



ISBN: 978-607-8730-49-0



FILOSOFÍA ORIENTAL Y EDUCACION

Coordinadores
Karla Castillo Villapudua
Arturo Barraza Macías

FILOSOFÍA ORIENTAL Y EDUCACIÓN

Coordinadores

Karla Castillo Villapudua y Arturo Barraza Macías

Autores

**Felipe de Jesús Lee Vera, Mauricio Ramos González, Etienne
Mulumeoderhwa Mufungizi, Sergio Espinosa Proa, Karla Castillo
Villapudua, Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Karla Ruiz Mendoza, Javier
Alejandro Camargo Castillo y Enrique Ibarra-Aguirre**

Primera edición: mayo de 2022

Editado: en México

ISBN: 978-607-8730-49-0

Editor:

Universidad Pedagógica de Durango

Obra dictaminada favorablemente para su publicación por un Comité Científico formado ex profeso

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

Indice

Prólogo	...5
Anti-pedagogía taoísta por Felipe de Jesús Lee Vera	...9
Budismo pedagógico por Mauricio Ramos González	...22
Educación y enseñanza en la tradición budista: bienestar y felicidad por Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi	...35
Pensar lo Desconocido: Sufismo, Taoísmo, Budismo por Sergio Espinosa Proa	...46
Enseñando Filosofía Oriental en la Frontera: el caso de la licenciatura en filosofía por Karla Castillo Villapudua	...66
Enseñar la compasión: una estrategia didáctica en la clase de ética de los estudiantes de LAP por Ma. Antonia Miramontes, Karla Castillo Villapudua & Karla Ruiz Mendoza	...80
Budismo y Educación como campo de conocimiento: Una hoja de ruta en la vastedad de relaciones por Javier Alejandro Camargo Castillo	...94
Teoría Educativa de Rabindranth Tagore. Formación docente, educación rural y el perfil del educador mexicano por Enrique Ibarra-Aguirre	...115
Sobre los autores	...141

Prólogo

Convocar a la escritura sobre un libro de Filosofía Oriental pareciese una labor absurda en tiempos donde el triunfo del neoliberalismo occidental ha tratado de borrar las enseñanzas orientales. ¿A quién le importa el silencio en estos días? No obstante, en ocasiones pequeños destellos como disenso aparecen en la red, y marcan rutas imaginativas para reunir diversas voces y pensamiento que aún encuentran algún sentido en recuperar y reflexionar sobre las múltiples temáticas de las diversas escuelas filosóficas orientales en pleno siglo XXI.

Este libro surgió gracias a la generosidad del Dr. Arturo Barraza Macías quien día a día desde hace algunos años publica en sus redes sociales algún pensamiento, reflexión, enseñanza, aforismo o metáfora de grandes pensadores orientales, en un tiempo donde los dispositivos digitales más que invitar al pensar inclinan a la mera opinión o repetición de *fakes news* y derivados. Así, con el gesto anterior, me atreví a preguntarle si le resultaba conveniente o interesante publicar un libro sobre diversas perspectivas de la filosofía oriental y educación, a lo que afortunadamente respondió de manera afirmativa, y por ello, tienes este libro entre tus ojos.

En el capítulo denominado **Educación y enseñanza en la tradición budista: bienestar y felicidad** a cargo del profesor Etienne pretende estudiar la centralidad de la formación integral y espiritual del ser humano desde las tradiciones budistas. Además, muestra que la educación budista en lugar de llevar el ser humano hacia un dios todopoderoso, lo orienta poco a poco hacia el deshacerse del sufrimiento. Esto implica que el budismo es una opción religiosa y filosófica de superación para el ser humano. La enseñanza budista y la educación son dos concepciones que han colocado al ser humano en el centro de sus preocupaciones. Desde el pensamiento budista se enfatiza el anhelo humano de la búsqueda de la felicidad como superación del sufrimiento existencial.

En el trabajo **Anti-pedagogía taoísta** del profesor Felipe Lee se elabora una crítica de la pedagogía a partir de la filosofía taoísta, específicamente inspirada en el gran clásico titulado *Tao Te King*. Se argumenta en dónde se encuentra el punto de quiebre entre ambas, así como las coincidencias que también pueden existir entre las nuevas tendencias pedagógicas y la antigua filosofía china. Previo a esto, se expone el método que será utilizado para interpretar los antiguos textos orientales. Además, se explica la relación entre el taoísmo y el confucianismo, debido a que el segundo tiene un bien ganado prestigio como pensamiento ético, cívico y educativo. Es

necesario agregar que, como parte del método utilizado, se mantienen a lo largo del escrito un diálogo permanente con la filosofía occidental, por lo que el texto no se concentra en marcar la diferencia entre ambas tradiciones de pensamiento; de hecho, se mantiene una actitud cautelosa al respecto.

En el capítulo **Budismo pedagógico** de Mauricio Ramos La perspectiva del ser y el saber desde occidente, resulta impositiva y controladora. La contemplación desinteresada le es extraña. Apenas puede abordar el mundo sin tratar de desentrañar sus misterios, en afán omnicomprendivo y dominante. En cambio, la experiencia budista, implica tomar distancia del mundo entorno y presenciarlo en sus acontecimientos, sin segmentarlo o categorizarlo intelectualmente. Se trata de un roce con el mundo más intuitivo y espiritual, pero potente en sus revelaciones.

En el capítulo **Pensar lo Desconocido: Sufismo, Taoísmo, Budismo** del profesor Sergio Espinosa Proa **expone que** el mundo que damos por hecho que es real puede no serlo; sólo imaginamos que lo es. En esta sospecha, la religión y la filosofía van de la mano. Van juntas un buen trecho del camino. Luego se separan, pero nada impide que vuelvan a coincidir. Llegan entonces a ser casi indistinguibles. Este artículo pasa revista a tres religiones que casi tienen más de filosofía que de religión. No hay un punto de vista fuera de una inmanencia radical: no existe un Dios que le otorgue estabilidad al Ser, que extraiga un cosmos del caos. ¿Qué se sigue de ello? Lo contrario del dogmatismo: una igualación. No una crítica. Nada es absolutamente correcto porque nada es absolutamente erróneo.

En el capítulo denominado **Enseñando filosofía oriental en el siglo XXI: el caso en la frontera norte de México** la profesora Karla Castillo Villapudua describe el caso de la materia Filosofía Oriental de la licenciatura en Filosofía de la ciudad de Tijuana México. Para ello realiza una entrevista cualitativa al profesor que ha impartido la materia durante los últimos veinte años, rescatando las principales estrategias didácticas, las temáticas orientales y sobre todo la particularidad de las tesis con las que se aborda esta disciplina. Finalmente, reflexiona sobre la pertinencia de la filosofía oriental en el contexto contemporáneo a pesar de que sigue ocupando un lugar marginal dentro de los currículos institucionales.

Por su parte, en el trabajo **Budismo y Educación como campo de Conocimiento: Una hoja de Ruta en la vastedad de relaciones** el profesor Javier Alejandro Camargo Castillo ofrece una caracterización inicial del budismo y la educación como campo de conocimiento que permita perfilar las múltiples relaciones que tienen. Para lograr lo anterior, se presentan los resultados

provenientes de la búsqueda de estas variables en la base de datos Scopus a partir de la cual se puede considerar que es un campo de conocimiento de creciente interés entre la comunidad científica pero que tiene mucha dispersión. Posteriormente se limitará el campo de estudio a las fuentes que incluyan además de la primera búsqueda, una relación con la variable de filosofía. A partir de la revisión de los resúmenes de los últimos cinco años, se agrupan y reseñan de modo narrativo las fuentes en las siguientes siete categorías: 1) el enfoque histórico sociológico; 2) los autores como eje de estudio; 3) la relación con distintos campos dentro del ámbito educativo; 4) el interés por el campo de la meditación y la práctica de la contemplación; 5) la Iniciativa Científica Emory-Tibet (ETSI); 6) el vínculo con otros campos disciplinares; y 7) la transformación de la filosofía educativa.

En el trabajo **Teoría Educativa de Rabindranth Tagore. Formación docente, educación rural y el perfil del educador mexicano** del profesor Enrique Ibarra presenta una investigación documental que tiene como objetivos analizar el ideario pedagógico del hindú Rabindranath Tagore vinculado a (1) la formación de profesores sobre la naturaleza y educación del pensamiento profesional, (2) educación rural, (3) presentar la estela de su discurso pedagógico en México desde principios del siglo XX y (4) su resonancia en el actual perfil profesional del educador mexicano. Para el análisis documental, se revisaron obras del pedagogo, colaboradores y autores afines a su ideario. Se encontró teorías sugerentes para decir que la naturaleza del conocimiento docente debe incorporar los cuatro pilares de la educación. Asimismo, que el profesorado debe realizar reflexión práctica, social-crítica y aunque no es muy nítido, se advierten ideas sobre la reflexión técnica. En sus planteamientos pedagógicos sobre educación rural, se percibe un modelo con cuatro elementos básicos para el desarrollo educativo de las ruralidades: escuela para la niñez, escuelas nocturnas y a distancia para los adultos, formación docente con especificidad en lo rural y un sistema de bibliotecas. La pedagogía de Tagore tiene presencia en la educación mexicana desde inicios del siglo XX y sigue resonando en los planteamientos del perfil profesional de los docentes vigente. El sistema educativo mexicano debe revisar con profundidad sus planteamientos, para recuperar aquello que contribuya al mejor ejercicio profesional docente y la atención educativa integral de los paisajes rurales y urbanos.

Por último en el capítulo **Enseñar la compasión: una estrategia didáctica en la clase de ética de los estudiantes de LAP** las profesoras Ma. Antonia Miramontes Arteaga, Karla Castillo Villapudua y Karla Ruiz Mendoza presentan los resultados obtenidos de implementar una

estrategia didáctica para aprender la compasión a partir de un documental denominado “La Compasión un Camino hacia la Sabiduría”. De esta manera, explican que este tipo de estrategias ayudan a los estudiantes a propiciar un pensamiento reflexivo y además una práctica compasiva hacia la otredad, ya que logran comprender las diversas dinámicas de la compasión tanto en el contexto occidental como en el oriental.

Finalmente, los textos que tienes en tus manos son una invitación a recuperar las enseñanzas de la Filosofía Oriental en las aulas donde se imparten diversas disciplinas que sin lugar a dudas abonan a la construcción –al menos idealista- de una subjetividad más solidaria y justa. Donde la utopía de la lentitud, el descanso y el silencio sean valores centrales en el desarrollo de la espiritualidad y emotividad humana, más allá de la interminable labor de la maquinaria capitalista que sólo apunta una y otra vez a la fábrica escuela, a la perpetuación de individuos sin ética alguna en constante lucha y competencia de por vida. Este libro pues, es una invitación al silencio y al no hacer, como una resistencia sana y necesaria en pleno contexto post-pandémico.

Anti-pedagogía taoísta

Felipe de Jesús Lee Vera

Universidad Autónoma de Baja California

1. Método para la interpretación de los antiguos textos orientales.

a) Si se acepta la premisa de que la escritura de las fuentes del pensamiento oriental es simbólica más que demostrativa, entonces se trata de desarrollar un procedimiento para leer lo que está detrás del significado literal, aunque sin descuidar la interacción entre ambos (lo explícito y lo implícito). Esta distinción entre dos tipos de significado no siempre es *descubierta*, sino que también es un *invento* de la propia técnica de interpretación aplicada a los textos antiguos. Aquí, pues, no se alimentará la fantasía racionalista de ubicarse más allá y por encima del texto, para someterlo a la pretendida superioridad de quien lo intenta descifrar; al contrario, se nivelará el terreno y se admitirá que el texto pueda reposar en su lejanía y oscuridad. Con el fin de avanzar en el desarrollo de semejante instrumento, aquí se propone un axioma que puede servir de guía para el trabajo hermenéutico: lo material (externo) refleja lo mental (interno), e inversamente. También, hay que tomar en cuenta que en el modo antiguo de pensar predominaba el razonamiento analógico, en tanto que se establecían correspondencias, a veces muy gráficas, entre lo interno (el sujeto) y lo externo (mundo). Por ejemplo, la semilla de la nuez tiene parecido al cerebro humano, de lo cual se deduce que ingerirla ayuda a conservar la salud y el buen funcionamiento de ese órgano. Si bien este tipo de “demostración” es inaceptable para el moderno punto de vista científico, no hay que olvidar que durante largos períodos de tiempo mucha gente se apoyó en esta forma de razonar; además, no es raro que la evidencia científica confirme la creencia antigua. Sea como sea, fueron aquellas, las basadas en la analogía simbólica, formas de vida que tuvieron su tiempo y su verdad.

Surge la cuestión de la legitimidad del principio propuesto para abordar los textos antiguos orientales. Se responderá a esto en la práctica, a través de algunos ejemplos, de tal manera que sea el propio lector quien juzgue sobre su valor hermenéutico.

Ejemplo 1

Del Rig Veda, himno (X.129), que habla sobre el origen de todas las cosas. Ahí, los siguientes versos:

Su cuerda se extendió a través.

¿Había un abajo? ¿Había un arriba?

Había procreadores, había potencias.

Energía abajo, impulso arriba. (Gutman, 2022)

La manera como este fragmento contiene la correspondencia entre lo interno y lo externo es como sigue: la cuerda que conecta lo de abajo con lo de arriba representa la columna vertebral o algún canal de la anatomía sutil que formaba parte del acervo oriental (Danielou, 1991). Lo de abajo vendría siendo el estómago; lo de arriba, el cerebro. El texto en su sentido literal habla del origen del universo (algo externo); en su sentido implícito, se refiere a un proceso que ocurre dentro del sujeto. Nótese el paralelismo entre ambos sentidos, mismos que, cual vías de ferrocarril, tienden a confluir en el lejano horizonte: identidad entre el universo y la mente. Esta exégesis se puede reforzar si se toman en cuenta otros dos versos del mismo himno:

Uno solo respiraba sin aliento por su propio poder

Ese uno surgió por el poder del calor (Gutman, 2022).

En el primer verso se hace mención de cierto ejercicio de respiración. En el segundo, el traductor ha pasado la palabra del sánscrito *tapas* por calor. Este himno, por lo tanto, está plasmando de manera simbólica una técnica de los antiguos *rishis* para generar energía calorífica que, a su vez, acompañaba a las visiones producidas durante la misma práctica. Si se conecta esto con los versos que hablan de arriba y abajo, se puede afirmar que el lugar de la producción de la energía calorífica residía en el estómago y que podía ascender por la cuerda (la columna o los canales sutiles) hasta el cerebro. Quien escribe confiesa que desconoce la naturaleza exacta de este ejercicio; específicamente, en qué consiste ese ascenso de energía. Probablemente, algún tipo de éxtasis o estado alucinatorio, lo cual no lo demerita, al contrario, despierta más preguntas sobre la manera como en estas culturas antiguas se concebía el conocimiento y la sabiduría.

Ejemplo 2

En el *Lie zi* (antiguo texto taoísta) hay un relato sobre un hombre que llevaba una vida disoluta (parrandero, mujeriego, etc.). Fragmento:

“Abajo, en la cocina, el fuego nunca se apagaba; arriba, en los salones, siempre sonaba la música.”

(*Lie zi*, 2010, p. 145)

De nuevo, el sentido literal es bastante claro. Por otra parte, lo que ahí está simbolizado coincide con lo expresado en el pasaje del Rig Veda: un ejercicio físico-mental para reunificar conciencia y la naturaleza. La *cocina* se refiere a la zona ventral, donde se genera el calor, el fuego que “quema” los objetos externos o alienaciones, acción que, finalmente, conduce a la sabiduría, a la conciencia de la unidad de lo material y lo espiritual, tal como lo expresa el célebre aforismo de la filosofía hindú: *tat tvam asi* (tú eres eso).

Ejemplo 3

“Postrarse antes de subir los escalones es la ceremonia aceptada, pero hoy en día la gente se postra estando arriba, lo cual es impropio...” (Graham, 2012, p. 34)

Se trata de uno de los aforismos de las *Analectas* (Lun yu), de Confucio. Su significado literal es típico de las interpretaciones éticas que han forjado la imagen hegemónica del gran sabio chino. En cuanto al aspecto simbólico, se trata, de nuevo, de un tipo de ejercitación semejante al yoga (indicado por la palabra *postrarse*). Además, la mención de una escalera y el ascenso por la misma, remiten a lo ya mencionado más arriba: los peldaños equivalen a las secciones del tronco por las que asciende la energía hasta llegar a la parte más alta, la cabeza.

Esta manera de trabajar los textos antiguos de oriente, de interpretarlos, se basa en las abundantes investigaciones y estudios sobre las prácticas ascéticas en las culturas orientales antiguas. Muchas versiones de ellas se han popularizado y comercializado en occidente. También, se fundamenta en las cosmovisiones orientales, las cuales aquí no pueden ser analizadas a detalle. En cuanto a la división que se ha hecho entre un sentido literal y otro implícito, este procedimiento no difiere a como se hace la exégesis bíblica, por ejemplo. En todo caso, llama la atención hasta qué punto la mentalidad antigua logró perfeccionar esta escritura de doble sentido, además de la belleza poética de los textos. ¿Por qué no decían las cosas directamente? ¿Por qué ocultaban un significado detrás de otro? Quizá para ellos no era algo tan oculto. Por el momento, aquí sólo se puede afirmar que tal manera de escribir o de hablar estimulaba la inteligencia, tanto en el parlante, como en el oyente, porque exige la capacidad de escuchar dos canciones, por así decirlo, al mismo tiempo y disfrutar del juego de su alternancia. La otra opción parece más improbable: que cuando estos sabios escribían se olvidaban de sus ejercicios psicofísicos y de sus objetivos metafísicos y se comportan como pensadores puros.

b) Se recurrirá extensamente a la tradición occidental para presentar la filosofía contenida en los textos orientales. A esto se puede objetar que tal proceder somete arbitrariamente lo oriental

a lo occidental y, por ello mismo, tiende a anular las posibles diferencias entre una y otra forma de pensamiento. Puede ser. Por lo pronto, se admite que esta indagación no gira precisamente en torno a la diferencia entre ambas, sino que va hacia la filosofía misma. Tampoco se entrará en el debate político postcolonial, o como quiera nombrarse la hegemonía occidental, debate que, en este caso, sólo distraerá del trabajo hermenéutico, sin que con esto se niegue el valor del método crítico (en el sentido frankfurtiano), ni de sus aportaciones; es más, se encuentran integradas en el presente escrito (ver número 2, por ejemplo). La filosofía occidental es un excelente instrumento para explorar el pensamiento oriental, como se verá. No hay incompatibilidad entre una y otro. El punto en el que discrepan se encuentra no tanto en la teoría, sino en el tipo de escritura: la oriental, más cercana a la sabiduría metafísica antigua, con respuestas esotéricas a preguntas clásicas; la occidental, esto se nota más claro en su versión moderna, muy alejada de los ideales de la sabiduría, adquiere la forma de teorías específicas que abordan diferentes temáticas (el poder, los regímenes de verdad, la cultura, el lenguaje, la tecnología, etc.), sin pretensiones de alcanzar respuestas definitivas o arcanas.

Hay otro principio heurístico que se aplicará en este trabajo: evitar leer las religiones orientales con los ojos del cristianismo; ello permite dos cosas: apreciar la diferencia entre ambas, en vez de someter simplemente las primeras al segundo, y, derivado de esto, se mantienen los argumentos del lado del conocimiento, no de la propaganda. Por lo tanto, el método de interpretación que aquí está en juego evitará, hasta donde ello sea posible, “cristianizar” los textos antiguos orientales; en vez de eso, permanecerá cercano a lo propiamente filosófico.

Por último, un comentario acerca de lo siguiente: “... although “Western Buddhism” presents itself as the remedy against the stressful tension of capitalist dynamics, allowing us to uncouple and retain inner peace and *Gelassenheit*, it actually functions as its perfect ideological supplement.” (Žižek, párrafo 1, 2001) El esloveno ha captado el papel que juega el consumo de productos culturales orientales, sobre todo en las clases media y alta. El budismo importado es asumido de manera esquizoide: de 9 a 5 (el *nine to five* americano), un implacable capitalista; después, un sublime budista (siguiendo el ejemplo del finado Steve Jobs). La práctica del budismo no logra sobreponerse a su función como símbolo de estatus, igual que el carro o la ropa. Se les nota que responden a la presión por estar *in*. La gente se siente atraída hacia lo oriental por motivos banales (moda, escapismo burgués, hipocresía). Vivir una fantasía, pero es la misma sociedad de la cual se huye la que lo hace posible. El daño que esto ocasiona (vivir una fantasía), ¿cómo se

puede pensar? Si quien vive en su propio “Disneyland” no hace daño a otros ni a sí mismo, ¿a nombre de qué se le puede reprochar? Una persona consume productos orientales, hace yoga y medita, canta mantras, viaja, trabaja, lo cual le da dinero para financiar su fantasía exótica, es vegana y pacifista, no se rebela contra el capitalismo excepto en términos “espiritualistas” (“es un sistema muy materialista”), una incongruencia más, y se enfrenta a las estructuras de dominación, pero adoptando causas *hip* como opinar en contra de la caza furtiva de rinocerontes. ¿No es acaso un gran logro del capitalismo que un ciudadano pueda pasar toda su vida sin darse cuenta de que su existencia es “inauténtica”? ¿No está protegido por el principio de que un dolor que no se siente no es un dolor? ¿Por qué no dejar que sea la misma realidad quien lo ponga en su lugar? ¿Por qué hay que despertarlo de su “sueño anti-dogmático”? ¿Quién gana con eso? ¿Él? ¿Qué gana? Se lanzan críticas contra semejante alienación en nombre de formas de existencia más dignas, pero son los ideales los que precisamente ya no prenden.

El análisis de Žižek no va más allá que el de Marx, sólo lo actualiza. La conciencia religiosa, en este caso el budismo occidental, pretende solucionar los conflictos sociales con rezos (mantras), meditación o historia fraternal, efusiones de amor que terminan siendo diversiones que se permiten los que pueden pagarlas.

Por otra parte, Žižek ha hecho críticas filosóficas a conceptos de la tradición oriental; por ejemplo: “La respuesta a <<¿por qué hay Algo en vez de Nada?>> es por lo tanto que sólo hay Nada, y todos los procesos tienen lugar <<desde la Nada, a través de la Nada, hacia la Nada.>> Sin embargo, esta Nada no es el Vacío oriental o místico de la paz eterna, sino la nada de una pura fractura (antagonismo, tensión, <<contradicción>>), la forma pura de la dislocación que precede ontológicamente a cualquier contenido dislocado.” (2015, p. 38). Es necesario señalar que no es lo mismo el consumo cultural alienante de productos orientales, que la revisión de los conceptos del budismo o el taoísmo considerados como formas de pensamiento. Uno de estos, clave en el pensamiento de Žižek, es el de vacuidad (*sunyata*), central también en el budismo. Si bien el esloveno rechaza el concepto budista, hay que tomar en cuenta que los orientales lo desarrollaron hace muchos siglos, sin el beneficio, por lo tanto, de todo el acervo filosófico y científico acumulado al que él tiene acceso. Además, en el caso del taoísmo el concepto de *no-ser* y de *vacuidad* son usados de manera dinámica, como condición del devenir y como cierto ejercicio mental (suspender el juicio para acceder a otra forma de comprensión), lo cual Žižek parece no tomar en cuenta.

2. Confucio como símbolo de la pedagogía oriental.

Es común el reconocimiento que se le da a Confucio como educador panasiático.¹ Del mismo modo que en el caso de Jesucristo o de Buda, la dimensión simbólica ha desbordado a la figura histórica de la cual brota. Como no se conservan escritos directamente producidos por ellos, si es que los hubo, es un verdadero desafío inferir lo que probablemente dijeron. En esta sección, la atención será puesta en los significados de la simbología que aparece en las fuentes admitidas del pensamiento confuciano.

Es indudable que hay un carácter, una disciplina y una ética que distinguen a las costumbres de las naciones de oriente (chinos, coreanos, japoneses, principalmente). Tampoco se puede negar que una de las estrategias para la construcción de tal carácter ha sido la invención del símbolo de *Confucio* y de la ética confuciana, algo semejante a la función que en la mitología americana juegan las narrativas del *american dream* y del *self-made man*.

Las virtudes que más se exaltan en la moral confuciana son: la benevolencia (*ren*), la justicia o rectitud (*yi*) y la propiedad ceremonial (*li*) (Kwang-Kuo Hwang, 2018, p. 187). También, se insiste mucho en la lealtad (*zhong*), la piedad filial (*xiao*) y todas aquellas conductas que giran en torno al respeto a los superiores (Kwang-Kuo Hwang, 1999, p. 163-183). Por supuesto, estos comportamientos, fomentados y esperados, producen gran cohesión y armonía en la sociedad y en los grupos y las instituciones que la componen. No obstante, se pueden hacer dos observaciones críticas al respecto:

a) La insistencia en una lectura ética de los dichos de Confucio tiende a ocultar o desplazar el significado metafísico de estos mismos. Se puede afirmar que el pensamiento del sabio chino tiene dos vertientes: una, exotérica (la ética); otra, esotérica (la metafísica). A continuación, un caso que ilustra lo afirmado: “Cuando el señor cultiva los ritos, el pueblo no osa ser irrespetuoso.” (Confucio, 1997, p. 94). La atención puede ser puesta en el mensaje literal, moral, o, en el juego entre éste y el otro sentido, el metafísico, si se acepta el método hermenéutico aquí propuesto. Lo externo (el gobierno) se corresponde con lo interno (la estructura mental del sujeto). El *señor* del cual se habla en el aforismo citado es la mente en su función superior; el pueblo, los impulsos oscuros del inconsciente. En cuanto a los ritos (*li*), estos eran diversos en la antigua China

¹ El célebre texto de historia de la filosofía china de Feng Youlan titula el capítulo dedicado a este filósofo *Confucio, el primer maestro* (p. 58), en Feng Youlan (1989). *Breve historia de la filosofía china*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

(matrimonio, comidas, sacrificios, actos gubernamentales, honras fúnebres, etc.). Lo que no hay que olvidar es que los rituales externos se corresponden con los internos. De estos últimos también está hablando el fragmento citado. Los rituales internos son todas las técnicas psicofísicas a través de las cuales el sujeto apaciguaba a sus “muertos” (conflictos propiciados por las energías del inconsciente).

b) Se puede considerar la ética como una especie de contrato social en el que las partes se comprometen a adherirse a una serie de valores en nombre del bien común. Es una situación delicada. Los sujetos involucrados ceden parte de su potencia: “...autorizo y abandono el derecho a gobernarme a mí mismo...” (Hobbes, 1980, p. 267). Una persona astuta y sin escrúpulos puede aprovecharse de los sentimientos morales de otra. ¿Qué sucede si el pacto ético es traicionado? Mientras haya beneficios materiales para todos y mientras haya un sentido de por qué se hacen las cosas, difícilmente prosperará la suspicacia en torno al pacto moral. En cambio, si la gente trabaja y sigue igual de pobre, mientras que una minoría obtiene beneficios exorbitantes, entonces los valores con los que se honraba el contrato social devienen opresivos. Se exige respeto, humildad, honradez y hasta lealtad: las élites tendrían que someterse a estos valores tanto como las mayorías. En Japón y en Corea del sur, la cohesión moral es tan admirable como el nivel de bienestar de que goza la población. En el caso de China, la ética confuciana ha producido a un trabajador eficiente, resistente, leal y obediente; no obstante, algo monstruoso sucede ahí, donde la fuerza laboral es tan barata y donde el comunismo chino ha entrado en una extraña relación simbiótica con las fuerzas mundiales del capital.

3. Confucianismo y taoísmo.

La oposición entre escuelas filosóficas si bien es entendible, siempre es superficial. Que las coincidencias parezcan más elusivas o menospreciables puede deberse al predominio de mentalidades facciosas o dogmáticas que sesgan la experiencia filosófica y el estudio de los productos de la misma. Deleuze decía que el debate no es grato a los filósofos: “La filosofía aborrece las discusiones. Siempre tiene otra cosa que hacer. Los debates le resultan insoportables...” (1993, p. 34), cosa con la que aquí se está de acuerdo. Intereses ajenos al pensamiento han impuesto en el sistema educativo la narrativa de las escuelas contendientes e incompatibles. Esto mismo se aplica a la oposición entre oriente y occidente: es un invento, como todo; por lo tanto, lo que procede es ponderar la calidad pensante de la narrativa que se concentra en la diferencia, así como una indagación genealógica de los intereses a los que sirve, cualesquiera

que estos sean y sin que esto implique la existencia de un punto neutral desde el que se pueda hablar con impunidad (lo cual, desde luego, se aplica a este escrito). Por lo tanto, hay que tener cuidado con la insistencia en la oposición entre confucianismo y taoísmo. Un estudio serio de estas escuelas mostrará que comparten muchas tesis y prácticas, de tal modo que cualquier incompatibilidad queda debidamente relativizada. Por ejemplo, es inverosímil que Confucio rechazara la medicina (alquimia) taoísta, parte integrante de la filosofía de ambas escuelas.

Podría ser hegemónico un relato de la historia de la filosofía que insistiera en las coincidencias, más que en las incompatibilidades. Por el momento, recordarlo sirve para eso, para saber que, como dijera Nietzsche, “no son hechos en sí, sino interpretaciones” (2000, p. 463). La insistencia en lo que hay en común adquiere relevancia precisamente en el contraste entre narrativas de la historia del pensamiento. A esto se puede agregar que está en juego una muy valiosa capacidad mental: la síntesis, misma que ayuda al pensador a sobreponerse al abuso de perspectivas fragmentarias o de división entre escuelas contendientes.

Tener cuidado, pues, con la legendaria discordia entre confucianismo y taoísmo. Sus coincidencias son tan relevantes como sus desavenencias. Insistir más en una u otra es ya una decisión filosófica.

Ahora bien, la oposición entre confucianismo y taoísmo, en tanto que cuestión filosófica, representa la renuncia al pacto moral, por parte de los últimos, y el retorno al estado de naturaleza, mientras que los primeros representan la fidelidad mecánica, como se dice de los músicos del *Titanic* que continuaron tocando al mismo tiempo que el buque se hundía. Una fidelidad llevada hasta el absurdo, por un lado; la lucidez de quien renuncia a un contrato cuando se da cuenta que las condiciones que lo sustentaban han dejado de existir, por otro. Es en las mismas Analectas (*Lun yu*) donde sarcásticamente se refieren a Confucio como “...ese que se dedica a lo que sabe que es imposible...” (Confucio, p. 106).

4. El filósofo taoísta

El perfil filosófico de los taoístas solo aparece en contraste con la forma de la civilización predominante. Se oponen, quieren vivir de otra manera. Para ellos, no había necesidad de trabajar tanto para ser felices. Si la civilización es un rodeo, ellos cortaron el camino. Tienen cierto parecido con lo que en occidente se llama hedonistas. Epicuro afirmaba el principio de no violentar a la naturaleza, sino obedecerla: “We must not violate nature, but obey her” (Bailey, 1926, p. 109). De igual modo, en el clásico taoísta *Chuang tzu*, se encuentra la siguiente: “Así la paz y la razón brotan

de la misma naturaleza.” (1967, p. 110). Se distinguen los seguidores del *Tao* por una manera de hacer las cosas suavemente, sin forzarlas, aprovechando ingeniosamente lo que la misma situación ofrece para su propia resolución, a veces como prolongando sus contornos hasta invertirlos. Imponerse sin violencia: “...guiar sin dominar...” (Lao Tse, 1989, p. 22). Desactivar la escalada de acciones contundentes y reacciones del mismo tipo: “Cuando se abandona al Tao aparecen la bondad y la justicia...Cuando hay revueltas en el reino, se inventa la fidelidad del buen súbdito.” (p. 30). No entrar en el círculo de la tercera ley de la mecánica newtoniana. Desconfían de la eficacia de las instituciones. Les atribuyen una estrategia del tipo “enférmoslos para curarlos”. Descubrieron el mecanismo que reside en el núcleo de la civilización: el exceso, lo que después Marx llamará la *plusvalía*, o, lo que los lacanianos llaman el *goce*. Lo terrible de los taoístas es su rechazo a la burbuja, a la inflación que siempre ha sido el orgullo del *homo sapiens*. Se dieron cuenta que la humanidad consiste en hablar de más, pensar de más, hacer de más. Un lujo, un exceso. Haciendo esto, enfrentaron a la civilización a su propia posibilidad de aniquilación. El taoísta pretende poseer el secreto de “otra tecnología”: hacer sin esfuerzo, habilidad valiosa para resolver situaciones concretas; una incógnita, no obstante, definir el perfil de una “civilización” sin esfuerzo.

Quien escribe estas líneas admite que el *Tao Te King* es un texto a la vez enigmático y fascinante. Una de las cosas que más llama la atención es que está redactado en torno al concepto de *no-ser*, algo que, pensándolo bien, es, por lo menos, paradójico, si no es que imposible, tanto como querer desprenderse de la propia sombra. El sentido siempre recae en el ser. Resulta contradictorio pedir que se manifieste lo que por definición es lo opuesto a lo que aparece: no hay fenómeno del no-ser. Por lo tanto, no hay ciencia del no-ser. Todo discurso habla del ser. La única manera de referirse al no-ser es suponiendo que ningún fenómeno es perceptible sin el aura oscura que lo bordea. Saussure: “... en la lengua no hay más que diferencias” (p. 168). Esto se puede extender a todo el campo de los entes: sólo el contraste hace posible la manifestación de algo. Lo mismo en el *Tao Te King*: “...el ser y el no-ser se engendran mutuamente.” (p. 14) Mediante un sencillo recurso gramatical, agregar la partícula *no*, se crea un efecto: una dosis de desconcierto sobrecoge al cerebro, el cual se ve obligado a interrumpir su secuencia de razonamientos. Una vez que se recupera de la interrupción, ese mismo desconcierto aparece como el incentivo para profundizar más en el ser; se introduce alguna innovación tecnológica, por ejemplo.

No-ser: suponer incompletas todas las cosas, o sea, verlas al revés: en lugar de tomarlas como son, tomarlas como lo que no han podido ser, como si una especie de fuerza de gravedad ontológica distorsionara sus movimientos.

5. Anti-pedagogía taoísta

Siendo los taoístas adversos a la astucia, a la inteligencia y al carácter industrioso que sostiene a las instituciones de la civilización, esto da pie a considerar la posibilidad de una anti-pedagogía. En efecto, la pedagogía pretende formar buenos ciudadanos y se esmera por cultivar el conocimiento; el taoísmo, por su parte, ha renunciado a los ideales y a las definiciones de humanidad y civilización; además, una especie de docta ignorancia hace las veces de guía. En este sentido, un taoísta no es reclutable por el gobierno para cumplir con los fines educativos.

Sólo podemos saber de la pedagogía, del proceso de enseñanza-aprendizaje, todas las tecnologías para hacer de cada persona un buen ciudadano, podemos saber de esto porque vencen el impulso adverso que generan por su propia aparición. No tanto por ir en contra de una supuesta naturaleza humana, sino por la simple determinación de la cantidad de esfuerzo invertido para educar a los individuos. Es trabajo, lo cual implica vencer una inercia. El Tao, por su parte, “no combatiendo con nadie, nada se le reprocha.” (p.20) Esto significa que la condición de posibilidad de la pedagogía es la pantalla blanca sobre la cual aparece (el Tao).

Ahora bien, los tiempos que corren se caracterizan por fenómenos desconcertantes. El Tao claramente está a favor de un tipo de gobierno minimalista, lo cual coincide con la filosofía neoliberal que ha promovido el desmantelamiento del estado de bienestar, a favor de la iniciativa privada (emprendimiento, como se dice hoy) y de la autorregulación de la economía (la célebre mano invisible del mercado). Estos cambios se replican en el sistema educativo, de ahí que, por ejemplo, el profesor ahora se defina como un *facilitador*, término desafortunado, por cacofónico o forzado, pero que tiene afinidad con el espíritu taoísta. Por lo tanto, se llega aquí a la inquietante conclusión de la similitud entre los principios teóricos del neoliberalismo y del taoísmo. De la misma forma en que el Tao “Ininterrumpidamente, prosigue su obra sin fatiga.” (p. 18); de igual modo, el neoliberalismo va desmantelando todo el sistema de educación pública, revirtiendo esa función a la iniciativa privada, con fuerza inexorable, como una destinación pospuesta pero no anulada. Las pocas escuelas públicas que sobrevivan serán simbólicas, sin mucho peso en la determinación de la mentalidad de los ciudadanos y cada vez dependiendo más de su vinculación con los empresarios.

En cuanto a los métodos de enseñanza, en este asunto de nuevo se revela el carácter anti-pedagógico del taoísmo: un profesor que practicara esta filosofía trabajaría sin echar mano de ningún método de enseñanza. El mejor método es el no-método: tal es el principio anti-pedagógico al cual se sujetaría. No-método significa que el docente se aproximará al curso que le toque impartir completamente desprovisto de toda argucia pedagógica. Será un eterno principiante. Ser anti-pedagógico: no ser listo (pedagógico, con un plan, previsor); al revés, ser un tonto, en tanto que desprovisto de estrategias para resolver una situación, sin listeza, parecido a como en el taoísmo se utiliza aquella palabra (tonto) para referirse al sabio: “Todo el mundo resulta penetrante, sólo yo soy torpe... Todo el mundo tiene algo que hacer, sólo yo soy un inútil.” (p. 32). Un muy buen ejemplo del no-método o del profesor anti-pedagógico se puede apreciar en el caso de Joseph Jacotot, tal como es presentado por J. Rancière en su libro *El maestro ignorante* (2007).

Paradójicamente, hay similitud entre las palabras método y tao. Ambas se refieren a un camino. Método (a lo largo del camino) ha condensado su significado bajo una perspectiva racionalista, calculadora, previsor; mientras que tao (camino), se refiere a una manera más intuitiva de actuar, basada en la confianza. Para entender este punto, piénsese en la oposición de la que habla Illich entre Prometeo y Epimeteo, al final de su célebre libro sobre la desescolarización (1971).

6. Circulación de la energía dentro del salón de clases.

Vivir cansado es algo indeseable para el taoísta, a la vez que algo muy estimado por la sociedad en tanto que prueba de abnegación y entrega. En Estados Unidos existe el término *burnout* para referirse al agotamiento laboral, físico y emocional. En Japón, hay otro para el que muere por exceso de trabajo: *karoshi*. Se debate si hay tal cosa como fallecer por trabajar de más, en el sentido escandaloso y fulminante que acompaña al término. El punto es que *karoshi* refleja una cultura que exalta los valores del sacrificio por el bien común (lealtad a la empresa, más que a la familia).

Un profesor taoísta con *burnout* es una contradicción en los términos, si se toma en cuenta que el taoísmo es una forma de relacionarse con la energía, específicamente, el arte de lograr sin esfuerzo, trabajar sin cansarse, tomando la energía de la que se encuentra disponible en el ambiente. No todo el gasto proviene de quien ejecuta la acción (principio de *wu wei*, no-obrar). En el *Tao* se usa la expresión paradójica *lograr sin hacer* para referirse a esta forma de dirigirse en la vida. Al mezclar su propia fuerza con la del ambiente, el taoísta disimula su presencia, pasa

desapercibido: “Quien más habla menos le comprende. Es mejor incluirse en él.” (p. 17). Si la tabla de surf es el salón de clases, las corrientes marinas serían las energías de los estudiantes, mientras que el profesor sería la quilla, pieza invisible en tanto que sumergida, pero que inclina las corrientes a favor de la navegación deseada.

Tomar en cuenta que cuando el profesor atraviesa el umbral del salón de clases, momento mágico, se coloca frente al grupo, en el centro del escenario, ocupando el vértice de un triángulo imaginario cuya base estaría en la pared del fondo. Se trata de una ubicación delicada puesto que está diseñada para recibir la energía acumulada dentro del salón de clases. Aunque, como ya se dijo, la filosofía taoísta no es partidaria de las instituciones civilizatorias, cualquier docente puede sacar provecho de una comprensión de la circulación de la energía dentro del salón de clases a partir de esta filosofía. Por ejemplo, acciones o expresiones desconcertantes (por parte del “facilitador”) pueden interrumpir un flujo de energía no propicio para el aprendizaje (y la longevidad del profesor).

Es impresionante cómo cambia la energía de profesores y estudiantes al atravesar el umbral del salón de clases. Algo tan insignificante resulta tan decisivo. Por eso, más arriba se le llamó mágico. Los animales domésticos son muy sensibles a los umbrales. Un perro bien educado siempre cede el paso del umbral hogareño al amo, nunca se le adelanta. Entienden el marco de la puerta. Coincidentemente, el *Tao Te King* inicia hablando de un umbral por el que se atraviesa justo al momento de comenzar a leerlo.

