

¿POR QUÉ RECONOCIMIENTO?

POR QUE RECONHECIMENTO?

WHY RECOGNITION?

Jorge Armando Reyes Escobar¹

RESUMEN: El propósito de la ponencia es hacer un examen crítico del surgimiento del concepto de reconocimiento intersubjetivo que opera en las discusiones contemporáneas. La importancia consiste en indicar y diagnosticar: la crisis de la idea de “espacio común” como horizonte desde el cual se da por sentada la posibilidad de hacer mensurables las expectativas normativas de los sujetos en un discurso igualitario. El examen de las expectativas desde las cuales se emplea el concepto de reconocimiento intersubjetivo permitiría sugerir si es legítimo preguntar ¿qué es lo que ha ocurrido con el entramado conceptual implícito desde el cual se formulan distintas pretensiones igualitarias?

Palavras chave: Reconocimiento. Espacio público. Cambio social. Ciudadanía

RESUMO: O objetivo do artigo é examinar criticamente a emergência do conceito de reconhecimento intersubjetivo que opera nas discussões contemporâneas. A importância consiste em indicar e diagnosticar: a crise da ideia de “espaço comum” como horizonte a partir do qual se dá como certa a possibilidade de tornar mensuráveis as expectativas normativas dos sujeitos em um discurso igualitário. O exame das expectativas a partir das quais o conceito de reconhecimento intersubjetivo é usado sugeriria se é legítimo perguntar o que aconteceu com o quadro conceitual implícito a partir do qual diferentes reivindicações igualitárias são formuladas?

Palavras-chave: Reconhecimento. Espaço público. Mudança social. Cidadão.

ABSTRACT: The purpose of the paper is to critically examine the emergence of the concept of intersubjective recognition that operates in contemporary discussions. The importance consists in indicating and diagnosing: the crisis of the idea of “common space” as a horizon from which the possibility of making measurable the normative expectations of the subjects in an egalitarian discourse is taken for granted. The examination of the expectations from which the concept of intersubjective recognition is used would suggest whether it is legitimate to ask what has happened to the implicit conceptual framework from which different egalitarian claims are formulated?

Keywords: Recognition. Public space. Social change. Citizen.

INTRODUCCIÓN

Para Lyotard la condición posmoderna es ante todo una condición epistemológica que tiene que ver con la producción y legitimación del conocimiento; entendiendo por

¹ Pós-doutorado, como "Visiting Research Fellow", na La Trobe University (Melbourne, Austrália), Departamento de Filosofia. Doutor e Mestre em Filosofia pela Faculdade de Filosofia e Letras da UNAM. Participa do projeto "Hermenêutica, sujeito e mudança social" da UNAM. Professor em tempo integral vinculado à Faculdade de Filosofia. Suas principais linhas de pesquisa são Fenomenologia, Hermenêutica e Metaksica e Ontologia. E-mail: jreyesct@filos.unam.mx

conocimiento “el conjunto de los enunciados que denotan o describen objetos” (CP, 43). Ahora bien, si hay distintas formas de producción del conocimiento —lo que Lyotard denomina “juegos de lenguaje” (CP, 27)—, ¿cómo es posible darles orden y saber cuándo y bajo qué circunstancias es pertinente cada juego de lenguaje? La pregunta adquiere pertinencia en cuanto pensamos en un escenario en el cual hay distintas formas de conocimiento, con sus propios códigos, sus propios conceptos, sus propios objetos, que no necesariamente coinciden (y la mayor parte del tiempo parecen incomprensibles desde los códigos, conceptos y objetos de otros juegos de lenguaje). En esa Torre de Babel de juegos de lenguaje, ¿cómo se legitima socialmente el conocimiento? Lo que estas líneas tratan de sugerir es que esta pregunta no se puede responder con base en criterios teóricos de justificación de las pretensiones de verdad de los enunciados, sino con base en las prácticas sociales dentro de las cuales se legitima el conocimiento. Es decir, es una cuestión de relaciones intersubjetivas, no de reglas abstractas. En ese sentido, las reivindicaciones de la modernidad mantienen su vigencia porque la narrativa emancipatoria en la que se sustentó, la cual reivindica la libertad e igualdad como valores universales, hace de la ética una cuestión crucial para la constitución del espacio intersubjetivo dentro del cual se presentan y reivindican las pretensiones de conocimiento y acción. En otras palabras, la constitución de los sujetos como sujetos morales es una condición imprescindible para la formación de la esfera pública en la cual se construye el horizonte de inteligibilidad dentro del cual se desenvuelve nuestra experiencia común.

