, sin mencionar alguna en específico, tenían

problemas para concretar los misterios divinos. En la práctica, las religiones suelen ser imperfectas (los fieles, las ceremonias, el aparato burocrático), lo cual crea dudas sobre la existencia real de dicho fenómeno; sin embargo, es importante no olvidar que “las verdades religiosas son puras por derecho, teóricamente, por hipótesis, por definición. Son de una pureza incondicionada, a pesar de que su concreción no esté a la altura” (Otón, 2016, p. 73).

La pensadora francesa extiende sus lecturas religiosas no sólo a los místicos (especialmente San Juan de la Cruz y Santa Teresa), sino que enriquece su teoría social con componentes religiosos obtenidos de un amplio abanico de lecturas que van desde la **cábala**, el **budismo zen**, el **gnosticismo**, el Nuevo Testamento, hasta el Libro de los muertos y el Bhagavad Gita.

La realidad para Simone Weil es “un proceso material regido por leyes necesarias, que rigen tanto el mundo como la vida social” (Revilla, 2010, p. 65). Las experiencias místicas que adquirió en Portugal e Italia modificaron por completo su concepción de realidad introduciendo un elemento sobrenatural.

La naturaleza entera se rige por el imperio de la fuerza, ésta domina todo lo que hay, la necesidad gobierna el mundo. Frente a ella existe otro dispositivo de sentido opuesto, la levedad, la gracia, “que como tal, es un presencia gratuita, a la luz de lo sagrado ve que lo real es esencialmente poroso” (Revilla, 2010, p. 65). La gracia frena la fuerza, por ello escapa a la lógica de este mundo: “Todos los movimientos naturales del alma se rigen por leyes análogas a las

de la gravedad física. La única excepción la constituye la gracia. Siempre hay que esperar que las cosas sucedan conforme a la gravedad, salvo que intervenga lo sobrenatural. Dos fuerzas reinan el universo: luz y gravedad” (Weil, 1994, p. 53).

La desdicha coloca la marca de la esclavitud con el hierro candente de la fuerza. Este sentimiento de extrema desgracia hace que el hombre desvíe la mirada de sí mismo, como fue explicado en la metáfora del clavo. Se trata de una actitud suplicante y dolorosa, puesto que lo esencial es liberarse de uno mismo. Aquí entra en juego la atención (*l'attente*). En el centro de la desgracia, el corazón descubre la necesidad de un orden superior: la presencia del Bien absoluto. Este deseo siempre está latente, sin embargo necesita ser educado. Gracias a la técnica divina de la desdicha, el desgraciado puede orientar su dolor hacia la atención. A través de la desgracia el ser humano descubre que lo verdaderamente importante se encuentra en otra dimensión. La atención es entonces una mirada pura y desinteresada a aquello que está fuera del orden del mundo hasta que la verdad invade el alma entera y se da una revelación.

Cuando la atención es absoluta se produce una profunda reflexión que hace que el ‘yo’ desaparezca, por esta razón la atención está separada de la voluntad. Escapa a la fuerza natural que gobierna el mundo, se opone a la necesidad, ejerce un movimiento contrario a la fuerza de la gravedad, esa ley ciega y natural que gobierna el mundo. La atención es de carácter pasivo, paciente, es espera que se opone radicalmente a la agitada dinámica a la que

el hombre es sometido cuando está bajo el imperio de la fuerza.

La atención destruye al yo a través de la desdicha porque el dolor aparta la vista de los intereses, pasiones y preocupaciones; estos son puestos entre paréntesis para girarse a una realidad exterior. Esta actitud de espera no debe ser entendida como pasividad, se trata de un ejercicio absolutamente doloroso —pues está dirigido por la desdicha— porque destruye el mal que se encuentra en el individuo. De esta forma Dios, a través de la gracia, puede descender y tomar al hombre.

Fe y atención crean un punto de inserción donde la gracia anida y suspende la fuerza. En consecuencia, la necesidad es la barrera, y el puente hacia la divinidad es la gracia. Por un movimiento de la gracia, el alma descubre que aquello que la inteligencia no capta es más real que aquello que sí capta. El amor de Dios se hace presente en estos comportamientos del alma: la misericordia divina se manifiesta en lo más profundo de la desdicha, por ello es menester prestarle atención, porque sólo así se descubrirá que tras el silencio del mundo se encuentra Dios: “Entró en mi habitación y dijo: «Criatura miserable, que no comprendes nada, que no sabes nada, ven conmigo y te enseñaré cosas que ni siquiera te imaginas» le seguí” (Weil, 2003, p. 11).

La propuesta política

Al coronar su pensamiento con la experiencia religiosa y la introducción de elementos propiamente místicos como la atención y la gracia, Weil, a la espera de



regresar a su país, trazó en Londres un itinerario político sumamente novedoso. Dios, y con Él, la Verdad, la Justicia y el Bien, no pueden descender por sí solos al mundo material, para hacerlo necesitan de hombres que renuncien a su propio yo ().

El ser humano posee dos planos, el personal, relativo al ego, y el impersonal, donde reside el deseo de bien, verdad y justicia. El mejor orden social, para la autora, es aquel que coloca en las funciones de mando a los hombres que han erradicado el plano personal (el egoísmo). El poder debe estar en las manos de individuos con una absoluta preocupación por el bien y la justicia pública.

El deseo de encontrarse con Dios hace que el hombre destruya el egoísmo, a partir de este punto el ser humano se verá a sí mismo como el conducto que permite el libre tránsito de Dios con su creación, las repercusiones sociales de este pensamiento místico son sumamente interesantes, ya que Weil señala que para terminar con la opresión social (el problema con el que se inicia su camino filosófico), es necesario que la política sea la actividad de los seres humanos que se han encontrado con Dios, o que lo están buscando. “El orden trascendente ocupa en el pensamiento social y político de Weil un lugar prominente” (González, 2002, p. 498). A partir de esta premisa weiliana podemos trazar un pensamiento que analice sociedades lastimadas, como la mexicana, por deseos egoístas, y al mismo tiempo nos permita encontrar a los seres humanos que nos conduzcan de forma responsable hacia el Bien y la Justicia.

Referencias

- Bea, Emilia (2010). *Simone Weil: la conciencia del dolor y de la belleza*. Madrid: Trotta.
- Revilla, Carmen (1995) *Simone Weil, Descifrar el silencio del mundo*. Madrid: Trotta.
- _____, (2010). *Vida de Simone Weil*. Madrid: AMMU.
- Mattié, Mailer (1 de Septiembre de 2012). “La joven Weil y el viejo Marx” [Blog]. En: CEPRID (Centro de Estudios Políticos para las Relaciones Internacionales y el Desarrollo).
- Otón, J. (2016). “Simone Weil Encuentro y ausencia”. En: *Apeiron estudios de filosofía Simone Weil Pensar con acento nuevo*, No. 5. pp. 67- 77.
- Weil, Simone (1994). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Trotta.
- _____, (1995). *Pensamientos desordenados*. Madrid: Trotta.
- _____, (2000). *Escritos de Londres y últimas cartas*. Madrid. Trotta.
- _____, (2003). *El conocimiento sobrenatural*. Madrid: Trotta.
- _____, (2004). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.
- _____, (2005). “The Iliad or The poem of the force”. En Sián Miles (Ed.) *Simone Weil, An anthology* (pp. 183-197), London: Penguin Books.
- _____, (2006). *Sobre la ciencia*. Buenos Aires: El cuenco de Plata.
- _____, (2014). *La condición obrera*. Madrid: Trotta.

Conciencia, integridad y holismo

La aportación de Ana María González Garza al pensamiento iberoamericano (Una vía para trascender la violencia)

Héctor Sevilla Godínez

“El ser humano es una totalidad, por lo que su forma de conocer, estudiar, investigar y aprender, así como la manera en que éste puede ser estudiado y comprendido, debe ser integral”

(González Garza, *Caminos de Trascendencia*, p. 247).

Resumen

El artículo aporta, mediante el análisis de las obras de Ana María González Garza, una síntesis de su pensamiento y un esbozo de sus aportaciones al pensamiento educativo, humanista y transpersonal en México e Iberoamérica. Con la adición de aportaciones inéditas ofrecidas en una par de entrevistas exclusivas con la autora, el texto indaga el paradigma central de su obra y sus consideraciones respecto a la función del maestro y el conocimiento de sí. Además, se clarifican los argumentos que convierten a la conciencia en dínamo integrador de la experiencia del despear y se delimitan un par de experiencias

dolorosas que representaron nuevas significaciones en el camino académico de la autora que nos ocupa. Asimismo, se vislumbra la influencia de los pensamientos de Ken Wilber y Teilhard de Chardin en la obra de González Garza y se establecen las principales coincidencias entre los tres. Finalmente, se enuncia el vínculo existente entre la educación holística y la promoción de la paz, en ocasión de un pertinente bosquejo sobre la fuente de la agresión, la maldad y la violencia.

Palabras Clave: Conciencia, Holismo, Transpersonal, Educación, Violencia.