“La suprema bondad es como el agua. El agua todo lo favorece y a nada combate.” (p. 20). El capitalismo tampoco, por cierto. A nada se opone. Siempre quiere lo que hay, pero lo quiere de verdad, con intensidad. Si bien son los afectos humanos los que activan el capitalismo, este último comienza a funcionar como la causa, no el efecto, de las decisiones y los actos que lo explican. El capital y el tao adquieren forma sólo como el fondo que se deja entrever tras el tumultuoso movimiento de las sociedades.

¿Cómo entender esto? ¿Cómo es posible vivir diciendo sí a todo? ¿A todo? Quizá no hay que tomarlo literal, quizá el mensaje es que cada vez que uno rechaza algo, se rechaza a sí mismo, no se reconoce como autor de la situación, creando así una oposición y un límite a su personalidad. También, el mensaje es que decir *no* es otra manera de involucrarse en la situación, más que de apartarse de la misma. Además, para estas filosofías orientales, la existencia se expande a través de reencarnaciones, de tal manera que cada uno acaba habitando todos los lugares, incluyendo

aquellos que, en cierto momento, le parecieron abyectos, inaceptables o despreciables. Para el antiguo pensamiento oriental, el universo está diseñado de tal manera que cualquier perturbación, en cualquier ente, se habrá de resolver fatalmente y en beneficio de todos y cada uno.

Referencias

Bailey, C. (1926). *Epicurus*. Clarendon Press.

Chuang tzu (1967). Monte Ávila Editores.

Confucio (1997). *Lun yu*. Kairós.

Danielou, A. (1991). *Yoga*. Inner Traditions.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.

Feng Youlan (1989). *Breve historia de la filosofía china*. Ediciones en Lenguas Extranjeras.

Graham, A. C. (2012). *El Dao en disputa*. FCE.

Gutman, A. (2022). *La creación del universo en en el Rig Veda*. El portal de la india antigua.
[Rigveda I \(elportaldelaindia.com\)](http://elportaldelaindia.com).

Hobbes, T. (1980). *Leviatán*. Editorial Nacional (2a edición).

Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Harper & Row.

Kwang-Kuo Hwang. (2018). Five Virtues: Scientific Approach for Studying Confucian Ethics and Morality. *International Journal of Science and Research Methodology*, 10 (3), 176-198.

Kwang-Kuo Hwang. (1999). Filial piety and loyalty: Two types of social identification in Confucianism. *Asian Journal of Social psychology*, 2 (1), 163-183. DOI: [10.1111/1467-839X.00031](https://doi.org/10.1111/1467-839X.00031)

Lao-tse (1989). *Tao Te King*. Prisma.

Lie zi (2010). Kairós.

Nietzsche, F. (2000). *Voluntad de poder*. Edaf.

Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Libros del zorzal.

Saussure, F. (1982). *Curso de lingüística general*. Nuevomar.

Žižek, S. (2015). *Menos que nada*. Akal.

Žižek, S. (2001). From Western Marxism to Western Buddhism: The Taoist ethic and the spirit of global capitalism. *Cabinet*, spring 2001. [CABINET / From Western Marxism to Western Buddhism \(cabinetmagazine.org\)](http://cabinetmagazine.org)

Budismo pedagógico

Mauricio Ramos González

Universidad Autónoma de Baja California

Budismo y occidente

Primero dormimos al conejo con formol, después lo abrimos por la mitad. Cortamos su vientre con un bisturí y ni siquiera estaba muerto. Estiraron su piel con ganchos para facilitar a la vista la inspección del *oryctolagus cuniculus*. Lo examinamos como un mapa: páncreas, hígado, intestino, estómago, todo estaba ahí. En realidad nunca fue necesario abrirlo en canal, porque el esquema del libro de texto ya mostraba claramente lo que necesitábamos saber. Aparecía en la forma de una caricatura amable, que sin embargo, mostraba al animal como víctima de un asesinato carnicero. Todo ocurrió en un laboratorio en cuyo fondo estaba empotrada una gran vitrina que abarcaba toda la pared. Resguardaba bien alineados tubos de ensayo, probetas, matraces de Erlenmeyer, vasos de precipitación, mecheros y todo el material de laboratorio que daba aires de que ahí se experimentaba en serio. Tal como lo exigía un escenario científico, nosotros vestíamos batas blancas y guantes de látex. De fondo se escuchaba una explicación sobre fisiología, con voz sobria y neutra, probablemente bien ensayada de tanto repetir. Yo no ponía atención, estaba impresionado y consternado de la manera tan indiferente con que se trataba a un simpático conejo, en un recinto de educación media.

Vivisección deriva de la palabra latina *vivus* y *sectio*, es la disección de un animal vivo para su estudio. Se escucha docto y profesional, pero es una práctica que se dejó de lado porque seguramente pegaba en la sensibilidad, cultivaba la crueldad animal y normalizaba el sadismo. En retrospectiva, nunca he podido justificar el suceso. Cuando lo he comentado, surgen historias semejantes con ratas y ranas. Probablemente la idea era que aprendiéramos en la experiencia y la manipulación real. Pero no se sintió como una práctica en seguimiento a una estrategia pedagógica. Se resintió más bien como un gratuito acto de poder, de la completa indiferencia analítica que pudiera compartir un psicópata. Como James, el chico de la serie *The End of the F***ing World* (Covell, 2017), que tiene en sus haberes la matanza de una serie de animales, entre ellos conejos, porque se ha autonombrado psicópata y quiere sentir algo que lo conecte al mundo. Aunque a

diferencia de este incipiente psicópata, la vivisección del conejo fue abalada y prescrita por una institución, lo mismo pudiera decirse de *Auschwitz*, en cuya entrada está escrita la frase “El trabajo les hará libres” (*Arbeit macht frei*). Esta comparación exagerada, viene de que pienso menos en casos concretos que en perspectivas de la realidad con esquemas de pensamiento jerárquicos, en formas impositivas de ver el mundo, en mentes estructuradas de manera autoritaria, en un actitud de dominación despótica sobre la naturaleza.

En su *Novun Organum*, Francis Bacon proclamaba que para tener una fiel imagen del mundo, había que hacerle una “disección y una anatomía muy exactas” (Bacon, 2000, p. 43). Dice que la especie de hombre que quiere extender su dominio sobre la naturaleza es la más sabia (p. 45). En *Diléctica de la ilustración*, Horkheimer y Adorno aducen que la noción que tiene Bacon de la naturaleza, es sobre todo patriarcal, es un saber para el poder, que es capaz de esclavizar a las criaturas del mundo (Horkheimer, Adorno, 1998, p.60). La venganza de la naturaleza consiste en que precisamente, cuando se cosifica a la naturaleza para su explotación sistemática, por extensión se cosifica al mismo ser humano, que también puede ser exprimible, como si su esencia se redujera a su capacidad de producir y reeditar, fuera de lo cual es un cascajo prescindible, de ahí que “el dominio del hombre sobre la naturaleza, lleva consigo, paradójicamente, el dominio de la naturaleza sobre los hombres” (p. 30).

Naomy Klein en su libro *Esto lo cambia todo*, donde denuncia a las industrias extractivistas debido a su responsabilidad por el cambio climático, señala a Francis Bacon, como el santo patrón de la política de perseguir y acosar a la naturaleza: “tampoco debe un hombre tener miramientos a la hora de entrar y penetrar en esos agujeros y rincones, cuando la inquisición de la verdad es el solo objeto que lo guía” (Klein, 2015, p. 216). La peculiar metáfora sexual nada sutil, fácilmente nos permite imaginar a la naturaleza como una entidad femenina y a Bacon como a un acosador violento, con todo y que él mismo, insistía en la necesidad de desmitificar a la naturaleza como una figura materna digna de adoración. Por ello es comprensible, que los magnates de la industria extractivista, aluden a la tierra y sus recursos como un maná que hay que succionar. En 2013, Steve Stockman, un congresista republicano dijo que “lo mejor que tiene la Tierra es que le haces agujeros y sale petróleo y gas”. En 2011, Jason Bostic, vicepresidente de la Asociación de Carbón de Virginia Occidental expresó que “¿de qué sirve una montaña solo por tener una montaña?”. Esta perspectiva utilitaria de la naturaleza y de la vida, parece que lo único que cultivará es una

forma de mentalidad de mercader, usurero y abarrotero, cuya imaginación no dará más que para la ocurrencia de vender asientos en vísperas del Apocalipsis.

En un pasaje de la novela de Yukio Mishima, *El pabellón de oro*, el autor describe la habilidad de su personaje Kashiwagi, quien es un prodigio en el oficio de crear arreglos florales. Describe la precisión de los cortes, la seguridad manual, el ademán que conoce el desenlace. No tiene duda de qué hacer con las flores, las hojas y las cañas. Arrebatadas de su escenario natural, las plantas se acomodaron en el orden de lo artificial. Dejaban de existir “SEGÚN ELLAS ERAN, se metamorfosearon instantáneamente en flores y hojas SEGÚN ELLAS DEBÍAN SER” (Mishima, 1987, p. 139). Para Mishima los arbustos se transmutaban en la esencia de su existencia. Como si al ser amoldados según el canon, logran la perfección de lo que eran. Otra forma de plantearlo es que forzamos a la naturaleza para que cumpla nuestras expectativas de belleza. No podemos dejarla en paz en su desarrollo orgánico, requerimos conformarla según la idea de pureza que nuestras obsesiones demandan. La descripción del trabajo de Kashiwagi remata con la sensación de que en realidad se asiste a un acto de violencia, como si se tratara, no de corte de tallos, sino de amputación; no de podar, sino de desmembrar. Hay un dejo de carnicería en la manipulación vegetal. Como si a la naturaleza se le obligara a doblegarse, torciéndola con alambres, cruzándose con clavos, apretujándolas en recipientes. Por eso en el epílogo de esta experiencia estética, Mishima escribe “he aquí quizá por qué cada vez que, con un chasquido, las tijeras cortaban un tallo, tenía la impresión, de ver gotear sangre...” (p. 139).

Pareciera que conocer el mundo implica una lucha contra la naturaleza, obligarla a que regurgite, que se abra, que expele lo que guarda. Se trata de estirar y macerar hasta que dé de sí. En el libro de D. T. Suzuki y Erich Fromm, *Budismo zen y psicoanálisis*, El Dr. Suzuki explica que en occidente, nos sentimos separados de la naturaleza y no tenemos conexión con ella, al menos que sea con la intención de utilizarla. En occidente arrancamos las flores desde su raíz para tratar de entender su naturaleza. Siempre es un ejercicio de apropiación, de derecho sobre todo lo que esté bajo nuestro poder. Pareciera la consigna de no dejar las cosas como están, según su naturaleza y disposición. Tenemos que tomar posesión, reconfigurar, acomodarse para dejar nuestra marca, una huella que haga constar nuestra presencia. En parte esto se explica porque en occidente funcionamos bajo la premisa de que lograr el conocimiento de las cosas es el máximo galardón. El conocimiento debe mostrarse en el logos, en la elocuencia y el verbalismo. Tenemos que demostrar con argumentos, estamos empecinados en los juegos de la logomaquia y la eulogía.

Incluso Suzuki nos dice que “occidente transforma la palabra en carne, y hace que esta encarnación se muestre algunas veces demasiado o, más bien, demasiado burda y voluptuosamente, en sus artes y religión” (Suzuki, Fromm, 1998, p. 7). Occidente tiene como imperativo demostrar y mostrar. Se trata de hacer el ruido necesario, tender a lo hiperbólico, aspirar a la notoriedad, ascender hasta la cima de la cadena alimenticia.

La filosofía trata con problemas, pero sobre todo con misterios. Sin embargo, la posibilidad de que haya realidades fuera de la inteligibilidad, nos incomoda, nos disloca. Los misterios son inaceptables, pero por más que empujemos, el camino siempre termina en páramos sin coordenadas ni sentido. En occidente figura la arrogancia intelectual que supone que todo lo real es calculable, noción de por sí, profundamente irracional. Para Suzuki tenemos el imperativo de que nuestra curiosidad debe quedar satisfecha, nuestro poder analítico no perdona la *epojé*, dejar de emitir juicio es no decidirse. El *sapere aude* kantiano supone el imperativo de activar la curiosidad y el poder de razonar, como la virtud suprema del *homo sapiens*. Que es otra forma de decir que entre más se imponga el intelecto, más nos alejamos de las bestias. La superioridad y el orgullo de nuestra especie, depende casi exclusivamente de nuestras capacidades cognitivas. El saber se impone sobre lo bueno y lo bello. Esto justifica abrir conejos y arrancar flores para satisfacción de nuestra curiosidad. En ese sentido, para el budismo, nuestra indagaciones son solamente un remanente ególatra, una apetencia narcisista que debe ser colmada según los caprichos del *yo*. El misterio no tiene permiso, lo convertimos en tema para la psicometría. La contemplación intelectual pura no vale como tal, deseamos que pronto se demuestre en desplantes activos y dinámicos.

Disecionar conejos o arrancar flores quiere responder a nuestro deseo de comprender. Para Suzuki el deseo de comprender supone marcada individualidad y búsqueda de objetividad. Individualidad y objetividad suponen separación, un dualismo implícito, distanciamiento vital con la realidad. Tratar de comprender es el deseo de religar algo que se percibe separado. La experiencia intelectual de occidente consiste en pretender que la racionalidad es el medio supremo para el proyecto de conjuntarnos. Para el budismo, llegar a comprender al ser humano, a la naturaleza o a Dios, es un propósito que desea alcanzar armonía por un medio inadecuado: la razón. Así visto, la potencia de la razón, proyectada hacia el conocimiento de la realidad, es un síntoma de una experiencia de separación. Es como si la realidad se resistiera a ser cooptada, cuando el que se resiste es el sujeto. El sujeto no acepta ni se identifica, más bien lucha y se esfuerza para drenar

los secretos que las cosas esconden. Pero eso es como desear sujetar el aire. El análisis desmiembra un rompecabezas que no tiene sentido en sus partes. Los componentes del cuerpo humano, por separado: C, H, O, N, P, S, Cl, Ca, Mg, Na, K, se estima que valen alrededor de 150 euros (Alcalde, 2018). Aquí se muestra la obviedad de lo inadecuado de concentrarse en valorar solamente los cálculos y los análisis de componentes, en este caso el ejercicio se convierte en un tema grotesco. Tal como lo dice Suzuki, “debe sujetar la vida y el sentimiento a una serie de análisis para satisfacer el espíritu occidental de investigación” (Suzuki, Fromm, 1998, p. 7).

La mentalidad racional occidental es impersonal, impositiva, legalista, organizadora, autoafirmativa. En el afán de lograr el conocimiento objetivo, se busca neutralizando lo afectivo y se intenta el consenso intersubjetivo. Eso crea la alucinación de que solamente estamos dando cuenta de la realidad que señalamos con el dedo. Pero hoy sabemos que no existe un objeto a estudiar, sino una construcción, una unidad de observación, la objetividad es imposible. Sin embargo, en occidente nos embarcamos en el juego de la seriedad, solo lo que no está contaminado con lo emotivo es confiable. Es comprensible la abstinencia disciplinada para no desbaratarse en las pasiones, pero esta actitud ha llevado a occidente a robotizarse, o por lo menos a refinar la simulación del autocontrol y la ecuanimidad. Para Suzuki occidente tiene los ojos hundidos en sus órbitas, están hechos para la observación aguda y analítica. El autor pareciera describir a un depredador, que está listo para actuar terminados sus cálculos de ataque. En el filme *2001* de Stanley Kubric, Bowman tiene que lidiar con Hal, una computadora que se ha desquiciado. El sistema de inteligencia artificial trata de aniquilar a los astronautas porque descubre, que debido a sus fallos, desean desconectarla. Finalmente a pesar de sus estrategias defensivas para mantenerse en funciones, es decir viva, Bowman inicia el proceso de deshabilitar a Hal. En el trance de desconectarla, la computadora ruega al astronauta que se detenga, en esa secuencia, hasta la máquina parece más humana y emocional que el inexpresivo Bowman, “deténgase Dave, tengo miedo. Dave, mi cabeza se va, todo es confuso para mí, me doy cuenta”, Dave Bowman es el del tipo racional que mantiene la ecuanimidad disciplinaria para seguir la misión. Es el de los pequeños ojos hundidos, inafectado y gélidos.

Las máquinas por supuesto son nuestro *alter ego*, si no es que nuestro propio intento de ser como Dios. Para Suzuki la máquina es un producto de la intelección y la abstracción, y la naturaleza de la libertad y la responsabilidad difiere de los procesos silogísticos. El ejercicio de la libertad implica un carácter creador y la máquina no tiene ese alcance. La máquina es el efecto de

la misma lógica que practica la vivisección y construye la bomba atómica, que cree en el conductismo y la automatización. Es la mentalidad científica que fragmenta al objeto, lo cata, lo husmea, lo cataloga y reduce su ser a la etiqueta que decidió endilgarle. El resultado de sus indagaciones y pesquisas, quiere que se tome como el objeto mismo. La abstracción que produce el análisis quiere ser presentado como la realidad legítima, como si las fórmulas y las palabras que traducen los hallazgos fueran precisamente el objeto; las frases el equivalente a la realidad. Es tal como lo plantea Nietzsche, es más fácil romperse una pierna que romper una palabra, en la medida en que con las palabras se quiere suplantar la realidad. Esto ocurre cuando los conceptos son tratados como si fueran cosas. Pero el logos no es un producto, es solamente un vocablo, un sonido que se pierde en el aire.

En contraste, para el budismo no es necesario arrancar flores, ni diseccionar conejos. La flor más humilde tiene su lugar digno entre la maleza, el conejo es admirable entre follaje. El budismo supone que no hay una separación con la naturaleza, más bien una armonía integradora, por eso mismo no existe esa relación puramente utilitaria que la concibe solamente como insumo o materia prima. Se puede conocer a la naturaleza sin violentarla, porque ya somos parte de ella, no necesitamos partir en dos a un escarabajo para reconocer el sentido de su existencia. Se supone que quien así percibe la naturaleza se siente uno con ella, habría que ver si en occidente somos capaces de dicha sensibilidad, si es posible reaprender a contemplar sin tensión, sin hambre de retener, sin el deseo de buscar nuestro rostro en cada arbusto o nube. La mirada budista sobre todo, admira, “puede leer en cada pétalo, el misterio de la vida o del ser” (p. 6). La sensibilidad occidental aclimatada en la pura percepción utilitaria, se ha varado en percepciones que descuidan el ámbito de lo relacional, el vínculo y la armonía. La experiencia budista supone cierta vivencia mística, que desaloja al ego para enfrascarse en una disolución con todo lo que existe. La mirada budista puede contemplar y admirar sin destruir, ni siquiera desea comprender, se supone que la profundidad y plenitud de lo que experimenta es tan inefable que expresarlo en palabras clausuraría la ligadura, conceptualizar desmontaría la avenencia.

Oriente es silencioso, occidente es elocuente, “excluir toda palabra y no decir nada, no expresar nada, no pronunciar nada, no enseñar nada, no designar nada, es entrar en la no-dualidad” (Chatelet, 1980, p. 99). Pero el mutismo no es vacío, así como el verbalismo no necesariamente resuelve. La experiencia budista es interior, como un grito inaudible. Es una forma de vida que abraza plenamente la subjetividad, porque no considera que estemos aparte de la naturaleza, no

hay una separación primordial, no hay ansiedad por una constante sensación de abandono. Esa conexión orgánica, suaviza nuestra necesidad de dominio, pero sobre todo nuestro deseo de exponer intelectualmente el secreto de todas las cosas. Esta subjetividad constitutiva budista, implica que no hay separación y por lo tanto tampoco búsqueda de unión por medios intelectuales. No se alza ante la realidad en actitud inquisitiva, como si fuera capaz de encontrar la verdad absoluta, más bien se prostra reverente ante lo inasible de lo infinito. El misterio y lo esencial no depende de las dimensiones, un guijarro puede ser la puerta al cosmos. Por eso el budismo puede ser reverente ante la entidad más insignificante.

El budismo es una doctrina de salvación, no es especulativo, al menos que se trate de un tema pertinente para este propósito. En este sentido el budismo es pragmático, “el valor de un pensamiento debe juzgarse por lo que se puede hacer con él, por la calidad de la vida que resulta de él” (Conze, 2013, p. 18). Toda narrativa que fomente valores como el desapego, la frugalidad o la soledad, funciona para los cometidos y el mensaje del budismo. Pero ni siquiera la palabra vale por su propio peso, el logos es prescindible, porque en el momento mismo de su evocación, se desacredita. La palabra es falsa o es tan porosa que no hay que detenerse mucho en ella. Para esta doctrina el razonamiento mismo parte de la paradoja y la contradicción. Las reglas de la lógica producen absurdos que el budismo quiere evitar desafiando nuestra forma común de razonar. Análogamente, en la historia de la tradición india clásica, se asume que “la vida no puede comprenderse en su plenitud mediante la razón lógica. [...] La filosofía de la India adopta su postura en favor del espíritu que está por encima de la mera lógica, y defiende que la cultura basada en la mera lógica o ciencia puede ser eficiente, pero no inspiradora” (Baggini, 2020, pp. 37-38). En ese mismo sentido, el yo es producto de una historia que nos contamos, el yo es resultado de la imaginación. El yo no corresponde a nada real, igualmente la “persona” no existe, para que fuera posible se requiere un núcleo existencial, el cual no es posible identificar.

Algo que corona al budismo, como estilo de vida, es su propensión a la coherencia entre sus convicciones y sus actitudes. No hay un corte entre la postura intelectual y la práctica. En nuestro ámbito social, son posibles los personajes que postulen el bien común y el amor universal, y al mismo tiempo pasen por sobre los demás y los utilicen como medios sin ninguna otra consideración. De hecho, decir, expresar, enarbolar tal o cual idea o valor, es secundario respecto a las acciones y a los hechos de vida, los cuales cargan sustancialmente, con la calidad moral de las personas. En occidente, la filosofía antigua da testimonio de la misma equivalencia entre el ser

y el hacer. Por ejemplo “lo que le interesa a Sócrates no es definir lo que puede ser el contenido teórico y objetivo de la moralidad: [sino] cómo hay que actuar” (Hadot, 1998, p. 48).

Algunas consideraciones

Los tiempos que corren, de alteraciones climáticas, migraciones planetarias masivas, epidemias globales y reivindicación de minorías, exigen un cambio de mentalidad radical. No podemos seguir siendo los mismos. Tenemos que considerar otra forma de ser nosotros. Esto supone una reformulación de los estilos educativos. Querer engullir todo en afán desaforado y consumista, como si en la acumulación afianzáramos nuestra identidad y razón de existir, parece más una patología que un proyecto de vida. Tal vez una educación que apostará por valores minimalistas y frugales, en consideración de los recursos naturales y la intensa contaminación, es más razonable que seguir relacionando el crecimiento con producción intensa y derroche irresponsable. Estamos lejos de la visión budista, si la ostentación envidiosa de la riqueza es una tendencia generalizada. Educar para apreciar la simpleza y la sencillez parece más sensato. Tanto en las consideraciones humanas como ecológicas, aplica la fórmula de que nadie ama lo que no conoce. Aprender a apreciar la naturaleza en sus ciclos y procesos, menos para atacar que para entenderla, ahora ya no es un devaneo romántico, es un cálculo ejecutivo. En esta década de calentamiento global, donde se juega la posibilidad de la civilización y probablemente de la especie, ya no hay tiempo de sutilezas. A un paso del caer en el precipicio ya no podemos esperar la buena voluntad y una maduración paulatina de la conciencia. Ante la erupción del Vesubio y la nube piroclástica acercándose, ya de nada le servía a un poblador de Pompeya, tomar conciencia de su mala decisión de vivir a las faldas de un volcán. Tenemos prisa de evolucionar, pero no estamos en ceros. El respeto contemplativo del budismo no es misticismo barato, es el enfoque que precisamos. Volver a la tierra no requiere adorar a dioses telúricos, es casi tan natural como nuestro gusto por parcelar espacios para parques y jardines.

Somos la época del nomadismo global y de inclusión de todos. La equidad y la igualdad se institucionalizan. Al nivel de lo público se desprecia al racista y a quien discrimina, aunque en la esfera privada guardemos prejuicios de “pigmentocracia” y consideremos la diversidad sexual como degenerada. Como sea, la apertura a la pluralidad y el multiculturalismo es ley, y afortunadamente no hay reaccionarismo que valga, no hay vuelta atrás. Hubiéramos querido que la buena voluntad y la tolerancia fueran el producto de la reflexión sobre nuestra condición de seres vinculados. Por lo pronto convivirán quienes poseen convicciones democráticas fuertes,

como la tolerancia y el multiculturalismo, con posturas que solo simulan dichos valores, pero que en el fondo siguen amarrados al autoritarismo y la jerarquía. Pero mientras tengamos leyes con dientes que defiendan lo ganado, el camino que seguiremos está claro. La hibridación, el mestizaje, la mixofilia, el sincretismo son el tono de voz que más incitará.

Al respecto de estos temas incendiarios, la herencia budista también nos arroja. Dado que el sufrimiento viene de la separación del ser egocéntrico, la forma de gestionarlo es gracias al reconocimiento de la interconexión, que llama red de *Indra*. Todos estamos unidos en una red, nada está aislado. Es decir, estamos vinculados estrechamente, porque no ocurre que lo que haga o no haga no tenga algún tipo de efecto. Si practico violencia sobre otros, la tela de araña vibra y tambalea a todos. Incluso, a un nivel más profundo, lo que le hacemos a otras personas, nos lo hacemos a nosotros mismos. Eso es precisamente lo que predica la ley del *karma*. Sufrimos por la ignorancia de no tener presente esta verdad de la vida: que todos estamos intrínsecamente atados en el *samsara*, este mundo de causas y efectos, donde ser perverso con los otros y no esperar algún tipo de consecuencia, es como rasgar mi propio cuerpo y no pretender que emane sangre. Por eso la ley del karma también se llama sembrar y cosechar, porque hay una especie de equivalencia de pesos y contrapesos, que viene de los efectos impredecibles por actos cometidos.

En un tono más secular, el tema es muy sugestivo. En el discurso sobre la otredad en occidente, se mantiene que es imposible producir identidad que no sea por mediación del prójimo. En ningún nivel el ser humano se autoconstruye sin las voces de la enculturación. El recoveco más íntimo del ego es la manufactura cultural. El personaje más idiosincrático y singular es hijo de sus padres. Nuestro secreto más vergonzoso es la historia repetida. Solo una percepción sobrevalorada de la individualidad nos cegaría a la fortuna de la socialización. En una época de seres solitarios y aislados, donde en países como Japón, Inglaterra o España se han instaurado Ministerios de la Soledad (Puerto, 2021), para cuidar a sus ciudadanos más abandonados, es un aliciente recordar que compartimos un mismo cordón umbilical. Cuando el budismo nos dice que dañar al otro es dañarnos a nosotros mismos, lo único que quiere decir es que, como el otro es una imagen de quien soy, y toda textura de mi psique es un agregado de los demás, no hay manera de no alterar mi identidad cuando daño a un ser, que en muchos niveles es mi espejo. En el rosario de genocidios del siglo XX, se sabe que un paso previo a decidirse a aniquilar a un grupo humano, es deshumanizarlo y demonizarlo, convertir esa alteridad en menos que humana y de pasada hacerla ver como monstruosa. Para facilitar la aniquilación de los demás, requerimos primero sub

humanizarlos, para deslavar cualquier grado de empatía posible, “el lenguaje y las imágenes que deshumanización o demonizan a otros comunican a los oyentes, y a quienes comparten los supuestos de la discusión, que tiene sentido un impulso eliminacionista contra el pueblo denostado y despreciado” (Goldhagen, 2011, p. 357.)

Durante la pandemia en 2020, en Japón se suicidaron el doble de personas que las que murieron por contagio (Puerto, 2021). Parece que también se trata de una crisis de sentido, de orientación existencial, de vida significativa. Darle más peso a educar para restablecer nuestra aleación con la naturaleza y cultivar una noción de vínculo y correspondabilidad, no es una cuestión menor. El budismo es una filosofía que puede ofrecer una panoplia de saberes y valores, que remontan supuestos bien establecidos entre nuestras tradiciones filosóficas y religiosas. Tal vez la individualidad tal como la experimentamos, ya no se juegue igual. Mitigarla en afán comunitario es invitante, sobre todo si pensamos en las compensaciones que vienen de sentirse unido a una realidad mayor. La competitividad, que no la competencia, parece que solo ha dejado mala salud y familias disfuncionales, el budismo por lo menos solicita la cohesión colectiva, sin permitir que se desboquen los egos.

Los valores de la modernidad se han traducido en una educación positivista, que da rango y preponderancia a la razón y la metodología científica. Tendría resultados nefastos negar su lugar y darle cabida total a la pura subjetividad o a una especie de espiritualidad amorfa. Después de todo, el budismo tiene su propio andamio cultural, que tal vez no pueda respaldar nuestra propia historia. Sin embargo, lo que sí podemos digerir es la posibilidad de preparar para sensibilizar sobre valores que consideran condiciones de vida menos numeradas por los logros tangibles de la productividad. Tenemos más de un siglo criticando cómo es que el ciudadano común, se ha convertido en una suerte de engranaje, objeto explotable, sometido a una constante deshumanización, de un sujeto que se concibe prescindible, en cosificación creciente. El personaje Sam Lowry en la película *Brazil* dice: “soy un purista de la documentación. ¿Dónde estaríamos sino siguiéramos los procedimientos correctos”? (Gilliam, 1985). Es como si la vida se sumará en un proceso kafkiano, en donde el individuo solo vale si le da vuelta a la manija, para que la máquina avance, aunque no se sepa para dónde. Se trata de un discurso de progreso, crecimiento y productividad desahogada. Donde el sujeto solo vale por sus capacidades y méritos.

Tal como el budista contempla una flor, la vida humana no requiere mayor justificación que su existencia. No necesita escala ni cálculo para legitimarse, su estar es suficiente. Cultivar

este enfoque que cala en el tema de la dignidad, no es una cuestión menor, es el tema. La calificación por resultados y acumulación, no debería extrapolarse cuando los sujetos definen su horizonte existencial. Si hemos aprendido algo, es que al final del día, lo más importante es lo relacional, la afectividad que nos conecta, la comunidad que nos arraiga. Tal como lo dice el sobrino de Ebenezer Scrooge en el *Cuento de Navidad* de Dickens, debemos considerarnos todos, como “compañeros de viaje hacia la tumba y no como seres de otra especie, embarcados en otro destino”. Esto es contradictorio al budismo que insiste en el desapego y la supresión del deseo, pero en un punto medio, funciona muy bien cuando se trata de un mundo materialista y consumista. Los objetos son incompletos y vacíos, las personas son las llenas y misteriosas.

Referencias

- Alcalde, J. (2018). ¿Cuánto valen todas las partes del cuerpo humano? La razón.
Recuperada de: <https://www.larazon.es/lifestyle/la-razon-del-verano/cuanto-valen-todas-las-partes-del-cuerpo-humano-PK19135093/>
- Bacon, F. (2000). *Novum Organum*. México: Porrúa.
- Baggini, J. (2020). *Cómo piensa el mundo. Una historia global de la filosofía*. México: Paidós.
- Buss Mitchell, H. (2010). *Raíces de la sabiduría. Un tapiz de tradiciones filosóficas*. 6ª. Ed. México: CENGAGE Learning.
- Chatelet, F. (Dirección). (1980). *Historia de las ideologías*. México: Premia.
- Conze, E. (2013). *El Budismo. Su esencia y su desarrollo*. México: FCE.
- Covell, C. (Escritor). Entwistle, J. (Director). (24 de octubre de 2017). (Temporada 1, episodio 1). [Capítulo de serie de televisión]. Por E. Macdonad, M. Ferguson, A. Baker, P. Fried, D. Buchanan, J. Entwistle (Productores ejecutivos). *The End of the F***ing World*. Dominic Buchanan Production.
- Gillian, T. (Director). (1985). *Brazil* [Película]. Embassy International Pictures.
- Goldhagen, D. J. (2011). *Peor que la guerra. Genocidio, eliminacionismo y la continua agresión contra la humanidad*. México: Taurus.
- Hadot, P. (1998). *¿Qué es la filosofía antigua?* México: FCE.
- Horkheimer M., Adorno, T. (1998). *Dialéctica del iluminismo*. España: Trotta.
- Klein, N. (2015). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. México: Paidós.
- Mishima, Y. (1987). *El pabellón de oro*. México: Seix Barral.

Puerto, M. (2021). Japón crea el Ministerio de la Soledad para contrarrestar la lacra del siglo. La voz de Galicia. Recuperado de:
https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/internacional/2021/03/31/combate-contra-lacra-siglo/0003_202103G31P23991.htm

Suzuki, D. T. y Fromm, E. (1998). *Budismo Zen y psicoanálisis*. México: FCE.

Educación y enseñanza en la tradición budista: bienestar y felicidad

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi

Universidad Autónoma de Baja California

El presente capítulo contiene referencias sobre la educación y la enseñanza en la tradición budista. Se pone énfasis en el arte de vivir bien y la felicidad como centro de la enseñanza budista.

En el capítulo pretende estudiar la centralidad de la formación integral y espiritual del ser humano desde las tradiciones budistas. Además, muestra que la educación budista en lugar de llevar el ser humano hacia un dios todopoderoso, lo orienta poco a poco hacia el deshacerse del sufrimiento. Esto implica que el budismo es una opción religiosa y filosófica de superación para el ser humano.

La enseñanza budista y la educación son dos concepciones que han colocado al ser humano en el centro de sus preocupaciones. Desde el pensamiento budista se enfatiza el anhelo humano de la búsqueda de la felicidad como superación del sufrimiento existencial.

En efecto, para dar cuenta de lo que es el pensamiento oriental y sus contribuciones en la enseñanza, hay que considerar que el mundo oriental es una unidad geográfica que tiene una base cultural, lingüística y étnica (Said & Goytisolo, 2002). Dicho esto, este capítulo plantea como objetivo entender el aporte de la filosofía budista en la vida humana.

Hablar de pensamiento oriental como unidad geográfica como lo plantean Said y Goytisolo (2002) requiere entender lo que significa el concepto “oriental”. Según los mismos autores, la palabra oriental que utilizan Chaucer, Mandeville, Shakespeare, Dryden, Pope y Byron designaba Asia o el Este de Asia desde el punto de vista geográfico, moral y cultural (Said & Goytisolo, 2002: 59).

Para Said Oriente tiene tres dimensiones: el conocimiento occidental de la región, la concepción corporativa y el Oriente como historia, tradición de pensamiento, imágenes. A partir de las tres dimensiones, este capítulo se interesa a la tercera porque contiene elementos coherentes que reflejan los poderes filosóficos y religiosos favorables a la educación humana en la sociedad.

En efecto, partiendo del entendimiento de la filosofía oriental - al menos la budista e hinduista - el infinito es la característica de los procesos y fenómenos del universo, en otras palabras, la existencia de las cosas no tiene una causa primera o un ser absoluto del cual todo parte. El pensamiento budista es un pensamiento sin un dios todopoderoso.

Sin embargo, la filosofía occidental fundamenta el conocimiento filosófico y científico en la existencia de una causa primera, en un motor eterno autor de cualquier movimiento. Edgar Morín (2005), sin rechazar la concepción occidental de causalidad, sostiene que el conocimiento se adquiere mediante la selección de datos significativos rechazando los no significativos. Esto significa que Morín reconoce la existencia de un motor inamovible del cual parte la existencia de los seres.

Por su parte, la concepción oriental ha descubierto el secreto de la selección de las situaciones para entender los problemas existenciales. Por eso, la meditación es una opción para resolver los dolores vitales que el ser humano puede experimentar.

Retomando la idea de un ser todopoderoso, la hermenéutica de Descartes sostiene la presencia de un ser supremo motor primero de los pensamientos humanos. Esto va en contra del pensamiento budista que enfatiza la felicidad como complemento del proceso de iluminación.

Además, el budismo considera que la realidad empírica - los hombres, el universo y los dioses - tiene su lugar en Samsara. (Tola & Dragonetti, 2003). Esto significa que la realidad ha de entenderse como un ciclo de vida, muerte y encarnación.

La filosofía budista prioriza la sabiduría en la formación educativa de los hombres, de manera que éstos se alejen de la necedad. También considera que el sabio es aquel que da menos importancia a lo sensual para aspirar a la excelencia.

Es importante mencionar aquí, que la educación budista es una enseñanza elitista. El budismo ha de pensarse como una filosofía religiosa que se fundamenta en la presencia del dolor (*dukkha*) en el hombre (López-Gay, 1974: 16).

Como se afirmó arriba, el budismo se fundamenta ontológicamente en la existencia del ser humano. Por eso, el dolor aquí tiene un significado existencialista. Desde una concepción fenomenológica, el dolor es una limitación del ser, es una limitación y una esclavitud (López-Gay, 1974).

Indiscutiblemente la enseñanza en la filosofía budista orienta al practicante hacia la sabiduría y la eliminación del dolor. El sabio debe respetar la disciplina para poder liberarse del

dolor. Para explicar el origen del dolor, el budismo retoma la concepción filosófica occidental de la transmigración. Esta se basa en la idea de causa-efecto, acción-reacción.

Avanzando en la reflexión anterior, el dolor no es un fruto del azar sino que un fruto de causo-efecto. Esto quiere decir que la existencia está ligada a los actos del ser humano. El ser humano ha de cuidarse de sus acciones si quiere alcanzar la liberación (*Samsara*).

En la filosofía budista, la relación entre causa y efecto implica una ley de causalidad retributiva de manera que la existencia metafísica es una sucesión de vidas hasta alcanzar el *karma*.

En la educación budista, “el acto no significa la perfección del ser, sino su imperfección, degeneración” (López-Gay, 1974). La pregunta aquí es ¿por qué la perfección no significa acción en la educación budista? La respuesta a esta cuestión se encuentra en la filosofía de Buda: la búsqueda de la excelencia.

La acción no puede significar perfección porque los actos están sometidos a los movimientos. La acción es la expresión de la interioridad de la vida humana. López-Gay (1974) afirma: “la acción es un movimiento que lleva consigo su fruto que se concretará en las nuevas existencias” (p.16).

Budismo y educación como mecanismos del bienestar

El budismo y la educación han sido elementos sobre los cuales se ha construido el bienestar social en Medio Oriente. De manera particular, el budismo se ha configurado como una religión no teísta a lado de las tres religiones teístas en la región: islam, cristianismo y judaísmo.

En efecto, el budismo orienta su centro de interés en la formación del hombre en todas sus dimensiones humanas y espirituales. Eso hace que las fronteras del mismo estén más allá de la India hasta conquistar las naciones industrializadas. Desde esta perspectiva, se ha de mencionar que en lugar de priorizar el pecado, el budismo considera que hay que alejar el dolor de la vida humana (López-Gay, 1974).

Además, la educación budista en lugar de llevar el ser humano hacia un dios todopoderoso, lo orienta poco a poco hacia el deshacerse del sufrimiento. Esto implica que el budismo se convierte en una opción religiosa y filosófica de superación de sí mismo.

Dentro de este proceso de superación personal, la presencia de un sabio es importante para acompañar al estudiante en su discernimiento. Por lo tanto, sólo se puede alcanzar la liberación si el hombre reconoce su debilidad para optar por la elección de un guía espiritual.

Para lograr la elevación espiritual, los budistas realizan meditaciones, ofrecen ofrendas a los monjes y confiesan sus caídas en el ámbito de la ética (Lama, 2016). La formación educativa budista se realiza en los monasterios, comunidades, templos y centros preparados para los fines de meditación.

Dalai Lama (2016), menciona dos tradiciones del budismo: “la tradición pali y la tradición sánscrita”(p. 14). Éstas se basan en principios compartidos y únicos. Sin embargo, los principios aquí mencionados no son hegemónicos sino que son frutos de conveniencias. Lama (2016) sostiene que:

La tradición pali procede de los *suttas* y los comentarios en prácrito, en la antigua lengua cingalesa, y en pali. Se basa en el canon pali y actualmente se practica en Sri Lanka, Birmania, Tailandia, Camboya y Laos y partes de Vietnam y Bangladesh. La tradición Sánscrita procede los sutras y comentarios en prácrito, sánscrito y lenguas de Asia Central, y se basa en los cánones chinos y sánscrito. Actualmente se practica principalmente en Tíbet, China, Taiwán, Corea, Japón, Mongol, Nepal, la región del Himalaya, Vietnam y parte de Rusia. Ambas tradiciones se encuentran en Malasia, Singapur, Indonesia, la India en países occidentales y africanos (p.14).