Es en este punto donde quisiera plantear la cuestión: ¿qué papel desempeña la docencia en la formación de este espacio intersubjetivo, libre e igualitario? Y planteo la cuestión en especial a la docencia en filosofía. Como docentes de filosofía solemos comprender nuestro trabajo como un trabajo crítico que pone en tela de juicio las consecuencias irracionales o no deseadas del neoliberalismo, de la globalización del autoritarismo, etc., sin embargo creo que pocas veces se somete a consideración cuáles son las condiciones de posibilidad de los conceptos con base en los cuales describimos y justificamos nuestra profesión, y menos aún nos preguntamos si éstos aún están vigentes. Me llama la atención la manera en la cual, por un lado, se hacen continuos llamados a defender la enseñanza de la filosofía (particularmente en la educación media superior) con base en el argumento de que a las humanidades en general, y la filosofía en particular, les es inherente un sentido transformador, reflexivo y crítico, el cual es imprescindible para formar

resistir a la expansión de la así denominada lógica neoliberal, la cual pretende, en palabras de Franz Hinkelammert (2005, p. 6), “reducir toda educación [...] a un lugar de producción de ‘capital humano’, que es considerado un medio de producción altamente especializado [...] El propio ser humano se disuelve en la transformación en una parte de un engranaje gigantesco de un movimiento sin fin de un crecimiento económico sin destino.” La enseñanza de la filosofía, en contraste, permitiría que los sujetos reivindicaran frente al mencionado engranaje su carácter único e irrepetible, su facultad de juzgar las distintas formas por medio de las cuales su acción determina el sentido de la realidad. Sin embargo, por otro lado, al momento en el cual diversas propuestas de defensa de la enseñanza de la filosofía avizoran los escenarios concretos para una educación crítica el papel que le asignan al docente (mejor dicho, el papel que se asignan a sí mismos) no es más promisorio que el reservado por la máquina corporativa descrita por Hinkelammert o Enzo del Búfalo, pues las propuestas nos muestran “[...] un docente diseñador de materiales y experiencias en relación de uno a muchos en busca de la eficiencia” (COLOM, 2002, p. 164).

Para proporcionar un ejemplo tomado de una compilación del reciente coloquio organizado por el Observatorio Filosófico de México sobre la situación de la filosofía en la educación media superior: “necesitamos hacer una crítica y autocrítica y revisión de nuestra práctica docente [...] es muy importante que el maestro se convierta en el mediador entre el proceso de aprendizaje y los alumnos, participando en descubrir, crear y recrear el conocimiento. Es menester que el maestro formule estrategias que estimulen al alumno y esté dispuesto y motivado para aprender”(JAIME, 2011, pp. 147-148). No pretendo señalar que las estrategias no sean útiles. Nada más lejos de mi propósito. Pero me llama poderosamente la atención que el llamado a la crítica y a la autocrítica desemboque directamente en un llamado de atención a ser más eficientes y se desembarace con tanta rapidez del cuestionamiento a las condiciones de posibilidad materiales del trabajo docente. De esa forma, no importa lo mucho que se hable de ética en escenarios prácticos, cercanos a la realidad concreta de los alumnos, o qué tanto nos apoyemos en desgloses iconográficos que les resulten más atractivos, pues a final de cuentas “[a]sí como el artesano fue desplazado del control y del conocimiento integral de su objeto de trabajo por las máquinas, al profesorado se le despoja de su capacidad didáctica y pedagógica porque los especialistas en educación, investigadores y empresarios modifican los currículos y las prácticas docentes para adaptar la formación profesional a los procesos productivos.

El trabajo docente se desvaloriza de forma similar a la industria. Los trabajadores y trabajadoras calificados son reemplazados por unos cuantos técnicos con diferentes habilidades, capacitados para supervisar la maquinaria, y en la docencia las labores se inducen a vigilar el cumplimiento del programa”(SILVA, 2007, pp. 19-20). No hay que defender la enseñanza de la filosofía como si se defendieran unos contenidos demasiado sagrado y demasiado importantes, si queremos defender la enseñanza de la filosofía hay que defender a los sujetos concretos que enseñan filosofía: los docentes, y sólo se les puede defender si la reflexión se ocupa de las condiciones de producción y reproducción de su vida, y del ejercicio de su profesión. Esa es la parte que quiero recuperar la importancia del concepto de reconocimiento.