Abstract

The article contributes, through the analysis of Ana María González Garza's works, a synthesis of her thought and a sketch of her contributions to educational, humanistic, and transpersonal thought in Mexico and Ibero-America. With the addition of unedited contributions offered in a couple of exclusive interviews with the author, the text inquires into the central paradigm of her work and her considerations in regard to the function of a teacher and knowledge of oneself. Additionally, the arguments that turn the conscience into the dynamo that integrates the "awakening" experience are clarified, and a couple of painful experiences which represented

new meanings in the author's academic path are delimited. In the same manner, the influence of Ken Wilber and Teilhard de Chardin's thoughts in González Garza's work are glimpsed and the main coincidences among the three are established. Finally, the existing link between holistic education and the promotion of peace is set forth, on occasion of a pertinent sketch about the source of aggression, wickedness, and violence.

Key Words: Conscience, Holism, Transpersonal, Education, Violence.

1. La persona detrás de la autora

Por donde quiera que sea vista, la trayectoria de Ana María González Garza es significativa y luminosa. No obstante, por encima de su camino académico e intelectual se encuentra su vivencia personal, su testimonio cotidiano, su labor docente y la puesta en práctica de todo lo que ella propone y escribe. Justamente, su necesidad personal hacia la escritura es explicada como una forma de “poder compartir el gozo y la honda emoción que proporciona el llegar a cobrar consciencia de que nuestra vida, como seres humanos, constituye un proceso evolutivo-trascendente” (GG, 2005, p. 12).¹ Esto es congruente con las palabras expresadas por Juan Lafarga al prologar *Educación Holística*: “Ana maría ofrece en estas páginas un testimonio de su vida” (2005, p. 11).

La influencia que recibió González Garza tiene su base en las propuestas de Carl Jung, la filosofía de la conciencia de Krishnamurti, la antropogénesis teilhardiana, la psicósintesis de Assagioli, la perspectiva de sincronicidad de David Peat, la visión sobre la conciencia de Ken Wilber, el modelo de Karl Pribram, la teoría de David Bohm y muchos otros más que están, cada uno, involucrados con la comprensión transpersonal del hombre o su integración en una globalidad que lo trasciende e integra.

González se desempeñó durante veinticinco años en el Departamento de Educación y Desarrollo Humano de la Universidad Iberoamericana, ahí realizó labo-

res de docencia e investigación, además de servir como directora a lo largo de dos períodos. Actualmente forma parte de la Asociación Transpersonal Iberoamericana y continúa realizando talleres y conferencias en México. Es conocida, principalmente, por sus profundos aportes al paradigma humanista y, a partir de la segunda etapa de su carrera, al enfoque transpersonal.

En una reciente entrevista,² González Garza refirió lo siguiente para responder a la pregunta sobre quién era: “Ana María es el nombre que me dieron al nacer pero no responde a la pregunta de quién soy. A lo largo de la vida he atravesado por un sinnúmero de identificaciones parciales que respondían, en su momento, al nivel de conciencia de cada etapa del proceso evolutivo al que llamo vida” (E1). Ante el carácter introspectivo de la cuestión, la educadora continúa: “Han sido muchos años de búsqueda y de encuentros, de un sinnúmero de experiencias de luz y de sombras que han ido expandiendo mi conciencia en el contexto personal, familiar, académico, social y espiritual dejando grabados en mi conciencia aprendizajes significativos indelebles” (E1).

Ana María suele recordar con respeto una de las frases de su abuelo: “llegamos a este mundo como chispas del amor divino, microcosmos inmersos en el macrocosmos”

¹ Cuando haga referencia a un texto de Ana María González Garza, la aludiré como GG.

² Para la realización del presente artículo, el autor entrevistó en dos ocasiones a Ana María González Garza en su casa de la Ciudad de México. La primera de tales entrevistas fue realizada a finales de abril de 2016 y en lo sucesivo será referida como “E1”; la segunda, más breve, aconteció en octubre de 2016 y será citada como “E2”. En todos los casos en que sean mencionadas las entrevistas, las palabras corresponden únicamente a lo que respondió González Garza.



Ana María, de niña, en el auto de su abuelo.

(E1). Su aprecio a los miembros de su familia, así como hacia aquellos que han formado parte de su vida es bastante genuina y clara; es por ello que refiere con nobleza:

No puedo dejar de mencionar la importancia que han tenido en mi formación personal y profesional las enseñanzas de mis padres, el amor incondicional de mi inolvidable abue-

lo Agustín quien murió cuando tenía apenas seis años, de mi abuela Ana, de mi tía Pilar, de aquellos dieciséis años de compartir esencia y existencia con René quien dejó este mundo siendo muy joven y de los cuarenta y tres años de convivencia amorosa con Carlos, mis siete hijos, mis trece nietos y mis cuatro pequeños bisnietos de quienes continúo aprendiendo (E1).

2. Un legado al pensamiento transpersonal

González Garza considera que las aportaciones de Jacobo Grinberg-Zylberbaum, Rafael Aluni y Ramón Gallegos son algunas de las más representativas del enfoque transpersonal en México (2009, p. 176). En relación a su propio aporte, la docente mencionó lo siguiente haciendo alusión a lo que se ha considerado como filosofía perenne:

El simple hecho de pensar que he dejado un legado al pensamiento transpersonal me resulta presuntuoso, sería tanto como creer que he descubierto el hilo negro cuando éste existe desde las primeras civilizaciones, culturas y tradiciones sagradas. A lo largo de la historia han sido innumerables los pensadores que, a partir de diversos estudios, disciplinas y plataformas, se han ocupado y preocupado por el desarrollo de la conciencia integral, muy especialmente en lo que se refiere a la dimensión espiritual propia de la naturaleza humana que, a juicio personal, es el núcleo central del pensamiento transpersonal (E1).

De cualquier manera, Ana María se asume responsable de haber iniciado la corriente de pensamiento transpersonal en la Universidad Iberoamericana en asociación con Luis Vergara y “siete entrañables colegas que conformaban el cuerpo docente del programa de maestría” (E1). Evidentemente el camino de integración

de lo novedoso a lo tradicional suele ser complejo, motivo por el cual González Garza atravesó por oposiciones y obstáculos sembrados por los que se oponían al enfoque transpersonal. No obstante, su trabajo propició la realización de *Jornadas de Desarrollo Transpersonal* e inspiró la conjugación de un programa de doctorado. Algunos de los planteamientos de este enfoque están claramente planteados en su artículo *El Desarrollo de la Conciencia desde la óptica Transpersonal* (2000), el cual fue complementado con algunas observaciones sobre la aplicación terapéutica en *Psicoterapia Transpersonal* (2003).

Ante la pregunta de cuál ha sido su aporte académico, la doctora en Desarrollo Humano mencionó: “mi aportación al mundo académico ha sido intentar compartir lo que para mí ha significado la experiencia inefable de cobrar consciencia de la Realidad que nos trasciende” (E1). Tal afirmación es congruente con la conclusión a la que llegó en uno de sus textos: “lo único que puedo aportar a la educación es mi propia experiencia por ser ésta el resultado de la adquisición de los saberes” (2009, p. 18). Forjada en esa motivación, Ana María se dedicó por varios años a estudiar, investigar y a buscar respuestas a través de diversas disciplinas, culturas y tradiciones espirituales. Esta búsqueda la condujo a escribir con la intención de compenetrarse y comprender los descubrimientos y aprendizajes de su peregrinar. Por añadidura fueron llegando oportunidades para compartir su experiencia mediante publicaciones, ponencias en congresos y distintos eventos académicos nacionales e



internacionales. Tal como la autora refiere, su pretensión es “aportar algo que impulse y favorezca el proceso de desarrollo de la conciencia en su tránsito hacia la trascendencia” (E1).

El interés de González Garza por el cambio y la trascendencia la llevaron a proponer una idea del camino de crecimiento que puede asociarse a una espiral, lo cual está documentado en el artículo *Enfoque transpersonal. La espiral del desarrollo* (1997). Este es, propiamente, uno de los principales giros antropológicos propuestos por nuestra autora, a saber: que la superación no es diagonal, a la manera de una constante ascensión, sino que se establecen procesos que no son lineales. Enseguida será abordado el paradigma central que aborda la pensadora mexicana.

3. Paradigma central del pensamiento de González Garza

Entre las principales distinciones que un autor tiene sobre otro, además del estilo, se encuentran los paradigmas que cada uno de ellos presenta. En el caso de Ana María, existe una evidente claridad en lo tocante a sus fundamentos conceptuales. Primeramente, contraria a lo estático y fijo, en su cosmovisión se denota un aprecio por el cambio, entendido como una evidencia de vida. En ese sentido afirma que: “La vida es un continuo proceso de cambio en el que los pensamientos, las ideas, la historia personal y la experiencia de vida van creando creencias que, en su momento, consideramos verdaderas sin reflexionar mucho sobre su validez” (E1).