De lo anterior, es posible reconocer que el budismo es una religión de la diversidad por su adaptación a las tradiciones locales. Esto es lo que demuestra la multiculturalidad de los países arriba mencionados que representa cada uno culturas y lenguas propias.

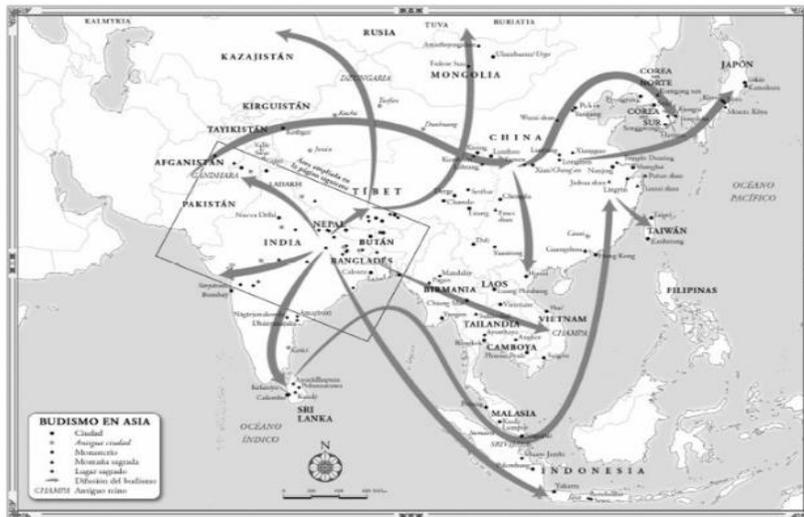
De allí, no es sorprendente que los maestros (lama) mezclen en sus enseñanzas elementos culturales ausentes en los inicios budistas. Lo que tienen en común las diferentes tradiciones filosóficas, es la formación a la autoconocimiento del ser humano.

Estas enseñanzas Buda las transmitió a sus seguidores fielmente invitando a una vida asceta errante. El maestro en la educación budista es aquel que transmite enseñanza y acciones decentes a sus discípulos, esto se logra mediante la observancia de los cánones budistas (Lama, 2016).

Los cánones budistas se refieren a una serie de prácticas espirituales que pueden resumirse en vehículos y senderos. Lama (2016) dice que las prácticas espirituales se resumen en tres vehículos que comparten la tradición pali y sánscrita: el vehículo del Oyente (Savakayana, Sravakayana), el vehículo del Realizador solitario (paccekabuddhayana, Pratyekabudayana) y el vehículo bodhisattva (Lama, 2016: 22).

Mapa 1. Budismo en Asia

vism Publication Society, 1991. [Trad. cast: *El sendero de la purificación. Visuddhimagga*, trad. de la versión inglesa de Ñāṇamoli de A. Bañón Hernández, Albacete, 32014].



Fuente: Tomado de los datos de Dalai Lama, 2016

Las enseñanzas budistas han conquistado las diferentes clases sociales y edades. En Medio Oriente, a lo largo de la historia, hombres y mujeres han renunciado a su vida familiar para dedicarse a la meditación. De este estilo de vida, se ha formado la comunidad de Sangha.

Una vez que un individuo termina su formación, este se convierte en maestro para consagrarse a la formación de otras personas. Cuando una persona se dedica a las enseñanzas budistas, su vida se vincula con el gran maestro Buda para lograr que su mente consiga la felicidad.

En este sentido, la educación budista enfatiza que el sufrimiento humano como la felicidad no son situaciones causadas por otras personas. Al contrario, ellos dependen de la liberación y despertar de la mente. Hay que mencionar aquí que el formando debe concentrarse en su mente para lograr las metas educativas.

Hay un punto interesante que la educación budista retoma y compara con la neurociencia occidental: el cerebro. Esta religión considera al cerebro como un elemento indispensable para

alcanzar la paz (Várela, 1992). Para el budismo, el cerebro está en una constante actualización porque concentra elementos de interno del cuerpo humano y otros del exterior.

Sin profundizar el estudio de la neurociencia en este capítulo, es importante mencionar que el cerebro tiene la capacidad de seleccionar las actividades como los horarios para después seleccionar las experiencias cuyas imágenes intervienen en la conciencia humana (Várela, 1992).

Según Dalái Lama (2015) “no debe haber un hueco tan amplio entre nuestro estado mental y la realidad misma que está siendo enseñada como para que podamos caer en él” (p.15). Además de invitar a la correlación entre la mente y la realidad, se puede afirmar que aprender a meditar es aprender a escuchar sus propias experiencias.

El budismo como arte de estar bien

Como se ha mostrado en los párrafos anteriores, el budismo es una escuela de la vida. De la misma forma, sus caminos que llevan a la felicidad recomiendan controlar nuestras acciones mentales, verbales y físicas para no incrementar el malestar existencial (Montaño, 2008).

En efecto, Dalai Lama como las diversas tradiciones budistas han considerado que vivir bien implica transitar de la confusión a la claridad vital. En otras palabras, el budismo es el arte de estar bien. Sin embargo, considerando que la vida es un proceso de sufrimiento y de dolor, Montaño (2008) clasifica bajo un marco axiomático y una visión terapéutica las nobles verdades:

1. La identificación de la enfermedad para afirmar el estado de malestar y desencuentro entre los estados mentales y la realidad.
2. Una vez que la enfermedad ha sido descubierta, se recomienda realizar un diagnóstico para desentrañar las causas y condiciones de su producción. Las causas del sufrimiento son el apego, la aversión o el engaño y el error de la percepción.
3. La cesación, abandono, descarte y liberación de uno mismo del sufrimiento. Esto se consigue mediante la capacidad de identificar la enfermedad.
4. Después del diagnóstico, abrirse a la posibilidad de acabar con las causas y condiciones del sufrimiento.

A partir de las cuatro verdades, es posible confirmar que la enseñanza budista se ha posicionado como un instrumento de superación del sufrimiento. Esto se logra a través de la generación de acciones orientadas hacia el diagnóstico y reconocimiento de las debilidades humanas.

A continuación, la tierra, el monte Meru y los océanos –incluso estos cuerpos físicos- van a ser consumidos por siete soles ardientes sin dejar ni rastro de polvo. ¿Es preciso hablar de algo

tan frágil como el cuerpo humano? (Nagarjuna, 1990). La tradición budista tiene componentes filosóficos éticos y religiosos (Montaño, 2008). Estos enseñan al ser humano como afrontar los miedos, angustias y confusiones. Los componentes religiosos por ejemplo, recomiendan reconocer la urgencia de una práctica espiritual profunda para liberarse de las circunstancias externas e internas que afectan el cuerpo humano.

Los componentes filosóficos éticos se centran en el sentido de la vida y de la riqueza. Dalái Lama (2015) piensa que la riqueza puede ser importante para procurar la felicidad pero no lo es todo. “La mera riqueza no consigue procurarnos una satisfacción interior profunda” (Lama, 2015: 26).

Para algunas mentes críticas, la idea de satisfacción interior profunda puede crear discordancias entre la concepción de la familia y la vida meditativa budista. Por ejemplo Dalai Lama argumenta que la familia, la esposa y los amigos son algo secundario porque generan un consuelo pasajero a los dolores de la vida.

Desde una perspectiva latinoamericana, la familia es algo importante porque se involucra en los procesos vitales de los seres humanos. Considerarla secundaria significa darle menos importancia para consagrarse a la meditación. Claro, para cualquier monje, retirarse de las cosas materiales o renunciar a su familia debe ser una obligación para aspirar a algo divino.

Entonces, el camino de la iluminación merece una mente con algunas cualidades de calma y compasión. Estos dos elementos parecen inseparables para desarrollar una mente auténticamente pacífica porque sin discernimiento profundo, las emociones negativas pueden impedir el desarrollo de la fuerza interior.

Hay algo en el budismo que merece ser mencionado: su carácter no teísta. Junto con el jainismo, el budismo son las dos religiones no teísta vigentes en la actualidad, por eso Dalai Lama pone en duda si Samkya, la filosofía india sigue creyendo en un Brahma el dios creador (Dalái Lama, 2015).

La diferencia entre las tres religiones o filosofías mencionadas consiste en que los jainas y los samkyas no teístas reconocen un sí-mismo independiente que llaman *atman*. Mientras los budistas lo niegan.

El concepto de sí-mismo se refiere al “yo” que los budistas sólo designan porque ellos consideran que el ser humano está constituido de cuerpo y mente (Dalái Lama, 2015). Sin embargo,

los no teístas comparten la concepción del karma como responsable de todo lo que ocurre en la vida humana.

En la vida humana ocurren demasiadas cosas de manera que el budismo enfatiza el pararse para observar las causas del sufrimiento. El sufrimiento parece ser uno de los temas más tratados porque interviene en cada momento de las etapas del karma.

En efecto, el ser humano es un ser de relaciones que sean con sus semejantes o con las cosas. Dentro de este vínculo es posible que se cause sufrimiento a los demás sin darse cuenta o apegarse a las cosas pasajeras del mundo. Para evitar lo anterior, es importante resistirse y detener todo lo desagradable.

Una vez que el ser humano ha logrado resistirse, la felicidad y la alegría le permiten el control de los aspectos negativos de la vida. Pero aquí no se trata de asumir una vida victoriosa, sino aceptar los combates interiores que se han vencido.

Montaño (2008) sostiene que mantener atención en el presente, sin apego ni aversión, hace posible comprender los elementos que producen una circunstancia o situación determinada [...] (p. 51). El hecho de considerar lo que pasa en la vida implica una diversidad de respuestas adaptables a cada realidad.

Las respuestas adaptables a cada situación vivencial son las que procuran felicidad, alegría y satisfacción. Además, para producir cada uno de estos estados tres fuentes básicas son recomendables: amor, compasión y buen corazón (Montaño, 2008).

Sin embargo, el autor observa que los seres humanos están más ensimismados en la búsqueda de la riqueza y la fama para luego terminar el resto de su vida en el anonimato. El arte de vivir bien consiste también en experimentar la pobreza para encontrar la felicidad.

La última idea hace confirmar el carácter de abnegación que enseña el budismo donde incluso la toma de consciencia permite realizar acciones de benevolencia. Independientemente de las consideraciones personales que uno puede tener acerca del budismo y sus tradiciones, la vinculación de bienestar y abnegación son elementos que comparten la mayoría de las religiones.

En las tradiciones orientales también está igualmente claro la importancia que las culturas han dedicado a la personalidad y el carácter de los formandos. No se ha concebido la formación de la consciencia como un depósito de felicidad, sino como una respuesta a las actitudes de los objetos internos que se expresan mediante la satisfacción exterior.

Las escuelas budistas

El budismo se divide en Hinayana y Mahayana o Pequeño Vehículo y Gran Vehículo. Sus enseñanzas conducen a la comprensión de la conexión que existe entre las cosas. Esto tiene como implicaciones la tolerancia con los demás y con las cosas.

En efecto, el Hinayana se orienta hacia la liberación de las desdichas de la vida en el ciclo de renacimiento. El alumno o practicante de la Hinayana persigue su liberación dentro de las cadenas de Samsara (Dalái Lama, 2015: 43).

Mahayana se refiere a un proceso que pretende alcanzar la budeidad, el estado iluminado supremo de la omnisciencia (Dalái Lama, 2015). En esta escuela los practicantes se esfuerzan en apoyar a las demás personas a salir de su desdicha.

A partir de las dos escuelas budistas es posible confirmar que aunque el budismo le dé menos importancia a las relaciones familiares y de amistad, considera que el próximo puede alcanzar la iluminación mediante el camino espiritual de otra persona. Junto a las dos escuelas arriba mencionadas, existe una tercera escuela conocida como el Vehículo Vajrayana.

Esta escuela es más memorística donde los métodos consisten en la repetición de los mantras, visualización y concentración para cultivar un estado de consciencia. La especificación que tiene la Vajrayana, es que para lograr la budeidad se tiene que ayudar a todos los seres sensibles personas y animales a alcanzar la iluminación.

Dalai Lama ha sostenido que el budismo tibetano por ejemplo, reconoce las leyes de causa y efecto como la idea del vacío. Los elementos aquí subrayados son muy importantes para la meditación porque le dan al practicante la eficacia en su meditación. Además tener consciencia de las leyes de causa y efecto implica aplicar en su vida la disciplina, meditación y sabiduría.

Después de exponer las tres escuelas, es necesario enfatizar aquí la medición al que hace referencia el budismo es un camino para encontrarse a sí mismo. Esto se logra cuando los practicantes tienen una mente despierta, en otras palabras cuando tiene un deseo.

Lo anterior quiere decir que lograr la iluminación debe pasar por el camino del deseo de la mente. Por ello, una mente despierta alcanza la sabiduría cuando descubre las consecuencias del sufrimiento y decide vivir en felicidad. Esta es la riqueza del espíritu que los seres humanos han de perseguir en el mundo.

Por lo que se refiere al camino, las tradiciones budistas aspiran a la simplicidad. En este sentido, los practicantes budistas eligen entre una vida ascética o una vida mundana activa para llevar a cabo las meditaciones. En todo esto, hay un elemento esencial que vale la pena ser mencionado, los practicantes deben evitar el exceso como lo había recomendado Buda (Dalái Lama, 2015).

Uno de los ejemplos de los budistas más activos en espiritualidad y la vida mundana es Dalai Lama. Quien a pesar de sus múltiples invitaciones y conferencias no ha abandonado la vida espiritual. Lo que más impresiona a sus admiradores, es su simplicidad y sus mensajes profundos.

Claramente, las tradiciones budistas son caminos y métodos de manera que el budismo no es el camino a la felicidad sino la felicidad es el camino como decía Buda. Los primeros llevan a la iluminación y los segundos orientan a la simplicidad. Esto hace de esta religión una religión sin un dios y sin creyente. Sólo hay seguidores de Buda y practicantes del budismo.

En efecto, las disciplinas budistas aprenden al estudiante la trascendencia de los dolores invisibles (Bustamante, 2004). Esto quiere decir que los estudiantes budistas, si los podemos llamar así, se han orientado hacia la consciencia de las no-estructuras. En otras palabras, las cosas no visibles surgen de la nada y regresan a la nada.

La idea arriba expuesta muestra claramente que la filosofía educativa budista se basa en que la existencia de las cosas es efímera. Las cosas para el budismo aparecen y desaparecen al mismo tiempo. Aquí el argumento central se resume en la fugacidad del mundo, es decir, el mundo es normal y temporal.

Del mismo modo, el sufrimiento puede considerarse como una de las cosas que de repente surgen y desaparecen en la vida. Desaparecer aquí significa que el ser humano ha logrado exitosamente descubrir las causas del dolor.

Para terminar, en las páginas anteriores se ha presentado el pensamiento budista en sus aspectos espirituales y tradicionales. Se ha puesto énfasis en el budismo como arte de vivir bien pero también se ha revisado las diferentes escuelas del mismo.

Se dice que el budismo es una religión sin dios porque se centra en la búsqueda de la felicidad del ser humano. Dentro de este proceso, el discernimiento del origen del dolor es un camino que elimine el sufrimiento.

Por ello este capítulo se ha enfocado más en entender la conexión entre el ser humano y las cosas. Para la tradición budista, las cosas son una realidad efímera que de una manera o otra afectan la relación del ser humano consigo mismo.

Más que una enseñanza religiosa, la educación budista parece interesante porque orienta al ser humano a adaptarse a las circunstancias existenciales. La parte espiritual mostró una imagen neuro - espiritual que conecta al hombre con los demás seres.

Evidentemente llegar a la sabiduría es una meta a la que los practicantes budistas deben aspirar. Esto implica que la enseñanza budista sea un aprendizaje experimental que sólo se logra con una abstinencia de los placeres mundanos.

Referencias

- Bustamante, J. J. (2004). El despertar y la felicidad en el budismo. *Polis*, vol. 3(núm. 8), p.0. DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2004-N8-291>
- Dalái Lama. (2015). *La Mente Despierta: Cultivar la Sabiduría en la Vida Cotidiana* (N. Vreeland, Ed.; N. Vreeland, Trans.). Kairós, Editorial S.A.
- _____ (2016). *Budismo: Un maestro, muchas tradiciones*. Herder Editorial.
- López-Gay, J. (1974). *La mística del budismo: los monjes no cristianos del Oriente*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Montaño, J. G. (2008). *El Arte de estar bien: con base en las enseñanzas de Tenzin Gyatso, el XIV Dalai Lama*. Kalama Sadak García Montaño.
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo* (M. Pakman, Ed.; M. Pakman, Trans.). Gedisa.
- Nagarjuna, A. (1990, Abril). *Carta a un amigo - Acharya Nagarjuna*. Budismo libre. Retrieved February 18, 2022, from <https://www.budismolibre.org/docs/sutras/Nagarjuna%20Carta%20a%20un%20amigo.pdf>
- Said, E. W., & Goytisolo, J. (2002). *Orientalismo* (M. L. Fuentes, Trans.). Debolsillo.
- Tola, F., & Dragonetti, C. (2003). La concepción budista del universo, causalidad e infinitud. *Polis Revista Latinoamericana*, 6. ISSN 0718-6568
- Várela, F. J. (1992). *Dalai Lama Mente y conciencia*. Budismo libre. Retrieved February 16, 2022, from

https://www.budismolibre.org/docs/libros_budistas/Dalai_Lama_Mente_y_Conciencia.pdf

Wallace, B. A. (2018). *El entrenamiento de la mente en siete puntos: un método tibetano para el cultivo de la mente y el corazón*. Editorial Eleftheria.

Pensar lo Desconocido

Sufismo, Taoísmo, Budismo

Sergio Espinosa Proa

Universidad Autónoma de Zacatecas

I

Llega un momento en que el pensamiento duda, no de lo confuso y oscuro, sino de lo más evidente. Podríamos incluso agregar que, si no lo hace, no sería pensamiento; basta, en tal caso, considerarlo como una prolongación de la sensibilidad. Prolongación en lo Desconocido. En muchas tradiciones sapienciales, en Oriente o en Occidente -por no incluir todavía a América, África y Oceanía-, la oposición de lo inteligible y de lo sensible se produce sin falta, aunque con distintas profundidades. Si no se da esta oposición, ni siquiera podría hablarse de algo diferenciable, distinguible, de la sensibilidad. Se piensa algo *porque* no se ve, ni se oye, ni se palpa, ni se huele, ni sabe a nada. No sabríamos qué sentir. Pensar ocurre necesariamente en el límite de los sentidos. Pero abandonar ese límite puede producir un pensamiento desbocado. Se difuminan o diluyen las referencias. No será sencillo no confundirlo con la locura o la mera necesidad. El pensamiento se abre a un orden de realidad diferente al que proporcionan los sentidos; pero nunca sabríamos si semejante orden es mejor o peor. La alucinación se inserta allí. Eso que, sin mayor cuidado, damos en llamar enfermedad mental. Pero también nos identificamos con el genio, o con el don visionario. Esa realidad no se presenta a cualquier persona, ni en cualquier lugar o tiempo. El sabio, como se dice, está *tocado*. Puede sólo estarlo, sin ser sabio, y ahí surgen algunos problemas. O sueña, o está enfermo: afiebrado. En cualquier caso, perturba a quienes nos quedamos del lado seguro o iluminado, del lado sano. Hacen sentir que nos estamos perdiendo de algo; de la verdadera vida, por ejemplo. Se siente uno tonto, ignorante, vacío. La normalidad es una forma de la debilidad (física y mental). Ser normal: un modo de no sentir, de no pensar, de no percibir, de no imaginar. Al cabo, no estamos bien en ninguna parte. Sospechamos de quien sospecha tanto, pero también sospechamos de quien no sospecha nada, nunca. Buscamos el punto medio, pero eso tampoco satisface. Quizá no buscamos el punto medio, sino la zona neutra: el punto muerto; a la ciencia le falta agudeza y a la religión le sobra certeza. No hallamos en ellas, ni por azar, lo que andamos buscando. En ciertas formas de pensar, lo que se encuentra solamente

sirve para reiniciar la búsqueda, no para estacionarse en los hallazgos (aun si muchos lo hacen). Tarde o temprano se aprecian insípidos. Es odioso que algo fulgurante se transforme en dogma; que coagule en verdad indubitable. La ética, cuando es normativa, resulta increíblemente sosa y tediosa. La ciencia pasa rápidamente a manos de estructuras corporativas y se desenvuelve en una atmósfera en gran medida irrespirable; allí, a pesar de sus descubrimientos, o tal vez a causa de ellos, no se puede pensar, pensar libremente. Cuando se habla de frescura, algo tiene que ver con el arte. No todo lo que llamamos arte lo es, incluso enormes sectores de lo que damos por tal es simple superchería; pero sigue siendo posible reiniciar allí la búsqueda. ¿De qué? Nunca se sabe exactamente. En el arte se ofrece una combinación muy extraña de lo sensible, que muestra cómo podría articularse con lo inteligible. Que sea sensible no significa que esté equivocado. Pero el modo en que se ofrece, normalmente, puede provocar determinadas clases de somnolencia. Que la vida real sea un sueño es una intuición experimentada por todos, así se presente sólo una vez. No suele -ni tendría por qué- ser agradable. Pero, en su ausencia, las personas se vuelven anodinas y predecibles. Utilizando la palabra más neutra: están vacunadas contra lo Desconocido.

Lo Desconocido. Es un buen nombre para designar aquello que un miembro de nuestra especie persigue (acaso porque, en el fondo, y como diría María Zambrano, se siente insolentemente perseguido por ello). No lo mueve la mera curiosidad; tampoco el puro miedo. No siempre buscamos suprimir lo Desconocido reemplazándolo con lo Conocido. No totalmente. Es posible que no dispongamos de los recursos, ni de la fuerza necesaria, para lograr tal cosa. Esto explicaría por qué encontramos en el arte una suerte de aliento fresco, de esperanza radical. No esperanza, por descontado, en un sentido religioso. No queremos salvarnos de la vida, sino salvarla a ella de toda forma de renuncia o rechazo. No son escasas, ni privadas de medios. Lo cual nos obliga a preguntar si toda actitud religiosa vehicula, sin remedio, una misma voluntad de salvación. Al respecto, nos topamos con tres posibilidades: a) Otorgar un Rostro Humano a lo desconocido, b) Eliminarlo mediante el Saber (Absoluto o Asintótico) o... c) Rodearlo de reserva. Religión, Ciencia, Arte. ¿Por cuál de estas tres debería decantarse la filosofía? Porque, en principio, parece haber de religión a religión, de arte a arte y de ciencia a ciencia. No todas remiten a lo mismo. No suministran la misma experiencia una religión fuertemente antropocéntrica como el Cristianismo que una sumamente naturalista como el Taoísmo; no lo hace la física cuántica como la psicología humanista; no la da el folklore igual que la música estocástica. Pero no resulta tan violento o arbitrario definir a cada una de esas formaciones con la referencia general a lo Numinoso.

Desconocido, Numinoso. La parte que se sustrae al Saber. La Ciencia -en todas sus variantes- busca *reducir el ámbito y el alcance* de lo Desconocido; la Religión -en todas sus formas- pretende *tornar propicio*, prácticamente a cualquier costo, lo Numinoso. El Arte... ¿lo *rodea de reserva*, como escribe Rainer Maria Rilke? Por esto no parece excesivo afirmar que la filosofía *tiene mucho qué aprender* del Arte (y no al revés). Con todo, también parece aconsejable apartarse de consideraciones demasiado generales. El libro de Toshihiko Izutsu² se demora en dos denominadas religiones a fin de mostrar su parentesco de fondo, a pesar de no guardar ninguna conexión histórica. En ambas modalidades se produce un rechazo de la autoridad incorruptible del testimonio de los sentidos, en favor de una experiencia más profunda resultante de su negación. Porque no sólo es una desconfianza ante los sentidos, sino ante su organización racional. Los filósofos griegos, al menos desde Platón, recelan de los sentidos, pero son, en términos generales, muy respetuosos de la razón. Barrer con esta última implica, por ende, abandonar el terreno de la filosofía para internarse en los de la religión. Es importante saber, a este respecto, qué se pierde y qué se gana con semejante despedida. La filosofía no procede, en principio, de una manera tan distinta; también sospecha de la realidad que se articula a partir de los datos de la percepción sensible. Esa *no es* la realidad de verdad. ¿Cómo lo sabe? ¿De dónde extrae esa seguridad? ¿Cómo ha visto la otra realidad? No lo ha hecho; quizá sólo la ha presagiado, adivinado, supuesto, postulado, imaginado, soñado... Pero ella, al igual que la religión, ha decidido que el sueño es el que producen los sentidos. La sospecha de la que partimos se ha instalado definitivamente en el mundo. "Viviendo como vivimos en este mundo fenoménico, el Ser en su realidad metafísica nos resulta igual de imperceptible que las cosas fenoménicas en su realidad fenoménica para un hombre que esté dormido y soñando con ellas"³. Es una de las primeras aseveraciones del libro, y apenas si lo hemos abierto. Se acepta, sin discusión previa, que el mundo presenta al hombre dos realidades netamente diferenciadas: lo fenoménico -y lo metafísico. Dos realidades, no una desdoblada; no una realidad y su Otro. Tal vez sea mucho conceder. Porque no podemos dar por supuesto que lo Desconocido existe bajo la misma forma en que existe aquello que es conocido. Es decir: el Ser podría no poder ser sin el No-ser. ¿Viviríamos sin la irremediable -y habitualmente inaceptable- desaparición de todos los seres vivos?

² T. Izutsu, *Sufismo y taoísmo*, Madrid: Siruela, 1997.

³ *Ibid.* p. 19.

II

El mundo que damos por hecho que es real puede no serlo; sólo *imaginamos* que lo es. En esta sospecha, la religión y la filosofía van de la mano. Van juntas un buen trecho del camino. Luego se separan, pero nada impide que vuelvan a coincidir. Llegan entonces a ser casi indistinguibles. Leyendo a Ibn 'Arabi, no sabríamos, en ciertos momentos, si estamos leyendo a Platón. O aquél es filósofo, o éste es religioso. No es obligatorio renunciar a la ilusión de los sentidos para darle lugar a la verdadera realidad. Basta con saber que el mundo de los sentidos no coincide con ésta. Pero alguna justificación tendrá. Es como decir: "El mundo sensible es un sueño, pero los sueños siempre significan algo". No son *cualquier cosa*. Es curioso, sin embargo, que la realidad metafísica emerja de la negación de los sentidos y no, como se diría merced a ciertas experiencias neurotóxicas o poéticas, de un acuerdo o intensificación de los mismos. ¿Por qué anularlos y no -más bien- excitarlos? La respuesta de Ibn 'Arabi no es realmente tan complicada: porque la metamorfosis sólo ocurre tras la muerte. Es preciso aniquilar la existencia que depende y gira en torno de los sentidos. Aniquilar o, por el contrario, estimular, podría no revestir ninguna relevancia decisiva; el efecto es cuanto en verdad importa. Se trata de percibir de otra manera, de pensar lo real de otra forma. Cómo se logra esto, y con qué propósito, viene a ser secundario y circunstancial. Aquí se halla en marcha una operación extremadamente delicada. Que la vigilia sea *como* un sueño nos conduce a considerar de otra forma al sueño mismo. En el sueño todo significa otra cosa de su apariencia; en la vigilia, también. Son símbolos; los datos de los sentidos -y las secuencias de los sueños. La vigilia no posee superioridad alguna sobre la experiencia onírica. Ambas son manifestaciones de un real que en los dos casos exige interpretación. La posición ahora alcanzada permite asignar a lo sensible y a lo onírico una afinidad de raíz; en el sueño no se encuentra distorsionado y transfigurado lo sensible como si éste no fuera al mismo tiempo una distorsión o transfiguración de lo real. La fuente de ambas modificaciones es la misma: lo Absoluto. Que la vigilia sea también una forma del sueño tiene consecuencias que llegan muy lejos. Dicho un poco entre paréntesis, tal concepción atañe a la distancia que media entre el judaísmo (ejemplificada con la figura de José) y el Islam, que reposa en la autoridad de Mahoma. Para aquél, los sueños simbolizan a lo sensible; para Mahoma, lo sensible y los sueños simbolizan, paralelamente, una misma realidad inefable. Los sueños no son más absurdos que los testimonios de los sentidos; pero tampoco lo son menos. Dicho un poco al pasar, diríase que el arte combina los dos registros en uno solo: lo sensible preserva la belleza del sueño, y éste la fuerza de

convicción de lo sensible. Pero la ontología sufí va más allá. Se halla rigurosamente estratificada. Abarca de la ausencia de manifestación a la forma más burda de expresión, que coincide con lo sensible. Lo Absoluto no sale de sí, pero cuando sale -todavía no sabemos por qué- adopta la majestad de Dios, que un escalón más abajo se presenta como Señorío, y enseguida como Imaginación. En lo sensible restan o perviven huellas de cada estrato. Se entiende que en modo alguno es lo más real, sino lo más alejado de ello. Sentir y soñar se encuentran al final de la escala. Más fuerte es la Imaginación, y aún más lo es, precisamente, el Señorío de la Acción. Hacia arriba le sigue lo Divino, pero no es el final. Lo Absoluto no se expresa. Es absolutamente inefable. Ni Dios sabe lo que es.

¿Cómo aparece el mundo a un hombre realmente (y no superficialmente) despierto? Como un bosque de símbolos: articulado en un *sistema de correspondencias*. Tal vez, pero es un hecho que la mayor parte de los hombres se encuentra dormida. No está claro si podría no estarlo. Aquí nos topamos con una diferencia neta con respecto a la filosofía: *todos los hombres* son (o pueden llegar a ser) filósofos. En la religión, sólo unos cuantos. Pero esa minoría no despierta por sí misma, ni confiando en sus visionarios; raramente, pero pueden llegar a experimentar una revelación de lo real profundo. No es sencillo distinguir una revelación de una alucinación, y allí hallamos la proximidad y la confusión entre lo religioso y lo patológico. Si lo real se revela menos en lo sensible que en lo imaginario, el resultado será terriblemente confuso. Para la concepción de Ibn 'Arabi, semejante posibilidad debe eliminarse trazando con la mayor energía posible los rasgos del Mundo de las Imágenes. Paradójicamente, este Mundo no se revela en la vigilia, sino en sueños; en sueños "verídicos". Las Imágenes se encuentran a medio camino de las Ideas platónicas -demasiado sutiles- y los datos de los sentidos -demasiado toscos-. Este carácter híbrido obliga a tomar siempre el rodeo de la interpretación. Las cosas no son lo que parecen; significan otra. El ejemplo clásico de confusión es el de Abraham. Olvidar la interpretación y tomar literalmente la revelación de su sueño casi le cuesta la vida a Isaac. Podemos preguntar por qué la verdad no se muestra literalmente; por qué hay símbolos. La respuesta es: porque lo real no se entrega a los sentidos. Podemos seguir preguntando: ¿y por qué no lo hace? Porque los sentidos obstaculizan al pensamiento, de manera similar a la manera en que la luz del día impide apreciar las estrellas. Ellas, por cierto, siempre están allí; pero no todo el tiempo ni desde cualquier ángulo se ven. A riesgo de incurrir en una necedad: ¿y por qué insistir en verlas en pleno día? Es más que probable que un ser despojada de sus condiciones materiales de existencia sea una mera alucinación: una

quimera. No hay nada así. Ciertos hombres *quisieran* desembarazarse de su cuerpo, asociado por definición al deseo. Imaginan un Mundo cada vez más puro, menos lastrado por la materia. La parábola hebrea de Enoc y Elías es muy ilustrativa a este respecto. Hay en cada hombre un *deseo de no desear*, determinando con ello una polaridad individual. Pero Ibn 'Arabi estima, de manera sorprendente, que erradicar la inmanencia equivale a perderse la mitad de Dios. "Todo conocimiento de Dios es necesariamente unilateral si no une trascendencia e inmanencia, puesto que Dios es trascendente e inmanente a un tiempo"⁴. De ese modo, mixto, lo percibe el profeta Mahoma. De ese mismo modo lo contempla Ibn 'Arabi, que sabe que, para purificar el intelecto, es indispensable haber experimentado hasta el extremo el ser animal del hombre. ¿A qué se refiere con esto? A percibir la superfluidad de la Razón y la inutilidad del Lenguaje. Experimentar la animalidad significa renunciar completamente al Mundo de la Razón y darse cuenta de que lo real no tiene nada que ver con ella. Lo real es sin razón -y sin palabras. Entender esto sólo es posible abrazando nuestra propia animalidad, que no es, en modo alguno, moralmente reprobable. Es lo que somos. Significa recuperar, plena y sinceramente, la inocencia. En otro giro paradójico, únicamente de esta forma es posible liberar a la inteligencia de sus apegos y automatismos. Las cosas aparecen entonces tal como son, y no tal como necesitamos que sean. El desinterés, en su más alto sentido, rinde aquí sus frutos. Por lo demás, Izutsu se cuida muy bien de remarcar que nos la vemos con una Ontología que subordina a una Teología, y no, como sucede en el cristianismo, a la inversa. El Ser es Inefable, y Dios es una de sus manifestaciones, al igual que lo es lo Sensible. ¿Qué consecuencias -filosóficas, estéticas y hasta políticas- se pueden e incluso deben extraer de semejante inversión?

III

A la Unidad Mágica Primordial corresponde una estructura mental próxima a lo que aún hoy conocemos como chamanismo. No es tan sencillo afirmar, como algunos lo hacen con cierta alegría irresponsable (es el caso de Mircea Eliade), que el chamanismo es el origen de la religión. La religión es, casi siempre, y por muy poderosas razones, capturada por el Estado y puesta a su servicio. En muchos aspectos, la religión se opone frontalmente al chamanismo, que pertenece no sólo a una Sociedad sin Estado, sino a un mundo *contra* el Estado. Izutsu considera irrefutable que el Taoísmo es, en lo fundamental, una elaboración filosófica del chamanismo: atañe a la experiencia más profunda del hombre en soledad, pero no en contra de la sociedad, que se resiste

⁴ *Ibid.* p. 29.

por lo mismo a ser instrumentada por el Estado. El capítulo XX del *Tao te king* rinde buena cuenta de esta especie de religión negativa (o de negación de la religión). El chamán recupera su animalidad -y su silencio-, como el sufí y el taoísta, a fin de ver y experimentar el mundo *tal como es* (no como es conveniente y adecuado que lo vea un ser humano, ocupado en una relación eminentemente práctica a tal respecto). Ante la multitud, opone el aislamiento; ante el movimiento, la quietud; ante la riqueza material, el despojamiento. "Como un recién nacido soy, que aún no sabe sonreír"⁵. Ante la seguridad, el taoísta prefiere el desamparo; ante la certeza del rumbo, un eterno deambular. La claridad de la mente es lo que impide pensar: un taoísta es como un idiota frente a la sensatez de la existencia. Oscuro, confuso, obtuso, lento y torpe. Ni puede ni quiere acompañarse con el ritmo social. No quiere trabajar: es desmañado y haragán. "Sólo yo soy distinto de los demás porque encarezco nutrirme de la Madre". ¿Una religión del individuo? ¿De lo transindividual? Tal vez haríamos bien en reservar para otra cosa la palabra religión; aquí no se apunta, en general, a un sistema de creencias. Para eso sirve mantener vacío el centro de todo cuanto existe: para que el individuo permanezca libre y despierto. Ello implica olvidarse de toda moral restrictiva, de toda norma colectiva. Olvidar no es transgredir. Un hombre cabal no se la pasa incordiando; no tiene tiempo, literalmente, para perderlo de esa manera. La relación con un núcleo que no da un sentido predefinido, pero que actúa como una brújula, resulta esencial. Podemos llamarle de diversas maneras: Haqq, la Fuente Absolutamente Incognoscible, la Causa Sui, lo Numinoso, el Tao... Es, en un término aún más neutro, lo Desconocido. El concepto de Dios ya involucra una distorsión humana: ya comienza a vulgarizarse, a alejarse, a ensuciarse esa Fuente. Por medio de Dios, lo Desconocido puede, en suma, ser confiscado por el Estado. De lo que se trata entonces es de preservar el Enigma de la existencia, y el Estado es el menos indicado para ello: constituye, al contrario, su profanación. Se convierte en religión, porque el Enigma se vuelve propiedad de unos cuantos. Deja de ser Enigma para transformarse en Misterio, en Arcano. Se rodea de un halo, o de un cinturón de especialistas, y su discurso, que, mediante malabares y abalorios, hacen de lo Absoluto algo descifrado y administrable justo por semejante cofradía de iluminados. Un Absoluto hecho a la medida de esta Corte de los Milagros sólo podría, tarde o temprano, decepcionar. Por contra, la verdadera filosofía debe esforzarse en dejar incógnito lo incógnito: el Tao es

⁵ *Ibid.* p. 18

... Algo vago y oscuro, anterior a la existencia del Cielo y la Tierra, incógnito e incognoscible, impenetrable e intangible, hasta el punto de no poder ser descrita con propiedad más que como No-Ser y, sin embargo, cargada de formas, imágenes y cosas que pueden permanecer latentes en su oscuridad primordial.⁶

El efecto de perforar, de hacer comprensible y accesible esta oscuridad, es desastroso. El Absoluto muere, o por lo menos escapa, o se altera, al tornarse inteligible.

Se antoja asociarlo con lo *Ápeiron* del mundo griego. Para los taoístas, no hay reparo alguno en denominarlo *caos*. Esta condición viene a ser resultado de una especie de implosión o adelgazamiento del Yo. El mundo del Yo se ha estimado, por las sociedades modernas, totalmente inexpugnable; pero basta considerar seriamente la experiencia del sueño para desvanecerlo. Aquí importan menos los procedimientos que la sospecha a que esta cesura da lugar. No existe ninguna prueba de que la realidad de la vigilia resista más que la realidad del sueño. No, mientras éste dure. La operación previa de la ontología taoísta consiste en contemplar la vigilia, en la cual el Yo gobierna, como una realidad soñada, es decir, construida por una fuerza desprovista de una instancia comparable al Yo. Ni el sueño ni la realidad se hallan separados, sino en estado de fusión. Todo lo sólido se desvanece en el aire y todo lo aéreo se solidifica; la disolución no corre en un solo sentido. En todo caso, no hay prioridad de una realidad sobre otra. "El mundo del Ser, desde esta perspectiva, es múltiple. Ambos aspectos quedan conciliados si consideramos estas 'cosas' como formas fenoménicas del Uno absoluto"⁷. Si nos detenemos a pensar a dónde va, y de dónde viene todo esto, resulta pronto patente: a disolver el miedo a la muerte. Equivale a adoptar el punto de vista de la vida, removiendo o eclipsando el del Yo. No es lo mismo que destruir la perspectiva del Yo, que, mientras esté uno vivo, prevalece sobre cualquier otra; simplemente se concibe aquí una visión en la que el Yo no tiene ni la primera ni la última palabra. Esto es suficientemente difícil como para desalentar, en principio, a cualquiera. Para los modernos, parece totalmente impracticable. El Yo es una estructura de enorme obstinación. Pero la evidencia es igualmente obstinada, si no es que más: el ser humano sueña. No puede ser un Yo -y comportarse así- todo el tiempo. Es como pedirle a alguien que no sueñe, o impedirselo. La locura ronda a tales espíritus. Porque muere el Yo, nada más. El sueño puede ser contemplado como la experiencia adelantada de la muerte. Puede ser terrible, pero no necesariamente ni siempre terrible. En el sueño muere el

⁶ *Ibid.* p. 28.

⁷ *Ibid.* p. 38.

Yo, por más que se sueñe desde un determinado ángulo. Es un Yo indeterminado. O, más bien, una indeterminación que puede adoptar la perspectiva de un Yo. Resulta extrema, en este aspecto, la distancia que separa al pensamiento chamánico, taoísta o mágico, de la filosofía del Idealismo Alemán. Pensar que existe un Yo enfrentado inapelablemente al No-yo, como ocurre en el sistema de Fichte, es por completo incomprensible. En la visión que estamos intentando desentrañar, el Yo -el alma, el intelecto, el pensamiento- no posee una realidad sustancial. En consecuencia, nada se opone a nada. El mundo mágico, articulado como la unidad de lo múltiple, que deviene sin una dirección preestablecida, es cualquier cosa menos dialéctico. Así percibida, la Unidad Mágica Primordial podrá adolecer de limitaciones conceptuales, más o menos restañables, pero difícilmente se negará su vocación anti-estatalista. En la China Arcaica, el adversario del Taoísmo es Confucio. Es decir: el humanismo que edifica con lo humano un Absoluto. Esta posición vehicula un esencialismo conducente, entre otras cosas, a una obediencia ciega a la autoridad. Se hace exactamente aquello que alguien, dotado de ésta, ordena que se haga. "Un hombre cuyos ojos no estén cegados por este tipo de engaño ve el mundo del Ser como un espacio inmenso e ilimitado en que las cosas se funden unas con otras"⁸. Humanismo y esencialismo se refuerzan en un torniquete que, amparado por la exigencia de estabilidad psíquica y colectiva, sofoca a los individuos. Los doméstica a un elevadísimo precio. Y luego no sabe qué hacer cuando se rebelan. Triste historia.