I

El tema de las siguientes líneas es la noción de reconocimiento (*Anerkennung*), concepto oriundo del Idealismo Alemán —Hegel, principalmente—, y que en las últimas dos décadas ha sido objeto de una meticulosa recuperación por parte de la ética y la filosofía política contemporáneas en la medida que parece apuntar, en primer lugar, a un modelo normativo de teoría social el cual, lejos de considerar los conflictos sociales y políticos como situaciones anómalas a ser explicadas y extirpadas por los planteamientos teóricos, hace del conflicto el motor el principio dinámico mediante el cual se transforman las expectativas normativas de una sociedad. En segundo lugar, el carácter móvil de estas expectativas hace innecesaria la asunción de un modelo de subjetividad que habría de desempeñar el papel de fundamento activo del cambio social sin por ello prescindir por completo de la noción de subjetividad; con la salvedad de que ésta se comprenda como resultado del proceso intersubjetivo a lo largo del cual las pretensiones de reconocimiento de los agentes se ponen en juego en la liza social, donde corren constantemente el riesgo de ser negadas y, en consecuencia, de que no se satisfagan las condiciones mínimas para la formación de una identidad práctica no menoscabada. Por último, esta imagen de una identidad práctica cuyo contenido, valor o fines no se pueden describir de manera exhaustiva, pero respecto a la cual cabe distinguir las condiciones formales para su génesis, parece proporcionar un baremo que es, al mismo tiempo, lo suficientemente universalista como para calificar de injusta una forma de relación social en contextos distintos y en situaciones distintas y lo suficientemente sensible a las minucias de la historia, el lenguaje y el poder como para sacar a la luz el sentido normativo de conflictos sociales concretos, aunque éstos aparezcan en

ámbitos distintos (e incluso opuestos) a los de los canales institucionales esperados o enarboles propuestas que, a primera vista, parezcan del todo ajeno a las reivindicaciones de libertad e igualdad.

Ahora bien, a partir de esta breve descripción del concepto de reconocimiento se abren, por lo menos, dos posibles vías para su análisis. Un camino consistiría en exponer las ventajas teóricas de la noción de reconocimiento respecto a las versiones liberales de la teoría de la justicia o frente a las vicisitudes de la Teoría Crítica tradicional; a partir de esa exposición se podría considerar posteriormente de qué manera el modelo normativo construido en torno al concepto de reconocimiento proporciona el fundamento reflexivo más apropiado para dar cuenta de los escollos que obstaculizan en América Latina la construcción de un espacio público en el cual los individuos puedan formar una identidad práctica como ciudadanos que se reconozcan recíprocamente como participantes activos de instituciones políticas democráticas. En otras palabras, desde esta perspectiva el análisis de la noción de reconocimiento tiene como propósito explícito elaborar una propuesta que coadyuve con la urgencia de cambio social.

Sin embargo, no tomaré esa vía. No haré propuesta alguna porque mi pregunta no es: “¿Qué puede aportar una teoría social normativa basada en la noción de reconocimiento intersubjetivo a las exigencias de justicia e igualdad de sociedades aquejadas por la exclusión?” Por el contrario, la interrogante a la cual trataré de atenderme cuanto me sea posible será la siguiente: “¿Qué pueden decirnos las exigencias de justicia e igualdad de sociedades aquejadas por la exclusión, demandas mediadas teóricamente por la noción de reconocimiento intersubjetivo, respecto a la situación en la cual se encuentra la tarea del pensar?” Para expresarlo de otro modo, cuando el presente ensayo se hace la pregunta “¿por qué reconocimiento?” no trata de aventurar una respuesta teórica apropiada para una necesidad práctica; lo que se propone es, en contraste, seguir el rastro de la noción de reconocimiento para intentar llevar a cabo algo así como una arqueología que ponga al descubierto cuál es el movimiento de las categorías y reglas básicas que gobiernan el pensamiento.² El itinerario propuesto parece conducir irremediabilmente a la gélida tundra