Como en el caso de otros autores que han abordado la espiritualidad con matices alternativos y con sólidas propuestas místicas, González Garza inició su acercamiento a la religiosidad a través de lo que fue inculcado en su infancia. A ese tenor comenta:

Crecí en una familia católica que me llevó a creer en un Dios Padre que cuidaba de nosotros, atendía nuestras súplicas y perdonaba, pero también castigaba. Sin consciencia alguna creía en ese Dios que se encontraba en la iglesia y que había enviado a su hijo Jesús a morir por nuestros pecados. Gran parte de mi vida giraba alrededor de prácticas, normas, mandamientos, usos y costumbres de la catolicidad. A pesar de todo esto en mi interior siempre existía una sensación de vacío, una necesidad de un *algo* que faltaba y que no tenía ni idea de que era ni en donde buscarlo (E1).

Ése *algo* que faltaba, tal vacío que orillaba a la insatisfacción y al movimiento, es un indicio suficiente para apologizar el vacío implícito en los procesos de búsqueda que no quedan satisfechas con las respuestas tradicionales que están sumisas al control institucional o al orden establecido.

A partir de un evento desafortunado, Ana María elige la opción de otros senderos de búsqueda: “Fue a partir de una experiencia desgarradora que me separé de la iglesia y de ese Dios en el que creí (...). Se abrieron muchos caminos, recorrí muchos

senderos, me encontré con grandes maestros que fueron transformando y ampliando mi conciencia y con ella reformulando mi credo” (E1). De tal modo, el primer paradigma que fundamenta las aportaciones de la escritora es la corriente holística. En esta plataforma de conocimiento, Ana María comprendió que lo que vivía anteriormente como una necesidad no satisfecha en el catolicismo era la punzante tendencia natural innata hacia lo Trascendente. En un ejercicio sintético significativo, González Garza menciona que cambió su forma de concebir a Dios. Por ello refiere “hoy lo experimento como lo Absoluto, la Totalidad, el Vacío que Todo lo contiene, el Todo y la Nada, la Unidad en la Multiplicidad” (E1).

Tal concepción de la divinidad se asemeja a lo contemplado por Meister Eckhart cuando recomienda en su sermón *La imagen desnuda de Dios*: “Aparta de Dios todo cuanto lo reviste y tómallo puro en el vestidor donde está descubierto y desnudo en sí mismo. Entonces permaneceréis en él” (2011, p. 97). La representación de Dios como un Vacío que es Todo tiene a favor que no propicia antropomorfizaciones que lo designen y, en ese sentido, el paradigma de González Garza queda exenta de la aseveración de Spinoza (2011, p. 63): “quienes confunden la naturaleza divina con la humana atribuyen fácilmente a Dios afectos humanos”.

Es claro que la modificación del paradigma sobre la deidad influye en la percepción que se tiene del resto de las cosas; en ese sentido, González Garza concluye: “El paradigma holístico que hoy en día conforma mi credo ha transformado el sig-



Ana María en su juventud.

nificado del universo, el mundo y la vida —con todo lo que esta lleva consigo— en un movimiento consciente y constante semejante al de una espiral que se desenvuelve siempre en un eterno presente” (E1).



Ana María con Carlos, su marido actual, hace algunos años.

Dos sostenes del paradigma propuesto por González Garza han sido, sin duda, Ken Wilber y Teilhard de Chardin. En su libro *Caminos de Trascendencia* (2003), la autora refiere el hecho de que Wilber es “considerado el principal representante [del enfoque transpersonal] y un teórico genial” (p. 29). Asimismo, resalta la “excelente labor académica, así como la búsqueda espiritual profunda y seria que caracteriza la vida este pensador” (2003, p. 29). En consonancia con ello, cuando aborda a Teilhard de Chardin alaba las mismas cualidades referidas respecto a la integración de búsqueda racional y espiritual. Así, en González Garza existe una vinculación con tales autores, en función de que, puede asegurarse, comparte virtudes similares.

Enfocándose en los aportes del paleontólogo y filósofo francés, además de jesuita, González Garza encuentra la base conceptual que permite reunir e integrar lo diverso en un centro común: “El Espíritu, contemplado por Teilhard como el principio de unión, es un centro de poder que, a lo largo del proceso evolutivo, permite sintetizar y sublimar lo múltiple enlazando y religando entre sí a todos los elementos que constituyen el mundo” (2003, p. 111). Es en ese sentido que Ana María afirma, casi al final del libro, que “la apertura y la expansión de la conciencia conduce a ir más allá de la diversidad y al descubrimiento de que todos los caminos convergen a un mismo Centro” (2003, p. 427). La separación y elaboración de dicotomías, tan constante

en el pensamiento occidental, son dejadas de lado para dar paso a una comprensión de integración en la que bueno/malo, alto/bajo, feo/bello, blanco/negro, pobre/rico, ignorante/sabio, ser/nada, vacío/saturación, arriba/abajo, y tantos otros, convergen hacia un punto de vinculación que los sostiene a todos en una especie de no-dualidad. Más de una década antes de *Caminos de Trascendencia*, González Garza había esbozado ideas similares en su texto *Ciencia, mística y tradiciones espirituales* (1992).

4. La conciencia como dínamo integrador

En el libro *Colisión de Paradigmas* (2005), la pensadora mexicana aborda el tema de la conciencia. A pregunta expresa, once años después de la publicación de la última edición del libro referido, manifiesta: “Desde mi personal punto de vista, la conciencia humana se imprime en el momento de la concepción como una semilla que permanece latente en espera de ser desarrollada. Así contemplada, constituye un holón de la Totalidad a la que me refiero como *Conciencia Unitaria*, de la cual ésta forma parte y participa” (E1). Sobre lo que es la Conciencia Unitaria (ambas palabras con mayúsculas), la filosofía de la India, concretamente el Vedānta Advaita, la entiende como algo que no puede conceptualizarse, puesto que esto supondría que aquel que genera la definición queda fuera de la esfera absoluta que debería ser la Conciencia Unitaria; por tanto, en palabras de Sharma: “Según el Vedānta Advaita, ātman es idéntico a *Brahman* o, dicho de otro modo, son no

dos. Esta es la comprensión de la no dualidad, es decir, que ātman y *Brahman* no son dos entidades distintas” (2013, p. 146). En esta referencia, ātman es el Sí mismo del hombre, y *Brahman* es lo Uno sin segundo. Con esto concuerda González Garza al expresar:

Dadas las características propias de la Conciencia Unitaria ésta no puede ser definida debido a que toda definición necesariamente implica dualidad. Por lo tanto, solamente es posible explicarla como el estado natural de la conciencia, el eterno presente en el que el tiempo y el espacio se diluyen, la esencia pura a la que se despierta cuando la conciencia ha alcanzado el pleno desarrollo de sus potencialidades. Algunos autores se refieren a ésta como el nivel más elevado del desarrollo que el ser humano puede alcanzar. Sin embargo, a juicio personal, no se trata de un nivel más sino del centro de unificación y de plenitud del ser, el punto de convergencia natural de la humanidad y, por ello mismo, del cosmos en su totalidad (E1).

Ante la Conciencia Unitaria se rompe todo muro de dualidad y de aislamiento, por lo que las cosas convergen y se encuentran en una misma fuente. Es por esto que se vuelve tan importante lo que usualmente se ha dado por llamar el *despertar*. La experiencia de romper el sueño es el último aspecto referido por González Garza en su libro *Caminos de Trascendencia*, y representa la zona más alta en el triunfante



ascenso dentro del espiral de la conciencia. En nuestra entrevista, ante la pregunta sobre su experiencia de *despertar*, Ana María recordó su vivencia de contacto con la Totalidad en una sesión con Giorgio Fresia, psicoterapeuta de la Psicosisíntesis, quien le pidió que cerrara los ojos y eligiera un símbolo que para ella fuera significativo y se dejara fluir. A continuación se expone, por primera vez de forma pública, lo que la educadora transcribió para sí misma sobre esta vivencia y que había sido resguardado hasta hoy en sus archivos personales:

Cierro los ojos, me encuentro en contacto con mi mundo interior, un hermoso valle vestido de un mil tonalidades: verdes, ocres, marrones, naranjas y amarillos que en el horizonte se diluyen en el azul marino de un cielo estrellado y claro. Ahí, ¡sí! ahí está la estrella que me regaló el abuelo, única en el cosmos que irradia una luz dorada. Sus rayos se extienden hasta la Tierra, bajan hasta el valle formando un enorme triángulo que culmina en su centro.

De pronto, como si la gravedad dejara de atraparme, de encadenarme en el suelo, empiezo a elevarme a través de los rayos que me atraen hacia aquel vértice coronado por ese astro de luz. No hay sensaciones corporales, no hay pensamientos ni sentimientos pero sí la plena consciencia de ser yo misma.

Me encuentro en el cosmos, sé que soy yo, pero a la vez me experimento

como parte de toda aquella inmensidad eterna, vacía y llena; oscura y clara; total..., absoluta. Estreno una felicidad nueva, plena, serena y segura. ¡Qué hermosura, por Dios, qué hermosura! No existen palabras para poder expresar esta belleza, no existen conceptos que puedan explicar lo inexplicable, no existen medidas para poder medir lo inmensurable, pero todo esto no es necesario para llegar a saber, a conocer, a experimentar al Ser, Alpha y Omega de la creación.