IV

En *El Oriente de Heidegger*, el italiano Carlo Saviani estampa como epígrafe una breve reflexión del filósofo alemán, contenida en *Aufenthalte* (Permanencia), a propósito de la confrontación con el pensamiento asiático: para los griegos antiguos, fue fecunda; para los modernos, es una cuestión de vida o muerte. Todo va a depender de ello. Y aquello que se halla en el núcleo de semejante confrontación es, más que el problema de la Nada, la Nada como problema inicial (que no ha de confundirse con la Nulidad). Tal vez, por lo mismo, no deba tomarse literalmente esta palabra. La Nada en la que piensa Heidegger no es mera ausencia de Ser. Al contrario. Es el Ser, pero más allá -o más acá- de la polarización a la que la escisión Sujeto/Objeto lo somete. Un Ser desprovisto completamente de entes, ¿puede ser pensado? Para Heidegger, lo difícil sería, a la verdad, pensar un Ser repleto de entes. En un espacio retacado de cosas, ponemos atención en éstas, no en el espacio. Lo lógico no es pensarlas -quién sabe qué sea eso-, sino

⁸ *Ibid.* p. 45.

medirlas. No pensarlas: manipularlas. Gracias a ello, adelantárseles, esperar comportamientos posibles. Eso es calcularlas. Pensar es otra cosa, o al menos así lo estima Heidegger. Sin embargo, Saviani comienza enlistando las oscilantes opiniones vertidas por el de Messkirch en su obra publicada hasta ese momento (1998), en las que no parece estar del todo convencido; es incluso perceptible cierta exasperación. Hay que discutir con los asiáticos, pero antes debe entenderse lo propio de Grecia (*Conferencias y artículos*); es preciso liberarse de la aversión al paso del tiempo, pero no como proponen Schopenhauer y el budismo; ni Occidente ni Oriente se encuentran preparados para propiciar un pensamiento planetario (*Acerca del nihilismo*); el pensamiento del Tao es intraducible (*Identidad y diferencia*); no se puede pensar que el Tao es el camino si se entiende por éste la conexión superficial de dos extremos (*De camino al habla*); hay una afinidad secreta entre el Taoísmo y el pensamiento de Heidegger, pero también provoca una agitación insostenible; transformar nuestro pensamiento no se puede confiar a tradiciones no europeas (*La autoafirmación de la Universidad alemana*); en los *Aportes a la filosofía*, publicado póstumamente, se lee: "Cuanto menos se obstina el hombre con el ente con que se encuentra al ser, tanto más de cerca alcanza al Ser (¡Nada de budismo! Lo contrario)"⁹; nada supera al Maestro Eckhart o a Parménides, no es necesario ir tan lejos como a China (*Correspondencia con Jaspers*). A pesar de estas evidencias, Saviani insiste: Heidegger había establecido -y se mantendría en ello- un diálogo profundo con Oriente. Sería ingenuo ver en el pensamiento del lejano oriente solamente una prefiguración del occidental. Pero las fuerzas que presionan en esa dirección son poderosas. Ahora bien, resistiéndolas, percibiríamos un agudo contraste. Occidente reposa, se despliega y crece en una lógica sustancialista y en un lenguaje objetivante. Como consecuencia, para nosotros es natural pensar en términos de "salida". Habría que rechazar semejante idea. Si no pensamos en esos términos, la cosa entera cambia. No salir, sino permanecer, demorarse, persistir en un mismo sitio. Domina, ello no obstante, la impresión de que nunca podemos comprender. El ángulo de visión se invierte, se estrecha. El nihilismo no es quedar atrapado por la Nada, sino lo inverso: no pensar suficientemente en ella, no saber hacerlo. Volvemos una y otra vez a lo mismo: los entes impiden ver el Ser. Esto es ciertamente exasperante. Precisamente: no atinamos con la salida -que es seguramente de lo que se trataba. A la tachadura de la palabra Ser le sigue la de la palabra Nada. El lenguaje gira sobre sí mismo. "El Ser es" es una frase tan absurda o tan insulsa como la recíproca: "La Nada es".

⁹ C. Saviani, *El Oriente de Heidegger*, Barcelona: Herder, 2004, p. 22.

Saviani no dice mucho; sólo arrima citas. Pero da vueltas sobre una convicción inmutable: hay algo que no se deja pensar como algo. Lo decisivo son las consecuencias de saberlo. Se modifica entonces el sentido de pensar. Éste no equivale a medir, calcular, determinar, reducir, encontrar equivalencias. Pensar es saber que no pensamos, que no acabamos nunca de hacerlo. La exasperación crece porque sentimos que realmente no hay salida. No debe buscarse. Sólo está claro que el Ser no es el mundo de las cosas: es la Nada de ese mundo, es anular ese mundo para dejar... ¿para dejar qué? Sólo verbos. Imaginemos una lengua sin sustantivos. Amanece, llueve, pasa, suena, piensa, atardece. Ni sujeto, ni predicado. Hay algo en verdad muy forzado en todo esto; como si se careciera de música. Un niño canta mientras juega. Le pone así un paréntesis al mundo. Y lo hace sin pose, sin darse mucha cuenta, sin proponérselo explícitamente. Con Heidegger ocurre que el filósofo quiere hablar como niño y ese gesto, en definitiva, no va con él. Sus fórmulas son demasiado pesadas; les falta gracia, ligereza. Es como si intentara cantar, pero no encontrará nunca el tono. Ni siquiera en alemán suena bien (en español es casi afrentoso). Pero se entiende: que *la Nada nadee y el Mundo munde* violenta al lenguaje para hacer ver que éste consiste en sustancializar y desustancializar al mismo tiempo. ¿Podría decirse sin tanto reborujo? Porque queda claro que la Nada, concebida por el pensamiento oriental y por Heidegger, no corresponde al concepto del cual se hace responsable al nihilismo. Nihilismo es, desde esta perspectiva, todo lo contrario: anular la diferencia entre el Ser y los entes. Una diferencia de honda raigambre religiosa. No parece apuntar al mismo lugar que la diferencia entre Dios y sus criaturas, pero que se halla muy cerca de allí resulta indudable. Lo que es posible decir sin mucho riesgo es que Dios y el Ser *no* quieren decir lo mismo que en Oriente: ambos, ahí, son Nada. En Occidente la palabra más próxima es, acaso, *dehiscencia*. La hallaremos en algunos místicos medievales (Heidegger se topó pronto con ella). Podemos incluso atrevernos a decirlo de otra forma: se trata de *pensar sin Estado*. En eso la filosofía de Occidente, a pesar de Aristóteles, se asemeja al Taoísmo. Cuentan que Heidegger, leyendo a D. T. Suzuki, exclamó: "Es lo que he tratado de decir en cada uno de mis libros"¹⁰. La exasperación remite un poco, pero nos comienza a asaltar el tedio. ¿Y por qué no lo dijo claramente desde el principio? El oscuro prestigio de la palabra Nada, en el pensamiento de Oriente, se atenúa al comprender que en Grecia se le aproxima considerablemente la noción de *Ápeiron*: un caos incoativo. Tal vez no mientan lo mismo, pero apuntan en una misma dirección. En la conversación de Heidegger con H. S. Hitamatsu sobre el arte, en 1958, se da la remisión a

¹⁰ *Ibid.* p. 66.

este origen no lastrado ni obstaculizado por nada. El arte nace en este movimiento de retorno a la libertad, entendida ésta no como un valor, sino como un espacio. Es el lugar donde la realidad cede su sitio al origen de la realidad. "La obra de arte no es un objeto detrás del cual hay un significado o un sentido; más bien es un obrar inmediato, movimiento"¹¹. Este "origen" no tiene forma, ni las predetermina o troquela, y ello permite otorgar -crear- las formas más variadas. Hablar del Vacío significa concederle un ámbito muy relevante a la libertad, que no es una libertad de acción perteneciente al sujeto, sino aquella que implica *liberarse del mismo sujeto*, considerado como un complejo de ataduras (y culpas). El origen está liberado de "toda objetividad y validez", y sólo por ello es creativo. Por eso es imprescindible dejar de pensar la Nada como algo negativo, como falta o pecado expiable, como nulidad ética u ontológica. Es lo Desconocido no como carencia, el *fondo originario* donde no cabe Dios, ni la Razón, ni el Espíritu hegeliano, ni el Sentido, ni el Hombre... Ante ello, solamente callar. Y, una vez logrado esto, pintar, poetizar, pensar.

V

Al lado de Nietzsche, la figura filosófica de Heidegger aparece, de bastante tiempo atrás, un tanto escuálida. Probablemente se debe menos a su respectiva personalidad que a sus opciones metafísicas fundamentales (a pesar de que, como se sabe, ambos realizan una afilada crítica a la Metafísica de Occidente). Mientras uno se declara partidario del pensamiento trágico que, de manera relativamente efímera, floreció entre los griegos de la Antigüedad, el otro se aproximó, de forma cada vez más decidida, al Taoísmo chino y al Budismo zen japonés. Éstas últimas son religiones actualmente vivas; la tragedia se halla, frente al cristianismo dominante en el mundo occidental, en problemas para acreditarse como una tradición vigente (por más que lo acompañe a cada instante como su inseparable sombra). Quisiéramos apreciar bien sus convergencias y discrepancias, cosa que no es pan comido. Continuaremos para ello, por lo pronto, con la exposición de Toshihiko Izutsu que, con independencia de algunos posibles errores de apreciación, que no seríamos nosotros los más indicados en señalar, proporciona un magnífico cuadro del pensamiento taoísta. La esencia de esta concepción remite, justamente, a la inexistencia de una esencia inmutable de las cosas: lo real es caótico, cambiante e indeterminado. Es, según hemos adelantado, *Ápeiron*: ninguna regla o Ley permanente da cuenta de ello. ¿Griego o Chino? ¿Ambos? Laozi y Zhuangzi coinciden en esto: no hay nada que se mantenga a salvo de la incesante transmutación, ni dentro ni fuera de la mente. No hay un punto de vista fuera de esta condición:

¹¹ *Ibid.* p. 89.

no existe un Dios que le otorgue estabilidad al Ser, que extraiga un cosmos del caos. Yo estoy involucrado hasta el cuello en mi punto de vista, y tú no puedes ayudarme a verlo como es porque también lo observas desde tu perspectiva... Y no existe nada fuera de esta pluralidad de perspectivas. ¿Qué se sigue de ello? Lo contrario del dogmatismo: una igualación. No una crítica. Nada es absolutamente correcto porque nada es absolutamente erróneo. Así que, primera consecuencia: localizado y desterrado el fanatismo. Tampoco se trata de una reconciliación de los contrarios, como de hecho sugirieron algunos sabios chinos algunos miles de años antes de Hegel. Si todo se transmuta en su opuesto, el primer paso es la igualación y el segundo es la vuelta a la indiferenciación, al caos originario. Un Eterno Retorno de lo Mismo. En términos humanos, el caos impone silencio o suspende nuestra manía de emitir juicios. ¿Cómo entran en resonancia lo real y la mente humana? Pidiéndole a ésta que se guarde de dar su siempre estrecha opinión. Es decir, que no persista en medir lo-que-es con la vara de la razón, porque todo va a aparecer necesariamente distorsionado. Se dirá entonces que el cosmos es *mejor* que el caos, porque ya se decidió, no sin arbitrariedad, que la razón es mejor que la sinrazón. Se toman decisiones, se emiten juicios, y el resultado es que lo real simplemente no aparece por ningún lado. "La 'indiferenciación caótica' se encuentra fuera del alcance de la Razón"¹². Se entiende: la Razón -por más amplia que se conciba- es el punto de vista del Yo. De nada sirve el salto al Nosotros, porque continúa siendo Razón. Una solución posible es -en China y aquí- desplazarse a la Trascendencia. Pero en el Tao no hay Dios: lo real no puede aparecer en su campo de visión. No hay Dios -porque sigue siendo humano-, pero hay Cielo. No es divino: es no-humano. ¿Es animal? ¿Cuál podría ser el punto de vista del Cielo? ¿Existe algo así? Zhuangzi afirma que un hombre liberado de sus rasgos particulares, que son fenoménicos, está *iluminado*. Lo correcto y lo erróneo, junto con las demás oposiciones de la vida cotidiana, se han disuelto. Pero cabe preguntar qué ocurre con el lenguaje, completamente sumergido en ellas. No se sabe, por anticipado, cómo podría ser esta lengua, pero con la noción de "iluminación" el Taoísmo apunta en una dirección muy específica. No podría, por lo pronto, confundirse con el discurso de "dialécticos" y "monistas", que ocupan un lugar análogo al ocupado en la Grecia Antigua por los sofistas. Tendrá que ser un lenguaje absolutamente distinto. ¿Cómo poder distinguirlo -incluso desde el punto de vista del propio iluminado- de la mera impostura?

¹² *Ibid.* p. 52.

Si se ha de comenzar por alguna parte, es preciso remover al Ego. El gesto es simétrico al que, en el inicio de la modernidad, traza René Descartes. Pero el resultado es inverso: nada subsiste del yo. La circunstancia de que el Ego no tenga protagonismo tiene evidente correlato en que Dios no sea ni siquiera necesario. El paisaje contrasta vivamente con nuestra Metafísica. Al menos, desde una perspectiva superficial. Después de todo, es una técnica; existen Maestros y discípulos. Pero es muy diferente establecer, por una parte, un vínculo real entre tales términos -de tú a tú- que determinar, por la otra, la relación asimétrica como si nos las viéramos con un programa de estudios abstracto. La asimetría, aquí, no se produce entre el Maestro y los Discípulos, sino entre lo Real y el Saber; imaginemos una religión sin Dios, una filosofía sin Sistema acabado, una sabiduría independiente del sentido común, una desdramatización de la muerte y del sufrimiento, un conocimiento sin Construcción y sin Fortaleza Conceptual... El Taoísmo es, en este respecto, completamente análogo al budismo zen. En ambos se trata de partir de una poderosa y quizá desagradable evidencia: la de que el Ego es una ilusión, y una de las más nocivas. Entiéndase de una buena vez: no existe, en el ser humano, una entidad autosubsistente provista de una radical independencia ontológica. Armados con esta idea, la tiranía del Yo se encuentra asegurada, y las consecuencias no se harán esperar. La Razón será irresistiblemente divinizada; se le tomará por único Maestro. El resultado será el delirio de creer que el Ego manda, cuando en realidad es apenas un esclavo. Así, ni siquiera se le permite ser servicial. Probablemente sea cosa de retornar a una infancia prelingüística, a una blandura e impresionabilidad anterior a las convenciones sociales. De ahí su tremenda dificultad. Porque lo que quiere el *nosotros* -la sociedad- es atenerse a la definición tajante entre el Bien y el Mal, entre lo Correcto y lo Erróneo. El Ego solamente es eso: una sedimentación o excrecencia, un endurecimiento de la conciencia moral. No debe concedérsele ningún protagonismo, si bien tampoco ha de exterminársele como si fuera un tumor maligno. No lo es. El Ego sólo ha de dejar pasar la fuerza, no de creerse su fuente. ¿Cómo podría, efectivamente, lograrlo? A lo largo de los años, se han ensayado diversos ejercicios. Dejar pasar la fuerza consiste en identificarse con el Tao, con la Vía; allí está la fuerza, no en el Yo. Pero esta confianza en el Yo no remite por un mero convencimiento; es *por naturaleza* que el individuo lo hace. Al menos eso sostiene Zhuangzi. Lo primero, de cualquier forma, es expulsar al Mundo del interior de la mente. Expulsarlo es silenciarlo, como hace el budista. El siguiente paso es expulsar las cosas particulares, y el tercero consiste en expulsar la vida personal. Se diluye así el Yo: no hay Mundo (no hay lenguaje), no hay cosas a las que atender, no hay una vida que defender de la muerte.

Desaparecen las oposiciones asociadas al sujeto/objeto: ni presente ni pasado, ni existencia ni inexistencia: un Eterno Ahora. Desaparece la inquietud por el futuro, es decir, por la muerte. El hombre despierto o iluminado, el hombre sagrado o perfecto, no está ni muerto ni vivo, o, mejor, se halla a resguardo de su enfrentamiento. No se ubica en un Más Allá, sino en el punto en el que se desactiva la contradicción. Está quieto. Todo está quieto porque no se mueve de la Vida a la Muerte, sino que tales extremos abandonan su carácter de dualidad. Ambas son transformaciones de lo Mismo. El Tao es el Camino de todas las cosas, su transmutación. Por ello, excluye simultáneamente a la Razón y a la Fe. ¿Estaríamos dispuestos a cruzar por ese frágil e inestable puente?

VI

Que todo es sufrimiento y que la única causa del mismo reside en el deseo constituye la verdad más profunda del budismo. Nacer, enfermar, envejecer y morir: eso les pasa a todos los seres vivos, no sólo a los humanos, y escapar de ello resulta imposible. Sólo podemos resistir a semejante destino -si tal cosa fuera practicable- apagando el interruptor del deseo; con ello no cesa el sufrimiento, pero sí disminuye considerablemente. Este sería el *núcleo incomprensible* del budismo, que no viene a ser producto de una Revelación ni, en consecuencia, se encuentra en la necesidad de postular una Realidad Trascendente que aloje una Verdad Metafísica. Se trata de una situación más simple: se sufre porque la duración de las cosas -o de las personas- no coincide con lo que esperamos o deseamos para ellas. Imaginar o confeccionar un Yo que esté a salvo de esa impermanencia no hará más que aumentar el dolor. El budismo, en tal perspectiva, no es una herejía del brahmanismo, sino su puntual negación. Creer que hay un alma que perdura más allá de la muerte no sólo no soluciona nada sino que añade un argumento más a la desdicha. No tiene sentido alguno prolongar la existencia si ella es fuente de toda pesadumbre. Pero el budismo no es pesimista, porque no rechaza la realidad de la felicidad, aunque ésta sea rara y efímera; tampoco es optimista, porque no promete una vida sin sufrimiento a cambio de algo como una conversión o un cambio radical de vida. Es realista, racional y humanista (en el sentido de que nadie va a mover un dedo por los hombres sino ellos mismos). Nadie va a resolver los problemas de la gente además o en lugar de la gente misma. No hay ni Dios ni Mesías; sólo vemos gente que sufre y que únicamente a sí misma podría salvarse, sin imitación y sin propaganda. Esto suena ciertamente muy moderno. En modo alguno equivale a una recaída en la superstición; por el contrario, el resto de las religiones manifiestan su mayor o menor proximidad a ella. Es el motivo por el cual no

existe un Decálogo imperativo, sino un Camino Indicativo: en el budismo no se dispone de un Imperator que prohíba o reprima.

¿Qué es el bien en la perspectiva búdica? Lo que hace al individuo y a la comunidad felices. ¿Qué es el mal? Lo que engendra el sufrimiento. Una ética así halla su origen y su fin en el hombre y se funda no en una Ley revelada, sino en la experiencia humana. El bien y el mal no son inspirados ni por Dios ni por un demonio, son cosas del hombre quien, a título individual, es por tanto responsable de sus actos.¹³

La operación de Descartes se coloca en las antípodas exactas de la concepción de Buda: nada más vacío que el Yo. Pero que sea la vacuidad personificada no autoriza a renunciar a él; más bien sería lo opuesto. El Yo es responsable de sus actos, de sus dichos, de sus pensamientos; también lo es de su decisión respecto del bien y del mal. Que esté vacío no significa que se encuentre privado de una opción ética, sino de que la lógica de su conducta no implica la perspectiva de una retribución. Esta opción es muy clara: el sufrimiento no posee un carácter de prueba. Deriva de una incompreensión, de un error de apreciación. Corregirlo no resulta imposible. El contraste con el cristianismo es en este punto tan agudo que no podemos desentendernos de él: el individuo no se halla marcado *a nativitate* por la mancha del pecado. Originalmente, el individuo es pura inocencia. Y despertar no es someter a la condición natural en nombre de quién sabe qué noción artificial de pureza, sino *volver, retornar a la inocencia previa, primordial*.

Lo impuro consiste en persistir en apegos que producen sufrimiento: el Yo, la duda, el rito, la regla, los deseos de los sentidos, el rencor, el orgullo, la agitación, la ignorancia. Esta última es responsable de todos nuestros apegos a lo impermanente. Porque no hay nada oculto, nada que deliberadamente se sustraiga a la conciencia. No hay misterio; lo que existe, eso sí, es una nube de ilusiones que enturbian la visión. Pero no es necesario afirmar la existencia de un Demonio Maligno para explicar la ilusión; basta erradicar la ignorancia. ¿Cómo? Todo indica que se trata de una cuestión de concentración, accesible a cualquiera... dotado de una paciencia infinita. Bodidharma pasó nueve años frente a un muro, después de responderle, imperturbable, a la pregunta del Emperador por la doctrina: "Un vacío insondable, y nada de sagrado"¹⁴. Nada de lo que Occidente ha considerado señal de progreso; nada de razón discursiva. Es decir: silenciar al

¹³ D. Dussaussoy, *El budismo zen*, México: Siglo XXI, 2009, p. 17.

¹⁴ *Ibid.* p. 35.

lenguaje. Tal vez sea una forma privilegiada de retornar a la animalidad. Los poemas 15 y 16 de *Sin Jin Mei* son inequívocos a este respecto:

Aún cuando nuestras palabras son justas, /Aún cuando nuestros pensamientos son exactos,
/Esto no es conforme a la verdad. /El abandono de lenguaje y del pensamiento /Nos llevará
más allá de todo lugar /Si no se puede abandonar el lenguaje y el pensamiento /¿Cómo va
a resolver la vía?¹⁵

¿Quieres la verdad o sólo imaginar que ya estás en posesión de ella? Para lograrlo, resulta indispensable desactivar la relación Sujeto-Objeto tanto como el automatismo Causa-Efecto. Se comprende la insistencia en el vacío; es preciso despojarse de infinidad de frases hechas, de clichés, de palabras huecas. Como no pende ni depende de una Revelación, se trata de una religión no dogmática y abierta a la contingencia. No es obligatorio creérsela, nadie se halla forzado a obedecerla. Lo del vacío del espíritu es como decir: "No te lo creas tan rápido". Por análogos motivos, no existe una tradición hermenéutica. ¿Es una falta? Podemos enfocarlo como un descanso. El budismo zen es implacable: lo decisivo es romper, en toda experiencia y situación, el vínculo de causa-efecto. *Nada es un medio para nada*. ¿Quieres la verdad? No la hallarás hasta que dejes de pensar que el budismo -o cualquier disciplina- es una técnica para hacerse de ella. La concepción de libertad que de aquí se desprende apenas podía ser más potente. Pensar es liberarse de todo, hasta del *para qué* pensar. No es accidental que el saber configurado así reciba un formato poético. El poema se desliza sobre los límites de lo decible o de lo significable. Es el modo de desinflar al lenguaje de su pretensión desmedida de decir lo real. Un poema funciona como arrepentimiento en acto de los excesos de la palabra. La libertad y el vacío exhiben una vez más su copertenencia. No es cuestión de borrar los fenómenos, sino de permitir que ellos se produzcan. Al menos eso se percibe en la posición de Shitou Xingsi (700-790):

La coexistencia de los fenómenos y de la vacuidad es una coexistencia totalmente pacífica. No hay ningún conflicto entre los fenómenos y la vacuidad, ninguna preeminencia, ninguna prelación, ninguna razón para optar por uno u otro término de la proposición. Los fenómenos y la vacuidad están en una relación tan íntima que el anverso y el reverso de la banda de papel giran y se rizan sobre sí mismos para formar un anillo de Moebius. No hay entre ellos ni solución de continuidad ni diferencia de naturaleza.¹⁶

¹⁵ *Ibid.* p. 40.

¹⁶ *Ibid.* p. 57.

Se advierte de inmediato el influjo liberador de esta postura sobre los dualismos morales: no hay Bien y Mal, ni Dios ni Demonio. La Vía procura despedirse de todo dualismo, tanto moral cuanto ontológico. Porque es vital desembarazarse de la tendencia a permitir que la existencia se petrifique y deje de fluir. Con eso.

VII

Una pregunta no quiere, en el fondo, ser respondida, sino abierta; expuesta a su exterior. Sacada de su frío, de su tentación de clausura. Pero, fuera de tal tentación, ¿qué persiste? No es nada seguro que el afuera del Yo, sea esto lo que sea, tenga todavía algo para mí. Se entiende que matar al Yo -tal cosa sólo simbólicamente es practicable- sea necesario porque nada que hayan hecho de mí se encuentre realmente ocupado y preocupado por mí; pero, ¿qué certeza tengo de que exista un afuera propicio para ello? Ninguna. En Occidente, el extremo lógico -paradójico- de Sócrates es Diógenes. Y algo similar ocurre, en Oriente, con el budismo zen; ha habido Maestros encargados de estremecer todo el edificio de las convicciones. La Ley consiste en despojarse de todo, en desposeerse, pero, ¿quién lo haría? ¿Cuál sería su sujeto? Más bien dicho: ¿qué parte de mí lo aseguraría? Ninguna. Esto no quiere decir que el despertar -en el sentido budista- sea imposible; significa que *no hay nada seguro* que lo desencadene. Ni siquiera la meditación o el retiro. Puede ser un portazo, una caída del caballo, un grito al oído, una estatua que se quema, una golpiza, una blasfemia. Es preciso rechazar hasta el rechazo mismo. De lo que se trata es de anular la respuesta consabida. *Darse cuenta* no sólo se reduce a cerciorarse de algo. En principio, parece cuestión de acoger, de recibir sinceramente, pero pronto exige algo más. No es suficiente la aquiescencia, aunque ya es bastante. En lo trivial es posible intuir lo más extraño; algo de ello se insinúa en la obra de arte. Acaso nunca sepamos lo que significa, propiamente, hasta el final, darse cuenta. Pero el budismo zen alcanza, sin lugar a dudas, un extremo. Allí se asemeja mucho a ciertas corrientes u opciones filosóficas en Occidente. Es fácil pensar en los cínicos, es difícil no pensar en Bataille. ¿Qué es el Buda? No más que el agujero de una letrina. Pero no hay disimulación en el propósito final, que lo hay y que consiste en despejar el mundo de su suciedad. El lenguaje se convierte rápida y fatalmente en basura. No da la impresión de existir un remedio absoluto para ello; a menos que pensemos que el mundo está roto o que es poroso. He visto recientemente que ciertos micelios descomponen las cadenas moleculares del petróleo. ¿Son sólo metáforas? La religión emerge de un lodo del que también brota la filosofía: del fastidio de que el mundo sea de esta y no de otra manera. De que *se nos diga* que es así. Por esta razón, no podría existir

una *Escuela* budista: va contra su afán de libertad. Cada quien va en pos de *su* Maestro. No hay un programa preestablecido y aplicable a todos. El despertar consiste en advertir que la sociedad se ha dado un individuo a su medida. Sostener que todo es vacío remite a esta vacuidad primaria hecha de repeticiones y consignas. Hacer vacío no es resignarse a ella, sino comprender que nada es, de suyo, necesario en la vida social. Se sufre por ser diferente, y, bien visto, debería disfrutarse este desajuste. Pero es muy raro el que se da cuenta. Si el requisito previo es silenciar al lenguaje, lo que ocurre dado el caso es que resulta inevitable escuchar aquello que no se sirve del lenguaje articulado desde una posición marcada por su uso perpetuo. Es la voz de lo inanimado, de lo inmutable. Puede ser el agua, o el fuego, o el aire, o la tierra... O la posibilidad de que cualquiera de ellos se individúe. Quizá es el sentido de lo *ápeiron*.

Insistamos en que no hay nada que elimine del todo la tendencia a hacer del lenguaje una segunda naturaleza. El budismo zen es simplemente una manera, probablemente ingenua, de retardar su caída. El lenguaje no es la naturaleza, pero puede ser *como* ella. Tal vez ser humanos veda, sea cual sea la ideología (o la religión) que se profese, el acceso a los instintos. Ya no se sabe qué puedan ser ellos; no parece imprescindible ser freudiano para comprender el alcance de esta pérdida. El hecho es que hablamos. "Turbado por las palabras /Caes en el precipicio. /En desacuerdo con las palabras /Llegas al callejón sin salida de la duda"¹⁷. Entre ambas posibilidades se establece el camino de la verdad; no representa lo mismo que creer ciegamente en las palabras, pero tampoco estriba en sospechar patológicamente de ellas. Se da un modo de hablar que es casi como no hablar; un modo de pensar que es casi no pensar. Este modo es el *koan*. Formular paradojas que den a pensar, no a memorizar. Dar a pensar no equivale a invitar a la razón a servirse de su fuerza, sino a callarla. Pensar puede ocurrir cuando tal cosa suceda. La diferencia se encuentra entre un saber deductivo, que aplica, con flexibilidad o sin ella, la regla, y un entendimiento de la situación, que resulta esencialmente indeducible. No debería sorprender que los occidentales encuentren en esa ciencia de las excepciones un tema permanente de reflexión. Son mónadas, miniaturas no reducidas de grandes eventos. Aún así, en ellos o, más bien, en su evolución, detectaríamos vestigios de la inveterada tendencia al dogmatismo y a la pedantería escolástica. No contaremos con fuerzas susceptibles de resistir semejante decadencia. El *chan* chino se transforma en *zen* japonés. Se trata, al cabo, de lo mismo: *concentrarse en el instante*. En Japón, esta intuición se halla en la base de innumerables prácticas que sólo por inercia

¹⁷ *Ibid.* p. 68.

seguiríamos llamando estéticas: la práctica del haikú, la vía del té y de las flores, el teatro *No*, los jardines secos... Como quiera que la consideremos, la cultura en la que el Zen ha encontrado históricamente su caldo de cultivo no se halla infantilizada de modo artificial. En modo alguno depende de la voluntad de un Padre. Las comparaciones son siempre odiosas, pero en este particular caso se imponen: las formas convencionales del monoteísmo que se despliegan en Occidente constituyen una regresión desconcertante. Esto no implica que muchos aspectos del Zen no sean inverosímilmente pueriles. Pero apuntan a otro tipo de infancia. Dussaussoy cita un fragmento del *Shobogenzo*, redactado en nuestro siglo XIII -momento en que el Zen penetra en Japón-, que lo ejemplifica: no hay majadería alguna en ignorar ciertas preguntas. Preguntar, por caso, por el principio según el cual el viento sopla con constancia no influye en el ánimo de abanicarse:

Decir que no se debe utilizar el abanico porque la naturaleza del viento es constante o bien decir que, cuando uno no se abanica, se percibe todavía el soplo del viento, es desconocer a la vez la constancia y la naturaleza del viento. La naturaleza del viento es constante, y por eso la práctica de los adeptos transforma la tierra en oro y el agua de los ríos en leche.¹⁸

El Zen no es teórico. Pero nos hace pensar que la filosofía tampoco lo es. Ello es independiente de que queramos regir nuestra vida, o no, por semejante cosmovisión. No es asunto de volverse budista, ni de poner en práctica su disciplina.

Es más, lo cierto es que el budismo Zen ha entrado, desde hace centurias, en acentuada declinación; se ha decantado, como tantas propuestas espontáneas y originales, en reiteración ritual, en escolástica. Nos resistimos a conceder que se hallaba destinado a ello: pensar sin concepto no auguraba tan triste decaimiento. Éste reposa en una vuelta a la sustancialización de los polos opuestos, de los extremos polares. ¡Lo contrario de lo pretendido por Buda! Porque la esencia de esta postura -nunca mejor dicho- es -¡pero qué difícil!- permanecer impermeable al espíritu de ganancia. Nada más.

Referencias

Dussaussoy, Dominique, *El budismo zen*, México: Siglo XXI, 2009.

Izutsu, Toshihiko, *Sufismo y taoísmo*, Madrid: Siruela, 1997.

Saviani, Carlo, *El Oriente de Heidegger*, Barcelona: Herder, 2004.

¹⁸ *Ibid.* p. 88.

Enseñando Filosofía Oriental en la Frontera: el caso de la licenciatura en filosofía

Karla Castillo Villapudua

Universidad Autónoma de Baja California

La filosofía oriental no goza de gran popularidad en pleno siglo XXI. Los jóvenes estudiantes de filosofía caen seducidos ante discursos posmodernos, decoloniales, o el tan famoso psicoanálisis. Son pocos los que se aventuran en la experiencia “hambre de conocimiento” y también “pasión por la lectura”, pues generalmente se conforman con las enseñanzas del alma profesoral – dogmática, con nulo riesgo- como bien apuntó Bachelard. En este panorama, la búsqueda genuina del saber se ha convertido en algo extraño, sin embargo, a pesar de esta condición posmoderna o relativista la filosofía oriental se sigue impartiendo en algunos de los principales programas educativos en el país.

Ahora bien, la enseñanza de la Filosofía en México se nutre de la historia intelectual de occidente. Generalmente se parte en orden ascendente desde la antigüedad clásica griega, presentando y revisando los principales sistemas filosóficos, hasta llegar en algunos casos a las corrientes contemporáneas. Y es, precisamente, entre este conglomerado de socialización de sistemas filosóficos, que la filosofía oriental ha sobrevivido en Tijuana por más de veinte años. Sobra decir que Tijuana es una ciudad muy joven, y no es de extrañar que el legado filosófico haya llegado del centro del país, producto de los académicos que fundaron la Facultad de Humanidades como Rubén Vizcaíno e inclusive el mismo Horst Matthai, quienes se interesaban por el estudio de textos orientales.

Naturalmente, son pocos los trabajos que aborden o exploren los cimientos intelectuales que se han difundido en la frontera, existen algunas tesis sobre todo en el área de historia y estudios de comunicación sobre la travesía de ambos personajes, no obstante, no hay un registro más amplio que muestre las trayectorias filosóficas tanto de la licenciatura en Filosofía como de sus principales exponentes. Vale la pena decir que la enseñanza de la Filosofía en Tijuana inició en contextos no institucionales como el Seminario Diocesano de Tijuana. Institución que cubrió las necesidades

educativas de estudios filosóficos para aquellos que deseaban estudiar esta disciplina, pero que la oferta educativa no ofrecía aún.

Con estos antecedentes, este trabajo intenta recuperar algunos aspectos relevantes de la enseñanza de la Filosofía Oriental en esta ciudad, bajo la voz del profesor que la ha impartido durante los últimos años. El método es narrativo, auxiliado de la entrevista cualitativa a profundidad realizada durante el mes de marzo del año 2022. Dicho esto, presentamos la siguiente narrativa que emergió una vez analizados e interpretados los principales pasajes de esta exploración, tratando de respetar el toque particular del profesor cuando invita a los estudiantes a navegar por diversos senderos con ánimo y espíritu curioso.

La enseñanza de la filosofía oriental en la licenciatura en Filosofía de Tijuana no es algo nuevo. Esta materia se ha impartido de manera intermitente durante los últimos veinte años, de la mano del mismo profesor: “La clase de filosofía oriental en la facultad de Humanidades y Ciencias Sociales se ha impartido alrededor de veinte años”. Esto nos lleva a pensar, que existe toda una tradición implícita de manera *a priori* en la socialización de los saberes no occidentales, pues de cierta manera se ha mantenido esa fascinación y también esa voluntad por continuar esparciendo su legado.

Ahora bien, respecto al diseño curricular de esta unidad aprendizaje, es importante mencionar que es similar al que se socializa en otras universidades, es decir, se organiza bajo el formato básico oriental: “La carta descriptiva está dividida por regiones geográficas, la India, China y Japón. De esta manera, se acomoda bien, a pesar de ser una división muy tosca, ha continuado igual. En la India, Vedas, Upanishads, Bagavagditha, y el texto de Patanjali”. En lo que respecta a la tradición hindú, resulta notable la lectura de textos antes mencionados, por el hecho de que, estos constituyen parte de la matriz esencial de la sabiduría de ese pueblo, a lo largo de los siglos. Pues de cierta manera, estos saberes se han conservado a través de la intercambiabilidad de conocimientos a través del tiempo, conservando el carácter sagrado y tradicional que engloba toda una forma de aproximarse a los misterios de la creación bajo una óptica muy particular. Al respecto, el profesor expresó: “China, taoísmo, y el I ching. Y cierro con el budismo Zen de Japón. La secuencia temática se ha mantenido igual, lo que ha cambiado respecto al curso inicial es la didáctica o la metodología, pues insiste en aclarar y enseñarles a los estudiantes el método para interpretar los textos”. (Entrevista PL, 2022).

El método

El profesor de filosofía oriental emplea un método particular para la interpretación de los textos que se leen durante la clase. “Este método consiste en explicar que los textos tienen una dimensión literal y otra simbólica, por ello les comunicó a los estudiantes si uno ve el texto literal es incorrecto, pues hay que entender que estos libros fueron escritos con un lenguaje simbólico y por tanto hay que jugar entre lo literal y lo simbólico”.

El profesor nos comentó que inicia la materia con un recorrido básico por los principales textos de la India: “Inicio el curso con el *Himno a la Creación*, este texto remite a una mentalidad cristiana que hay que tener cuidado con esas interpretaciones, para desprenderse de eso y ver el texto de otra manera. Por ello, les digo a los estudiantes que no lo tomen tan en serio sino que aprendan a verlo de otra manera”. Respecto a esta información, es importante decir que el Rigveda es uno de los textos más viejos en la tradición védica y fue escrito en sánscrito. “Es una cuartilla, lo revisamos durante la primer clase, y les digo a los estudiantes, miren a ver qué dice este texto ellos los ven y dicen esto aquello y después sigo ok fíjense cómo hago una interpretación de los símbolos que están ahí contenidos” (Entrevista PL, 2022). Este método de lectura e interpretación es importante de destacar, puesto que realiza una mediación entre lo literal y lo simbólico, alejándose de una apropiación textual al pie de la letra, pues estos textos están de cierta manera codificada buscando que el lector los decodifique: “Ese inicio es básico porque voy a mantener esa estrategia desde la primer clase la manera en cómo se van a trabajar los textos”. (Entrevista PL, 2022).

El himno a la creación relata cómo se creó el universo, pero les digo aquí también hay un significado que está oculto y que uno puede pasar desapercibido y está describiendo mezclado con el relato de la creación, un ejercicio una ascesis un ejercicio psicosomático que consiste en controlar la respiración para generar una energía calorífica que los hace entrar en cierto estado mental y tener visiones y otro estado de conciencia: “Para entender la filosofía oriental hay que ir a la India, una de las civilizaciones más antiguas del mundo y su tradición espiritual el hinduismo, todo comenzó hace 3500 años cuando los arios de origen indoeuropeo por ahí por el mar caspio empezaron a atravesar el hindu cush en el valle del reino indo encontraron una civilización que ya llevaba más de mil años de la fusión de estas dos culturas la civilización de la india nació” (Macnab, 2022).

Durante las primeras clases el profesor de filosofía oriental no exige la interpretación simbólica de los textos. Ello con la finalidad de que los estudiantes se vayan familiarizando con los textos, y sobre todo, sientan confianza: “Pero conforme va avanzando el curso ya les digo que hagan la interpretación simbólica, que ya no sólo me digan sus impresiones que son valiosas que usen el método que les propuse y que empiecen a sacar significados a partir de ese método”. (Entrevista PL, 2022). El método de lectura simbólica utilizado por el profesor de filosofía oriental trata de deslindarse de las interpretaciones literales de los textos. Esto significa que la primera asociación en automático que produce la lectura tiene que ser cuestionado o puesto en un lugar aparte, y buscar el significado oculto, el significado que está detrás de las palabras y para poder acceder a él se tiene que realizar un esfuerzo intelectual e intuitivo. A lo largo del curso ellos se van haciendo más hábiles para usar esta lectura simbólica y leer el texto de acuerdo al método que les voy proponiendo, que conforme va avanzando el texto ya se convierte en requisito.