² A reserva de que estas categorías y reglas básicas no se entiendan como un origen que fundamente la validez de las distintas disciplinas. Más bien, la noción de arqueología “designa el tema general de una descripción que interroga lo ya dicho al nivel de su existencia: de la función enunciativa que se ejerce en él, de la formación discursiva a que pertenece, del sistema general de archivo de que

de la especulación metafísica más estéril. ¿Cómo podría ser la filosofía una voz más —y, sobre todo, una voz crítica — en la conversación de la humanidad si pretende volcarse sobre la exigencia de poner de manifiesto sus propias condiciones de posibilidad haciendo caso omiso de las exigencias prácticas que le plantea el entorno histórico y social en el cual invariablemente se origina? Y en todo caso, ¿no conduciría la tarea arqueológica, tal y como se la planteó líneas arriba, precisamente a un terreno más allá de la subjetividad reflexiva, a los dominios de la historia y el lenguaje? Cualquier ensayo de respuesta a las preguntas anteriores exigiría una minuciosa consideración del juego de identidad y diferencia que se establece entre los conceptos de pensamiento, teoría y crítica, lo cual rebasa con mucho los límites de la presente exposición. Sin embargo trataré de exponer brevemente las razones por las cuales el modo en el cual presento la pregunta por el reconocimiento no puede interpretarse como un proyecto fundacionalista que, con base en una metafísica pre-crítica o una filosofía centrada en la conciencia, pretenda darle la espalda a las exigencias del mundo social.

En primer lugar, aunque pueda parecer una distinción terminológica inane, supongo que buena parte de las reticencias que provoca la mera insinuación de atenerse a “la tarea del pensar” provienen de una confusión entre las nociones de “pensamiento” y “teoría,” entendida esta última como un sistema deductivo que, con base en una visión naturalista del mundo, se propone construir modelos de explicación concernientes a hechos dados y que, a la postre, pueden tener aplicación práctica.³ En ese sentido, si el pensar se equipara sin más a lo teórico, sería correcto concluir que el pensar sólo puede ser significativo en la medida que sus explicaciones se vinculan a la práctica. Sin embargo, tal

depende.” Michel Foucault, *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI, 1999, p. 223. Para especificar de otra manera el empleo del término: “archaeology in the Foucauldian sense is indeed the description of discourses in light of that that commands them, *archae* being taken to refer to the rules of formation of the *logoi*.” (GASCHÉ, 2007, p. 219).

³ Es conveniente recordar que hay una distinción sumamente importante entre la concepción moderna de teoría y lo que en la Grecia Clásica se entendió por *theoria*; como explica Gadamer: “This is what Greeks called *theoria*: to have been given away to something that in virtue of its overwhelming presence is accessible to all in common and that is distinguished in such a way that in contrast to all other goods it is not diminished by being shared and so is not an object of dispute like all other goods but actually gains through participation.” (GADAMER, 1986, p. 77) En esa medida, si se atiende a esta comprensión de *theoria* sí cabría decir que la tarea de pensar es teórica, añadiendo la observación de Gasché: “[...] compared to theory, thinking pursues a more modest task, namely, to link theory back to *theoria* [...] A thinking that exceeds the theoretical [...] comprises the confrontation with the structural limits that its very enabling conditions impose on its totalising and stabilizing enterprise.” (*Ibidem*, p. 11)

conclusión significaría dar por sentado que el pensamiento es tal únicamente en la medida en que está volcado a objetos determinados excluyendo con ello la posibilidad de que el pensamiento ponga en suspenso la referencia determinada a aquello que le aparece como distinto de sí mismo y atienda al *modo* en el cual hace referencia a algo, así como a las condiciones de posibilidad de esta referencia. En este sentido es que autores como Heidegger han insistido constantemente en la necesidad de recordar que la tarea de pensar no se deja circunscribir a la distinción entre teoría y práctica: “el pensar es hacer. Pero un hacer que supera toda praxis. El pensar no sobrepasa al actuar y producir debido a la magnitud de sus logros o a las consecuencias de su efectividad, sino por la pequeñez de su consumir carente de éxito”(HEIDEGGER, 2000, pp. 86-87).