No sé cuánto tiempo permanezco flotando en el infinito, rodeada de eternidad, inmersa en el Todo, pero sin dejar de ser quien soy. ¿Cómo explicarlo? Total fusión, pero sin confusión, sin perder mi identidad, sin perder mi posibilidad de relación con el que Es y con la que soy y somos. Experiencia en la que se resuelve el misterio de la unidad en la multiplicidad.

Siento el deseo de permanecer ahí. Ahí, en donde las fronteras del todo y la nada se diluyen, ahí en donde todo deja de ser porque Es, ahí donde no existe más que hermosura y Amor. Pero algo dentro de mí me dice que ese Amor que hace vibrar las cuerdas más profundas de mi ser interior no se puede quedar sólo en mí. Hay que volver al valle y compartirlo, hay que gritarle al mundo que ¡sí existe!... El Amor no es un mito, se encuentra aquí dentro, está ahí fuera permeán-

dolo y abrazándolo todo, pero nos hemos olvidado de la estrella, nos hemos vuelto ciegos a la luz, nos hemos convertido en máquinas insensibles.

Lentamente dejo que la acción de la gravedad me regrese de nuevo a la tierra, vuelvo a la materia de mi cuerpo y me veo de nuevo en el valle contemplando la estrella. Ahora puedo ver al mundo con una nueva mirada, con unos lentes que imprimen luz y vida a todo cuanto miro. Experimento una sensación de que dentro de mí se ha quedado el cosmos que, a la vez me envuelve, me abraza. Soy consciente de mi cuerpo, lo observo y descubro su valor, es a la vez mi vehículo y frontera. Vehículo del ser que soy en esencia, de mi centro, mi conciencia, y frontera que me permite ser quien soy en el mundo, pero convencida de que esa frontera ya no divide el territorio en mapas.

En la narración de esta experiencia que González Garza atribuye a su momento de despertar, se encuentran entrelazados algunos de los conceptos centrales que maneja en sus textos: el de la Conciencia Unitaria, el de la integración de todo en una fuente de la que cada cosa surge y el de la visión de la no-dualidad, lo cual la conduce hasta el punto de ubicar que el ser y la nada se diluyen en una sola categoría. Una conciencia de tal estatura, no es acorde a la irracionalidad ni a un estado previo a la racionalidad, sino a la transracionalidad.



Ana María en una de las entrevistas.

Evidentemente, ubicar instantes más allá de la razón, en los cuales se vinculan la intuición y la mística, exige conocimientos antecedentes que preparen para que sea forjada la recepción de un saber mayor. Precisamente, “para alcanzar una comprensión profunda del fenómeno humano, se requiere de la integración de las verdades parciales que las ciencias y las disciplinas presentan, de tal suerte que los mapas elaborados por cada una de ellas permitan conformar un único territorio” (GG, 2009, p. 57). A un saber de este tipo es lo que en el pensamiento *advaita* es referido como *Conocimiento-Conciencia*, el cual ostenta otro talante; en ese sentido, Śaṅkara refirió en el *Vākyavritti*: “Después de apartar la falsa noción de que el Sí mismo se identifica con el cuerpo, date cuenta a través del conocimiento, de que siempre eres el Sí mismo, la



Unidad de Conciencia-Conocimiento que tiene la naturaleza de la Existencia y de la Beatitud absolutas, y es testigo del intelecto” (1995, p. 25). La narración de González Garza coincide con lo sugerido por el filósofo de la India.

5. La promoción del despertar

Es usual que se crea que la experiencia del despertar está delimitada sólo a algunas personas elegidas y que la mayoría de los demás no tienen acceso posible a ello. Contraria a tal postura, en la perspectiva de González Garza la puerta está abierta para todos. No obstante, la puerta no va hacia la persona, sino la persona a la puerta. En palabras de la exalumna del Colegio Guadalupe: “Partiendo de la premisa que sostiene que la vida es un proceso y todo ser humano tiende naturalmente hacia la autorrealización y la trascendencia, cada persona descubrirá, *si se lo propone*, el camino a seguir hacia el despertar a su verdadera esencia. No creo en recetas que deban seguirse para lograrlo sino en la existencia de un sinnúmero de vías que impulsan el desarrollo de la conciencia en su tránsito hacia la plena Conciencia” (E1). Por tanto, el desarrollo de la conciencia no es algo que se logra sólo por quererlo, sino cuando existe valentía para comprometerse. De acuerdo a tal visión, el camino a la Trascendencia no trata de un conjunto de mandamientos que deben obedecerse, unas oraciones que es menester recitar o un conjunto de conductas que deben cumplirse; más bien, el tenor es dictado por la multidiversidad de posibilidades.

Visto así, los caminos hacia el despertar no son unívocos, sino polimorfos. Además, un elemento esencial es que la persona pueda notar que “el ser humano es un microcosmos que forma parte y participa del macrocosmos” (GG, 2009, p. 47). Es por esto que el sendero hacia el despertar no se dirige al interior únicamente, como si fuese una polaridad separada del todo que nos rodea, sino que está conformado por un paseo de ida y vuelta en el que, al final, se identifica que interior y exterior son, ambas dimensiones, parte de una misma línea. En la entrevista, la hija de Jorge y Ana (como llama a sus padres), refirió: “Estoy convencida que quien busca encuentra, quien se desidentifica de las cadenas de los apegos se libera, quien permanece en el eterno aquí-ahora se descubre, quien descubre el ser que es y que somos en esencia despierta” (E1).

Un camino para mostrar las diversas posibilidades para la liberación, así como las distintas alternativas de lo que Ana María comprende por autorrealización, apoyándose en Maslow, es la labor educativa. Naturalmente, el enfoque holístico de González Garza supone un tipo de educación que no está centrada en las formalidades institucionales, en la calificación o en el cumplimiento de objetivos impersonales que son dictados para el estudiante; por el contrario, la esencia de la educación holística es que el estudiante logre descubrir quién es en realidad y quién desea llegar a ser. Para que semejante misión sea cumplida es requerido que los profesores sepan también cuál es su papel en el mundo y se consideren a sí mismos como individuos en constante proceso de crecimiento, abiertos

a nuevos aprendizajes y, sobre todo, dispuestos a confrontarse a sí mismos y a ser aquello que más se identifique con su particularidad.

En ese sentido, en la fundamentación filosófica del enfoque holístico aplicado a la educación puede ubicarse la fenomenología husserliana, la cosmovisión de Teilhard de Chardin, la filosofía perenne, las tradiciones espirituales y la psicología transpersonal (Cfr. GG, 2009, pp. 173-176). En tal panorama, incluso la educación podría considerarse como un camino de búsqueda hacia el propio ejercicio místico. Al hablar de esto no debe considerarse que se está buscando una educación entrada en la religión, sino una propuesta formativa en la que no existen imposiciones de credos o autorita-



Ana María González Garza y el autor en octubre de 2016.

rismos institucionales que dicten el modo correcto de vivir. Ana María coincide con Steindl-Rast cuando el benedictino afirma (1985, p. 138): "El místico no es una especie de ser humano especial que vive una experiencia mística, pero cada ser humano es una especie especial de místico que vive una experiencia humana. El desafío consiste en descubrir qué clase particular de místico es cada uno. En inspeccionar donde residen las propias experiencias místicas y explorarlas". La educación, bajo esa óptica, podría ser una oportunidad para

la identificación de la mística particular; entendiendo como *mística* el conjunto de medios y fundamentos para el encuentro (o reencuentro) con lo absoluto.

Ana María resalta, junto con Wilber y Teilhard, en que se requiere un nuevo paradigma educativo que englobe: a) la conciliación de los opuestos; b) la ética holístico-ecológica; c) la naturaleza religioso-espiritual de la actividad científica; d) la opción de desvelar lo sagrado (Cfr. GG, 2005, p. 479). De acuerdo a González Garza, puede afirmarse que Teilhard y Wilber

trabajaron en pro de una "visión del mundo unificada y coherente", tal como insistieron en la "unificación de los tres grandes reinos de la evolución: la fisiosfera (materia), la biosfera (vida) y la noosfera (pensamiento), afirman-

do que en el Cosmos todo se encuentra interconectado" (GG, 2005, p. 480). Por caminos muy separados de ese fin, los sistemas educativos de los países iberoamericanos, incluido México, están enfocados en el logro de aprendizajes sistematizados y parciales que responden a un interés de orden principalmente pragmático. Inversamente, la educación en el enfoque holístico encuentra su fundamento en el encuentro con la propia mística mediante la ubicación del sí mismo, en virtud de profesores que están centrados en sí.



6. Ser maestro es ser uno mismo

En su libro *Educación Holística*, González Garza elabora la tesis de que ser maestro es ser uno mismo. Asegura también que los principios esenciales del enfoque holístico centrado en la educación son la conciencia de ser, la conciencia del otro, la conciencia de los otros, la conciencia del mundo y la conciencia de unidad (Cfr. GG, 2009, pp. 320-324). Coincidentemente, en su texto *¿Es la educación una alternativa de crecimiento en el desarrollo humano?* (1992), la autora responde afirmativamente a la pregunta que da título a su capítulo.