Respiración

Una de las constantes que comparten las culturas orientales es la práctica de la respiración como una práctica de cuidado de sí y del cultivo de la energía. Por esta razón, el profesor nos compartió que “El curso se centra mucho en el ejercicio de la respiración, tal como aparece en los textos y en la premisa filosófica, de que todo lo que está afuera es un reflejo de lo que está adentro y viceversa esos son las dos tesis que les pido a los estudiantes que nunca olviden y la usen para interpretar los textos”. Esta estrategia didáctica cobra un sentido relevante, puesto que los occidentales no ejercemos el ejercicio de la respiración de manera consciente, por el contrario, prácticas como el qi gong, la meditación, el taichí, enfocan sus movimientos a la par de técnicas respiratorias para cultivar el *chi* del cuerpo, y de esta manera equilibrar el organismo. Asimismo, la tesis del reflejo del afuera en el adentro y viceversa es una premisa que se ha repetido a lo largo de los siglos, debates que van desde afirmar un subjetivismo implícito en todo nuestro conocimiento de la realidad afuera, implicada siempre por una correlación como lo afirma el filósofo francés Quentin Meillassoux recientemente: “con estas ideas evito dispersión o confusión en el curso porque son muchos textos y si hago esto el estudiante se puede ir con una idea fragmentada o revuelta es decir sin una coherencia interna, inmediatamente después del himno a la creación, reviso otros textos védicos y los Upanisad y hago lo mismo”. Como se puede leer en este testimonio, para el profesor de filosofía oriental es de suma importancia la claridad como estrategia didáctica. En este mismo sentido expresó: “El Upanishad es un texto muy breve muy

oscuro así como el poema de Parménides con muchas opiniones oscuras pero yo les digo vamos a ver cómo aparece la tesis de que todo lo que está afuera es un reflejo de la mente y viceversa”. (Entrevista PL, 2022). Siguiendo el hilo argumentativo, podemos ver cómo sobresale una de las tesis rectoras del curso, el afuera está adentro y el adentro está afuera, con esta estrategia el profesor evita que los estudiantes se desvíen del propósito esencial del curso dado que los textos en ocasiones están encriptados: “y pueden decir apoco todos los textos hablan de la respiración, no todos, pero si no es esa tesis es la de lo que está afuera está adentro y es raro el texto que no pueda conectar con estas ideas y si hay algún texto que no se conecte pues tal cual lo digo esto no nos está sirviendo para las tesis que estoy defendiendo en el curso”. (Entrevista PL, 2022).

Por otra parte, el profesor de oriental también ubica su práctica docente con la tesis del sacrificio del fuego. De esta manera, lo conecta con las tesis de la respiración, el afuera y el adentro, pues desde su particular punto de vista se entrelazan: “El sacrificio del fuego que es un ritual el culto al fuego, Agni es el fuego y el otro es el ritual del fuego todo el curso, no la pasamos viendo el ritual del fuego en la india en china en el Tíbet y en Japón, siempre va a estar presente”. (Entrevista PL, 2022). A través de esta sentencia, podemos decir que el fuego ha estado presente en todas las culturas y libros sagrados, y en la filosofía hindú no es la excepción, pues con este elemento se honraba a los dioses prestando particular atención a rituales que queman y producen calor: “En el marco del hinduismo, Agni ('fuego' en sánscrito) es el dios védico del fuego. Junto con los dioses Indra y Suria conformaban la “trinidad védica” (Del vedismo, religión anterior al hinduismo), que más tarde fue reemplazada por la trinidad puránica del hinduismo: Brahmá, Visnú y Shivá”

Sumado a lo anterior, hay una conexión entre el fuego y la respiración. Recordemos que en prácticas orientales como el qi gong y la meditación, por el hecho de que al cultivar el incremento de la energía se realizan distintos ejercicios de respiración y visualización de fuego en el vientre o otras zonas. Por ello, el profesor de oriental también comparte este conocimiento en la impartición de su materia: “Incluye ejercicios de respiración, una energía calorífica en la zona del vientre y que asciende hacia el cerebro es así porque así lo describen en los textos, pero a partir de ahí digo que el fuego quema las impurezas, también tiene ese significado de quemar lo que en tu mente te está impidiendo conocer las cosas por así decirlo los obstáculos al conocimiento los debes de quemar” (Entrevista PL, 2022). En efecto, el vínculo respiración y fuego se desprende de una pragmática del cuerpo y la mente, donde ambos ejercicios asocian su potencia para deshacerse

de aquellos pasajes mentales que no abonan a la lucidez mental, como es el caso de los traumas: “un trauma se va a disipar por qué yo lo que me, puedo quemar un trozo de madera, la palabra quemar en sentido metafórico quemar es consumir el fuego gasta las cosas las transforma ya en algo que no es tan pesado” (Entrevista PL, 2022).

En suma las tres tesis que vertebran el curso de filosofía oriental de la licenciatura en Filosofía de la UABC campus Tijuana son: 1) la codependencia y reflejo del adentro y el afuera 2) el sacrificio del fuego 3) la respiración. Llegado a este punto, pasemos a explorar otra de las relaciones que elabora el profesor de oriental durante la impartición de su materia: psicoanálisis y filosofía oriental.

Psicoanálisis y Filosofía Oriental

La asociación entre psicoanálisis y filosofía oriental es un lazo que se ha dado en muchos estudiosos de ambas disciplinas. Para algunos estudiosos como el filósofo español Luis Roca Jusmet dicha relación ha fracasado o “porque se ha formulado en los términos de comparar discursos totalmente heterogéneos”. Sin embargo, otros pensadores como es el caso del profesor de oriental asumen la riesgosa tarea de establecer dicho vínculo. Al respecto el profesor nos comentó: “Conecto con el psicoanálisis para interpretar los textos de filosofía oriental como es el caso del sacrificio del fuego, pues el proceso de estarlo trabajando aceptando el trauma como dicen en psicoanálisis repitiendo los freudianos lacanianos dicen que la repetición, dicen hay un trauma inicial y ese trauma lo tienes que repetir muchas veces hasta que ese trauma ya no te perturbe tanto tu existencia, entonces empiezo a conectar el sacrificio del fuego con el psicoanálisis dado que el fuego que quema no es más que la terapia a través de los cuales consumes los traumas los complejos los impulsos del inconsciente que esos nunca se controlan pero que puedes avanzar a un estado en el que al menos ya no te provoquen tanto desasosiego tanta angustia en la vida” (Entrevista PL, 2022). Ante esta conexión, podemos ver cómo el profesor asocia el fuego que quema con el fuego que destruye el trauma repetitivo. Esta perspectiva particular de asumir los traumas cómo algo que debe ser destruido y quemado adquiere una voluntad creadora por el hecho de que lo margina. Conviene subrayar, cómo esta asociación también abona a la erradicación de la angustia, y por tanto, se transforma en una terapia de liberación.

Occidente y Oriente

Otra de las estrategias didácticas creadas por el profesor de oriental consiste en realizar asociaciones entre las filosofías occidentales y orientales. No obstante, en ocasiones puede causar

cierta desconfianza, sobre todo, con aquellos estudiantes que llegan con conocimientos previos de algunos textos de oriente: “En ocasiones los estudiantes no veían bien el relacionar textos orientales con textos occidentales, sobre todo aquellos que ya llegan con un amor hacia las culturas orientales ellos tienen la expectativa que se marque más la diferencia entre lo oriental y lo occidental entonces no les gusta que a lo largo del curso estén utilizando filósofos orientales” (Entrevista PL, 2022). Resulta curioso observar las objeciones que presentan algunos estudiantes cuando se realizan conexiones entre algo que ellos consideran no conectable. Esto es relevante de atender, porque hay una costumbre o sesgo cognitivo, llamémosle vicio mental de separar, parcelar por regiones la realidad, pues cada día es más extraño encontrar filosofías que apelen a lo universal. No obstante, con el psicoanálisis no pasa lo mismo, a pesar de que no promete sentido o cura alguna para esas preguntas o deseos no resueltos, quizá por todo el aparato mercadológico de los psicoanalistas y ese afán de presentarlo como un saber secreto o elevado en el que tienes que adherirse como un culto para acceder a sus supuestos conocimientos: “pero el psicoanálisis ahí no reparan tanto sienten que es una traición o subordinación indebida de oriente hacia occidente como una cuestión colonial hay que ver todo a través de ellos” (Entrevista PL, 2022)

Asimismo, el profesor comentó que a pesar de realizar dichas asociaciones esas estrategias no configuran el eje central del curso: “Ese es un punto delicado, pero yo no entro en eso sino que ese tema ya es secundario en el curso de oriental, el debate que confronta oriente con occidente no es el centro del curso, pero no niego que es algo que a muchos les inquieta y que sienten que uno debe tener cuidado pero no lo pongo como centro del curso ni insisto en eso porque no son tan distintos los orientales que los occidentales pero algunos no les gusta otros simplemente toman nota pero los que ya tienen conocimientos previos reniegan”. (Entrevista PL, 2022).

Las lecciones del Tao: Taoísmo y Capitalismo.

El profesor de oriental finaliza el curso con textos sobre taoísmo, en específico, el Tao Te King. El punto de arranque para analizar este texto se relaciona con las tesis que se comunicaron desde el inicio: respiración, interpretación simbólica y el sacrificio del fuego.

En China me identifico más con el Tao Te King es el texto que más me cultiva de los libros de oriente, primero cuando uno lee este texto está el ejercicio de respiración, inmediatamente en las primeras páginas es un texto bien pequeño, dice un verso del TAO “hacer la respiración como la de un bebé” luego hay otro que habla de un fuelle lo usan los herreros en donde se funden los metales, el tao es como un fuelle el fuego nunca se cansa

y siempre está trabajando, parece ser que el texto está hablando del no hacer del hacer sin hacer. (Entrevista PL, 2022).

Lo anterior, ilustra de manera puntual la tesis de la respiración y el fuego. Como sabemos, el tao te King fue escrito por Lao Tse en forma de aforismos. El tao básicamente significa el camino. Por esta razón, esta obra se considera una de las más importantes y respetadas de la tradición filosófica y religiosa de los chinos. Bajo este pequeño contexto, el profesor de oriental nos va contando cómo inicia la exposición del taoísmo: “hay un aforismo que menciona el fuelle y es un instrumento que usan los herreros tomo ese verso y lo uso para reafirmar la idea del sacrificio del fuego y se agrega el concepto central del TAO que es hacer sin hacer el wu wei” (Entrevista PL, 2022). Esta expresión adquiere sentido al reafirmar la estrategia didáctica del fuego, la metáfora del fuelle sin lugar a dudas, manifiesta el calor, lo energético, la chispa, que impulsa la vida desde la perspectiva del tao. Además, se adhiere el concepto del wu wei como unos de los puntos clave de la filosofía taoísta, caracterizada por rescatar el poder de mantenerse sin hacer nada y ver cómo los elementos del ambiente se transforman sin gastar energía.

Sumado a lo anterior, el profesor de filosofía oriental vincula la práctica del wu-wei con algunos filósofos occidentales que también hablan de algo similar: “y utilizo filósofos occidentales para explicarlo, qué filósofo occidental hablo del wu wei en este caso me voy a los helenísticos y a los estoicos porque ellos tienen una tesis que dicen la felicidad consiste en seguir la naturaleza ósea no oponerse sino obedecer” (Entrevista PL, 2022). Dicho de otra manera, algunas enseñanzas orientales también están presentes en filosofías de corte occidental, sobre todo, durante el surgimiento

entonces yo les digo la idea del Tao te King de hacer sin hacer es la misma idea de Epicuro es seguir la naturaleza no oponerse no querer en contra de la naturaleza sino utilizar la energía de la naturaleza para ignorar sus fines no significa ser así como pasivo o sea si vas hacer cosas pero el chiste es que hay una manera de hacer las cosas sin violencia sin un desgaste innecesario de energía eso es lo que el TAO. (Entrevista PL, 2022).

La interpretación anterior cifra el modo en cómo se cruzan dos filosofías aparentemente antagónicas: la occidental y la oriental. En ocasiones, se demoniza el legado de los occidentales bajo los supuestos de las prácticas colonizadoras hacia países periféricos, denunciando cómo han invadido y propagado forzosamente sus filosofías en detrimento del pensamiento propio. Sin embargo, más que decolonizar o tratar de purificar entre una región u otra entre un pensamiento u

otro sería interesante encontrar esos híbridos como propone Bruno Latour y evitar esos procesos de purificación. Tal es el caso de esta conexión entre taoísmo y epicureísmo, que más que trazar una diferenciación o corte tajante, ilustra una fina asociación que sin duda abona a enriquecer nuestra comprensión de la naturaleza. En la base de este fenómeno, emerge la sabiduría de una enseñanza que pocas veces es tomada en cuenta en las crisis contemporáneas:

El Tao te está enseñando que es un arte, una maña, es decir, una manera de lograr convencer a las personas pero sin imponerte guiar sin imponerte, pero no vas usar la violencia ni te vas a desgastar queriendo que las cosas sean como tú quieras que seas pero hay dos caminos el camino desastroso que luego vas a tener gente muy resentida y eso luego te va provocar más problemas lo único que estás haciendo es más grande el problema al final las cosas te va costar mucho te va a costar mucha energía en cambio el TAO te dice hay una manera de lograr tu objetivo que es muy suave y no hay un desgaste no generas tanto karma una reacción en tu contra. (Entrevista PL, 2022).

Tal como referenciamos anteriormente, la enseñanza del Tao desde la interpretación simbólica del profesor de oriental denota una actitud estoica radical, donde la búsqueda de venganza o persuasión emerge sin el uso de la fuerza. Cabe destacar también, que asumir esta actitud ante las catástrofes o eventos violentos activa la erradicación de los mismos, por el hecho de que no se le enfrenta desde la misma fuerza, si no que por el contrario, conserva su energía y de este modo evitar el resentimiento.

En esta misma línea de interpretación el profesor de oriental expresó: “Por tu propia violencia provocas una violencia en contra tuya el TAO dice tienes que hacer las cosas pero que no te provoque un rebote y esa manera se llama el camino, para que puedas actuar sin generar karma” (Entrevista PL, 2022). Esta idea adquiere sentido si pensamos que la violencia no se acaba con la misma violencia, es decir, el fuego no se apaga con fuego sino con un elemento contrario. Aquí la sentencia taoísta en palabras del profesor representa también la idea que expresamos en párrafos anteriores, el wu wei, a saber, el hacer sin hacer.

Esta misma postura la podemos observar en el siguiente testimonio: “Hay dos caminos uno tranquilo y el otro el que va entender a golpes, ese también es un TAO pero es muy largo y va a provocar mucho sufrimiento y te vas a meter en unas broncas muy pesadas finalmente vas a llegar a entender pero estás usando un camino muy largo te vas a desgastar pero al final son textos muy optimistas porque todas las personas se van a dar cuenta que el camino corto era mejor pero que

se complicaron agarrando el camino más largo entonces el camino se hace más fácil sin producir tanto karma” (Entrevista PL, 2022). De este modo, la hipótesis general, sostiene que el taoísmo enseña a no responder ante las adversidad con más adversidad, y ha desarrollado una sencilla y lúdica sensación de permanencia tranquila ante las catástrofes. Esto recuerda a otra sentencia del tao que señala que el sabio permanece inmutable ante las mutaciones de la naturaleza, a saber, ahorra energía y deja que las cosas transcurran actuando sin desgastarse.

Ahora bien, otra de las interpretaciones novedosas que elabora el profesor es la que mostramos a continuación: “he estado haciendo una investigación muy delicada conectar el TAO con el capitalismo es una tesis que manejo en el curso que ya lo estoy escribiendo, a saber, el capitalismo funciona como el TAO, aprovecha todo lo que hay sigue, si tú le avientas al Che Guevara el capitalismo no lo quiere matar y tú dices la historia lo quieren matar en Bolivia pero si tú te fijas el capitalismo cuando tú le echas un obstáculo lo usa para intensificar tú crees que le estás ocasionando un problema al capitalismo pero cuando tú le lanzas un obstáculo el capitalismo lo utiliza para intensificarse y empieza a vender camisetas del che y entonces el capitalismo tiene como esta actitud que el tao describe que los obstáculos no son un impedimento” (Entrevista PL, 2022). En la base de esta reflexión, podemos encontrar algunas similitudes con hipótesis que se han elaborado en el contexto del siglo XXI como es el caso de la lectura de Ranciere en “sobre la teoría crítica para los movimientos sociales actuales” o en la obra *“El Nuevo Espíritu del Capitalismo”* de Boltanski y Chiapello. En contraste, el profesor de oriental desarrolla un argumento similar pero novedoso, puesto que advierte el poder omnipotente de la bestia del capital, que cuando se piensa que se le está atacando sólo se le está fortaleciendo más. En este caso, se anuncia esa astucia para apropiarse de sus enemigos y convertirlos en una mercancía o espectáculo más.

Al respecto, el profesor también nos compartió: “Adam Smith hablaba de la mano invisible muy atacada cuál mano invisible son grupos de burgueses capitalistas y corporaciones, la mano invisible fue una idea muy tonta para ocultar las verdaderas relaciones de dominación ese concepto de la mano invisible es el tao funciona como una mano invisible el tao va acomodando todo pero cómo si fuera una mano invisible siempre está trabajando siempre está logrando lo que quiere sin oponerse”. (Entrevista PL, 2022). Con este ejemplo, resulta clara la relación mano invisible capitalismo, dado que ambas posiciones se valen de un recurso muy astuto que es seguir ejerciendo el poder pero de manera discreta, sin ejercer la fuerza, hacerlo de la manera menos sugerente pero

con el objetivo claro de salirse con las suyas. Por esta razón, el profesor expresó : “Quiero estudiar más esos mecanismos de taoísmo y capitalismo entonces un capitalista es un taoísta aunque no hablo así de un personaje sino de algo así como del funcionamiento del sistema capitalista que le encuentro similitud con el taoísmo” (Entrevista PL, 2022). Esta frase ejemplifica la hipótesis que afirma que el capitalista se mueve como un taoísta, lo cual nos invita a seguir explorando con una interpretación novedosa que a primera vista podría asumirse como una provocación. Pero no se trata de efectuar asociaciones automáticas, sin abrir un tiempo para la reflexión, pues en un tiempo de slogans y frases establecidas en las redes sociales pocas veces nos damos a la tarea de pensar.

A manera de cierre

El objetivo de este texto surgió bajo el ímpetu curioso de indagar algunos aspectos didácticos de la materia Filosofía Oriental impartida en la licenciatura en Filosofía durante los últimos años. Para ello, realizamos una entrevista a profundidad al profesor que se ha desempeñado como titular por más de veinte años. Vimos algunos aspectos curriculares de la materia, a saber, la estructura básica por regiones que va desde India, China y Japón. Sin embargo, esta materia no se imparte de una manera tradicional, sino que el profesor tiene sus propias tesis para realizar la exégesis de los textos, la cual podríamos nombrar como hermenéutica simbólica. Esta forma de aproximarse y leer los textos, toma distancia de la lectura literal, invitando a los estudiantes a encontrar significados ocultos o que a primera vista no podrían descifrar.

Sumado a lo anterior, el profesor desarrolla la tesis del sacrificio del fuego, y bajo esa óptica sigue leyendo y comentando los textos. Es indudable que el profesor motiva a los estudiantes para que reflexionen sobre los posibles significados de los textos, y activen su potencia crítica hacia coordenadas no convencionales por lecturas estrechas y limitadas. De esta forma, radicaliza las aproximaciones interpretativas creando un horizonte propicio para comprender el modo de operar del pensamiento oriental.

Este cambio en las coordenadas de interpretación textual, incluye la respiración como herramienta de lectura. Pues como se ha podido notar a lo largo de este trabajo, la materia de Filosofía Oriental se imparte bajo tres tesis novedosas que incitan al estudiantado a invertir las sabidurías orientales, y en en este caso, se asoman múltiples variantes y ritmos incluso en el modo de redactar la escritura, por el hecho de que la relación entre el aire y la energía es un vórtice clave para el cultivo de la salud tanto física como mental.

Ahora bien, de cierta manera estas tesis de aproximación a los textos orientales se entretejen formando un proceso intensivo en el que sobresalen funciones que ejercen cierta simpatía. Tal es el caso del vínculo del fuego y el psicoanálisis, donde la labor del primero consiste en quemar los famosos traumas que afloran de los diálogos psicoanalíticos. El fuego quema los traumas y con esta práctica se abre una brecha curativa que si bien no los elimina en absoluto configura el aprendizaje de aprender a vivir con ellos.

Producto de este vínculo, el profesor de filosofía también relaciona las enseñanzas orientales con las occidentales, comentando que en el caso de algunos estudiantes con experiencia previa en la materia, surgen algunas sospechas. Sin embargo, este lazo entre ambas visiones no es el eje central del curso, y a pesar de los reproches es innegable la asociación. Acaso, ¿existe alguna cultura que no tenga un mito fundacional basado en alguno de los cuatro elementos? Resulta curioso, ese desgaste que se produce al tratar de seguir realizando análisis por regiones, dejando de lado el ideal universal de la humanidad yacente en la unidad.

Por último, el profesor de filosofía explora la tesis que afirma la similitud entre el capitalismo y el taoísmo. Explicando cómo a pesar de sus aparentes contradicciones, ambos sistemas coinciden en operar utilizando el mínimo de fuerza, y oponiéndose sin oponerse, es decir, a partir de la praxis del wu wei -hacer sin hacer- pues saben que el ahorro de energía es vital para vencer cualquier obstáculo, y que a los enemigos mejor se les enfrenta sin violencia, dejando que ellos mismos se desgasten.

Finalmente, conviene resaltar que al igual que la estrategia propuesta por Markus Gabriel en su libro *“Ética para tiempos Oscuros”* pensamos que la Filosofía Oriental bien podría ser una herramienta para sobrevivir a los tiempos actuales pues también puede aportar conocimientos prácticos que ayuden a refrescar la reflexión y sobre todo a direccionar la vida hacia otros senderos al margen de las ideologías de moda o a los discursos vacíos que no propician ningún cambio concreto.

Referencias

Bachelard, G.(1984). *La formación del espíritu científico*.

Latour, B. (1991) *Nunca fuimos modernos*. Madrid: Siglo XXI.

Boltanski, L. y Chiapello, E. (2010). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Paris, WMF Martins

Fontes.

Ranciere (2002) “Sobre la importancia de la teoría crítica para los movimientos sociales”, *Estudios visuales: ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo*, 1, núm. 7 (2009): 81-90.

Lao Tzu (2009). *Tao Te King*. México: Brontes.

Anexos

El Himno de la Creación (X129)

Uno de los himnos más sublimes del Rig Veda, el 129, conocido como el “Himno de la Creación” se remonta al periodo cósmico más remoto concebible:

No había inexistencia, entonces

No existía la atmósfera ni el cielo que está más allá (1 a)

¿Qué estaba oculto? ¿Dónde? ¿Protegido por quién?

¿Había agua allí insondablemente profunda?

No había muerte ni inmortalidad entonces.

Ningún signo distinguía la noche del día (2 a)

Uno solo respiraba sin aliento por su propio poder

Más allá de eso nada existía (2b)

En el principio la oscuridad escondía la oscuridad.

Todo era agua indiferenciada.

Envuelto en el vacío, deviniendo

Ese uno surgió por el poder del calor

El deseo descendió sobre eso en el principio,

Siendo la primera semilla del pensamiento

Los sabios buscando con inteligencia en el corazón

Encontraron el nexo entre existencia e inexistencia.

TAO TE KING (El libro del Camino y la Virtud) Lao-Tse

I El Tao que puede ser expresado no es el verdadero Tao.

El nombre que se le puede dar no es su verdadero nombre.

Sin nombre es el principio del universo; y con nombre, es la madre de todas las cosas. Desde el no-ser comprendemos su esencia; y desde el ser, sólo vemos su apariencia.

Ambas cosas, ser y no-ser, tienen el mismo origen, aunque distinto nombre.

Su identidad es el misterio.

Y en este misterio

Se halla la puerta de toda maravilla.

VIII

La suprema bondad es como el agua.

El agua todo lo favorece y a nada combate.

Se mantiene en los lugares que más desprecia el hombre y, así, está muy cerca del Tao.

Por esto, la suprema bondad es tal que, su lugar es adecuado.

Su corazón es profundo.

Su espíritu es generoso.

Su palabra es veraz.

Su gobierno es justo.

Su trabajo es perfecto.

Su acción es oportuna.

Y no combatiendo con nadie, nada se le reprocha.

Enseñar la compasión: una estrategia didáctica en la clase de ética de los estudiantes de LAP

Ma. Antonia Miramontes Arteaga

Karla Castillo Villapudua

Karla Ruiz Mendoza

Universidad Autónoma de Baja California

Los tiempos oscuros en palabras del filósofo alemán Markus Gabriel son un aliciente para abrir una brecha temporal y ponernos a pensar sobre la naturaleza de los actos humanos. En estos dos años - que sin nombrarlo sabemos a qué nos referimos - hemos pasado por un momento forzoso de introspección pero sobre todo, de pausa. Actualmente estamos tratando de reconfigurar una visión diferente a la que se tenía, preguntándonos por todas esas preocupaciones que preferíamos ignorar: cambio climático, salud física, salud mental, salud emocional, entre otros. Hoy, más que nunca, entendemos la relevancia de apuntalar sobre la búsqueda de la compasión y la paz, de la armonía y el amor, los cuales pueden coexistir con la sabiduría, pues como señala Ortega (2016): “Hablar de compasión en una sociedad tan fuertemente atravesada por la cultura del individualismo como la nuestra puede suscitar indiferencia, cuando no un abierto desprecio” (p.1). Fomentarla, en cambio, puede leerse como un pequeño acto de resistencia, ante la oleada de frivolidad y salvajismo que nos rodea.

Ahora bien, la educación holista parte de algunos criterios principales: la intelectualidad y cómo los construimos, la parte emocional, la física, la biológica y la espiritual. Según la Real Academia Española (RAE) se define al holismo como una doctrina cuyo valor radica en entender al conjunto y no sólo por las partes de ese todo. En este sentido, este capítulo pretende partir de dicho criterio. La educación holista busca revisitar la integración del todo para seguir contemplando más allá del conocimiento, entender que la vida es una serie de experiencias en cuyo camino encontraremos obstáculos y alegrías, los cuales serían de gran utilidad y aprendizaje si tenemos las herramientas necesarias.

En este sentido, Durán apunta en su artículo “*Educación holista. Pedagogía del amor universal*” (2021), la ciencia se ha visto sacudida por la física cuántica, pues ha llevado a replantear

diversos postulados. Además, entiende Durán por educación holista a la transdisciplinariedad donde se va más allá del conocimiento intelectual, donde no hay separación entre aprender y vivir; y dentro de esta educación se plantea también la coeducación para poder vivir con una cultura realmente sustentable.

En este sendero, como docentes, educadores o simplemente como personas, nos es relevante retomar otras maneras de enseñar, y sí, enseñar para la vida pero sobre todo para la paz interna. Al respecto Buda nos enseña: “Primeramente, el que se martiriza a sí mismo. Este recibe una enseñanza errónea y practica la austeridad.” (2006, p.88), interpretando lo anterior e hilando ideas, podemos describir que no es necesario el sufrimiento en el camino del aprendizaje, no es justo, tampoco, una vida sin reflexión sobre el porqué de cada emoción o sensación expresada y sentida.

En este contexto, resulta de suma importancia integrar el componente holista sobre todo en materias de vital importancia como es el caso de la enseñanza de la ética. Disciplina que lamentablemente, goza de poco prestigio entre el estudiantado, pues la mayoría de las veces se le percibe como una materia de relleno sin importancia alguna que sólo sirve para tener los créditos necesarios para aprobar el curso. Ello quizá por los contenidos convencionales que en ocasiones se aborda en los cursos de esta materia, dejando de lado la práctica vivencial y reflexiva, y no sólo enfocarse en documentación institucional como son normativas de la ONU, UNESCO, u otros organismos internacionales.

Por lo anterior, consideramos de suma importancia incorporar prácticas innovadoras en la enseñanza de la ética y la cívica, no sólo en la educación superior, sino también en los contextos anteriores como el básico y el medio superior. Esto con el objetivo de cambiar la perspectiva que se tienen de estas unidades de aprendizaje, y sobre todo, con el firme propósito de impactar de manera real en la forma de vivir de nuestros estudiantes. De este modo, la enseñanza de la ética y el aprendizaje de la misma, puede dejar ser una materia aburrida o poco atractiva para los estudiantes, por el hecho de que no se puede asumir una existencia ética sin tener conocimiento y sobre todo sensibilidad de las grandes problemáticas sociales que afectan a gran parte de la humanidad.

Nuestra hipótesis de trabajo plantea que a través de material audiovisual con contenido filosófico, sobre todo, de las enseñanzas de algunas doctrinas orientales como el budismo, pueden potenciar el pensamiento reflexivo de nuestros estudiantes, cuestionando sobre su propio actuar en

el mundo y el actuar de los demás. En este caso, nos referimos al pequeño documental “*La Compasión un Camino hacia la Sabiduría*” que ha generado resultados positivos en las clases de ética, propiciando la toma de conciencia sobre sí y sobre el otro de una manera significativa.

En este capítulo se revisarán algunas perspectivas sobre el concepto de compasión para después interpretar parte de las reflexiones y aprendizajes derivados de un grupo de estudiantes tras visualizar el material didáctico audiovisual anteriormente mencionado.

La compasión: historia mínima de un concepto.

La palabra compasión tiene su origen latino como la mayoría de las palabras en español. Es importante conocer los orígenes de los términos y sus trayectorias en el tiempo para comprender de qué manera se la apropiaron las prácticas humanas, y sobre todo, las formas en cómo le damos sentido en nuestra relación con los demás. La compasión (del latín *cumpassio*, calco semántico o traducción del vocablo griego *συμπάθεια* (*sympátheia*), palabra compuesta de *συν* + *πάσχω* = *συμπάσχω*, literalmente «sufrir juntos», «tratar con emociones...», simpatía) es un sentimiento humano que se manifiesta desde el contacto y la comprensión del sufrimiento del otro, pero no manifestando una sensación de menosprecio o lástima sino comprendiéndolo y ayudándolo.

La compasión es un sentimiento que se ha explorado desde varias disciplinas que van desde las religiones, la ética o la psicologías. Por ejemplo, para el budismo es uno de los valores fundamentales, por el hecho de que quien se adhiere a esta filosofía de vida tiene que ser capaz de ponerse en los zapatos del otro, y ayudarlo de manera desinteresada. Como se sabe el budismo es una de las grandes religiones del continente asiático, con un gran número de creyentes que se adhieren a los preceptos básicos de esta forma de asumir la vida. En efecto, la compasión se puede definir como “la esencia de la vida espiritual y la práctica principal de aquellos que dedican su vida al logro de la iluminación. También es la raíz de las Tres Joyas: Buda, el Dharma y la Sangha”. (Lama y Carriere, 1996, p.4).

Así estamos haciendo alusión a una forma o manera de ser en el mundo, que de cierta manera rompe con los modos competitivos y egoístas que por desgracia cada vez están más normalizados en la sociedad posglobal y pandémica. Ante este panorama poco esperanzador, resulta realmente útil en términos éticos y de transformación social, rescatar formas de vida que aludan al rescate de conceptos fundamentales en otras latitudes como las filosofías orientales, o en su caso, las enseñanzas religiosas. En un mundo donde lo instituido es un ser narcisista que sólo piensa en el beneficio propio, enseñar la compasión en las materias de ética, puede abonar a

sensibilizar a aquellos estudiantes que aún no han comprendido la importancia del ser compasivo como cuidado de sí y cuidado del otro.

Primeramente, el budismo habla de la compasión como “un sentimiento de empatía por la persona que sufre, acompañado de deseo de aliviar el sufrimiento”. En este sentido, remite al deseo de que el otro salga de su dolor, pero sin sentir lástima respecto al doliente, por el contrario, es un sentimiento solidario que permite sensibilizarse ante la pesadumbre ajena para ayudar a superarlo. Además, la compasión se entiende como una vía o un camino para cultivare el desapego hacia el propio yo y desarrollar el cuidado hacia los demás sin ningún utilitarismo de por medio.

Por su parte Margalit en la obra *Metafísica de las Costumbres*: “nos reconocemos como obligados a ser caritativos hacia a un pobre; pero, dado que este favor contiene una dependencia de su bienestar con respecto a mi generosidad, que, sin duda, humilla al otro, entonces debemos evitar la humillación al receptor” (Margalit, 1997, 21). Esto puede comprenderse si apreciamos la necesidad del otro como una oportunidad para que florezca la virtud del bien y no la del mal. Cultivando esta apreciación de la carestía del otro nos enfrentamos a un acto de nobleza, dejando de lado cualquier situación de ventaja u utilitarismo que se pueda presentar al respecto.

Una de las definiciones de compasión más utilizadas por los practicantes de *mindfulness* es la que aparece en el capítulo primero del Dalái Lama (2001): «La compasión consiste en el deseo de que todos los seres sintientes estén libres de sufrimiento». Esta sentencia, nos explica cómo existe un lazo ineludible entre el ser compasivo y el deseo de liberación de todo dolor o sufrimiento en el ser humano. De esta forma, se contrasta la correlación entre compasión y libertad como una dupla que radicaliza el yo fragmentado y egoísta, hacia una predisposición del ser de un alivio real.

Por su parte, Goetz et al (2010) hablan de la compasión como ese sentimiento emanado al ser partícipes del dolor del otro, y que nace de manera natural la voluntad de ayudar. Asimismo plantean que la compasión evolucionó como una experiencia afectiva distinta cuya función principal es facilitar la cooperación y protección de los débiles y los que sufren.

Otro estudio realizado por Mascaro et al (2020) enfocado en conocer los cambios que se dan en grupo de meditadores respecto a las creencias respecto a la compasión encontraron que mediante la práctica de la meditación compasiva los ayudaron a comprender y ejercitar la compasión no sólo hacia los demás sino también hacia sí mismos. Por lo que recomiendan llevar a cabo ejercicios de introspección y sobre todo de contemplación durante la vida cotidiana.

Por último, en palabras de García “la ética de la compasión más que una alternativa, tiene que ser una respuesta a la protocolización del cuidado, un verdadero cuidado tiene que ser compasivo, tiene que surgir del otro para el otro” (García, 2020, p.5). Con estas palabras, es indudable que las coordenadas de la compasión se expanden a otras latitudes como el cuidado de sí, por el hecho de que estas emociones de solidaridad y empatía por el otro, recoge experiencias sensoriales que pueden ser benéficas para la salud.

Ahora bien, ¿cómo practicar la verdadera compasión? A primera vista, identificamos la compasión desde su raíz verdadera cuando el sujeto compasivo no extiende los favores hacia el otro esperando una recompensa, a saber, se sale de cualquier contexto capitalista que sólo busca favorecerse en lo inmediato o en un futuro. Existe una enseñanza judía que estima que cuando se da esperando algo a cambio es una inversión, por el contrario, cuando se da sin esperar nada a cambio eso se identifica como un acto de amor.

A continuación presentamos una tabla comparativa entre las diversas acepciones de la compasión desde la cultura occidental y budista (oriental).

Concepciones de la compasión	
Compasión y simpatía occidentales	Compasión budista
Emoción espontánea, sentimiento.	Resultado de largas meditaciones - inamovible
Caliente, subjetivo	Frío, desapasionado, objetivo.
Dirigido a un individuo	Dirigido a todos los seres sintientes
Surge del sentimiento de preocupación por el sufrimiento de otro individuo.	Surge del conocimiento del sufrimiento común.
Valoración - otro no responsable del sufrimiento (agencia)	Siempre ve a los demás como si no tuvieran el control: están gobernados por deseos y emociones.
Contrario de ira	En oposición a la ira

La compasión es la expresión de la preocupación solidaria. Cualquiera puede sentirlo.	La verdadera compasión requiere conocimiento y sabiduría (prajna), de lo contrario es dañina.
La compasión como amable	La compasión tan cruel
Diferenciación del amor y el apego	
Se puede sentir compasión por los extraños.	El amor como aferramiento
¿Más probable para los que amamos?	Sin expectativas - sin reciprocidad
Fomentar la compasion	
Socialización	Las cuatro nobles verdades
Semejanza	Hacernos iguales a los demás
Tomando perspectiva	"Cambiar por el otro"

Metodología

El objetivo de esta investigación cualitativa consistió en analizar algunas de las concepciones emanadas de un grupo de estudiantes sobre compasión y sabiduría. Este trabajo es un estudio narrativo, en donde se analizaron los ensayos de 12 estudiantes de la Licenciatura de Asesoría Psicopedagógica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC. Con el fin de presentar un análisis de sus ensayos, se elaboró la tabla 1 para poder analizar ciertos comentarios conclusivos a su pensamiento sobre dichas concepciones y después interpretar las narrativas.

La investigación narrativa nos permite acceder a los relatos o narraciones de los sujetos involucrados en una investigación, dando pauta para conocer la forma en la que comprenden algún suceso o evento en particular (Conelly y Clandini, 2005). Asimismo, Bolivar (2002) explica que las narrativas permiten dar voz a los actantes inmersos en una investigación, ya que los seres humanos experimentan su vida como la secuencia de un relato, lo cual, nos permite conocer las

dinámicas específicas de ciertos momentos de su existencia, para después analizarlo y tener material de conocimiento.

En suma, la investigación narrativa es una herramienta que nos permite explorar cómo viven y comprenden los seres humanos ciertos momentos de sus vidas a partir de la generación de relatos, que se transforman en un insumo para los estudios cualitativos que examinan pasajes claves de la experiencia de los actores.

Resultados y discusión

La enseñanza de la compasión es un tema poco abordado en los diseños curriculares de las materias de ética. En ocasiones, las cartas descriptivas están más orientadas a la revisión de documentos normativos e internacionales, que puntualizan el deber ser del humano ante una situación cotidiana o profesional. Tal vez producto de esta seriedad, las clases de ética y cívica no gozan de gran popularidad entre los estudiantes, pues en ocasiones se les ve como una materia de relleno sin utilidad alguna. Bajo esta perspectiva, pensamos que es de suma importancia actualizar los contenidos temáticos, enfocados sobre todo en recuperar el carácter vitalista de la ética, como una rama sensible de la filosofía que no sólo se relaciona con el aprendizaje memorístico de normas y valores, sino que, da un paso más allá y logra remover las fibras sensibles de los estudiantes, propiciando transformaciones en su forma de comprender la ética y la gran importancia de su pragmática en nuestra existencia diaria. A continuación, se presentan algunos de los principales fragmentos de relatos a partir de las historias que nos contaron los estudiantes al terminar de ver el documental *“La compasión un camino hacia la sabiduría”* que se encuentra en el canal de YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=X6-PKGEZA78&t=878s>, y el cual visualizaron a partir de una tarea cuyo objetivo consistía en verlo y escribir dos cuartillas sobre sus principales impresiones.

Tabla 1. Respuestas o conclusiones de los estudiantes sobre los conceptos de compasión y sabiduría.