El interés de la pionera del enfoque transpersonal en México estuvo centrado desde el inicio de sus labores en la educación primaria. Testimonio de ello son sus textos *El Enfoque Centrado en la Persona: Aplicaciones a la Educación* (1991), en el que aborda la propuesta de Carl Rogers en relación a la enseñanza, y *El Niño y la Educación* (1989), donde comienza a esbozarse el enfoque holístico que desarrollaría más tarde. En la actualidad, González Garza es consciente de la seria y problemática situación nacional del ámbito educativo; contraria a las posturas que culpan a los docentes y ajena a los planteamientos en donde se señala a las instancias políticas o, incluso, a los mismos estudiantes, la académica encuentra en el desconocimiento de sí, propio del hombre y mujer contemporáneos, el principal problema en torno a la educación. De tal modo, “no es posible dar lo que no tenemos, enseñar lo que no sabemos, compartir lo que no hemos experimentado y transformar lo que no hemos logra-

do transformar en nosotros mismos” (E1).

En una sociedad en la que sus individuos no han logrado un nivel de conciencia que fundamente sus interacciones con el entorno y con los demás, es comprensible que se perciban ambientes de hastío, destrucción, violencia y caos. Ana María concluye contundente respecto a la actualidad mexicana: “el panorama educativo que percibo es oscuro, en ocasiones frustrante” (E1). De tal modo, la corrupción, la violencia, la ignorancia, la pobreza y la injusticia social encuentran en el desconocimiento de sí una plataforma sólida en la cual sostenerse. Un individuo fuera de sí buscará mantener control a toda costa, observará a los demás como recursos, será capaz de lastimar y ofender, promoverá la desigualdad en función de su propio beneficio o, si sufre como víctima todas las situaciones anteriores, no encontrará motivación en sí mismo para pronunciarse en contra de tales atropellos.

Consciente de la situación social y laboral del país, así como de las consecuencias derivadas de los sistemas neoliberales que nos dirigen, González Garza enuncia:

Son tantos los obstáculos que enfrentamos cotidianamente en el país ante las situaciones críticas de nuestra realidad externa que poco tiempo y energía queda para la introspección, el auto-descubrimiento y el aprendizaje. Qué difícil resulta educar para la vida, para la libertad, en el amor y hacia la trascendencia cuando día a día el bombardeo de estímulos que invaden la conciencia se centran en la

desigualdad, la corrupción, la injusticia, la violación a los derechos humanos, la impunidad, la depredación del medio ambiente, la destrucción de los ecosistemas, los sistemas y programas educativos centrados en la fragmentación, el sometimiento, la instrucción y las competencias que, entre otras muchas barreras, dificultan el cambio de paradigma en educación (E2).

En la encrucijada referida, cabe aún la alternativa de buscar caminos de solución, opciones de mejora o perspectivas alentadoras. De acuerdo al pensamiento holístico, la otrora niña que tardaba dos horas en trasladarse a su colegio, encuentra un poco de luz entre las tinieblas circundantes: "En el Universo entero todo tiene su contraparte. Esto significa que no existen polaridades opuestas sino complementarias. (...) Esta realidad me permite cobrar consciencia de que no existirían los retos si no fuera por los obstáculos que hay en el camino" (E1). La labor educativa, por tanto, debe ser entendida como una proeza, un acto de valentía ante la adversidad, un grito de rebeldía ante la imposición y la ligereza. La fuerza del profesor que ha logrado encontrar su propia mística, o que (con suerte) también ha logrado un cierto despertar, será un antídoto que colabore con la ruptura de la apatía en las aulas y en la educación del país. Es por esto que, "el llamado currículo oculto del maestro-educador que incluye su cosmovisión, así como los valores, actitudes, ideología, creencias, experiencias y sentimientos que de aquélla se desprenden, influye de ma-

nera importante en la acción educativa que realiza" (GG, 2009, p. 313).

En el abismo educativo por el que atraviesa México son necesarios "seres humanos conscientes de que toda acción humana constituye una acción educativa" (E1), que permitan "impulsar, potenciar y favorecer una praxis educativa entendida como un espacio abierto que incide en la corriente vital de desarrollo (...) a través del cual el ser humano se hace a sí mismo" (E1). No se trata, por tanto, de centrarse en las formas, las simulaciones o apariencias (ésas que están tan presentes en los ámbitos educativos), sino que es menester volver a las fuentes de la motivación educativa original y al sentido último del ejercicio didáctico, considerando que "la didáctica contemplada desde una perspectiva holística no se encuentra limitada por su objeto o sus métodos" (GG, 2009, p. 209). Visto así, no se requiere hermetismo epistemológico, ni un criterio cerrado en dos o tres teorías medianamente validas o que estén de moda; por el contrario, "la psicología que pretenda comprender al hombre en su totalidad necesita trascender las fronteras que la limitan, abriéndose a nuevos datos provenientes tanto de Oriente como de Occidente" (GG, 2005, p. 214).

Es necesario recalcar, llegado a este punto, que "la educación holística no es un método educativo, se trata de una visión creativa del arte de educar en el que cada persona firma su propio cuadro" (E1). El planteamiento educativo desde la perspectiva holística tiene un fundamento multidimensional y transdisciplinario que centra su acción en cinco escenarios diri-



gidos al impulso de la conciencia. Estos escenarios (Cfr. GG, 2009, p. 179-183) se concretan en: a) aceptar la condición cósmica de lo humano; b) promover la conciencia comunitaria; c) desarrollar la conciencia social; d) impulsar la conciencia planetaria; e) facultar la dimensión espiritual/trascendente de la conciencia.

Si ser maestro es ser uno mismo, entonces conviene revisar lo que uno mismo es. La cuestión por la esencia de lo humano, o por aquello que más allá de lo humano subyace, se mantuvo como motivación central de González Garza. En nuestra entrevista, ante la cuestión sobre el valor más importante, sin dudar, la mayor de cinco hermanos contestó: “el valor por excelencia es el amor incondicional a la esencia. Educar en, con y para el amor constituye el centro de todo proceso educativo por ser éste el que conduce al descubrimiento de lo que cada uno es y somos. En otros términos, al despertar a la Conciencia Unitaria” (E1). La respuesta de Ana María no es, por tanto, la trivial concepción del amor hacia las personas, sino el amor hacia la sustancia de lo que todo es. Bajo esa óptica, el amor a la esencia permite la inclusión de todo en nuestro aprecio, debido a que “la realidad constituye un todo conformado por holones. Por lo tanto, no existe totalidad alguna que no forme parte de otra” (GG, 2009, p. 36).

Con este enfoque se resuelve el continuo debate entre el equilibrio del amor propio y el amor a los demás o a las cosas de la naturaleza; desde la plataforma de la visión holográfica, “el proceso de individuación requiere, para asegurar su perma-

nencia y desarrollo, de una red de interrelaciones con otros holones del mismo nivel de organización estructural” (GG, 200, p. 39); de modo que no hay cuidado de sí sin interacción con otros y no hay posibilidad de una vivencia colectiva sin identificación de lo individual.

Asimismo, junto a la ruptura de la dualidad entre lo que es propio y lo que es ajeno, sustancialmente hablando, cabe la disolución de las distinciones entre la esencia y la corporalidad. En palabras de González Garza, “el ser humano es ser y ente; estudiar sólo uno de sus elementos significa quedarse en la superficie cuando se acepta únicamente al ente, o sumergirse y permanecer en la profundidad cuando exclusivamente se valora la esencia” (GG, 2005, p. 217).

La vuelta a la esencia no es solamente una posibilidad, sino el sostén primordial de toda experiencia espiritual. De tal modo, una de las falsas creencias respecto a la vida mística consiste en “considerar que la espiritualidad constituye una alternativa al desarrollo humano más que una prolongación de éste hacia la plena autorrealización y la trascendencia” (GG, 2009, p. 153). Justo es ésta la vanguardia de González Garza en lo tocante al ámbito del Desarrollo Humano como disciplina académica, si bien ésta se restringió decorosamente a un aspecto particular de la vida humana (la persona y su singularidad) no incurrió en el plano de la mística o la exploración de lo trascendente, cuestiones implícitas en el enfoque transpersonal que está un paso adelante respecto a las consideraciones antropológicas tradicionales.

7. Aprendizaje y significación a través del dolor

Inducir al pensamiento crítico, afrontar lo desconocido con disposición e invitar a la definición de la propia modalidad de la vida mística fueron cualidades del trabajo de González Garza. No obstante, eso atrajo problemas y arbitrariedades. Enseguida se presenta la narración de la autora en relación a su último día laboral en el ámbito institucional:

En el 2001, el día que se iniciaban las vacaciones decembrinas, recibí un correo electrónico informándome que por indicaciones de la rectoría el día 2 de enero debería presentarme en el Departamento de Personal a firmar mi jubilación, a pesar de que meses antes se me había otorgado una prórroga por dos años para continuar laborando en la UIA. Pocos meses después se eliminaron todos los programas y actividades relacionadas con el enfoque transpersonal que con tanto esfuerzo habíamos logrado consolidar. Sin embargo nos queda la satisfacción de que aquella semilla plantada en la UIA en 1988 ha proliferado en muchas universidades e instituciones educativas a lo largo del país (E2).