Estudiante	Respuesta
A	<p>En conclusión el aumento de la humildad ayuda a darnos cuenta de que todas las personas tienen defectos y virtudes, incluso nosotros mismos, mediante la compasión aprendemos a aceptar que no somos perfectos y que todos tenemos limitaciones, además que el incremento de sentimientos positivos nos beneficia con el desarrollo de la compasión a otros sentimientos positivos como la bondad, amabilidad, amor, satisfacción, afecto, etc.</p>
B	<p>No siempre podemos resolver los problemas de los demás y adaptándolo a duras penas no deberíamos hacernos responsables, al menos si escuchamos sus desahogos, pero ya meternos nos haríamos daño también a nosotros mismos por angustiarnos.</p>
C	<p>Ser compartido es una de las acciones más lindas y nobles que una persona puede hacer por otra, brindar ayuda a quien lo necesite, compartir nuestros alimentos o compartir nuestra alegría y felicidad por haber logrado algo inimaginable. El desearle cosas buenas a los demás convertirá a nuestra mente en un espacio tranquilo y lleno de paz.</p> <p>Pero también recordemos que al mismo tiempo que somos compasivos también debemos mantener un equilibrio con la sabiduría, pues esta nos brinda algo de objetividad y una mentalidad un cuanto tanto fría y calculadora. No siempre nos debemos dejar llevar por los sentimientos ni las emociones del momento. Por el momento me cuesta entender lo que Buda nos enseña,</p>
D	<p>Sinceramente reflexione de muchas cosas con este documental y recordé acciones que realice sin saber que estaban mal, desde hoy en adelante cambiaré eso para que las personas verdaderamente sientan que estoy con ellas y comprendo absolutamente todo por lo que están pasando.</p>
E	<p>La sabiduría puede volver a uno frío, calculador y sabelotodo. Conuerdo</p>

	<p>con esta idea ya que creo que con base en las experiencias que uno va presentando en la vida puede volver ser una persona con estas características. Las palabras y conceptos son las sombras de la experiencia. Pues bien está relacionado con lo anterior cada ser va formando sus conceptos ante diversas ideas y enfrentamientos, pero el único mal es aferrarse a ellas, alejarse de la idea del yo propio permite al ser dejar de preocupar se por el sufrimiento propio y convertirse quizá en un mejor ser, pues puede tratar de buscar la felicidad con los demás y no solo la propia.</p>
F	<p>Cuando disfrutamos más de la vida, es cuando la compasión la practicamos más a menudo y vamos notando que nuestra mente se va alejando de todas aquellas acciones materialistas que nos llegan a desviar de la propia realidad y nos hace enfocarnos en algo más y se vuelven a los pensamientos del “yo” es cuando nuestra sabiduría es mundana, cuando en lo que debemos enfocarnos en es en la felicidad y la ayuda a alguien más.</p>
G	<p>La sabiduría y la comprensión pueden tener definiciones muy alejadas o contrarias entre sí, pero el trasfondo de cada una las lleva al mismo punto de encuentro; abre tu mente a los horizontes, te dan una diferente perspectiva de la vida, te permiten observar con profundidad y a detalle la evolución del día a día, el cambio en los demás y en uno mismo. Considero que estos dos conceptos son un punto clave para mantener una vida equilibrada, para pensar y actuar con claridad y madurez.</p>
H	<p>Para cambiar y ver las cosas desde una perspectiva más sana tenemos que aprender a desligarnos de las creencias, desaprender.</p>
I	<p>Desde mi perspectiva, la cultura budista tiene una perspectiva muy buena con relación al desenvolvimiento que pueden llegar a tener los seres humanos con la sociedad. Esto lo realizan de manera muy estricta pues es parte de las normas que rigen su cultura.</p>
J	<p>Me parece interesante conocer otro tipo de religión básicamente se trata de</p>

	pensar más en el prójimo y dejar de lado ese egocentrismo que se llega a tener en ocasiones Y a no cegarnos a las expectativas.
K	Muestra que el propósito de la vida humana es participar activamente en los procesos caritativos del universo, para enriquecer y realzar el dinamismo creativo de la vida. Entonces, cuando actuamos con amor y compasión, nuestras vidas se sincronizan con la fuerza vital universal y muestran nuestra sabiduría inherente. Alentar y compartir la esperanza nos despierta a una identidad más amplia y libre, más allá de los estrechos confines de nuestro ego. Por tanto, la sabiduría y la compasión con amor son inseparables.

La experiencia educativa que vivieron las estudiantes tras observar detalladamente el vídeo “La compasión un camino a la sabiduría” tuvo resultados positivos. Por ejemplo, una estudiante nos narró que si bien todas las personas son distintas, y que cada quien tiene sus lados buenos y malos, el asumir una actitud compasiva nos puede ayudar a equilibrar nuestros juicios hacia los otros y sólo fijarnos en el lado virtuoso de la persona: “el aumento de la humildad ayuda a darnos cuenta de que todas las personas tienen defectos y virtudes, incluso nosotros mismos, mediante la compasión aprendemos a aceptar que no somos perfectos y que todos tenemos limitaciones.” (Comunicación, estudiante A, 2021).

Esto adquiere sentido si prestamos atención a los supuestos pedagógicos del budismo, entre los que sobresalen un claro compromiso hacia la otredad, poniéndose de cierta manera en los zapatos del otro, pero no desde una sensibilidad despectiva que se siente superior, sino con la firme convicción de la igualdad que presupone una suposición igualitaria. En este mismo sentido otra estudiante también nos expresó: “además que el incremento de sentimientos positivos nos beneficia con el desarrollo de la compasión a otros sentimientos positivos como la bondad, amabilidad, amor, satisfacción, afecto, etc.” (Comunicación, estudiante B, 2021). En efecto, esta expresividad nos puede remontar a la salud mental, porque la experiencia de sentimientos positivos en el cuerpo del individuo, como el amor, la paz y la compasión repercuten de manera saludable tanto en el organismo como en la psique fomentando un equilibrio en la vida de los sujetos.

Por otra parte, las estudiantes también expresaron el valor de compartir, como si de cierta manera existiera un vínculo indisoluble entre la acción de repartir los bienes con el sentimiento de la compasión. Así, una estudiante nos dijo “Ser compartido es una de las acciones más lindas y nobles que una persona puede hacer por otra, brindar ayuda a quien lo necesite, compartir nuestros alimentos o compartir nuestra alegría y felicidad por haber logrado algo inimaginable” (Comunicación, estudiante B, 2021).

Básicamente, el valor moral de compartir desinteresadamente alimento, vestido o cualquier otro artículo al necesitado, al desvalido, al marginado por la sociedad, se concibe como un acto de gran valía, sin perder de vista, que este acto tiene que estar viciado por intereses de por medio, es decir, tiene que ser un acto genuino que salga del corazón. En contraste, emerge el deseo de hacerle el bien al prójimo de manera transparente, sin las barreras del ego, el narcisismo, o el egoísmo. Al respecto, otra estudiante también nos compartió: “El desearle cosas buenas a los demás convertirá a nuestra mente en un espacio tranquilo y lleno de paz”. (Comunicación, estudiante A, 2021).

Ahora bien, otra de las experiencias de aprendizaje que sobresalieron al analizar los registros de las estudiantes es la dupla compasión sabiduría, pues se considera que es actitud del sabio ser compasivo y no actuar con emociones neoliberales: “Pero también recordemos que al mismo tiempo que somos compasivos también debemos mantener un equilibrio con la sabiduría, pues esta nos brinda algo de objetividad y una mentalidad un cuanto tanto fría y calculadora”. (Comunicación, estudiante C, 2021). En contraste con este comentario, podemos decir que el balance entre una actitud compasiva y racional resulta factible, por el hecho de que, lamentablemente en ocasiones este mundo frívolo y material reprime las emociones positivas.

Por último, otra de las estudiantes nos deja ver su experiencia de reflexión tras ver el documental: “Sinceramente reflexioné de muchas cosas con este documental y recordé acciones que realice sin saber que estaban mal, desde hoy en adelante cambiaré eso para que las personas verdaderamente sientan que estoy con ellas y comprendo absolutamente todo por lo que están pasando”. (Comunicación, estudiante C, 2021). Esto toma sentido si pensamos que hay ciertas enseñanzas que a través de las imágenes cobran mayor potencia para remover las fibras sensibles del espectador. Pues como podemos leer, recurrentemente se suscitó este fenómeno, llevando a los estudiantes a la toma de conciencia, lo cual representa una acción de alta valía puesto que provoca transformaciones en la forma en la que los individuos asumen sus actos.

En este mismo orden de aprendizajes, otra de las estudiantes manifestó que encontraba positivo que se difunda y socialicen otras perspectivas religiosas, no tanto haciendo hincapié en la parte dogmática, sino enfocarse sobre todo en aquellos aspectos que se relacionan con las enseñanzas de un buen vivir: “Desde mi perspectiva, la cultura budista tiene una perspectiva muy buena con relación al desenvolvimiento que pueden llegar a tener los seres humanos con la sociedad. Esto lo realizan de manera muy estricta pues es parte de las normas que rigen su cultura” (Comunicación, estudiante C, 2021). Esto toma una significación vital muy importante, ya que en ocasiones podemos tener ciertos prejuicios hacia otras culturas desconocidas, sin embargo, si exploramos con atención la mayoría de las religiones más allá de las distorsiones ideológicas que pueden derivar de sus principios, coinciden en propagar o al menos definir cuáles son los criterios para vivir de la mejor manera posible.

De manera similar, otra estudiante también nos expresó: “Me parece interesante conocer otro tipo de religión, básicamente se trata de pensar más en el prójimo y dejar de lado ese egocentrismo que se llega a tener en ocasiones y a no cegarnos a las expectativas”. (Comunicación, estudiante J, 2021). Este testimonio, coincide con el sentir de la otra estudiante, que también considera positivo esa posibilidad de abrirlos a otras perspectivas, ya que les ayuda a incrementar su conocimiento a través de la diversidad cultural, o como se dice recientemente, fomenta la interculturalidad y el respeto a través de la pluralidad religiosa donde rescatamos aquellos aspectos de naturaleza ética que subrayan sobre todo el carácter universalista del actuar humano. Por último, otra de las estudiantes también nos compartió algo similar:

Muestra que el propósito de la vida humana es participar activamente en los procesos caritativos del universo, para enriquecer y realzar el dinamismo creativo de la vida. Entonces, cuando actuamos con amor y compasión, nuestras vidas se sincronizan con la fuerza vital universal y muestran nuestra sabiduría inherente. Alentar y compartir la esperanza nos despierta a una identidad más amplia y libre, más allá de los estrechos confines de nuestro ego. Por tanto, la sabiduría y la compasión con amor son inseparables. (Comunicación, estudiante K, 2021)

De lo anterior se desprende, una visión complementaria que señala que un aprendizaje sobre el sentido de la vida. Pregunta que lamentablemente pocas veces se dan los cimientos o contextos adecuados para que nuestros estudiantes hoy en día la tengan presente, pues como decía el filósofo francés Deleuze, la filosofía también debería de dar cuenta en afirmar el sentido, esa es

la tarea de hoy. Sumado a ello, también se describe el énfasis que el budismo al igual que el cristianismo hace en el amor al prójimo, fomentando el valor de la esperanza ante las situaciones adversas. Sin lugar a dudas este testimonio, nos ayuda a reafirmar la hipótesis inicial de este trabajo, a saber, visualizar material didáctico con enseñanzas éticas de otras culturas ayuda a los estudiantes a fomentar la solidaridad y el respeto hacia los demás.

Conclusiones

El objetivo de este capítulo consistió en mostrar las experiencias de aprendizaje de un grupo de estudiantes de asesoría psicopedagógica, al visualizar y escuchar un vídeo nombrado “*La compasión un camino hacia la sabiduría*” que aborda el tema de la compasión. Esto bajo la premisa de explorar y experimentar con estrategias didácticas innovadoras que logren motivar a los estudiantes, hacia la reflexión ética, pero más que postrarse en el mismo acto de pensar que desencadene otras formas de relacionarse hacia los demás, sobre todo, en estos tiempos post pandémicos que más que encontrar señales de solidaridad y compasión encontramos la mayoría de las veces signos de incompreensión y egoísmo.

Es indudable que implementando estrategias audiovisuales que promuevan valores positivos de otras culturas los estudiantes se motivan un poco más, como sucedió en la materia de ética, donde a pesar de que inicialmente se veía con sospecha integrar este tipo de dinámicas al final los estudiantes presentan un grado de aceptación positivo. Y eso ¿para qué me va a servir? ¿Cómo se relaciona la compasión con mi trabajo? Y ¿qué tiene que ver la compasión y mi vida cotidiana?

Como se ha podido observar a lo largo de este trabajo, la compasión más que un concepto es una práctica de vida, es una forma de relacionarnos hacia la población vulnerable de una manera sensible y amistosa. No se trata de ver a los grupos necesitados sólo como objeto de estudio para las investigaciones sociales, sino tratar de integrar, visiones más humanas en nuestras clases y propiciar cambios en nuestros comportamientos. Que las palabras solidaridad, compasión, empatía, no sólo sirvan para decorar nuestros discursos, sino que se integren a nuestra persona, de una manera real, no sólo para incrementar nuestro narcisismo y tomarnos *selfies* en las redes sociales cuando ayudamos al otro. Para finalizar, vale la pena recordar que la compasión en tiempos oscuros puede ser una práctica solidaria que aunque pensamos que impacta poco, en una cadena compasiva, puede provocar cambios positivos para la gran atmósfera de violencia que impregna nuestro planeta.

Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De nobisipsissilemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>
- Durán Amavizca, Norma. (2001). Educación holista: Pedagogía del amor universal. *Perfiles educativos*, 23(92), 117-120. Recuperado en 27 de abril de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982001000200008&lng=es&tlng=es.
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. Connelly y D. Clandinin. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Alertes.
- Dalai L. y Carriere, J. C (1996). *Violencia y compasión*. Nueva York: Doubleday. <https://kadampa.org/es/reference/compasion>
- Gabriel, M. (2021). *Ética para tiempos oscuros*. Barcelona: Pasado-Presente.
- García Uribe, J.C. (2020). Cuidar del cuidado: Ética de la compasión, más allá de la protocolización del cuidado de enfermería. *Cultura de los Cuidados (Edición digital)*, 24 (57) Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2020.57.05>
- Goetz, J. & Keltner, D. & Simon-Thomas, E. (2010). Compassion: An Evolutionary Analysis and Empirical Review. *Psychological bulletin*. 136. 351-74. 10.1037/a0018807.
- Lezama, C. R. Q. (2020). La Educación Holística: Una Oportunidad para Transformar la Realidad Educativa en el Siglo XXI. *EDU review*, 8(3),. <https://journals.gkacademics.com/revEDU/article/view/2522/1547>
- Mantero, C. Quiroz, G.; Salazar, P.; y García, N. (2019). Metodología de los tipos y diseños de estudio más frecuentemente utilizados en investigación clínica. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 30(1), 36-49. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2018.11.005>
- Margalit, A. 1997. *La sociedad decente*. Paidós, Barcelona.
- Mascaró JS, et al. (2020). Aprendizaje de la compasión y la meditación: un análisis de métodos mixtos de la experiencia de los meditadores novatos. *Psicología frontal*. 5 de abril de 2022; 13: 805718. doi: 10.3389/fpsyg.2022.805718.
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*. 242-264

Budismo y Educación como campo de conocimiento: Una hoja de ruta en la vastedad de relaciones

Javier Alejandro Camargo Castillo

Tecnológico de Monterrey

To me, the engaged classroom is always changing.

bell hooks

Así, existe en toda cultura, entre el uso de lo que pudiéramos llamar los códigos ordenadores y las reflexiones sobre orden, una experiencia desnuda del orden y sin modos de ser.

Michel Foucault

Apertura

La filosofía del budismo tiene un estrecho vínculo con la educación, si se toma como punto de partida que los practicantes budistas siguen las enseñanzas de El Buda, como un camino hacia la liberación del sufrimiento y el ciclo del nacimiento y la muerte. Sin embargo, abordar las contribuciones del budismo y su filosofía a la educación podría ramificarse o plantearse de distintas maneras. La primera acotación sería plantear si el interés es por una educación que se da en un contexto geográfico en donde el budismo ha sido un eje que articula la sociedad ya sea como religión, paradigma ético, filosófico o político; o se está hablando de la inspiración budista en

distintos paradigmas educativos “occidentales” ya sea en su parte práctica o teórica. Una segunda acotación dentro de esta última franja consiste en la forma de realizarse el vínculo del budismo con la educación. Por ejemplo: se podría tomar como referente el establecimiento y diseminación de distintas órdenes monásticas en culturas no occidentales; se podría abordar como estos centros de estudio realizan actividades con inspiración budista sin un trasfondo religioso; se podría profundizar en el trabajo de educadores que se inspiran en algún concepto o contenido proveniente del budismo, ya sea por ejemplo a partir de la introducción de técnicas de meditación en el aula, el diseño curricular de programas en algunos grados escolares; o bien, del estudio académico teórico filosófico que se acerca al budismo como una ética de la virtud o desde la búsqueda de coincidencias de valores comunes más allá de los contextos culturales.

El objetivo de este trabajo es comenzar una revisión de este campo de estudio desde su propia amplitud, tratando de ver la conexión múltiple que hay entre estas variables, pero con una conciencia de que se hace de una manera muy modesta, provisional incluso, más punto de partida que un puerto de llegada. Este trabajo no pretende ser una revisión sistemática que requeriría de ciertos protocolos más rigurosos en la amplitud y selección de fuentes (Sánchez-García, 2022), sino que se conforma en ser una reseña narrativa que invite a distintos tipos de lectores a tener una hoja de ruta en la vastedad del tema: para los lectores que tengan un primer acercamiento y quieran tener una selección de fuentes para conocer desde una perspectiva amplia las posibles interconexiones entre el budismo y la educación más allá de un campo disciplinar; para los investigadores especializados que quieran profundizar en alguna temática particular a partir de bibliografía reciente; así como para quienes consideren pertinente la propuesta de categorización que aquí se presenta para continuar la investigación hacia una revisión más sistemática.

En una primera parte se presenta la estrategia de búsqueda realizada y a partir de la cual se puede percibir de manera inicial que la relación entre el Budismo y la educación como campo de conocimiento es de creciente interés entre la comunidad científica pero que tiene mucha dispersión entre sus variables. En una segunda parte, se delimitará el campo de estudio a las fuentes que incluyan además una relación con la variable de filosofía. A partir de la revisión de 81 resúmenes de los últimos cinco años se agrupan las fuentes en 7 categorías.

Budismo y educación: un campo de creciente interés en la comunidad científica pero de gran dispersión

En cuanto a una revisión de la literatura tomando como referente la búsqueda más amplia, que considera todos los campos, aparecen para la categoría de budismo y educación, 9766 documentos que establecen una relación entre ambas (Scopus, 2022). De esta primera aproximación, como la mirada más amplia, lo que se puede apreciar es que en la comunidad científica ha habido un interés creciente por esta relación, pues para 1951 se registraba solamente un documento mientras que para el año 2021, aparecen 966, y en lo que va del 2022, hay 175. Algunos años en los que se puede apreciar una intensificación de este ritmo de crecimiento, son: en 1984, 10 documentos; en 1993, 24 documentos; en 1998, 43 documentos; en 2003 130 documentos; en 2007, 236 documentos; en 2012, 536 documentos; en 2020, 769 documentos.

En contraste, si se realiza una búsqueda en la plataforma Scopus a partir de las mismas variables, pero limitándose a la categoría de Título-Resumen-palabras clave, la cantidad de documentos se reduce a 565. En estos documentos primarios se puede apreciar una diversificación de la relación entre ambas variables que atraviesa una gran gama de áreas de conocimiento: Ciencias Sociales (273), Artes y Humanidades (249), Medicina (105), Psicología (32), Negocios, Administración y Contabilidad (19), Economía, Econometría y Finanzas (14), Ciencias Ambientales (14), Ingeniería (12) entre otros más. Asimismo estos 565 documentos tienen una gran dispersión respecto a las fuentes en que aparecen publicados pues asciende a 424 fuentes diferentes. A partir de un filtrado adicional para enfatizar el componente filosófico con relación al budismo y la educación, se pueden encontrar 199 documentos.

Tras la revisión de los resúmenes de los últimos cinco años se seleccionaron 81 y las fuentes se agruparon en las siguientes siete categorías relacionadas con: 1) el enfoque histórico sociológico; 2) los autores como eje de estudio; 3) la relación con distintos campos dentro del ámbito educativo; 4) el interés por el campo de la meditación y la práctica de la contemplación; 5) la Iniciativa Científica Emory-Tibet (ETSI); 6) el vínculo con otros campos disciplinares; y 7) la transformación de la filosofía educativa.

4) El interés por el campo de la meditación y la práctica de la contemplación	14.8%	A	Aplicación de la meditación en el ámbito educativo	6
		B	Aprendizajes de la meditación	4
		C	Estudios críticos de la meditación	2
5) La Iniciativa Científica Emory-Tibet (ETSI)	9.9%	A	Transformación currículo monástico	1
		B	Educación científica	1
		C	Traducción	1
		D	Pluralismo epistemológico	1
		E	Intercambio cultural	1
		F	Pedagogía inclusiva	1
		G	Experiencias educativas	1
		H	Budismo y biología	1
6) El vínculo con otros campos disciplinares	17.3%	A	Administración y negocios	3
		B	Medicina	2
		C	Psicología	2
		D	Enseñanza de idiomas	2
		E	Diseño	1
		F	Urbanismo y medio ambiente	1
		G	Filosofía del deporte	1
		H	Religión	1
		I	Conservación ambiental	1
7) La transformación de la filosofía educativa	11.11 %	A	Ontológica	2
		B	Ética	3
		C	Desarrollo sostenible	3
		D	Educación comparativa	1
TOTAL 81				

Fig.2. Categorías y subcategorías de clasificación de resúmenes

El enfoque histórico sociológico

Esta categoría responde a que la relación entre budismo y educación se considera para la comprensión de un periodo histórico pasado o presente ya sea delimitado a un periodo de tiempo amplio, a un territorio específico, o a un país determinado. En la plataforma Scopus para los últimos 5 años se pueden agrupar 12 documentos en esta categoría, 14.8% del total de la muestra, en la que se encuentran los que están relacionados con el pasado como los que: abordan el papel de las prácticas educativas en los espacios urbanos en la India Antigua (Desnitskaya, 2021); estudian el papel de la teología literaria en la Cachemira medieval (Reich, 2021); reflexionan sobre el papel de los templos monásticos como lugares de aprendizaje budista así como de otras disciplinas e incluso prácticas económicas (Chen, 2021); estudian la influencia prevedica y budista para la comprensión de la historia de la ciencia de la India (Tandon, 2019); tratan los aportes de la Lógica en la configuración de la historia educativa de una sociedad como el caso de Tuva (Ivlev y Kadyg-Ool, 2020); abordan la relación de la medicina tradicional india en China como un elemento de cooperación entre culturas (Wu, L., Chen, W., Wang, Z., 2021); estudian los aportes de los textos budistas a la lingüística China (Meisterernst, 2017); estudian los aportes budistas para darle un carácter cosmopolita a una ciudad no solo en el aspecto religioso o filosófico sino educativo (Devarakonda, 2020); o rastrean la influencia de algunas corrientes filosóficas como el budismo, el marxismo y el leninismo en Vietnam (Chung, Huy y Ngu, 2021). También están, lo que tienen un interés histórico más reciente e investigan sobre: el budismo chino contemporáneo de cara a la globalización (Li, 2017); para ubicar el papel de China en el siglo XXI (Wang, 2019); o bien preguntarse por la composición de la cultura académica de la educación superior de un país en específico como el caso de Taiwan (Yang, 2019).

Los autores como eje de estudio

Una forma común de plantear el vínculo entre budismo y la educación, es a partir de los autores considerados como el eje de estudio. En la selección de esta categoría se eligieron los documentos que permiten la comprensión del autor en cuestión ya sea a partir de la influencia que tuvo el budismo en sus ideas, obras o acciones; o bien, permiten comprender el papel que dicha persona o realizaciones teóricas tuvieron en el interior del pensamiento o tradición budista. En esta categoría, dentro de la base y años que se ha tomado como referencia para este análisis se encontraron 11 documentos, 13.6% del total de la muestra. Entre los personajes vinculados a la tradición budista que aparecen mencionados se encuentran: Chǒng Suok, monja líder feminista

que crítico las condiciones sociales de las monjas en los monasterios (Cho, 2019); Juzan, monje budista chino que tuvo una importante influencia en el budismo humanista del siglo XX, en particular en la educación (Li, X., 2017); Matsumura Kaiseki y su noción de “Dou” (Chien, S.-H., 2018); Kiyozawa Manshi, cuya vida y obra fue muy importante en la modernización del budismo en Japón (Gunskii, 2021); algunos exponentes budistas como Yan Wenhui y Tai Xu (Yangutov, Chebunin y Khabdaeva, 2020).

Entre los personajes, que el budismo tuvo influencia en su obra o pensamiento se encuentran: Pierre Bayle y Johan Jacob Brucker, como dos pensadores de la Ilustración (Ambrogio, 2021); Ho Chi Minh quien consideró el budismo como uno de los antecedentes en su pensamiento filosófico (Dung, 2021); Vasiliy Vasilyev maestro de filosofía que radicó en Beijing de 1840-1850 (Martynov, Martynova, y Valeev, 2017); E.E. Ukhtomsky, pensador y diplomático ruso (Suvorov, Fakhruddinova, y Dubrovskaya, 2018); Dieter Misgeld, quien fue un filósofo de la educación canadiense y tuvo influencia budista en su recorrido intelectual (Mesbahian y Norris, 2018); o, bell hooks quien realizó una educación crítica inspirada en el pensamiento budista (Low, 2021).

La relación con distintos campos dentro del ámbito educativo

En esta categoría se agrupan los documentos que consideran el budismo más allá de una variable histórica o sociológica y tienen una relación más estrecha con el ámbito educativo, aunque al ser un campo tan amplio esta se lleva a cabo de manera múltiple. En la plataforma Scopus para los últimos 5 años en este rubro se catalogaría 15 documentos, 18.5% del total de la muestra.

En una subcategoría se pueden agrupar los documentos que tienen en común la importancia del budismo como un factor a tomar en cuenta para el diseño curricular o bien la enseñanza de alguna materia en que el budismo forma parte de los contenidos. En esta subcategoría se encontrarían los casos que: se preguntan por el papel de las creencias budistas en adolescentes en correlación con otros factores demográficos en Vietnam (Le, T.L., 2021); analizan en particular la importancia y contenidos de la materia Educación para la vida (y para la muerte) que se imparte en Vietnam (Phan, Ngu, Chen, Wu, L., Shih, y Shi, 2021) (Wu, S.-W. y Lee, 2021); analizan la pertinencia de algunas materias en Rusia, como son FSMCPR y FRCSE, ante la pérdida de valores provocada por la globalización (Bardakov, Grigorieva y Kudashov, 2019); critican la forma de inclusión del budismo en el programa de Ética y Cultura religiosa de Quebec (Cherblanc,

2018); revisan críticamente el programa de Educación para la inclusión mundial (Dreamson, 2018).

En otra subcategoría se pueden agrupar los documentos que hablan de un rescate de elementos tradicionales para revertir, resistir o adaptar intervenciones occidentales como: en el caso de Corea en que se plantea una reapropiación del confucianismo, budismo taoísmo luego de la implantación de modelos educativos occidentales (Silova, 2021); en el caso del estudio de la variable cultural para la transferencia de un modelo europeo de revisión por pares en escuelas vocacionales en China (Schedneck, 2021); el pensar en una educación preventiva para retener valores tradicionales y no perderlos al seguir otros modelos de desarrollo (Agricultural development and peasant education, 2018); o bien, la utilización del modelo educativo Soka como base para una preparación docente que propicie una educación inclusiva (Agbenyega, Ikegami y Rivalland, 2021).

Una tercera subcategoría de este rubro, es la que se refiere a documentos relacionados con la educación budista en un sentido religioso o incluso monástico en donde se encuentran trabajos que abordan: una revisión crítica de cómo fue interpretado el “resurgimiento de la educación budista” en China (Travagnin, 2017); la participación budista en línea, como peregrinajes, a causa de la pandemia (Ochirova, Antonov, Badmaev, Purevsuren y Petrova, 2021); la formación humanística monástica de niños a partir de la epistolografía (Kilby, 2021); la interrogación acerca de cómo el acceso a la educación budista de adolescentes en Vietnam contribuye al desarrollo de la conducta moral (Le, L.T. 2021); así como, la transformación de la educación budista para jóvenes a partir de nuevos medios de comunicación y monjes famosos (Schedneck, 2021).

El interés por el campo de la meditación y la práctica de la contemplación

Como es de esperarse la relación entre budismo y educación está atravesada en los últimos años por el creciente interés de la meditación y las prácticas de la contemplación; sin embargo esta relación tiene un carácter múltiple. En la muestra analizada aparecen 12 documentos, 14.8% del total de la muestra, que se pueden clasificar en esta categoría. Algunos de estos documentos se concentran en la aplicación de la meditación al ámbito educativo ya sea porque: abordan el cultivo de la compasión a partir del entrenamiento de la meditación, distintos ámbitos educativos (Chien, G.I.-L., 2020); aplican la meditación como herramienta en algunas disciplinas educativas como la educación ambiental (Chang, 2020), el diseño (Andrahennadi, 2019); entablan un diálogo con otras corrientes espirituales para indagar sobre el desarrollo humano (Canda y Gomi, 2019), ver la

similitud y complementariedad entre distintas corrientes pedagógicas contemplativas (McCaw, 2020) o bien en diálogo con otras tradiciones filosóficas clásicas (Ergas, 2019a).

En esta categoría también hay otros documentos que proporcionan posibilidades de aprendizaje de la misma meditación: a romper el dualismo del tiempo futuro y tiempo presente (Ergas, 2019b), metodologías de escritura mental a partir de entrenamientos tradicionales (Park y Mo, 2019); el cultivo de la compasión para un cuidado sustentable e inclusivo (Condon y Makransky 2020); o bien informar un proceso de aprendizaje somático que conecta la sensación corporal con la cognición (Rigg, 2018).

Finalmente, también hay otros documentos que se pueden considerar críticos en un sentido amplio de la palabra ya sea por: los usos en que se emplea la meditación en el ámbito educativo, de manera delgada cuando se refiere solo a las técnicas de atención plena, o gruesa, cuando tiene mayor profundidad con las raíces budistas de donde proviene (McCaw, 2020); el énfasis en la educación transformativa solo partir de la contemplación y no abordar otros aspectos relacionales que están involucrados (Saari, 2020).

La Iniciativa Científica Emory-Tibet (ETSI)

En la revisión de los documentos de los últimos 5 años, se encontraron 8 documentos, 9.9% del total de la muestra, que aludían a un proyecto específico, por lo cual se decidió darle una categoría propia. La Iniciativa Científica Emory-Tibet (ETSI) es considerada como una transformación en el currículo monástico establecido hace seis siglos y que permite a científicos y monásticos investigar cuestiones antiguas de la mente y la materia y de la cual pueden comenzar a evaluarse sus resultados (Nusslock, Gerardo, Mascaro, Shreckengost y Balgopal, 2022). Esta iniciativa ha demostrado el interés de la comunidad científica para el estudio de: las motivaciones y los comportamientos de compromiso que contribuyen al aprendizaje de la educación científica entre los estudiantes monásticos (Gray, Achat-Mendes, Kruger, Lhamo, Wangyal, Gyatso y Worthman, 2021); el papel que ha jugado la traducción del inglés al tibetano desde el principio del proyecto (Samphel, Namgyal, Drongbu y Khangsar, 2021); el aprendizaje basado en el diálogo como una pedagogía inclusiva que aprovecha el pluralismo epistemológico para mejorar la educación intercultural (Romano, Diáz-Almeyda, Namdul, y Lhundup, 2021); las condiciones y los procesos de trabajo de un genuino y extendido intercambio cultural que busca cruzar los límites entre las comunidades de budismo tibetano y la científica (Worthman, Kruger, Achat-Mendes, Lhamo, Wangyal, Gyatso, y Gray, 2021). Algunos antecedentes del interés en este tema iniciativa

están relacionados con: los esfuerzos para promover la inclusión de grupos raciales, étnicos, culturales, religiosos de género y socioeconómicos que históricamente estaban subrepresentados entre los académicos de ciencias (Gray, Namgyal, Purcell, Samphel, Sonam, Tenzin, Tsering, Worthman y Eisen, 2019); hallazgos pedagógicos provenientes de científicos participantes durante su visita en la iniciativa (Kimelman, 2018); o bien las implicaciones educativas que tiene la relación del budismo y la biología (Eisen y Konchok, 2017).

El vínculo con otros campos disciplinares

La relación entre budismo y educación se vincula con una amplia variedad de campos disciplinares ya sea como una variable que permita profundizar en sus propósitos o bien alguna aplicación. En esta categoría se ubicaron 14 documentos que corresponden al 17.3% del total de la muestra. En el campo de la administración y los negocios, los trabajos estudian: la relación entre la religión y el emprendimiento (Kumar, Sahoo, Lim y Dana, 2022); el vínculo entre prácticas espirituales y educación para los negocios (Burton, Culham y Vu, 2021); o bien, como los valores budistas pueden ser una determinante para el desarrollo y potencia económico de la sociedad de Tuva (Tarbastayeva, 2018).

En el campo médico, las temáticas que se abordan son: la influencia de las creencias religiosas en los pacientes terminales (Chakraborty, El-Jawahri, Litzow, Syrjala, Parnes, y Hashmi, 2017); o bien, el ideal de la impertubabilidad para la práctica médica (Jones, 2019).

En el campo de la psicología se pueden ubicar dos trabajos: el primero que realiza una hermenéutica de los practicantes budistas a partir de una tipología de la personalidad de los practicantes, y no desde una visión étnica religiosa (Thanissaro, 2020); y el segundo que apunta a cómo se puede usar la filosofía budista para desestigmatizar la enfermedad mental (Somasundaram y Murthy, 2018).

En el campo de la enseñanza de idiomas se pueden incluir también dos trabajos: el primero que aplica la filosofía Thich Naht Han al salón de clases para el aprendizaje del inglés como segundo idioma (Nguyen, 2019); y el segundo que aborda la relación de la fe y la enseñanza del inglés a partir del caso de estudio de una profesora veterana (Ding, y De Costa, 2018).

Asimismo, hay otros campos diversos en los que aparece la relación entre budismo y educación, y la variable de filosofía, como son: el diseño, en donde a partir de la relación entre el arte y la ciencia, al estudiar contextos budistas se puede experimentar y cambiar ciertas preconcepciones (Maggio, 2017); la administración del ambiente, en donde el desarrollo de

ciudades inteligentes requiere de una ecología profunda vinculada a una fe o práctica de valores morales como sería en el caso del budismo (Vinod, 2020); la filosofía del deporte de gran auge en China a partir de los elementos budistas y de otras tradiciones que le preceden (Zhang, Zhou, y Ryall, 2021); la religión, en donde esta puede ser compatible con la ciencia de manera crítica y desde distintas tradiciones. (Kwah, 2020); la conservación ambiental, en donde la variable religiosa es tomada en cuenta junto con otras variables sociodemográficas para estudiar la preservación de algunas especies y el diseño de los mensajes para tal propósito en grupos diferenciados (Bhatia, Redpath, Suryawanshi y Mishra, 2017).

La transformación de la filosofía educativa

En la muestra acotada por las variables antes mencionadas se pueden agrupar algunos artículos que aluden desde el elemento filosófico a una transformación en la forma de pensar la educación a partir de elementos provenientes del budismo. En esta categoría se catalogaron 9 trabajos, 11.11% del total de la muestra.

Algunos de estos trabajos apuntan a transformación ontológica para plantear preguntas clave relacionadas con la formación de la subjetividad y desde el budismo, en diálogo con autoras como Malabou, es posible plantear la educación en un debate entre posthumanismo, lo inhumano, lo no-humano (Oral, 2021); o bien, a partir de replanteamiento ontológico que permitan pensar la educación superior desde otras perspectivas como la filosofía africana Ubuntu o la filosofía budista (Robinson-Morris, 2019).

Otros de estos trabajos, aluden a una transformación de la educación en un sentido ético: a partir de la revisión de textos de la tradición Abhidharma se puede plantear una educación moral budista que permita una nueva comprensión de las emociones “emociones autoconscientes sin un yo” (Chadha y Nichols, 2019); la posibilidad de crear una ética del amor en el reino de la educación a partir del budismo y la filosofía Ubuntu (Robinson-Morris, 2018); o bien, explorar como se enseña la compasión, en particular desde el budismo y el Islam, para tener una vida significativa (Maher, 2017).

Un tercer grupo de trabajos que aluden a una transformación de la educación, son los relacionados con la educación para el desarrollo sostenible. Estos trabajos, se consideran a parte de la relación del budismo y la educación, debido a que van más allá de una aplicación o vínculo disciplinar, sino que desde la lectura de sus resúmenes se aprecia un replanteamiento teórico. Así, por ejemplo, abordan: cómo el conocimiento indígena, ubicando ahí al budismo, enriquece la

educación a partir de visiones diferentes de la naturaleza, invitando a una educación holística, sustentable, posthumanista (Zidny, Sjöström, J. y Eilks, 2020); cómo se puede responder a una visión fatalista del antropoceno a partir del significado del animismo japonés para la educación y filosofía ambiental (Bradley, 2019); cómo plantear una educación para el desarrollo sostenible a partir de la interdependencia ecológica en un vínculo con la filosofía budista y la problematización del concepto de naturaleza (Wang, 2017).

Por último, otra forma de plantear la transformación de la filosofía educativa es justamente a partir de la invitación a una Educación comparativa que permita reimaginar la educación incluyendo distintas corrientes filosóficas y desde ellas un replanteamiento de sus categorías (Silova, I. 2020).

Cierre

El budismo y la educación como campo de conocimiento tienen múltiples conexiones que pueden ser exploradas. A partir de la muestra presentada se pueden establecer algunas formas de estudio para elaborar con mayor detalle y profundidad investigaciones tanto a nivel teórico como aplicado. Es de esperarse que el enfoque histórico sociológico continúe pues abarca una cantidad de temas muy extensa que requerirán visitarse continuamente. Algo similar puede plantearse respecto al estudio de autores que pertenecen a la tradición budista o son influenciados por ella. En los distintos campos vinculados a la educación, en el análisis de los resúmenes se puede apreciar muchas posibilidades de aprendizaje tanto en el diseño curricular y la importancia de recuperar paradigmas propios que respondan a cuestiones de cada comunidad. Los temas de meditación y la práctica de la contemplación, puede esperarse que sigan incrementándose pero es muy interesante que comiencen a aparecer elementos críticos de su práctica y estudio. En cuanto a Iniciativa Científica Emory-Tibet, es una categoría que considero seguirá generando investigaciones dada la magnitud de la transformación que implica en el diseño curricular y los puentes que permite hacer entre dos mundos de conocimiento. En esta pequeña muestra se puede apreciar la gran vinculación temática que puede haber del budismo y la educación, con un componente filosófico que se asocie a muchas otras disciplinas, con el tiempo es posible que sean cada vez más específicas las contribuciones o bien puedan encontrarse núcleos comunes entre sus vinculaciones paulatinamente. Finalmente, la categoría de transformación del paradigma educativo considero que es la parte más interesante para los interesados en la disciplina filosófica, pues permite no sólo

la traducción de conceptos, experiencias, mundos de significado, sino un rico pliegue del pensamiento sobre luces nuevas, prácticas distintas, puentes sobre abismos.

Este pequeño territorio, el budismo y la educación, con delimitación desde la filosofía, del cual solo se ha presentado una pequeña hoja de ruta, requiere ser completado con otras estrategias de búsqueda y otras plataformas. Por ejemplo, sería interesante contrastar la producción en español y los temas que se tratan en particular desde el contexto latinoamericano, sería igualmente rico incluir otras fuentes y sistemas de información que tienen mucha presencia en el campo del conocimiento del budismo pero que no están integrados en Scopus.

Ojalá que los perfiles aquí construidos y los posibles viajes sugeridos sean de beneficio para los distintos tipos de lectores que en cada una de las fuentes reseñadas se den encuentro.

Referencias

- Agricultural development and peasant education. (2018). *Adult education: International perspectives from china* (pp. 156-173) doi:10.4324/9780429438165-6
- Agricultural development and peasant education: Panel commentary and discussion. (2018). *Adult education: International perspectives from china* (pp. 168-173)
- Agbenyega, J. S., Ikegami, K., & Rivalland, C. (2021). *Soka education philosophy as a foundation for teacher preparation in creating inclusive education* doi:10.1108/S1479-363620210000015010
- Ambrogio, S. (2021). Discording enlightenments on china: Pierre Bayle's skepticism vs Johan Jacob Brucker's exoticism. *Dialogue and Universalism*, 31(3), 157-177.
- Andrahennadi, K. C. (2019). Mindfulness-based design practice (MBDP): A novel learning framework in support of designers within twenty-first-century higher education. *International Journal of Art and Design Education*, 38(4), 887-901. doi:10.1111/jade.12272
- Bardakov, A. V., Grigorieva, L. I., & Kudashov, V. I. (2019). The role of traditional religions in teaching disciplines of spiritual and moral orientation in the context of globalization. [Роль традиционных религий в преподавании предметов духовно-нравственной направленности в условиях глобализации] *Perspektivy Nauki i Obrazovania*, 38(2), 131-142. doi:10.32744/pse.2019.2.11

- Bhatia, S., Redpath, S. M., Suryawanshi, K., & Mishra, C. (2017). The relationship between religion and attitudes toward large carnivores in northern india? *Human Dimensions of Wildlife*, 22(1), 30-42. doi:10.1080/10871209.2016.1220034
- Bradley, J. P. N. (2019). Transcendental monsters, animism and the critique of hyperobjects. *Australian Journal of Environmental Education*, 35(3), 163-172. doi:10.1017/ae.2019.15
- Burton, N., Culham, T., & Vu, M. C. (2021). Spiritual practice and management education pedagogy: Exploring the philosophical foundations of three spiritual traditions. *Journal of Management Education*, 45(2), 206-242. doi:10.1177/1052562920945739
- Canda, E. R., & Gomi, S. (2019). Zen philosophy of spiritual development: Insights about human development and spiritual diversity for social work education. *Journal of Religion and Spirituality in Social Work*, 38(1), 43-67. doi:10.1080/15426432.2018.1520671
- Chadha, M., & Nichols, S. (2019). Self-conscious emotions without a self. *Philosophers Imprint*, 19(38)
- Chakraborty, R., El-Jawahri, A. R., Litzow, M. R., Syrjala, K. L., Parnes, A. D., & Hashmi, S. K. (2017). A systematic review of religious beliefs about major end-of-life issues in the five major world religions. *Palliative and Supportive Care*, 15(5), 609-622. doi:10.1017/S1478951516001061
- Chang, D. (2020). Encounters with suchness: Contemplative wonder in environmental education. *Environmental Education Research*, 26(1), 1-13. doi:10.1080/13504622.2020.1717448
- Chanyapate, C. (2018). Agricultural development and peasant education: Strategies for agricultural development and peasant education. *Adult education: International perspectives from china* (pp. 157-167)
- Chen, J. (2021). Monastic learning and private education: The knowledge fostering and transmission network centered around buddhist temples in medieval china. *Studies in Chinese Religions*, 7(1), 138-157. doi:10.1080/23729988.2021.1903740
- Cherblanc, J. (2018). The ethics and religious culture program in quebec, canada: The limits of a cultural and transversal approach to religions. *Religious Education*, 113(5), 450-463. doi:10.1080/00344087.2018.1491751

- Chien, G. I. -. (2020). Integrating contemplative and ignatian pedagogies in a buddhist studies classroom. *Religions*, 11(11), 1-21. doi:10.3390/rel11110567
- Chien, S. -. (2018). A preliminary study on the expression of the tamed imperial ideology in the meiji era: A focus on the "dou" of matsumura kaiseki. *Taiwan Journal of East Asian Studies*, 15(1), 159-185. doi:10.6163/TJEAS.201806_15(1).0006
- Cho, E. -. (2019). Chông Suok's tour of imperial japan and its impact on the development of the nuns' order in korea. *Religions*, 10(6) doi:10.3390/rel10060385
- Chung, V. V., Huy, D. T. N., & Ngu, D. T. (2021). Eastern philosophical theories and marxism-lenin philosophies in viet nam society and education. *Review of International Geographical Education Online*, 11(8), 1586-1591. doi:10.48047/rigeo.11.08.136
- Condon, P., & Makransky, J. (2020). Recovering the relational starting point of compassion training: A foundation for sustainable and inclusive care. *Perspectives on Psychological Science*, 15(6), 1346-1362. doi:10.1177/1745691620922200
- Desnitskaya, E. A. (2021). Educational practices in urban spaces of ancient india. [Образовательные практики в городах Древней Индии] *Vestnik Sankt-Peterburgskogo Universiteta, Filosofia i Konfliktologiya*, 37(3), 516-531. doi:10.21638/SPBU17.2021.312
- Devarakonda, B. (2020). *Mutual contributions of buddhism and andhra* doi:10.1007/978-981-15-5686-9_4
- Ding, X., & De Costa, P. I. (2018). Faith-based teacher emotional experiences: A case study of a veteran english lecturer in china. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 41(4), 532-551. doi:10.1515/cjal-2018-0037
- Dreamson, N. (2018). Culturally inclusive global citizenship education: Metaphysical and non-western approaches*. *Multicultural Education Review*, 10(2), 75-93. doi:10.1080/2005615X.2018.1460896
- Dung, B. X. (2021). Human issues in the philosophical thought of ho chi minh. *Review of International Geographical Education Online*, 11(4), 1440-1452. doi:10.33403/rigeo.8006857
- Eisen, A., & Konchok, Y. (2017). The enlightened gene: Biology, buddhism, and the convergence that explains the world. *The enlightened gene: Biology, buddhism, and the convergence that explains the world* (pp. 1-260)

- Elsevier Scopus (2022). Recuperado de www.scopus.com. Consultado (30 marzo 2022).
- Ergas, O. (2019a). Education and mindfulness practice: Exploring a dialog between two traditions. *Mindfulness*, *10*(8), 1489-1501. doi:10.1007/s12671-019-01130-w
- Ergas, O. (2019b). Education and time: Coming to terms with the “Insufficiency of now” through mindfulness. *Studies in Philosophy and Education*, *38*(2), 113-128. doi:10.1007/s11217-019-09646-3
- Gray, K. M., Achat-Mendes, C., Kruger, A. C., Lhamo, T., Wangyal, R., Gyatso, G., & Worthman, C. M. (2021). Emory-tibet science initiative: Changes in monastic science learning motivation and engagement during a six-year curriculum. *Frontiers in Communication*, *6*doi:10.3389/fcomm.2021.724121
- Gray, K. M., Namgyal, D., Purcell, J., Samphel, T., Sonam, T., Tenzin, K., . . . Eisen, A. (2019). Found in translation: Collaborative contemplations of tibetan buddhism and western science. *Frontiers in Communication*, *4* doi:10.3389/fcomm.2019.00076
- Gunskii, A. Y. (2021). Kiyozawa manshi. processes of modernization of japanese buddhism and personal path to faith. *Voprosy Filosofii*, *2021*(6), 192-206. doi:10.21146/0042-8744-2021-6-192-206
- Ivlev, Y. V., & Kadyg-Ool, K. K. (2020). Logic in the educational history of tuva. [Логика в истории образования Тувы] *New Research of Tuva*, (4), 28-44. doi:10.25178/nit.2020.4.3
- Jones, R. C. (2019). Achieving Osler’s ideal of imperturbability. *Journal of General Internal Medicine*, *34*(12), 2901-2902. doi:10.1007/s11606-019-05234-w
- Kilby, C. A. (2021). Humanizing the enlightened childhood: Epistolography as human formation in tibetan buddhism. *Numen*, *68*(4), 336-356. doi:10.1163/15685276-12341627
- Kimelman, D. (2018). Ground, path, and fruition: Teaching zebrafish development to tibetan buddhist monks in india. *Zebrafish*, *15*(6), 648-651. doi:10.1089/zeb.2018.1657
- Klavins, K., & Kulis, M. (2021). KOREA in the DIALOGUE between the EUROPEAN PHILOSOPHICAL TRADITION and EAST ASIAN SPIRITUAL TEACHINGS. *Religiski-Filozofiski Raksti*, (30), 21-41.
- Kumar, S., Sahoo, S., Lim, W. M., & Dana, L. -. (2022). Religion as a social shaping force in entrepreneurship and business: Insights from a technology-empowered systematic

- literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 175doi:10.1016/j.techfore.2021.121393
- Kwah, H. (2020). Bringing a dialogue between buddhist multilogicality and evolutionary science into the science classroom. *Cultural Studies of Science Education*, 15(1), 143-155. doi:10.1007/s11422-019-09930-1
- Le, L. T. (2021). How can buddhist education help adolescents develop moral behavior? *Religious Education*, doi:10.1080/00344087.2021.2018642
- Le, T. L. (2021). Adolescents' buddhist belief in correlation with demographic factors: An exploratory sequential mixed method research. *International Journal of Children's Spirituality*, 26(4), 235-249. doi:10.1080/1364436X.2021.1968800
- Li, J. (2021). The role of culture in policy transfer. A pilot study for transferring european models of peer review in vocational schools to china. *Research in Comparative and International Education*, 16(4), 433-451. doi:10.1177/17454999211062741
- Li, S. (2017). Conservative culture à la mode: Contemporary chinese buddhism facing globalization. *Studies in Chinese Religions*, 3(1), 71-82. doi:10.1080/23729988.2017.1319676
- Li, X. (2017). Increased production and education—the new modern buddhist thought and practice of monk juzan. *Studies in Chinese Religions*, 3(1), 83-100. doi:10.1080/23729988.2017.1319678
- Low, R. (2021). Recovery as resistance: Bell hooks, engaged pedagogy, and buddhist thought. *Critical Studies in Education*, doi:10.1080/17508487.2021.1990976
- Maggio, T. (2017). To perceive, to conceive, to image: An attempt to reframe future designers' preconceptions. *Technoetic Arts*, 15(3), 275-282. doi:10.1386/tear.15.3.275_1
- Maher, D. F. (2017). Compassion in buddhism and islam: The liberal arts and living a meaningful life. *The pedagogy of compassion at the heart of higher education* (pp. 85-99) doi:10.1007/978-3-319-57783-8_6
- Martynov, D., Martynova, Y., & Valeev, R. (2017). Master of philosophy, vasilij vasilyev, and his mission to beijing (1840-1850). *Novyj Istoriceskij Vestnik*, 54(4), 153-169.
- McCaw, C. T. (2020). Mindfulness 'thick' and 'thin'— a critical review of the uses of mindfulness in education. *Oxford Review of Education*, 46(2), 257-278. doi:10.1080/03054985.2019.1667759

- Meisterernst, B. (2017). Buddhism and chinese linguistics. *Buddhism and linguistics: Theory and philosophy* (pp. 123-148) doi:10.1007/978-3-319-67413-1_7
- Mesbahian, H., & Norris, T. (2017). Dieter misgeld: A philosopher's journey from hermeneutics to emancipatory politics. *Dieter misgeld: A philosopher's journey from hermeneutics to emancipatory politics* (pp. 1-268) doi:10.1007/978-94-6300-932-4
- Nguyen, T. T. K. (2019). Applying thich nhat hanh's philosophy to educational contexts: Mindful teaching and learning in english as a second language classrooms. *Teaching english: Perspectives, methods, and challenges* (pp. 119-152)
- Nusslock, R., Gerardo, N. M., Mascaro, J. S., Shreckengost, J., & Balgopal, M. M. (2022). Integrating authentic research into the emory-tibet science initiative. *Frontiers in Communication, 7* doi:10.3389/fcomm.2022.767547
- Ochirova, O. A., Antonov, V. I., Badmaev, V. N., Purevsuren, B., & Petrova, A. A. (2021). Social portrait buddhist pilgrim of buryatia: From traditional to online format (based on the results of a sociological study). *New Research of Tuva, (2)*, 79-91. doi:10.25178/nit.2021.2.7
- Oral, S. B. (2021). What does it mean to be a 'subject'? Malabou's plasticity and going beyond the question of the inhuman, posthuman, and nonhuman. *Educational Philosophy and Theory, 53*(10), 998-1010. doi:10.1080/00131857.2019.1707654
- Park, S., & Mo, Y. (2019). Daily practice of won-buddhism: Insights from the mind diaries of early childhood teachers in south korea. *Journal of Beliefs and Values, 40*(2), 246-263. doi:10.1080/13617672.2019.1597398
- Phan, H. P., Ngu, B. H., Chen, S. C., Wu, L., Shih, J. -, & Shi, S. -. (2021). Life, death, and spirituality: A conceptual analysis for educational research development. *Heliyon, 7*(5) doi:10.1016/j.heliyon.2021.e06971
- Reich, J. D. (2021). To savor the meaning: The theology of literary emotions in medieval kashmir. *To savor the meaning: The theology of literary emotions in medieval kashmir* (pp. 1-272) doi:10.1093/oso/9780197544839.001.0001
- Rigg, C. (2018). Somatic learning: Bringing the body into critical reflection. *Management Learning, 49*(2), 150-167. doi:10.1177/1350507617729973

- Robinson-Morris, D. W. (2019). Radical love, (R)evolutionary becoming: Creating an ethic of love in the realm of education through buddhism and ubuntu. *Urban Review*, 51(1), 26-45. doi:10.1007/s11256-018-0479-4
- Robinson-Morris, D. W. (2018). Ubuntu and buddhism in higher education: An ontological rethinking. *Ubuntu and buddhism in higher education: An ontological rethinking* (pp. 1-210) doi:10.4324/9781351067966
- Romano, M. R., Díaz-Almeyda, E., Namdul, T., & Lhundup, Y. (2021). Dialogue-based learning: A framework for inclusive science education and applied ethics. *Frontiers in Communication*, 6 doi:10.3389/fcomm.2021.731839
- Saari, A. (2020). Transference and the gateless barrier: A relational approach to contemplative education. *Journal of Transformative Education*, 18(1), 24-40. doi:10.1177/1541344619863566
- Samphel, T., Namgyal, D., Drongbu, D. T., & Khangsar, K. T. (2021). Translation: A key component of a hundred-year project. *Frontiers in Communication*, 6 doi:10.3389/fcomm.2021.731354
- Sánchez-García, S. (2022). El uso y abuso de la revisión sistemática como metodología de investigación en educación. *Aula Magna* 2.0. [Blog]. <https://cuedespyd.hypotheses.org/10246>
- Schedneck, B. (2021). Educational philosophies and celebrity monks: Strategies for communicating buddhist values to thai buddhist youth. *Journal of Global Buddhism*, 22(2), 273-289. doi:10.5281/zenodo.4727684
- Silova, I. (2020). Anticipating other worlds, animating our selves: An invitation to comparative education. *ECNU Review of Education*, 3(1), 138-159. doi:10.1177/2096531120904246
- Somasundaram, O., & Murthy, T. (2018). The lord buddha destigmatizes mental illness. *Indian Journal of Psychiatry*, 60(1), 135-137. doi:10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_293_17
- Suvorov, V., Fakhrudinova, E., & Dubrovskaya, S. (2018). Leadership and moral authority in the “Vostochnichestvo” of E. E. ukhtomsky and the philosophical systems of buddhism and confucianism. Paper presented at the *Springer Proceedings in Business and Economics*, 59-67. doi:10.1007/978-3-319-74216-8_7

- Tandon, M. (2019). History of science in india: Focus on pre-vedic and vedic times. *Science education in india: Philosophical, historical, and contemporary conversations* (pp. 3-26) doi:10.1007/978-981-13-9593-2_1
- Tarbastayeva, I. S. (2018). Buddhist values as a potential economic determinant in the development of tuvan society. *New Research of Tuva*, 2018(2), 95-111. doi:10.25178/nit.2018.2.5
- Thanissaro, P. H. (2020). The intuitive buddhist: Psychological type as a new hermeneutic of buddhist diversity in the west. *The intuitive buddhist: Psychological type as a new hermeneutic of buddhist diversity in the west* (pp. 1-239) doi:10.3726/b15055
- Travagnin, S. (2017). Buddhist education between tradition, modernity and networks: Reconsidering the ‘revival’ of education for the saṅgha in twentieth-century china. *Studies in Chinese Religions*, 3(3), 220-241. doi:10.1080/23729988.2017.1392193
- Vinod Kumar, T. M. (2020). *Smart environment for smart cities* doi:10.1007/978-981-13-6822-6_1
- Wang, C. -. (2017). No-self, natural sustainability and education for sustainable development. *Educational Philosophy and Theory*, 49(5), 550-561. doi:10.1080/00131857.2016.1217189
- Wang, K. (2019). Chinese culture of intelligence. *Chinese culture of intelligence* (pp. 1-452) doi:10.1007/978-981-13-3173-2
- Weiner, J. S. (2021). Enjoy the vase. *JAMA - Journal of the American Medical Association*, 325(7), 629. doi:10.1001/jama.2020.26876
- Worthman, C. M., Kruger, A. C., Achat-Mendes, C., Lhamo, T., Wangyal, R., Gyatso, G., & Gray, K. M. (2021). Boundary crossing by a community of practice: Tibetan buddhist monasteries engage science education. *Frontiers in Communication*, 6doi:10.3389/fcomm.2021.724114
- Wu, L., Chen, W., & Wang, Z. (2021). Traditional indian medicine in china: The status quo of recognition, development and research. *Journal of Ethnopharmacology*, 279 doi:10.1016/j.jep.2021.114317
- Wu, S. -. , & Lee, J. C. -. (2021). Influence of confucianism, taoism, and buddhism on chinese life and moral education. *Life and moral education in greater china* (pp. 218-234) doi:10.4324/9780429324161-11

- Yang, J. C. -. (2019). *The shaping of academic culture in higher education in taiwan: Confucianism, historic legacy, and western influences* doi:10.1007/978-981-13-6532-4_2
- Yangutov, L. E., Chebunin, A. V., & Khabdaeva, A. K. (2020). Modernization of confucianism, buddhism and taoism in china (20th–21th centuries). *Voprosy Filosofii*, 2020(4), 197-207. doi:10.21146/0042-8744-2020-4-197-207
- Yun, S., & Min, S. (2019). The relationship between college students' perceptions of colleague education, major satisfaction and employability. *Medico-Legal Update*, 19(1), 336-343. doi:10.5958/0974-1283.2019.00066.5
- Zhang, X., Zhou, A., & Ryall, E. (2021). Philosophy of sports in china: An overview of its history and academic research. *Sport, Ethics and Philosophy*, 15(4), 556-571. doi:10.1080/17511321.2020.1801821
- Zidny, R., Sjöström, J., & Eilks, I. (2020). A multi-perspective reflection on how indigenous knowledge and related ideas can improve science education for sustainability. *Science and Education*, 29(1), 145-185. doi:10.1007/s11191-019-00100-x

Teoría Educativa de Rabindranth Tagore.

Formación docente, educación rural y el perfil del educador mexicano

Enrique Ibarra-Aguirre,

Universidad Autónoma de Sinaloa

Introducción

El pensamiento educativo con origen hindú, ha logrado vencer las barreras geográficas que le imponen los propios límites territoriales. Ese ideario se ha hecho presente en otras latitudes en Occidente y, además, ha logrado trascender en el espacio tiempo, haciendo resonancia a lo largo de la historia.

Se sabe que algunos de sus personajes más ilustres tuvieron presencia con su ideario pedagógico en el sistema educativo en México, tales como Jiddu Krishnamurti (Armenta, julio, 2021) y Rabindranath Tagore (Ibarra-Aguirre, julio, 2021; Martínez, 2016; Moraga, 2016). Al que se hará referencia aquí es a este último, de quien se han encontrado huellas indelebles de sus ideales en la educación mexicana desde principios del siglo XX. Ello es algo poco conocido, como también lo es, que este hindú fue un pedagogo contemporáneo de finales del siglo XIX y principios del XX.

Internarse en su prolífica obra literaria, es discurrir por un manantial de ideas pedagógicas refrescantes para el sistema educativo mundial actual. En el presente capítulo se muestran los resultados de una investigación documental que tiene como propósito, descubrir el ideario pedagógico de Tagore asociado a (1) la formación de profesores sobre la naturaleza y educación del pensamiento profesional, (2) educación rural, (3) presentar la estela de su discurso pedagógico en México desde principios del siglo XX y (4) su resonancia en el actual perfil profesional del educador mexicano.

Esas consideraciones sobre el pedagogo, se expresan en este capítulo, en seis apartados: (I) se hace una semblanza general de Tagore (II) luego se plantean las teorías educativas que

contribuyen a pensar la naturaleza del saber del educador y el desarrollo de su pensamiento profesional, (III) posteriormente se esbozan sus ideas sobre educación rural, (IV) luego se describen las huellas de las remesas pedagógicas de Tagore dentro del sistema educativo mexicano, (V) su resonancia dentro del documento del perfil profesional del profesorado de educación básica en México y, por último, (VI) se cierra con algunas reflexiones.

La revisión documental incluye textos en inglés y castellano, tanto en físico como disponibles en la red. Principalmente, se recuperan obras del autor, tales como inspiraciones poéticas, libros, artículos de revistas, ensayos de orden académico, conferencias, correspondencia que intercambió con otros pedagogos o personas interesadas en su ideario. Se incluyen trabajos de miembros de equipo que colaboraron en sus proyectos educativos, autores coincidentes a su pensamiento y de algunos de sus seguidores.

De antemano, debe advertirse al lector algunas limitaciones para recuperar la teoría educativa de Tagore, que a continuación se enumeran:

- a) El acervo literario en físico se encuentra disperso en diferentes latitudes del mundo. Otras obras son resguardadas por coleccionistas privados.
- b) Existe la barrera del idioma. Mucha de su obra se encuentra en el bengalí original o en el idioma hindi, cuya traducción ha sido reconocida como difícil, por el rico estilo literario con que escribía el pedagogo (Sen, 1943).

Para organizar las ideas del pedagogo, se ha utilizado un sistema de categorías deductivas. Una de ellas, es la denominada como remesas pedagógicas; conceptualizadas como paquetes de información que contienen teorías sobre la educación (Ibarra-Aguirre, julio, 2021). Hay factores que pueden dar impulso al viaje de dichas remesas o detener su camino. Para hablar de ello, se hace acopio del concepto de resonancia re-generativa y disipativa (Jacobo, Armenta & Ibarra-Aguirre, 2014). Cuando las remesas encuentran condiciones en el contexto que permiten su propagación; hay fuerzas de resonancia re-generativa que favorecen su diseminación y multiplicación. Pero cuando las condiciones del entorno no cooperan y aparecen fuerzas conspiradoras de su avance, las ideas pedagógicas no se propagan, sino que se disipan en el espacio tiempo.

En el pensamiento pedagógico de Tagore, también se pueden encontrar ideas que se asocian a la naturaleza del saber de los profesores. En el documento se clasifican estas, a través de los cuatro pilares de la educación acordados por una Comisión Internacional de quince personas,

recuperada en Delors, et al. (1996). Para el profesorado, el primero de estos, aprender a conocer, implica adquirir competencias a lo largo de su ciclo profesional que le permitan descubrir y comprender su entorno para desarrollarse como docente. El aprender a hacer, conlleva que los y las educadoras, poner en práctica todos sus conocimientos para enseñar lo mejor posible, adaptando su enseñanza con creatividad e imaginación a sus propios contextos de trabajo. Aprender a vivir juntos, para el profesorado, implica asirse de un pensamiento que una, que vea lo complementario, que reconozca lo único y lo diverso y lo respete para que pueda enseñar a aprender a convivir con los otros. El cuarto pilar, remite al desarrollo del ser de los profesionales de la educación, lo que implica que estos tengan vocación por la profesión, amor y simpatía por sus estudiantes.

Las ideas sobre la educación del pensamiento profesional, se agrupan partiendo de los conceptos de reflexión práctica, técnica y social. La reflexión práctica a la que alude Schön (1998), es un conocimiento que los profesores van construyendo a partir de su trayectoria de formación profesional y docente y de sus experiencias como alumnos. Se da por ensayo y error (Porlán y Martín, 1994), es de tipo experiencial (Tardif, 2004). Implica la descripción, análisis y evaluación de la práctica docente, antes, durante y después de la actividad profesional (Jacobo, 2009).

La reflexión técnica, según Jacobo (2009), se hace cuando el profesor recurre al conocimiento emanado de las ciencias de la educación para comprender los hechos prácticos o para buscar el método más adecuado para enseñar. Desde este autor, este tipo de reflexión “se realiza cuando los profesores identifican un problema en la enseñanza y buscan resolverlo, utilizando procedimientos didácticos probados con rigor metodológico por otros profesores o investigadores” (p. 75). Remite al “uso de técnicas derivadas de la investigación aplicada” (Schön, 1998, p. 49).

En la reflexión social, se hace explícito el diseño de lo humano (Jacobo, 2009), la responsabilidad del profesional de la educación por el perfil de egreso, el compromiso ético y moral para atender el desarrollo de los estudiantes. Cuando los educadores hacen reflexión social, promueven “oportunidades educativas equivalentes a los aprendices y lograr que la educación funcione como un verdadero instrumento para el reparto de la justicia social” (Jacobo, Ibarra-Aguirre & Armenta, 2016, p. 111).

Conociendo al pedagogo Rabindranath Tagore (1861-1941)

Son pocos quienes conocen de Rabindranath Tagore. Los que tienen referencia de él, mayormente lo identifican como un gran poeta hindú. No obstante, él fue un personaje de espíritu curioso, inquieto, que supo incursionar con éxito en diferentes ámbitos, como el teatro, la música, la pintura y se destacó como filósofo. Pero la poesía lo puso en la antesala mundial. Esta faceta lo condujo en el año de 1913 a ser laureado con el premio nobel de literatura. A partir de este suceso, cobró mucha visibilidad mundial como poeta (Navdeep, 2010).

El autor Paz (2005) supone que esa faceta de Tagore como poeta, fue una sombra que eclipsó su rostro de educador y pedagogo, facetas menos publicitadas. Quizás, también haya sido el hecho de que el pedagogo incursionó en lo educativo a la edad de 40 años (Tagore, 1917a). Tuvo, como él mismo lo refiere, una vocación tardía por ser maestro de escuela, aunque con ideas frescas y llenas de vitalidad. Vale aclarar aquí que, pese a que sus ideales emergieron tarde, sus inquietudes educativas tuvieron origen desde su juventud (Pearson, 1917; Tagore, 1917a; Tagore, 1921).

Tagore vivió en una época convulsionada por el deseo de libertad. En un contexto en donde la India buscaba la independencia del régimen inglés. Ese espíritu, se ve proyectado en toda su teoría educativa, en la que se advierte una pedagogía emancipadora, donde el desarrollo de los individuos debería ser integral y lo menos invadido por lo externo, una educación que procurará la libertad del hombre en toda su expresión (Ibarra-Aguirre, 2019).

Otro dato sobre Tagore, al que alude Paz (2005), es que fue considerado el fundador de la escuela nueva en la India. Tuvo un espíritu revolucionario y socio-crítico, convirtiéndose en un acicate para el sistema educativo tradicional de sus tiempos, al cual denunció con ímpetu siempre que tuvo oportunidad (Ibarra-Aguirre, 2019), como se abundará líneas adelante.

Formación de profesores. Naturaleza del saber del profesorado

A continuación, se presentan algunas de las aportaciones de Rabindranath Tagore a la formación de profesores. En este apartado se aborda su ideario sobre la naturaleza del saber del profesorado, utilizando para su clasificación los pilares de la educación, referidos por Delors, et al. (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser.

El aprender a conocer como una labor inagotable del educador

Se ha dicho antes que Tagore no fue instruido para ser maestro, sin embargo, entendía cómo no se debe enseñar y tratar a los niños, qué elementos debe considerar sobre ellos y qué debe

aprender a conocer el que quiere dedicar su vida al arte de la docencia; como él consideraba a la profesión docente. Creía que era necesario motivar el corazón de los niños y que, para ello, el profesor debe aprender a conocer qué les gusta y qué no les gusta a los niños para poder discurrir entre ellos por la senda del saber elevado, navegando como entre escollos (Tagore, 1917a).

Él reconocía que enseñar los mejores conocimientos y los más grandes ideales de la vida era una labor ardua y no muy fácil de lograr (Tagore, 1917a), asimismo sabía que no se conoce de una vez y para siempre; que el aprendizaje es un proceso inacabable que se da a lo largo de toda la vida. Por eso insistió en la necesidad imperiosa de que el educador esté dispuesto siempre a seguir aprendiendo, e instaba a que desistiera de pensar que al término de sus estudios formativos en la escuela ya se sabe todo y que el conocimiento adquirido en un momento dado de la vida es suficiente. Eso decía mientras disertaba una conferencia a estudiantes de una escuela Normal para maestros en Tokio: “...sé que algunos de los que me oyen están estudiando para maestros (...). *Para ser maestro de niños es completamente necesario ser como niños, olvidar lo que sabemos y que hemos llegado al término de los conocimientos*” (Tagore, 1917b, p. 104).

Pearson (1917), notable maestro de la escuela de Shantiniketan que conocía y compartía los ideales sobre la educación de su amigo Rabindranath Tagore, decía que “*éste proponía que los docentes conocieran el entorno en que se mueven y comprendieran todo cuanto sea posible de los niños, pues sólo mediante el conocimiento de ellos; sus características, su naturaleza, sus preferencias, su voluntad, entre otras cosas, podrían desarrollar sus capacidades profesionales y sólo así se puede estar al nivel de ellos y estimularlos de la forma más natural.*

De acuerdo con lo ya dicho, el maestro de escuela ineludiblemente debe mantenerse en la senda del aprendizaje en todo momento, pues sólo así es posible que pueda asegurar vigencia a su conocimiento, irradiar luz brillante para sus alumnos y estimular su deseo de aprender. No hacerlo, por otro lado, resultaría riesgoso, pues si” un maestro no se sigue a sí mismo por ese sendero del saber, está irremediabilmente destinado a repetir las mismas lecciones, portar los mismos libros y las mismas notas, sin posibilidades de realmente enseñar a otros cosas nuevas, en todo caso, a lo más que éste podría aspirar es cargar las mentes de los alumnos, llenarlos de contenidos, pero con pocas probabilidades de desatar procesos reales de aprendizaje en sus estudiantes (Tagore, 1922).

Ciertamente aquel docente que no vive su formación de manera continua, ya sea porque pierde el placer de conocer y el deseo de seguir descubriendo, o porque supone que ya no necesita

saber más, creyendo que ya lo conoce todo; se le dificultará comprender lo que está a su alrededor, y cual si fuera un sistema cerrado; sin diálogo con el entorno, peligrosamente se aproximaría a una prematura entropía cognitiva y profesional, que desde la Teoría de sistemas, sería pasar de un estado más organizado a otro con menos organización hasta llegar al caos final (Johansen, 1993). Para los alumnos, ello, consecuentemente, les significaría obtener una formación limitada; ideas de segunda mano, o la que proviene sólo de los textos (Tagore, 1917a), a veces, saturada con contenidos de pedagogías muertas (Tagore, 1925) y, por tanto, con menores posibilidades de activar y potenciar procesos en la mente de los educandos, que se favorecen al enfrentarse con nuevos retos y conocimientos actuales (Tagore, 1922).

La creatividad e imaginación como fundamentos del saber hacer docente

Aprender a conocer no puede estar desvinculado de aprender a hacer (Delors, et al. (1996). Para ser maestro de escuela, se requiere *comprender la labor docente y tener competencias propias de la profesión para realizarla. Implica hacer lectura del contexto en el que se desenvuelve profesionalmente y aprehenderlo. Pero para navegar por éste, ineludiblemente, necesita asirse de las herramientas necesarias que le permitan tener su mejor desempeño como educador, no refiriéndose con ello, sólo al empleo de la tecnología más novedosa y sofisticada, sino que se precisa poner en juego, además, como reitera una y otra vez Tagore, la creatividad e imaginación del profesor. Debe aprender a realizar su práctica docente lo mejor posible, con las estrategias didácticas y saberes pedagógicos apropiados y un cúmulo de destrezas y habilidades propias de un educador.*

Tagore creía que el profesorado, como todos los seres humanos, son sujetos activos, poseedores por naturaleza de la facultad para pensar, imaginar y ser creativos, por tanto, insta a los educadores a no valerse sólo de los contenidos de los libros de texto para la misión de enseñar a los niños, pues con creatividad e imaginación, como él decía, hasta los más fútiles materiales son de mucho valor para lograr los fines educativos (Tagore, 1925), los cuales deben tener como propósito principal *el* desarrollo integral de los alumnos en una atmósfera de libertad para que la mente de ellos encuentren condiciones idóneas para liberar su naturaleza (Tagore, 1917a; 1922; 1925).

En ese sentido, el maestro tiene que aprovechar al máximo las circunstancias y obtener el mayor beneficio posible. Valga la expresión, ser un oportunista para lograr tales fines. Debe ser un ávido observador para aprehender los momentos y situaciones que sirvan para los propósitos

educativos, y ver en todo ello la ocasión para utilizarlos como recursos facilitadores de la enseñanza. El siguiente fragmento de un texto de Tagore (1921) recuperado por Paz (2014) puede ilustrar esto de manera práctica:

Yo se lo he dicho a mis amigos matemáticos; no enseñarán bien la tabla de multiplicar más que si le tienen cariño. Y sin duda hay quien siente amor por ella. Para mí, la tabla de multiplicar está inscrita en los pétalos de las flores y en las nerviaciones de las hojas; sin saberlo, las mariposas la transportan en sus alas. Yo les he dicho esto a mis amigos los profesores de matemáticas, proponiéndoles que sacasen partido de ello en sus enseñanzas (p. 40).

Este mismo extracto anterior, deje entrever que el saber hacer, también conlleva cualidades inherentes del ser; saber hacer amando los que se hace. Pero indiscutiblemente saber hacer implica toda la frescura, espontaneidad y el arte de inventar nuevas formas y utilizar cualquier medio para mantener a los pequeños ocupados y entretenidos (Tagore, 1917a). Hemos de agregar que no sólo a los pequeños, pues dependiendo del nivel educativo en que se desenvuelva profesionalmente el educador, debe saber valerse de todos los recursos a su alcance mientras enseña.

Aprender a convivir como bien de todos

Tagore fue un ferviente predicador de la convivencia entre todas las personas. Sabía que aprender a vivir juntos es una tarea difícil, que implica reconocer la complejidad de las relaciones humanas y aceptar los vínculos de interdependencia con el otro. Pero creía que sería un sin sentido si el estar con los demás no conlleva la cooperación para el bienestar colectivo. Tampoco significaría mucho si no se fomentan las buenas relaciones con los demás; “relaciones guiadas no por las máximas morales o la condescendencia de la superioridad social, sino por la simpatía natural de la vida de por vida” (Tagore, 1922, p. 202), y menos tendría valor, si no se reconoce y respeta la diversidad y las diferencias de los otros (Tagore, 1924).

La escuela es un lugar idóneo donde debe desarrollarse y promoverse la buena convivencia. Cuando Tagore fundó la Universidad *Vishva-Barathi*, tenía el propósito de unir Oriente y Occidente; individuos que, pese a las diferencias, tanto visibles (raza, idioma, religión) como invisibles (ideales, creencias religiosas) pudieran convivir en armonía y cooperación. De hecho, en alguna ocasión mencionó que la tierra era un solo país en donde se reúnen, no sólo individuos, sino todas las razas humanas, las cuales deben encontrar su libertad. El primer paso para ello,

decía, era encontrar un punto de reunión fuera de conflictos, y abogó por que este espacio fuera la Universidad; un suelo donde se trabajarán juntos en la búsqueda común de la verdad; un lugar donde la mente del hombre sea uno a través de las diferencias, y sin duda, cada miembro del mundo es único y diferente, y no tiene por qué ser igual al otro; a lo que insta el autor es a que reconozca desde la escuela la riqueza que hay en las diferencias y que “la perfección de la unidad no está en la uniformidad, sino en la armonía” (Tagore, 1922, pp. 171-173).

Para lograr lo anterior, el educador es quien debe asirse de ese ideal primero y ponerlo en práctica. En la escuela Shantiniketan de Tagore, recuerda el maestro Pearson (1917), los profesores trabajaban como cuerpo colegiado, y como tal, participaban en la administración de la escuela, tomaban decisiones como equipo, juntos revisaban y valoraban los materiales de enseñanza y los métodos, aunque se respetaba la creatividad individual para enseñar. Asimismo, los maestros convivían con sus alumnos en íntima unidad bajo un clima de respeto hacia sus diferencias, pues algunos procedían de diferentes castas. En palabras poéticas, Tagore decía que profesores y estudiantes se mantenían y atraían como “en un sistema planetario de cuerpos dependientes” (Tagore, 1922, p. 187).

Una vez que el maestro aprende a convivir con los demás, puede enseñar a los alumnos a “anular la diferencias que separan a los hombres” (Tagore, 1924, p. 61) y ayudarles a “aprender a comprender que la humanidad es un arpa divina de muchas cuerdas, esperando a su primer gran música” (Tagore, 1922, p. 202). El profesor debe tener claro que los seres humanos, como las cuerdas de un arpa, aunque todas diferentes, cuando se ponen en sistema y cooperan entre sí para hacer acordes, producen un todo armónico melodioso.

Vale mencionar lo que se le escuchó decir a Tagore en una conferencia, con respecto a la educación y el principio de convivencia mientras viajaba por Canadá. Él decía que, en cualquier país, la educación debe convivir; necesariamente, debe mantener abiertos los enlaces con el mundo en general, donde cada país puede contribuir y a la vez aprender de los demás; de lo contrario, si se aísla se expone al estancamiento intelectual y a la falta de ideas (Mahalanobis, 1977). Esa idea de comunidad de Tagore, es a la que refirió e hizo énfasis Torres Bodet mientras disertaba un mensaje a la comisión de la India en Nueva Delhi:

No hay más que un camino que conduzca a los objetivos universales que la Unesco persigue: el esfuerzo aunado de todas las culturas, aportando cada una de ellas, no la

uniformidad incolora, sino la plenitud de su rica diversidad, con la comprensión mutua para cimentar el todo (Moraga, 2016, p. 1371).

En efecto, saber estar con los demás, supone para la educación, para el maestro y para todos los seres humanos, apertura en las relaciones, el reconocimiento y comprensión de los otros y de sus diferencias, lo cual debe constituirse como palanca para la construcción de una sociedad integrada.

Saber ser como un recurso imprescindible del profesorado

La profesión docente, claramente es una actividad muy compleja que lleva de suyo, el ser del propio profesor o profesora, por ello, no es una labor que pueda realizar cualquiera (Tagore, 1917b). Quien quiere serlo tiene que estar convencido, tener la vocación y entregarse en cuerpo y alma a ello; el ejemplo de Tagore en su faceta de maestro válida esta afirmación: “cuando enseño algo, lo hago con amor, me doy por entero en ello” (Tagore, 1921), de lo contrario, decía, de no tener el amor para enseñar a los niños o no tener la aptitud para ser maestro, sería mejor que se emprendiera otra profesión (Tagore, 1925).

Ese amor y entrega hacia la profesión docente debe provocar cambios en la dimensión de la persona; debe aprender a ser. Para ello, tiene que estar dispuesto a transformar y cultivar su ser; debe configurarlo; ya no puede ser el mismo. Sus pensamientos y acciones como educador lo deben conducir ya no como entre adultos, sino como entre niños; actuar *como un acompañante de ellos y entre ellos mientras avanzan por el camino hacia el conocimiento:*

Si se quiere ser un verdadero guía de niños, no hay que pensar en que se tiene más edad, ni que se sabe más, ni nada por el estilo; hay que ser un hermano mayor, dispuesto a caminar con los niños por la misma senda del saber elevado y de la aspiración. Y el único consejo que puedo daros en esta ocasión, si habéis de dedicaros a enseñar a los hijos del hombre, es éste: que cultivéis el alma del niño eterno (Tagore, 1917b, p. 104).

Tagore estaba muy consciente que la escuela debe tener como misión el desarrollo total de los educandos, no hay duda de ello, ese también fue su fin (Tagore, 1917a; 1917b; 1925), pero de igual forma creía que existe un vínculo entre el éxito y ganancia en las escuelas con el propio desarrollo del ser del profesorado. En una carta que él envía a un maestro inglés, recogida por Pearson (1917), escribió: “en esta Escuela mía yo creo bueno medir nuestro éxito por el desarrollo espiritual de los maestros. En estas cosas, lo que uno gana, es ganancia de todos, como el encender una lámpara es luz de toda una habitación” (p. 46).

Como la flama de la lámpara –valiéndose de la metáfora utilizada por Tagore antes-, el maestro es importante por la iluminación que provee a sus alumnos y por el calor que les puede proporcionar, es decir, todas sus acciones como persona y educador, sus estrategias de enseñanza y el trato con sus alumnos; deben tener un alto sentido de humanismo, ser más sentidas y con mayor calidez. Las lecciones, como decía este pedagogo, no deben venir en paquetes sacados de compartimentos helados o de las mentes frías de algunos educadores, pues lo único que transmiten es frío, y en ese frío, la actividad de las mentes de los niños cesa (Tagore, 1922). Por el contrario, como antes se mencionó, la creatividad e imaginación son virtudes del ser que deben estar presentes en toda práctica profesional docente con tal de generar oportunidades de crecimiento armónico en los educandos.

Tagore estaba en contra de la cognición fría, entendía que los niños eran sujetos activos y sensibles receptores de los más mínimos estímulos; cuando hay “simpatía y bondad” por ellos, su respuesta es mejor. Por eso insistía que el maestro cultivase los grados necesarios de interés y cariño hacia los niños, de hecho, “en cualquier obra educativa, la simpatía es sumamente necesaria para el éxito del maestro” (Pearson, 1917, pp. 46-47).

Tagore (1925, p. 136), también les decía a los maestros, que actuar con dureza y falta de consideración en contra de los niños, por lo regular, “origina los más grandes prejuicios a la Humanidad (...) y por esa aberración los niños sufren”. Por ello insistía que se requiere, “un inmenso acopio de simpatía, de comprensión y de imaginación para crear y educar niños”. Además, les recuerda que los niños “no nacen ni se cultivan por diversión; no son osos que bailan ni monos. Son seres humanos que llevan en sí el tesoro de sus mentes y de sus espíritus”, y recalca que “esa obra no debe dejarse nunca a quienes no tienen imaginación ni simpatía verdadera por los niños”. Cierra su reflexión diciendo que cuando el maestro, “ha perdido el niño en sí mismo es absolutamente incapaz para la gran obra de educar a los hijos de los hombres”.