El doctorado iniciado en la UIA fue la punta de lanza de otros que vendrían después. Ciertamente, los primeros ladrillos de institucionalidad del ámbito académico promovido por

González Garza fueron construidos en esos años en la Ciudad de México.

No obstante, la experiencia de mayor exigencia para la autora que nos ocupa no fue la referida anteriormente. El aprendizaje y la resignificación a través del dolor fueron posibles en la experiencia de González Garza a partir de la partida de su primer esposo. Al respecto comparte:

Sin duda, la experiencia más dolorosa e inesperada que he vivido fue la muerte de René a los 16 años de casada. Aquella madrugada de noviembre de 1971 se vino abajo el paradigma que había guiado mi vida a lo largo de mis 35 años. Algo que entonces me impactó profundamente fue la fortaleza con la que enfrenté ese instante, así como el haber logrado iniciar una nueva vida en compañía de mis hijos. Frecuentemente me preguntaba ¿de dónde vino esa fuerza que yo no conocía? ¿Por qué si René ya no estaba mi sensación era que su energía continuaba con nosotros? (E2)

Un año después de tal evento, González Garza tuvo la oportunidad de entrar en contacto con el pensamiento transpersonal, así como con experiencias comunitarias en el Centro de Integración Educativa. Fue entonces cuando escribió en su diario: "Hoy (18 de octubre de 1972) Anita ha muerto... ¡Viva Ana María que renace a nueva forma de existencia!" (E2). Así, cuarenta y cuatro años después, la apóstol del holismo recuerda ése momento como una



Durante la entrevista.

línea divisoria entre lo que fue y lo que deseaba ser. El vacío, el caos y la crisis, significado de esta manera, representan un momento en la vida que puede advenir al desastre o definir la reconstrucción. Para que lo segundo suceda debe haber una especie de desenlace y olvido del que fuimos para dar paso a lo que deseamos ser. La muerte se vuelve, en tal contexto, aliada del nuevo nacimiento. En el caso que nos ocupa, el efecto de la pérdida es concretada con serenidad. Ana María continúa:

Esa penosa y desoladora experiencia que de tajo derrumbó la estructura de la imagen con la que me identificaba me condujo a nacer de nuevo. En el aquí y ahora soy consciente que al enfrentar la muerte logré comprender y valorar la vida; que al entrar en contacto con mi centro, la soledad dejaba de existir; que la espiral de mi conciencia podía continuar girando en ese continuo proceso integral (holístico) hacia el despertar. Poco a poco

las cadenas y cerrojos de los apegos se van abriendo, las fronteras entre la vida y la muerte se diluyen y el pasado se integra al aquí y ahora de mi existencia (E2).

En la perspectiva la vivencia referida, la experiencia dolorosa produjo un despertar en el que la visión holista permitió al doliente salir adelante. Justamente, la espiral de la conciencia que refiere González Garza (2009, p. 92) consiste en el transcurso de seis niveles que corresponden a etapas de desarrollo de la persona. Concretamente, la etapa intrauterina del individuo coincide con el nivel pleomático; la fase de hominización, corresponde el nivel arcaico; el escalón de la humanización, asciende al nivel autocéntrico; el estrato de la socialización se vive en el nivel personal; la categoría de personalización se logra en el nivel transpersonal; y en la última etapa, se ha forjado el nivel trascendente que es ubicado como ultrapersonalización. Quien ha llegado al quinto nivel, el transpersonal, se encuentra en “un proceso continuo de síntesis de polaridades y (...) desapegado de los elementos de las dimensiones anteriores” (GG, 2009, p. 123). Precisamente, en la segunda entrevista, González Garza se refirió al presente afirmando que “hoy la espiral sigue su curso en sus giros ascendentes y descendentes en los que las experiencias en sus polaridades sufrimiento-goza, pérdidas-encuentros, fracasos-logros, luz-sombra, consciencia-inconsciencia se van hilvanando en la urdimbre de la Conciencia” (E2). Esto último muestra una integración de las polaridades mediante su

conjunción en la Conciencia, es decir, en algo mayor a la mera conciencia humana.

El ascenso en el espiral de la conciencia no ausenta en su transcurso a la oscuridad, sino que la requiere para la valoración y ubicación de la luz. Una de las fases complejas del proceso de la conciencia es el encuentro con la sombra, es decir, la materialización de aquello que no deseamos ver de nuestra identidad pero que nos acompaña en cada suceso y conducta que elaboramos. A pesar de la alternativa de encontrarla como aliada, “los seres humanos huimos de la sombra, nos amenaza, nos atemoriza, sin darnos cuenta que su energía es capaz de destruir cuando la negamos, cuando permanecemos sordos y ciegos a ella o cuando la proyectamos al exterior” (GG, 2009, p. 342).

8. La educación holística ante la agresión, la maldad y la violencia

De acuerdo a González Garza, los elementos centrales de una educación holista para la paz en todos los niveles evolutivos de la conciencia y todos los contextos en los que como seres humanos nos movemos, deberían ser: a) educar para la vida; b) en y para la libertad; c) en y para el amor y hacia la trascendencia; d) a través de acciones conscientes dirigidas a promover y animar el proceso evolutivo de la conciencia hacia la conquista de la unidad a través de la diversidad; e) facilitando el desarrollo de lo mejor de las potencialidades y los dinamisismos humanos fundamentales.

La búsqueda de la trascendencia, así como la vivencia mística, no es exclusiva



de aquellos que posean una religión; en el panorama holístico, “todo ser humano, independientemente de sus creencias religiosas, posee una dimensión espiritual que de forma natural tiende hacia la búsqueda de la armonía, de la conexión consigo mismo, con sus semejantes, con la naturaleza y con el universo; en pocas palabras, posee una tendencia hacia la trascendencia” (GG, 2009, p. 151). No obstante, si la persona no está en paz consigo misma será difícil que promueva la paz. Visto así, el panorama de violencia que se vive en México es recíproco a la violencia que cada individuo está ejerciendo consigo mismo, alejándose de su potencial posible y de los caminos que permitirían su vivencia armoniosa con lo que esencialmente es. La trascendencia no es un fruto que se obtiene a través del miedo.

La premisa central de la propuesta educativa de González Garza consiste en “la unicidad del hombre en su ser y quehacer en el mundo, característica que le hace irrepetible e insustituible en su singularidad” (E2). Es sólo a partir de esta experiencia que el hombre y mujer contemporáneo podrán “cobrar consciencia del yo, el tú, el nosotros, los otros, el mundo y el universo del que forman parte y participan, así como de la realidad que los circunda y aquella que los trasciende” (E2). Sólo en la medida del desarrollo de la conciencia se podrá esperar la promoción de la paz. Esto es claro si consideramos que: “La conciencia de sí mismo conduce al reconocimiento del valor único de cada ser vivo, a la celebración de las diferencias individuales, a la veneración a la vida, a la re-significación de la búsqueda de la verdad, a la compa-

sión y al amor trascendente por todo lo existente. De aquí se desprende la premisa de la que parto al sostener que no es posible educar para la paz si no se experimenta la paz consigo mismo” (E2).

En este punto, es pertinente la cuestión sobre quién educa para la paz o cómo saber que estamos haciendo lo indicado. En la entrevista, Ana María refiere lo siguiente sobre el vínculo entre la paz, el educador y la educación:

Educa para la paz quien es capaz de celebrar las diferencias individuales y aprender de estas. Quien rechaza la violencia como manera de solucionar el conflicto, enfrentándolo con una capacidad creativa que conduce al encuentro. Educa para la paz quien facilita el proceso evolutivo de la conciencia en su tránsito hacia la total Unidad. Quien experimenta un profundo respeto a la dignidad inalienable de todo ser humano y vela por sus derechos. Quien promueve una cultura de paz que se asienta en una base sólida y realista con la finalidad de comprenderla, transformarla y trascenderla. Quien sostiene que nacemos para el encuentro. Quien permanece siempre presente en el eterno aquí y ahora, acompañando al otro y a los otros en su proceso. Quien realiza en sí mismo lo que pretende realizar en los demás (E2).

Desde esta óptica, la educación holística sustenta la formación de una cultura para la paz, a la vez que la entiende como

un sostén primordial que faculta la mejor de la existencia humana en la Tierra. En ese sentido, “la paz constituye un proceso dinámico que se encuentra conectado con todos las etapas evolutivas de la conciencia, afectando todas las dimensiones de la vida: la intrapersonal, interpersonal, social, comunitaria y universal” (E2). La paz es responsabilidad de todos los ciudadanos, del mismo modo en que la violencia es resultado de un proceso sistémico en el que estamos coludidos en mayor o menor medida al ser holones que conforman la totalidad nacional. Si bien es cierto que los sistemas actuales pervierten y saturan el ambiente saturándolo de corrupción y deslealtad desde lo más alto de las esferas políticas, también lo es que cada individuo puede generar diferencias en su relación con quienes lo rodean.