Educación del pensamiento profesional

En Tagore no se aprecia una teoría formal de la educación del pensamiento profesional de los maestros, pero sí se percibe con cierta claridad en sus textos, sendos ejemplos de ejercicio constante de reflexión que lo llevaron a crear y transformar su escuela, sus ideales de educación y su propia práctica docente. Ello, ahora nos sugieren ideas sobre cómo educar el pensamiento profesional. En los siguientes apartados se recuperan algunas ideas que aluden a la reflexión de los profesores en la dimensión práctica, técnica y social.

Los profesionales de la educación como aprendices de su propia práctica

En las obras literarias de Tagore se pueden encontrar abundantes expresiones en favor de la reflexión práctica. En la construcción de su sistema de enseñanza y la formulación de su teoría educativa, es donde primeramente se evidencia ello. Como él lo señala, transitó en un inicio por la senda del ensayo y error, de su experiencia en el conocimiento de la mente de los niños, de su propia práctica y reflexión sobre ella. El origen de sus teorías educativas, partieron del saber experiencial, del conocimiento práctico (Ibarra-Aguirre, 2019).

Tagore (1917, pp. 132-134), recuerda cómo “el crecimiento de su escuela fue el crecimiento de su vida”, durante el cual afirma haber experimentado con uno y otro sistema, transitando entre el caos y el relativo orden, reflexionando en ello, reorganizando su mente e ideas y haciendo los ajustes necesarios, logrando así que su escuela y teorías educativas maduraran.

Hay que destacar que Tagore fue un afanoso observador de su práctica y también fue un atento vigilante de sus alumnos y sus procesos; se dio la oportunidad en todo momento de verlos desplegar en toda su actividad. Estas observaciones le clarificaron que los seres humanos nacen con una inteligencia activa que busca la libertad para su propia educación y no tiene por qué privarse de ello, por lo que el maestro de escuela debe procurar que dicha actividad se desarrolle con toda libertad, sin la menor obstrucción y sin que sea constantemente invadida por la imposición externa (Tagore, 1925).

Él pudo aprender que la educación no debe reducirse a una enseñanza impersonal de las cosas. Advertía, por ejemplo, que, si había que enseñar botánica, sería bueno que los alumnos adquirieran un conocimiento instintivo de la fisionomía del árbol; tocarlo, sentir su tallo, discriminar entre las ramas fuertes y las débiles, subir entre ellas, recolectar sus frutos. Dejar que se den cuenta los alumnos que viven entre árboles, y que éstos no sólo generan clorofila y contribuyen a limpiar el aire, sino que también tienen vida (Tagore, 1917a).

Ligado a lo anterior, permítaseme la transcripción de algunas líneas sencillas, pero con mucho sentido, donde Tagore (1921) con mucha autoridad, la que le da el *aprendizaje emanado de sus observaciones, de ir revisando día a día su práctica y de hacer los cambios pertinentes, pudo emitir el siguiente principio:*

Se desprende de mis ideas, si gustáis, un solo principio director, uno solo: ir hacia la vida allí en donde reine. Salid de la sala de clase. No llevéis los árboles a la clase, sino transportad a la clase bajo los árboles. Es, sin duda, cómodo tener un tronco de árbol en

una sala de clase, esto permite dividirlo en láminas; pero estas láminas están muertas; no será en el interior de una clase donde un árbol dé flores y frutos. No os preocupéis de los métodos. Dejad que vuestro instinto os guíe hacia la vida. Difieren los niños unos de otros y es preciso aprender a conocerlos, navegar entre ellos cómo se navega entre escollos. Para explorar la geografía de sus espíritus es el mejor guía un espíritu misterioso que simpatiza con la vida.

La senda del aprendizaje a través del saber técnico

De manera general, en las obras de Tagore no se menciona con mucha nitidez el influjo de teorías educativas antecedentes para la creación de su escuela, en el ejercicio de su práctica educativa o para formular sus ideas pedagógicas. Así se deja ver en el apartado anterior. Sin embargo, se sabe, de acuerdo con los volúmenes que resguardaba en su biblioteca personal, como lo documenta Paz (2013), que fue un ávido lector de la pedagogía de su época. Conocía, por ejemplo, las experiencias educativas de Pestalozzi y Froebel, el *Emilio* de Rousseau, había leído al pedagogo John Dewey y a Herbert Spencer. Conoció personalmente a Clapàrede, fue gran amigo de Pierre Bovet y, compartió en alguna ocasión, a través de una conferencia, las teorías que tenía sobre la educación en el Instituto J.J. Rousseau. Mantenía correspondencia con Paul Geheeb, creador de una escuela nueva en Suiza y otra en Alemania. Asimismo, estaba en comunicación con la pedagoga María Montessori, cuyo método pedagógico Tagore utilizó para crear algunas aulas en su escuela.

Por supuesto, también conocía el sistema educativo de la India, y advierte en sus estrategias educativas la influencia que tuvieron las grandes colonias de maestros que vivieron en los bosques, quienes vivían con sus alumnos en una relación estrecha y espiritual, sin la menor privación de la libertad de su espíritu (Tagore, 1917a).

Estos antecedentes breves, no niegan que sus formulaciones teóricas, que, en un principio, reconoce tuvieron una influencia predominante de las experiencias educativas de su infancia, del ensayo y error, pudieron irse reformulando poco a poco a través de un proceso inductivo-deductivo; que consistió en hacer interactuar las ideas originarias que tenía sobre cómo debe enseñarse a los individuos y aquellas que revisó posteriormente de los pensadores de la educación anteriores a él y de sus contemporáneos.

Por otro lado, como ya se mencionó antes, Tagore estaba convencido que una máxima del educador es que, además de ser innovador, debe mantenerse constantemente en la senda del

aprendizaje, de tal forma que pueda enseñar cosas nuevas y no pedagogías muertas. Sin duda, con esta máxima, asiente que hay que reflexionar técnicamente, recuperar las teorías de las ciencias de la educación y ponerlas al servicio del desarrollo de los educandos.

Reflexión social. Formar para la libertad como misión de la educación

En la institución escolar, se debe tener una misión nítida sobre el tipo de ser humano y sociedad que se quiere formar. En ello los educadores habrán de reflexionar y tener claro en su mente qué ser humano y futuro ciudadano quiere entregar a la sociedad; y en congruencia con ello pensar qué acciones educativas debe emprender para esos fines. Aunque en Tagore no se expresa de forma clara que los profesores deben hacer reflexión social, su postura e ideales manifiestos en sus obras literarias sí sugieren pensar en ello.

Según Tagore, la misión de la escuela debe enfocarse en el desarrollo integral del educando; proporcionar una educación que libere al hombre en todos sus sentidos y que lo lleve a lograr la integración de sus aspectos físicos, intelectuales y espirituales (Tagore, 1917; 1922; 1925).

También decía; “que el objetivo de la educación es la libertad de mente, el cual sólo puede ser logrado a través de la senda de la libertad” (Tagore, 1917, p. 147). Siendo de ese modo, el profesor debe hacer de sus aulas una “atmósfera de libertad”, y hacer provisiones para que en ellas se exprese a plenitud “la libertad de inteligencia, la libertad de sentimientos y la libertad de voluntad” (Tagore, 1925, pp. 135).

Ese ideal de nuestro autor era todo lo contrario al tipo de educación que imperaba en sus tiempos. La libertad que él promulgó como maestro de escuela no era compatible con lo que vivió en su niñez, tampoco con la que predominaba en sus días en las escuelas. Desde su infancia, fue muy crítico del sistema educativo tradicional; razón por la que claudicó a la escuela en su niñez y se refugió en una educación más cálida que supo proporcionarle su padre. Él creía firmemente que el castigo como estrategia para que los alumnos aprendan y los métodos de memorización de los contenidos escolares, son cosa inútil; no representan aprendizajes significativos, al cabo del tiempo se olvidan (Tagore, 1917a; Pearson, 1917) y coarta las más grandes aspiraciones de la naturaleza del individuo que busca su libertad (Tagore, 1925).

La oferta educativa de sus tiempos, decía Tagore, había perdido los orígenes educativos de la India y se había hecho dependiente de una educación prestada, sin correspondencia con su contexto. Un tipo de educación obsesionada por la evaluación, por la obtención del mayor número de credenciales como señal de éxito para generar evidencia de que se está calificado para el trabajo.

Manifestó que esa educación tenía fines orientados en favor del mercado y no satisfacían la finalidad de la naturaleza del ser humano (Tagore, 1922). Él pensaba que la escuela debe preparar a los individuos, “no para ser soldados, no para ser empleados de Banco, no para ser comerciantes, sino para ser creadores de sus propios mundos y de sus propios destinos”, pues de no hacerlo así, se constriñe la plenitud de la vida y de la humanidad (Tagore, 1925, pp. 135-137).

Afirmaba que algunos gobiernos, a través del engranaje del sistema educativo y sus métodos, buscaban la uniformidad de sus ciudadanos; regulando y mutilando el pensamiento y sentimiento con recetas convenientes a los intereses del gobierno y que algunos sin menoscabo aceptaban (Tagore, 1924). Aseguraba que con toda violencia los sometían a un método de disciplina que no toma en cuenta lo individual sino la uniformidad; “una fábrica ideada especialmente para tornear productos uniformes [...] la educación que imparte, sigue una línea recta imaginaria de un tipo medio” (Tagore, 1917a, pp. 115, 116).

Por los fragmentos de la obra de Tagore que se exponen en los párrafos antecedentes, se puede concluir que éste asumía una postura socio-crítica sobre la educación, pues para él esta debe contribuir a liberar a los individuos en todos los sentidos en lugar de mutilarles sus aspiraciones naturales a través del engranaje mecánico de la obediencia y la disciplina (Tagore, 1925).

Ideas sobre el desarrollo educativo rural

Ciertamente, Rabindranath Tagore, tenía un deseo ferviente por la unidad mundial. Eso fue notorio al fundar la Universidad *Vishva-Barathi*, como se expresó líneas antes. Pero también abrigaba una inquietud local que era como un acicate para su mente y corazón: la reconstrucción rural de su pueblo. Las comunidades rurales de India, en su tiempo, eran paisajes muy vulnerables, que presentaban bajo desarrollo social, económico, educativo, espiritual. Sus pobladores tenían una autoestima constreñida, al estar supeditada al gobierno de los otros. Reinaba la ignorancia, analfabetismo, superstición y un deficiente sistema educativo (Elmhirst, 1961; Gurey, 2017; Tagore, 1915). Habían caído en una especie de somnolencia, vivían con sordidez, en un ambiente lúgubre, que generaba la sensación de poca vida y sin alegría (Ibarra-Aguirre, 2020; Makherjee, 1952).

Todos esos componentes provocaron en Tagore un malestar desde su juventud (Elmhirst, 1961). En cuanto pudo hacerlo, ya en su vida adulta, procuró la reconstrucción rural de su pueblo, lo cual fue el aguijón que le impulsó a fundar en 1922 el Instituto Rural Experimental, nombrado

Sriniketan (morada de prosperidad). Este instituto, tenía como objetivo definido eliminar las distancias entre el campo y la ciudad.

Sriniketan fungiría como el instrumento mediante el cual Tagore procuraría el desarrollo de las comunidades y la reconstrucción del hombre. La tarea no era sencilla. El pueblo se había sumido en un estado de confort y conformismo con su situación, a lo que se anexaba, la comodidad que representaba para ellos, los apoyos de los programas sociales del gobierno que, en vez de darles autonomía, los convertía en dependientes (Sen, 1943).

Por ello, Tagore insistía en que la primera actividad a realizar, era provocar cambios en el propio yo de los aldeanos para que pudieran verse a sí mismos, ver la realidad de forma diferente y estar en condiciones de procurarse desarrollo (Ibarra-Aguirre, 2020), para que pudieran sostenerse sobre sus propios pies. La idea era proveerles de las herramientas que les ayudaran a sí mismos (Makherjee, 1952).

Tagore se reunió con colegas y amigos para armar una estrategia para lograr lo anterior. Para provocar dichos cambios, procuró llevar la ciencia a las aldeas y ponerlas a su servicio con desarrollo tecnológico para resolver sus múltiples problemas. Cubrió todos los frentes posibles para el desarrollo integral de las comunidades rurales, por ello se armó de un ejército de maestros, artistas, eruditos, músicos, médicos, enfermeras, agrónomos con el fin de despertar a los pueblos (Makherjee, 1952).

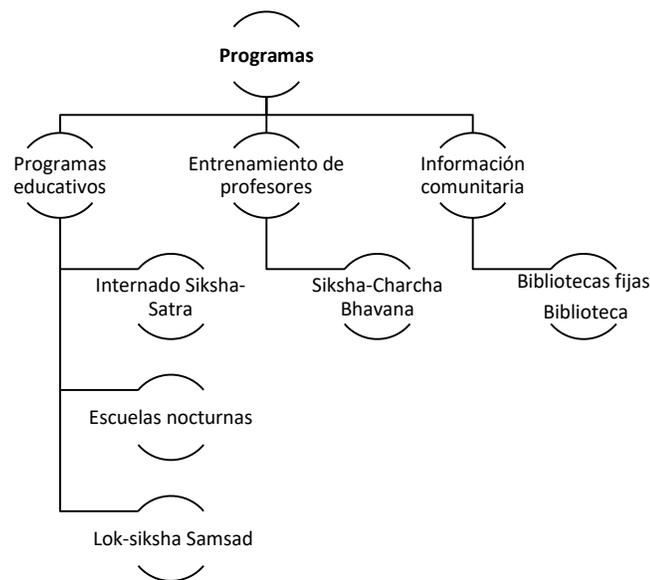


Figura 1. Modelo educativo del instituto experimental rural, recuperado de Ibarra-Aguirre (2020).

El instituto experimental, se constituyó como un todo integrado por diferentes departamentos, con sus respectivos programas. No se abundará en ellos, sino solo en lo que concierne al departamento educativo (Figura 1), que funcionó como un verdadero sistema vivo de programas interconectados.

Por un lado, se dio educación básica primaria a la niñez en *Siksha-Satra*. Esta escuela, como señala Elmhirst (1961), representó lo más importante de Sriniketan. A esta le apostó con más fuerza en su proyecto, porque sostenía que la niñez sería la generación que se convertiría en el ejército que provocaría cambios positivos, primero en ellos, luego en sus familias y comunidades.

La educación para adultos, fue otro ámbito al que puso atención. Si quería un desarrollo total de los pueblos, también debería trabajar en la reconstrucción de las generaciones adultas. Esto lo hizo a través de dos programas; escuelas nocturnas (Lok Siksha Samsad), que tenían a su cargo un sistema de educación a distancia para aquellos que no tuvieran la oportunidad de asistir presencialmente (Elmhirst, 1961).

También pensó, que el profesorado que atendería a las comunidades, debería tener una formación ad-hoc; una que reconociera la propia especificidad de las ruralidades. Por ello, creó una escuela para docentes, en el que se les proveyó, tanto del currículo nacional, como con conocimientos de artesanía propia de las comunidades, de arte, música, entre otros. De forma complementaria, instituyó dos tipos de bibliotecas; unas fijas y otras móviles que hacían su viaje de una comunidad a otra (Ibarra-Aguirre, 2021; Pratim, Biswas y Sen, 2005).

No puede omitirse, que Tagore tenía muy enraizado un ideario pedagógico, que procurará la libertad en toda su expresión. Los fines de la educación rural que procuraba, de acuerdo con Kumar (2013), se basaba en el interés propio, auto-respeto, auto-suficiencia y alegría con la vida de las comunidades y aldeanos. En ese sentido, procuró una educación emancipadora del sistema opresor de sus tiempos, proveerles de autonomía, desarrollar la autoestima, la creatividad e imaginación en un entorno educativo alegre, con canto, música, poesía, amigable, abierto, lo menos invadido por la regulación externa (Masillamani, 2018; Sen, 1943; Tagore, 1917; 1922).

En síntesis, la educación rural, desde la perspectiva pedagógica de Tagore, debe procurar brindar el desarrollo integral de las comunidades, en el que se dignifique a la persona, se respete la individualidad, que se les provea de recursos para que por cuenta propia busque su bienestar, en un ambiente lo menos gobernado por el exterior.

Huellas de las ideas de Tagore en la educación en México

En este y en el siguiente apartado, se presenta evidencia de la presencia de las teorías de educación de Tagore dentro del sistema educativo mexicano, desde sus primeras apariciones a principios del siglo XX, hasta nuestra era dentro de los documentos oficiales sobre el perfil del educador.

El ideario pedagógico de Tagore fue como diásporas que se diseminaron por doquier. Aunque él nunca visitó México, sí hizo su aparición con fuerza en nuestro país en los albores del siglo XX. Ello es posible advertir dentro de las ideas de José Vasconcelos, el primer Secretario de Educación Pública (SEP) a partir de 1921. Como dato que puede resultar de interés, este organismo nace justo un año antes que Tagore fundara en 1922 el instituto experimental de Shriniketan, donde pone en marcha todas sus teorías de reconstrucción rural (Martínez, 2016; Moraga, 2016).

Ahora bien, fue la chilena Gabriela Mistral el primer factor de resonancia re-generativa de las ideas tagorianas en nuestro país, pues fue ella quien entusiasmó a Vasconcelos por la lectura del pedagogo (Moraga, 2016), tanto que durante su gestión en la SEP distribuyó los famosos “libros verdes” en todo el país, en el que incluyó obras del pedagogo y, posteriormente, en sus escritos, hizo varias referencias de admiración hacia el pedagogo.

Sin duda, se pudo notar la influencia del pedagogo en nuestro país, particularmente gracias a Vasconcelos. Basta con ver la similitud entre la pedagogía e ideas de reconstrucción rural de Tagore en la India. Estas apuntaron al desarrollo de los pueblos de forma integral a través de la reconfiguración del *self*, la creación de escuelas para niñas y niños, educación para adultos, escuelas formadoras de profesores y, bibliotecas móviles y públicas (Ibarra-Aguirre, 2020), como se aborda más adelante. Eso fue similar a la pedagogía e ideas regeneracionistas de Vasconcelos en México, quien generó todo un movimiento de regeneración nacional, sostenido en la idea de desarrollo máximo de los individuos, llevando la alfabetización a todos los rincones de México, instituyendo para ello tres departamentos básicos en la SEP: escuelas, bibliotecas y bellas artes (Moraga, 2016).

Posterior a Vasconcelos, la nueva política educativa en nuestro país y la influencia del pedagogo John Dewey, fungieron como resonancia disipativa de las ideas tagorianas, que, aunque empezaron a diluirse, no se extinguieron del todo del debate pedagógico. Estas permanecieron latentes hasta encontrar posteriormente condiciones para volver a palpitar y cobrar nuevo impulso con Jaime Torres Bodet; personaje importante en la educación mexicana. Él fue compañero,

seguidor e impulsor de las ideas de Vasconcelos. Se intuye, que ambos conversaban y compartían el gusto por las ideas de Tagore. Ello fue evidente, cuando dictó una conferencia a la comunidad de la India, en Nueva Delhi, donde hizo resonar palabras textuales del pedagogo sobre el respeto a la diversidad (Moraga, 2016).

Se ha manifestado, que la influencia del pensamiento educativo de Tagore en México, cuyo ideario permaneció en Vasconcelos y posteriormente en Torres Bodet, fue clave para entender el desarrollo del sistema educativo en México durante cuatro décadas, en la primera mitad del siglo XX (Moraga, 2016).

Ideario pedagógico de Tagore y el perfil docente mexicano

Antes se mencionó que el ideario pedagógico de Tagore tuvo influencia en la primera mitad del siglo XX, pero existe evidencia que revela que sus ideas siguen resonando en el sistema educativo en México. Ibarra-Aguirre (2019) presenta evidencia de la presencia de la teoría educativa del pedagogo dentro del documento **Perfil Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica** (PPI) que apareció en el año 2014, elaborado por la SEP. Este está constituido por cinco dimensiones que integran los conocimientos y habilidades que debe tener un docente mexicano. En este se perciben grandes similitudes con el pedagogo en el tema de educación integral, la reflexión profesional, la formación continua del docente, el trabajo colegiado, la atención a la diversidad, entre otras. Ese documento del perfil docente, fungió con el papel de mecanismo de resonancia re-generativa de las ideas del pedagogo en México.

Sostenemos que su ideario sigue vigente y resonando actualmente en el sistema educativo en México. Antes de presentar evidencia de la resonancia re-generativa en el nuevo documento del perfil profesional docente mexicano, es preciso describir a este.

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), creó el documento Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión (en lo que sigue PPCI), en sustitución del PPI presentado en el año 2014. Como novedad, se presenta el perfil en cuatro dominios, además, incorpora el perfil del supervisor. Su propósito, es proporcionar la pauta sobre los mínimos básicos que debe saber, hacer y ser un profesor, técnico o supervisor mexicano. También dice cuál es la convivencia que debe haber entre los actores educativos. Ofrece un marco que permite la reflexión educativa. Explicita hacia dónde se debe dirigir la formación de esos actores y brinda pauta sobre los procesos de

admisión, promoción, reconocimiento de estos. Es un medio, también, para que la comunidad en general conozca el trabajo que deben realizar los mismos.

El PPCI plantea los perfiles a través de dominios, criterios e indicadores que expresan los rasgos característicos del quehacer docente profesional. A continuación, se muestran los cuatro dominios:

- I- Una maestra, maestro que asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- II- Una maestra, maestro que conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- III- Una maestra, maestro que genera ambientes favorables para el aprendizaje para la participación de todas las niñas, niños y adolescentes.
- IV- Una maestra, maestro que participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad.

A continuación, se hace un ejercicio de contrastación entre el ideario de Tagore y el PPCI. Para ello organizamos la información en una tabla comparativa con base en algunos planteamientos pedagógicos de Tagore y elementos que aparecen en los dominios, criterios e indicadores del PPCI.

Tabla 1.

Resonancias del ideario pedagógico de Rabindranath Tagore en el PPCI

Ideario de Tagore	Dominio PPCI
El profesor debe:	Dominio I. El profesor debe valorar la educación
<ul style="list-style-type: none"> ● procurar el desarrollo total del sujeto en un como un derecho de los y las educandos, y que su ambiente de libertad, atendiendo sus papel contribuye al desarrollo integral y a la características, naturaleza, preferencias y transformación del país. Promueve actividades voluntad (Pearson, 1917). ● estar convencido de educar, tener la Pone en el centro los derechos de los niños y su vocación, entregarse en cuerpo y alma a ello bienestar, atendiendo a sus capacidades, (Tagore, 1921) 	<ul style="list-style-type: none"> de aprendizaje retadoras y relevantes para la vida. necesidades, intereses y características familiares, sociales, culturales y lingüísticas.

-
- actuar con profesionalismo para no dañar a los estudiantes (Tagore, 1925). Debe tener un espíritu de servicio y profesionalismo. Asimismo, debe manifestar un
 - mantenerse en la senda continua del deseo de superación profesional continuo e aprendizaje para que sus conocimientos no pierdan vigencia y puedan desatar verdaderos procesos de aprendizaje y procurar la libertad del hombre en todos los sentidos (Tagore, 1917b; Tagore, 1922). interés por contribuir al cambio social.
 - participar en la transformación y desarrollo de las comunidades (Sen, 1943).

Tagore les decía a los profesores que:

Dominio II. Supone que el profesor conozca de

- *difieren los niños unos de otros y es preciso aprender a conocerlos, navegar entre ellos* forma integral (físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional) a los alumnos con quien *cómo se navega entre escollos* (Tagore, 1921). trabaja, a través del conocimiento práctico y técnico. Que reconozca sus características
- deben discurrir entre los niños y niñas para individuales y contextuales. Que los vea como recuperar todo el conocimiento sobre ellos. únicos y diversos. Debe tener una relación empática y de diálogo con sus estudiantes. Debe Reconocer, aceptar y atender la diversidad en todos los sentidos. Tener la vocación y tener interés, motivación, entusiasmo, esfuerzo y simpatía por la obra de enseñar, para ofrecer dedicación Todo ello para favorecer la una educación que los lleve por la senda del intencionalidad educativa. saber elevado (Pearson, 1917; Tagore, 1917a, Tagore, 1924).
- Los profesores y alumnos deben convivir juntos como “en un sistema planetario de cuerpos dependientes” (Tagore, 1922, p.187).

El profesorado tiene que saber hacer, por lo cual deben:

Dominio III. Plantea el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que las maestras y los maestros ponen en práctica para

-
- *pensar, imaginar y ser creativos al enseñar* que todos sus alumnos aprendan. Supone que *a las niñas y niños. Saber utilizar hasta los* estos deben saber qué, cómo y para qué enseñar. *más fútiles materiales para lograr los fines* Así como, desplegar competencia didáctica para *educativos* (Tagore, 1925). el diseño de las actividades, gestión del tiempo,
 - *crear una* atmósfera de libertad para que las materiales y recursos apropiados, incluido el uso *mentales de los estudiantes encuentren de las tecnologías.* Asume que debe conocer el *condiciones idóneas para liberar su currículum vigente y los propósitos de la* naturaleza (Tagore, 1917a; 1922; 1925). educación.
 - *Utilizar toda la frescura, espontaneidad y el* *arte de inventar nuevas formas y utilizar* *cualquier medio para mantener a los* *pequeños ocupados y entretenidos* (Tagore, 1917a).
-

Tagore estaba convencido que el profesorado Dominio IV. Una maestra, maestro que hace tiene que aprender a convivir, por lo que: trabajo colegiado, participa en procesos de

- En sus escuelas, los profesores trabajaban aprendizaje entre pares y en las decisiones para la como cuerpo colegiado, y como tal, mejora de la escuela. Trabaja para vincular a los participaban en la administración de la padres con la escuela y colabora con alianzas con escuela, tomaban decisiones como equipo, la comunidad. tenían un Consejo escolar donde juntos revisaban y valoraban los materiales de enseñanza y los métodos, pero a la vez, se brindaba autonomía (Pearson, 1917).
 - En Sriniketan, desarrolló estrategias para la alianza con los aldeanos, autoridades, padres e hijos con el fin de brindarles educación, autonomía y libertad integral a los pueblos (Sen, 1943).
-

Fuente: Elaboración propia con base en los dominios del PPCI y escritos de Tagore o allegados a su ideario y proyectos educativos.

Como se aprecia en la tabla comparativa, el pensamiento de Tagore se puede ver presente de manera importante en cada uno de los dominios del PPCI. Si acaso se puede percibir alguna diferencia, es en el Dominio II. Mientras que Tagore señalaba que se debe conocer a los estudiantes a partir del conocimiento práctico sobre ellos, en el PPCI, se observa que debe conocerse a los estudiantes tanto por conocimiento práctico, como técnico, el que deriva de las teorías del desarrollo, del aprendizaje, de la enseñanza, ahora reconocidas.

Se puede afirmar, por el contenido comparado, que el documento PPCI, donde se encuentra el perfil docente mexicano, ha servido como una fuerza de **resonancia re-generativa** de las teorías educativas tagorianas hasta nuestras fechas. Desde que estas tuvieron su aparición en México, ha habido factores que cooperan para que su ideario se disemine y multiplique a través del tiempo.

Discusión y conclusiones

Los objetivos planteados en esta comunicación se cumplieron, al encontrar en Tagore una teoría sobre educación que se vincula con la formación de profesores, la educación rural y tiene resonancia en el sistema educativo mexicano. Enseguida se ofrecen algunas reflexiones finales al respecto.

Desde el ideario pedagógico de Tagore, el profesorado debe poseer conocimientos propios de su profesión, que no acaban en su formación inicial, pues tienen continuidad a lo largo de su experiencia docente, lo que incluye el conocimiento de su contexto y estudiantes, lo que permite que su saber se mantenga siempre vigente y su hacer este provisto de frescura. También debe aprender a convivir, a trabajar de forma colegiada, a reconocer y respetar la diversidad, pues de otra forma no podrá enseñar a otros que la convivencia es un bien común. Por lo que debe moldear su ser para estar en posibilidades de tener amor, simpatía e interés por sus educandos. Solo así procurará el desarrollo integral de estos.

Los profesionales de la educación, deben volver la vista a su actuación docente. Esto es, reflexionar antes, durante y después de su práctica docente para hacer el ajuste óptimo en beneficio de sus estudiantes. Asimismo, deben ser ávidos lectores de las teorías más actuales, para tener cierta certeza técnica. Y reflexionar en el ciudadano que entregará a la sociedad. Formarlos no para acomodarse al sistema incondicionalmente, sino que rompan con este cuando su interés no esté en el reparto de la justicia social.

Sobre la educación en los contextos rurales, el sistema educativo debe ocuparse del desarrollo integral de las comunidades, lo que integra la atención a la niñez, adolescentes y a los adultos.

Se puede agregar que Tagore tuvo una presencia importante en México. Pese a algunos factores que eclipsaron su ideario e influencia en nuestro país por un tiempo, otros han cooperado y fungido como componentes de resonancia re-generativa, que explican su permanencia en el sistema educativo en México. Sus ideas aun laten con potencia en el sistema educativo mexicano, evidente en los documentos del perfil de los educadores (SEP, 2014; SEP, 2019), donde se recuperan de Tagore las ideas de atención a la diversidad, convivencia armónica, formación continua del docente, trabajo colegiado, relación escuela-comunidad, simpatía del profesorado por los educandos, vocación docente, entre otras.

El sistema educativo mexicano debe revisar con profundidad los planteamientos de Tagore, para recuperar aquello que contribuya al mejor ejercicio profesional docente y la atención educativa integral para los paisajes rurales y urbanos.

Referencias

- Armenta, M. (Julio, 2021). Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Jiddu Krishnamurti. En M. Armenta (Coordinadora). *Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y los mecanismos de viaje de las ideas de Rabindranath Tagore, Rafael Ramírez y Jiddu Krishnamurti*. Simposio llevado a cabo en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.
- Elmhirst, L. (1961). *Rabindranath Tagore: Pioneer in education. Essays and exchanges between Rabindranath Tagore y L.K. Elmhirst*, London: John Murray.
- Gurey, P. (2017). Rural Development through Youth Organization and Rural Library Services: Tagore's Idea on Rural Reconstruction. *International Journal of Library and Information Studies*, 7(3),179-188.
- Ibarra-Aguirre, E. (2019). Fuentes del saber de los profesores. Entre el ideario pedagógico de Rabindranath Tagore y el perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica. *Revista Currículum*, 32, 63-80.

- Ibarra-Aguirre, E. (2020). Desarrollo del self y la educación rural. Una experiencia pedagógica de reconstrucción de los pueblos implementada por Rabindranath Tagore en la India En D. Juárez y J. D. González (Coords). *Formación de docentes para los territorios rurales* (pp. 88-106). México: Colofón/RIER
- Ibarra-Aguirre, E. (Julio, 2021). Teoría educativa de Rabindranath Tagore y viaje de sus remesas pedagógicas en la era pre-electrónica. En M. Armenta (Coordinadora). *Remesas pedagógicas en las redes de la era pre-electrónica y mecanismos de viaje de las ideas de Rabindranath Tagore, Rafael Ramírez y Jiddu Krishnamurti*. Simposio llevado en el XVII Congreso Nacional y IX Iberoamericano de Pedagogía. La Educación en Red. Realidades diversas, horizontes comunes. Universidad de Santiago de Compostela, España.
- Jacobo, H. M. (2009). *El profesionalismo integrado. Un nuevo modo de ser educador*. México: UPN/Plaza y Valdés.
- Jacobo, H. M., Armenta-Beltrán, M., Ibarra-Aguirre, E. (2014). Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes de la mixteca alta oaxaqueña. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(2), 231-260.
- Jacobo, H. M., Ibarra-Aguirre, E. & Armenta, M. (2016). Una aproximación teórico-metodológica a la sistematización de buenas prácticas de aprendizaje servicio. *Educación y Diversidad*, 10(2), 101-114.
- Johansen, B. (1993). Introducción a la teoría general de sistemas. México: Limusa
- Kumar, S. (2013). Rabindranath Tagore's Rural Reconstruction Experiment: Present Intervention. Recuperado de: <https://asiandynamics.ku.dk/english/activities/calendar/archive/tagore2013/>
- Mahalanobis, P. C. (1977). Rabindranath Tagore's visit to Canada. *Visha-Bharati Bulletin*. 14(1).
- Makherjee, U. (1952). Sriniketan Experiment in Rural Reconstruction. *The Economy Weekly*. 4(43), 1107-1109.
- Martínez, X. (2016). Echoes of Tagore in México. En X. Martínez. *Poética. Artes, educación para la paz y atención consciente* (pp. 55-66). México: Colección Paideia Siglo XXI.
- Masillamani, A. (2018). *Rabindranath Tagore and rural development*. India: Laxmi Book Publications.
- Moraga, F. (2016). Las ideas pedagógicas de Tolstoi y Tagore en el proyecto vasconcelista de educación, 1921-1964. *Historia Mexicana*, 65(3), 1341-1404.

- Navdeep, S. (2010). Rabindranath Tagore 1861-1941. *India Perspectives*, 24 (2), 1.
- Paz, R. J. (2005). Tagore, un precursor de la nueva educación en la India. *Revista Recrearte*. 3.
- Paz, R. J. (2014). Grandes de la Educación. Robindronath Tagore (1861-1941). *Padres y Maestros*, 359. 34-40.
- Pearson, W. W. (1917). *Shantiniketan. The Bolpur School of Rabindranath Tagore*. London: Macmillan and Co., Limited.
- Porlán, R. y Martín, J.M. (1994). El saber práctico de los profesores especialistas: Aportaciones desde las didácticas específicas. *Investigación en la Escuela*, 24, 49-58.
- Pratim, P., Bhidan, B. y Sen, B. (2005). Knowledge communication in Tagore's model for a rural reconstruction: An overview. *Annals of Library and Information Studies*, 52(3), 94-102.
- Sen, S. (1943), *Rabindranath Tagore on rural reconstruction*, Calcuta: Visva Bharati. Recuperado de: https://archive.org/stream/in.ernet.dli.2015.247662/2015.247662.Rabindranath-Tagore_djvu.txt.
- SEP (2014). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes en Educación Básica*. México: SEP.
- SEP (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión*. México: SEP.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. España: Paidós.
- Tagore, R. (1915). The problem of self. In R. Tagore (Coord.) *Sadhana. The realisation of life*. New York: The Macmillan Company.
- Tagore, R. (1917a). *Personality*. London: Macmillan and Co., Limited.
- Tagore, R. (1917b). *My reminiscences*. New York: The Macmillan Company.
- Tagore, R. (1921). Conferencia en el Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra, editada por Pierre Bovet, publicada en la revista *L'Éducateur*.
- Tagore, R. (1922). *Creative Unity*. London: MacMillan and Co., Limited.
- Tagore, R. (1924). *Nacionalismo*. México: SEP/Universidad Nacional de México.
- Tagore, R. (1925). El maestro de escuela. *Monitor de la educación común*, 629, 135-137. En Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00150891&num_img=00150891_0000-

[00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&modo=&zoom=100&c=&buscar=&ir_a=135&buscar=Ir+a+p%Elg.](#)

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Sobre los autores

Felipe de Jesús Lee Vera (Mérida, Yucatán, 1965) es licenciado en filosofía por la UNIVA (1987), Maestro en Ciencias de la Educación (Ibero-Noroeste, 1997), doctor en filosofía (UNAM, 2011). Desde 2006, profesor de tiempo completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC. Es miembro del cuerpo académico *Comunidades, procesos sociales y sus fundamentaciones filosóficas* (UABC-CA-190, en consolidación). Candidato a investigador nacional por parte del SNI (2020). Dentro de sus publicaciones se encuentra el libro *Aprendiendo filosofía en el siglo XXI* (coord.). Su área de investigación es la filosofía social, específicamente las relaciones entre ética y política, con un abordaje crítico.

Etienne Mulumeoderhwa Mufungizi es Doctor en Estudios del Desarrollo Global y Profesor de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma de Baja California. Obtuvo su grado de maestría en Relaciones Internacionales en la Universidad Autónoma Metropolitana en México y es licenciado en Filosofía y Letras por la Escuela de Filosofía Isidore Bakanja de la República Democrática del Congo. Actualmente es Profesor de Tiempo completo en la Universidad Autónoma de Baja California, ha publicado artículos en revistas y capítulos de libros en editoriales de prestigio nacional e internacional.

Mauricio Ramos González es Doctor en Ciencias y Humanidades para el Desarrollo Interdisciplinario, Maestro en Estudios Humanísticos y Licenciado en Filosofía. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UABC Tijuana, donde es catedrático en el área de filosofía. Autor de los libros de ensayo: *Indagaciones inhumanísticas; Subtemas e introspecciones; Cavilaciones mortuorias: Alucinaciones literarias sobre la inmortalidad, la muerte y el arte; Monstruos, ánimas y distopías: Cinefilia y filosofía.*

Sergio Espinosa Proa. Antropólogo social (ENAH) y Doctor en Filosofía (Univ. Complutense de Madrid).). Profesor-investigador de la UAZ desde 1981. Autor de **La fuga de lo inmediato. La idea de lo sagrado en el fin de la modernidad** (España, 1999), **Em busca da infância do pensamento. Ideias a contramão da pedagogia** (Brasil, 2004), **De la pernoctancia del pensar.*

*Ensayos sobre Nietzsche** (México, 2005), **De los confines del presente** (México, 2006), **El fin de la naturaleza. Ensayos sobre Hegel** (México, 2007), **De una difícil amistad. Filosofía, literatura** (España, 2008), **Del saber de las musas. La filosofía y el fenómeno-arte** (México, 2016), **Bataille. De un sol sombrío** (México, 2018), **El enigma diurno. La escritura neutra de Maurice Blanchot** (España, 2019), **Del instinto del pensamiento** (España, 2020). Integrante del CA-UAZ-232: Estudios de Filosofía y Antropología; miembro del SNI desde 1998.

Karla Castillo Villapudua es Doctora en Ciencias Educativas, y licenciada en Filosofía por la Universidad Autónoma de Baja California. Profesor-investigador de tiempo completo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, UABC, Tijuana, México. Miembro del SNI, nivel 1. Miembro del Ca “Paradigmas y Modelos Educativos” Co-fundadora del Seminario Permanente de Teoría Contemporánea (SPTC) y editora de Revista Espiral. Entre sus principales líneas de investigación destacan Política y Estética en Jacques Ranciere, Nuevos realismos y Filosofía y educación.

Karla Karina Ruiz Mendoza. Licenciada en Docencia en Lengua y Literatura por la Universidad Autónoma de Baja California, y egresada de la Maestría en Historia de la misma Universidad. También cuenta con una maestría en Educación Digital, e-learning y Redes Sociales, así como diplomados y cursos en Tecnología, Análisis de Datos y Programación. Su interés se centra en los temas sobre educación, tecnología y su transversalidad con las humanidades y ciencias sociales. Por otro lado, elabora una metodología educativa, revisa la experiencia del usuario y el control de calidad de Learning Managements Systems (LMS) de la empresa educativa Amco. Actualmente estudia la licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales por la Universidad Latinoamericana.

Ma. Antonia Miramontes Arteaga. Doctora en Estudios del Desarrollo Global por la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México. Maestra en Docencia por la Universidad Autónoma de Baja California. Licenciada en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 1, 2016-2018. Docente en licenciatura en las áreas de educación y pedagogía. Es líder del Cuerpo Académico Paradigmas y Modelos Educativos. Su línea de trabajo es la Educación comparada y procesos de aprendizaje.

Javier Alejandro Camargo Castillo es Doctor en Estudios Humanísticos por el Tecnológico de Monterrey-CCM. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Sus líneas de investigación están vinculadas con la Filosofía de la paz, Ética del Cuidado, Educación para la paz, Ética y narrativa, Estudios sobre corporalidades y Estudios críticos de la felicidad. Actualmente es el Director del Doctorado en Estudios Humanísticos Campus Ciudad de México y Director de la revista En-claves del pensamiento www.enclavesdelpensamiento.mx

Enrique Ibarra Aguirre es Profesor Investigador de Tiempo completo de la Universidad Autónoma de Sinaloa, donde se formó como Licenciado en psicología, Maestro y Doctor en Educación. Tiene la distinción del Sistema Nacional de Investigación, Nivel 1. Es miembro Investigador de la Red Temática de Investigación de Educación Rural y de la Red Iberoamericana de Educación en Territorios Rurales. Sus intereses de investigación son el estudio de la construcción compleja del yo de los sujetos escolares y sus vínculos con los procesos educativos, la formación de profesores y la educación en contextos rurales.