En este orden de ideas, fácilmente se desprende la noción del largo camino que debe transitar un país como México, golpeado constantemente por obstáculos para su desarrollo. La violencia, en su estado más nítido de destrucción del otro, de ausencia de respeto hacia los intereses ajenos, permea la cotidianidad del contexto que nos circunda. Desgraciadamente, “en el aquí y ahora de México se vive una violencia de innumerables facetas, que obstaculizan la autorrealización y la trascendencia del ser humano” (E2).

La perspectiva del mal en la mirada del enfoque holístico no emite juicios ni etiqueta, sino que se deriva de una búsqueda de comprensión de lo que propicia el mal. Es por ello que “el mal no se contempla como una retrógrada o regresión

de lo perfecto a lo imperfecto, sino como consecuencia (...) de un ser inacabado que se encuentra en proceso de organización, de autorrealización y de trascendencia” (GG, 2000, p. 134). Visto así, apoyándose en Teilhard de Chardin, González Garza refiere que “el mundo no es malo (...) sino que el mal es el resultado de un estado de imperfección del ser que progresa hacia un estado más elevado de organización bajo la influencia de un polo de unidad trascendente” (GG, 2000, p. 136). Esta visión no tendría que ser desacreditada bajo la afirmación de que es optimista y que mantiene la idea de un proceso en el que la maldad es evidencia de que la persona recorre un estadio poco progresivo y delicado; al contrario, el holismo no excluye al individuo de su propia responsabilidad respecto a su crecimiento y honorabilidad. El problema, a todas luces, es que las personas no se hagan cargo de su propio proceso.

En relación al origen de la agresividad, se advierte que pueden ser derivación de amenazas medioambientales que el individuo enfrenta; es ahí cuando “una fuerza impulsiva surge de manera natural en forma de agresiones violentas que tienen por objeto protegerlo del ataque del que él se siente objeto” (GG, 2005, p. 411). No obstante, no podemos estar sujetos a las reacciones temperamentales de los que nos rodean, ni es ése un plan de desarrollo óptimo para la persona agresiva. Por el contrario, “a medida que la conciencia evoluciona, la energía encuentra cauces constructivos que permiten enfrentar las amenazas y agresiones externas sin violencia ni destrucción” (GG, 2005, p. 412). De tal



modo, “el desarrollo de la conciencia tiene un efecto directo en el manejo que un ser humano hace de su agresión” (GG, 2005, p. 412). Hacerse cargo de las emociones y de la frustración, así como del miedo o la ira, es proporcional a la conciencia holística que la persona ha logrado desarrollar. El papel de la educación, centralmente, es posibilitar que esto suceda.

En lo concerniente a la violencia en las relaciones de pareja, González Garza atribuye los conflictos a la indisposición de encontrarse realmente con el otro. De tal modo:

Cuando en la relación se parte del egocentrismo, la frustración que se vive cuando el o los otros no satisfacen las necesidades, deseos y anhelos autocéntricos, conduce a una canalización negativa de la energía. De esta inadecuada canalización se desemboca a agresiones hacia uno mismo, hacia el objeto directo de la frustración o un objeto indirecto de la frustración. Una alternativa de mejores resultados es hacerse responsable de la situación, lo cual conduce a la persona a actuar de manera consciente y creativa para resolver los conflictos y problemas que afronta (GG, 2005, p. 416).

La conciencia de lo trascendente permite, en la óptica de González Garza, que la persona adopte una postura de responsabilidad en relación a su desarrollo. En su libro *Colisión de Paradigmas* (2005), la autora señala que una de las semejanzas centrales entre Teilhard de Chardin y Wilber

es que “coinciden al sostener que la razón principal por la cual la ciencia ha fracasado en su intento por comprender en su totalidad el complejo fenómeno humano y poder actuar con base en esa comprensión, se encuentra en el desarrollo precario de la conciencia humana” (GG, 2005, p. 478). Análogamente puede derivarse que la violencia es una consecuencia de un contexto individual y social en el que la conciencia de cada individuo sobre sí, el otro, la comunidad y lo trascendente, carece de la solidez necesaria para sustentar una actitud de respeto, comprensión, inclusión y solidaridad. En ese tenor, la peor de las ignorancias no es la que refiere a la ausencia de conocimientos técnicos, teóricos o prácticos, sino a la nulidad de identificación con la esencia central de cada ser vivo.

Durante la entrevista, Ana María señaló los límites del documento de la UNESCO (2008-2009) *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación*, afirmando que “si bien se centra en la comprensión de sí mismo, de los demás y del entorno, no toma en cuenta la dimensión espiritual-trascendente propia de la naturaleza humana en la que se integra y se va más allá de la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible, la educación inclusiva, las políticas públicas y una concepción holística de los sistemas educativos” (E2). De acuerdo a sus planteamientos, la que fue amiga de Carl Rogers señala que “la educación va más allá de una concepción holística de los sistemas educativos para centrarse en el ser humano” (E2). De esto se des-

prende la siguiente conclusión relativa a la función del educador, figura a la que siempre apunta el discurso de González Garza:

Estoy plenamente convencida de que el nivel de desarrollo de la conciencia de quien educa es la piedra angular de los procesos educativos. Es decir, educamos integralmente cuando cobramos conciencia de que toda acción humana constituye una acción educativa, que todo aquello que hacemos, pensamos, creemos y dejamos de hacer tiene un impacto constructivo o destructivo no sólo en los seres con quienes convivimos y trabajamos sino con la comunidad humana entera y el mundo que habitamos (E2).

Vivimos tiempos en que se habla mucho de reestructuración de la educación, existen variados tratados al respecto, pero al mismo tiempo observamos condiciones sociales que confrontan el sentido y razón de ser de la educación. Es definitivo que una educación que continúe por el mismo camino de insensibilización a la naturaleza, de enfrentamiento al diferente y de predominio del pragmatismo utilitarista no aportará caminos de solución. Contrariamente, la perspectiva holística y transpersonal propuesta por González Garza “parte de una clara intención por alcanzar una comprensión más profunda del llamado impulso trascendental y una inquietud encaminada a promover el desarrollo integral de la conciencia, la apertura al cambio, a la experiencia y al diálogo interdisciplinar” (E2). Asimismo, desde tal parámetro se concibe

que la ciencia está “dirigida a abordar todos los campos del saber humano, todos los ángulos de su naturaleza y todas las aristas del mundo y del universo sin caer en dogmatismos e imperialismos ideológicos” (E2).

Ana María es enfática al señalar que la educación holística es una “alternativa real dirigida a la solución creativa de la problemática social actual, acorde no sólo a la naturaleza del ser humano sino a los signos de los tiempos” (E2). Finalmente, invitando a la esperanza, González Garza refiere: “A pesar de lo oscuro que puedan parecer las condiciones sociales que actualmente vivimos, no puedo dejar de ver la luz que contrasta con la oscuridad quizás por estar inmersa, desde hace muchos años, en esta línea de pensamiento y acción” (E2). Congruente con todas estas líneas, once años atrás la precursora del pensamiento transpersonal en el ámbito académico de México refirió como cierre de uno de sus libros (GG, 2005, p. 482): “es necesario no sólo descubrir las semejanzas que nos unen, sino celebrar las diferencias que nos enriquecen”.

Colofón

El compromiso hacia la vida es patente en el deseo de crecimiento. No hay manera de crecer si no existe integración de las partes con el todo. La superación consiste en la Unidad no en el aislamiento. El enfoque holístico que propone González Garza se integra al enfoque de Desarrollo Humano, trascendiéndolo, dando un giro tal que el Enfoque Centrado en la Persona, que ella aprendió y vivió en su juventud, se



ha decantado por una comprensión de lo Transpersonal. En ese tenor, cada persona se ubica a sí misma trascendiendo su ego, elevándose al punto en el que comprende que no hay diferencia entre la elevación misma y la profundidad.

Consciente de lo que ha recibido en su vida, la educadora transpersonal comenta: “si he recibido tanto es para dar lo tengo, lo que conozco, lo que he aprendido y descubierto, para compartir lo que soy y lo que he experimentado, para trabajar en lo que amo y en lo que considero mi misión. Es para amar sin condiciones, para perdonar sin guardar rencor, para aceptar lo que la vida me depara y continuar mi búsqueda hacia la plena Conciencia” (E2). Es esto, la clarificación de la misión, lo que permite que un individuo logre “una profunda gratitud a la Vida” (E2); Ana María se sabe perteneciente al mundo y a la Totalidad de la que forma parte y participa.

Agustín Garza Galindo, abuelo de Ana María, solía decir que “la muerte no

es más que el inicio de una nueva vida, un paso hacia la liberación de la consciencia” (E2); no obstante, aun en vida es posible intuir y experimentar, al menos fragmentariamente, una conciencia libre, una aproximación a la Conciencia. Esto coincide con la idea de que, “desde la perspectiva holística, metafóricamente hablando, cada ser humano es un río especial que atraviesa por distintos parajes, valles, montañas, riscos y fronteras pero todos ellos, en su momento, llegan al océano” (E2).

Es notable que “lo que cada persona cree la conduce a transformar su vida, por lo tanto, es de vital importancia reflexionar sobre nuestros propios paradigmas” (GG, 2009, p. 71). El paradigma de González Garza, la pionera, la educadora, la madre, la esposa, la académica, el holón, la buscadora de sí misma, aquella porción de tiempo, mente y corporalidad que llamamos Ana María, puede denotarse en el siguiente pasaje (GG, 2000, p. 418):

Siento que en todo lo creado
hay una parte de mí,
soy espacio, tiempo eterno,
soy vacío y plenitud,
soy agua, cielo y centella.

Soy quien dio luz a una estrella
y al mismo tiempo soy ella.

Soy parte del todo y nada,
y se aclara la mirada.

Es deseable que cada una de las ideas referidas en este artículo nos impulse a la revisión de lo que consideramos educación, al análisis del papel que jugamos como miembros de una sociedad y a la comprensión del carácter que nos confiere ser holones integrantes de lo absoluto. Conviene que, motivados por el testimonio ofrecido, seamos capaces de continuar (o iniciar) nuestro camino a la trascendencia,

sin temer a la colisión de paradigmas y en vistas a un genuino paso de la oscuridad a la luz que nos permita mostrar, con nuestro acto y pensamiento, que somos partícipes de una perspectiva holística que, enteramente, es una opción para la promoción de la paz y la erradicación de la violencia a través del desarrollo de la conciencia, sometidos voluntariamente a su espiral.

Referencias

- Eckhart Meister (2011). *El fruto de la nada y otros escritos*. Madrid: Alianza.
- González Garza, Ana María (1987). *El Niño y su Mundo*. México: Trillas.
- _____, (1989). *El Niño y la Educación*. México: Editorial Trillas.
- _____, (1991). *El Enfoque Centrado en la Persona. Aplicaciones a la Educación*. México: Trillas.
- _____, (1992). "¿Es la educación una alternativa de crecimiento en el desarrollo humano?" En: *Cuadernos de la Viga*. México: UNAM.
- _____, (1992). "Ciencia, mística y tradiciones espirituales". En: Enrique Luengo (comp.), *Secularización, modernidad y cambio religioso*. Cuadernos de cultura y religión No. 1, México: UIA.
- _____, (1995). *De la Sombra a la Luz*. México: Jus.
- _____, (1997). "Enfoque transpersonal. La espiral del desarrollo". En: Luis Mariano Acévez (comp.), *Fuego para el propio conocimiento*. México: Universidad Iberoamericana.
- _____, (2000). "El Desarrollo de la Conciencia desde la óptica Transpersonal". En: Manuel Almendro (comp.), *La Conciencia Transpersonal*. Barcelona: Kairós.
- _____, (2003). "Psicoterapia Transpersonal". En: Luis Oblitas (comp.), *Enfoques Psicoterapéuticos Integrales*. México: Manual Moderno.
- _____, (2003). *Caminos de Trascendencia*. México: Atheleia.
- _____, (2005). *Colisión de Paradigmas. Hacia una psicología de la conciencia unitaria*. Barcelona: Kairós.
- _____, (2009). *Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI*. Barcelona: Kairós.
- Śaṅkara (1995). *La esencia del Vedānta*. Barcelona: Kairós.
- Sharma, Arvind (2013). *Vedānta Advaita. Una introducción*. Barcelona. Kairós.
- Spinoza, Ética. Madrid: Alianza, 2011.
- Steindl-Rast, Daniel (1985). "Consideraciones sobre el misticismo como frontera de la evolución de la conciencia". En: Stanislav Grof (coord.) *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Kairós, pp 137-169.



Convocatoria para presentar artículos de investigación para publicar en la revista **Girum**

Sistema de arbitraje

La revista **Girum** cuenta con un Cuerpo de Árbitros especializados en las distintas áreas que configuran las líneas de investigación de la revista. Cada artículo será arbitrado por dos doctores e investigadores del Cuerpo de Árbitros de **Girum**. Estos informarán por escrito al Coordinador Editorial (Dr. Héctor Sevilla) quién notificará los resultados a los autores. En caso de proponer que un artículo deba tener correcciones, el editor lo informará al autor y sólo éste las podrá realizar. Si las opiniones de los árbitros no concuerdan, lo resolverá un tercer árbitro.

Líneas de investigación de la revista **Girum**

1. *Procesos Socio-culturales.*
2. *Cognición y Educación.*
3. *Psicología y enfoques terapéuticos.*
4. *Paradigmas del pensamiento filosófico.*



Instrucciones abreviadas para la presentación de artículos.

El sólo envío de un trabajo para ser publicado en **Girum** implica expresión de deseo de que sea publicado y la aceptación de todas estas normas, así como la autorización para publicarlo, bajo responsabilidad del autor. Ningún artículo será considerado para revisión si no cuenta con los lineamientos solicitados (la respuesta será solamente tal observación).

a) Recepción de Artículos

Se recibirán artículos que sean producto de una investigación de tipo documental o cualitativa; cuyo tema se encuentre exclusivamente dentro de las líneas de investigación referidas. Eventualmente podrán recibirse algunos artículos de corte cuantitativo cuya calidad lo justifique. Los artículos podrán ser publicados en el número siguiente o considerados para números posteriores. Se apela al buen criterio de los autores en cuanto a que sus artículos contribuyan a **Girum**, al pensamiento de vanguardia y a la sociedad. Esencialmente, los artículos deberán contener, en congruencia con el nombre de la revista, alguna propuesta que detalle un giro de pensamiento o cambio de paradigma de entre los establecidos en el terreno del conocimiento de las humanidades. La extensión del artículo deberá ser mayor a 5000 palabras e inferior a 7000.

b) Micro-currículum

Los autores deberán proporcionar una síntesis curricular no mayor de 100 palabras.

c) Envío del texto

Los envíos de los trabajos deben dirigirse exclusivamente en archivo adjunto de word al correo: girum@unag.mx
En su "asunto" se escribirá: *Para Girum*.

d) Envío de imágenes

En caso de que el autor lo desee, podrá enviar imágenes ilustrativas de su artículo, las cuales se incluirían en la publicación si tienen la calidad suficiente.

e) Normas

- Todos los trabajos enviados para su publicación en la revista **Girum** deberán ser textos originales inéditos, no presentados por el autor en ninguna otra publicación mayor o similar.
- Los artículos deberán ser presentados en español.
- El título no podrá exceder de quince palabras.
- El autor agregará un resumen de 150 palabras (máximo), en español. Se agregará el correspondiente *abstract* y título en idioma inglés.
- Deben incluirse 5 palabras claves, cada una en dos idiomas.
- Todas las contribuciones deben enviarse en un adjunto, en formato word, Times New Roman, tipo 12 a 1.5 de interlineado, con todos sus márgenes de 2.5 cm. Con tablas, gráficos e imágenes (de haberlos) en archivos adjuntos aparte pero en el mismo email, y con indicación de su ubicación en el texto, y declaración de su origen o fuente. No se publicarán gráficos en que esto no sea aclarado.
- Las Notas explicativas irán a pie de página en Times New Roman, cuerpo de letra 10, interlineado sencillo.

f) Elaboración de citas

- **Citas textuales menores de 40 palabras**
Van dentro del párrafo u oración y se les añaden comillas al principio y al final.
- **Citas textuales de 40 palabras o más**
Se escriben en párrafo aparte, sin comillas y con sangría del lado izquierdo de 1 cm. Dejar las citas a interlineado igual que el texto normal. La primera línea de la cita textual no lleva ninguna sangría adicional. Use tres puntos suspensivos (contenidos en paréntesis) dentro de una cita para indicar que se ha



omitido material de la oración original. No se usarán los puntos suspensivos al principio ni al final de una cita, aún en caso de que se haya omitido material.

g) Referencias

Identificación de la fuente antes o después de cualquier tipo de cita

Se debe incluir el apellido o apellidos del autor o autores, el año en que se publicó la obra donde encontramos la información y la página o páginas donde aparece la cita directa o indirecta; Ejemplo: (García, 2005, p. 8).

Referencias finales

La sección de referencias bibliográficas va al final del artículo. Se deben listar por orden alfabético solamente las obras citadas en el texto (no se debe incluir bibliografía consultada pero no mencionada en el artículo). En seguida se referirán algunos ejemplos sobre el modo de referir las fuentes al final (la última sección) del artículo:

Libros

Ziman, John (1981). *La credibilidad de la ciencia*. Madrid: Alianza.

Capítulos en libros

Bailey, J. (1989). "México en los medios de comunicación estadounidenses". En: Coatsworth J. & Rico C. (Eds.), *Imágenes de México en Estados Unidos* (pp. 37-78). México: Fondo de Cultura Económica.

Artículos en revistas académicas (journals)

Galdeano, M. (2006). "Los materiales didácticos en Educación a Distancia". En: *Boletín Informativo Virtual*, No. 20, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina.



UNIVERSIDAD ANTROPOLÓGICA
DE GUADALAJARA

La Universidad humanista de Guadalajara