En segundo lugar, ¿en qué medida el pensar puede entenderse como un “hacer” y no como la mera contemplación distante de una realidad juzgada como ajena? Es un hacer en tanto que es crítica total y positiva: total porque no hay pretensión o determinación lo bastante sagrada para escapar a ella y positiva porque, en lugar de condenar la falsedad de las apariencias en nombre de una realidad “esencial” que se erigiría en criterio último de los juicios, la crítica disuelve el dualismo entre realidad y apariencia al mostrar que el sentido, la estructura inteligible de toda experiencia es resultado de un posicionamiento del pensar que, a su vez, no puede tomarse como un punto firmemente asentado en un movimiento ajeno al movimiento crítico mismo (la naturaleza humana, Dios) sino que debe someterse a la fuerza de la crítica. En otras palabras, si el pensamiento puede considerarse como una forma de hacer es porque, por una parte, es un movimiento de continuas determinaciones que, en última instancia, no tiene otro destinatario más que sí mismo; ahora bien, por otra parte, este carácter autorreferente no concluye de ninguna manera en la identidad absoluta de un sujeto, en el “conocimiento *tautológico* del pensamiento formal y el conocimiento heterológico del pensamiento empírico”(GASCHÉ, 1987, p.53), porque al momento mismo en el cual, en el ejercicio crítico, el pensamiento se reconoce como la fuerza que une y dispersa las determinaciones finitas de la experiencia reconoce que no hay asidero alguno que podría servirle como polo de identidad debido a que se descubre a sí mismo como el movimiento sin fin de determinaciones conceptuales.⁴

⁴ En ese sentido creo que es pertinente el señalamiento de que la totalidad a la que conduce la transformación hegeliana de la crítica no se deja entender como una totalidad armónica, regida por

En tercer lugar, este modo de concebir la crítica, como la vida misma del pensamiento, sugiere que este último sólo puede ocuparse de sí mismo en la medida que es apertura a la diferencia, en la medida que no puede hacer otra cosa más que permanecer volcado a la infinita variedad de configuraciones en las que puede articularse la experiencia. En este momento pareciera que el planteamiento que aquí se ensaya entronca directamente con la manera de proceder de una ontología hermenéutica como la de Gadamer: hacer consciente la manera en la cual el trabajo de la historia ha formado las determinaciones conceptuales mediante las cuales la mirada reflexiva tematiza el mundo y actúa sobre él. Y en verdad este ensayo no puede negar su deuda con Gadamer en tanto que de él ha aprendido que la tarea del pensar es incapaz de prescindir de la aplicación, siempre y cuando ésta “no signifique comprender primero un universal dado en sí mismo y entonces aplicarlo posteriormente a un caso concreto. La aplicación [más bien] es la comprensión efectiva del universal mismo”(GADAMER, 1999, p. 346).

Sin embargo, este ensayo no sigue más a Gadamer cuando este posterga “la comprensión efectiva del universal mismo” en los horizontes de la historia o del lenguaje, los cuales sólo pueden ser “formalmente indicados”⁵ permaneciendo así opacos y ambiguos respecto a la tarea crítica del pensamiento. Si bien el movimiento crítico renuncia de antemano a concebir siquiera la posibilidad de ofrecer una imagen o una proposición que defina por completo lo que el pensamiento es, lo cierto es que no puede permanecer fiel a la tarea que él mismo se impone si hace de la historia o el lenguaje “cuasi-trascendentales”(FOUCAULT, 2001, 272) que al mismo tiempo que operan como determinaciones que prefiguran el modo en el que acontece la síntesis de los objetos del conocimiento el acceso a ellos, se insiste, es estructuralmente imposible. Podría suponerse que esta última característica es la admisión inequívoca de que “la experiencia es siempre experiencia de la finitud humana,”(GADAMER, 1999, p. 356) finitud que no cabe poner en duda en tanto determinación inherente de las acciones humanas, pero que resulta tal vez

el tipo de identidad a la que se refiere Gasché en la nota precedente, sino que: “Aux antipodes d’une *totalité-somme* qui voudrait abriter l’intégralité des formes représentatives, cette *totalité-mouvement –point métaphysique* ou *abîme* où tout se précipite— mêle souvenir et « oubli », l’effacement des figures ayant pour corollaire la constitution, en forme logique, de ce qui formera « la matière première de l’écrit, la mine de tout écrit ». De cette réalité en attente, inventaire pourra être fait : c’est cela que l’on vise par une *onto-logie du négatif*.” (GWENDOLINE, 1999, p. 27).

⁵ Para ver la importancia de la noción de “indicación formal” (palabra clave en el método fenomenológico del joven Heidegger) remito al artículo de Reyes (2007, pp. 129-141).

poco fiable cuando se la toma como dato a partir del cual rastrear las condiciones de posibilidad que articulan el movimiento del pensamiento debido a que, cuando se la considera como fundamento de la crítica, introduce e instituye subrepticamente —y muy a su pesar— una distinción entre lo empírico y lo trascendental que circunscribe la tarea crítica a los confines de una facticidad que oscila entre la ontología y la sociología. Para decirlo en términos distintos: al momento de examinar las condiciones de posibilidad de nuestra capacidad discursiva con base en la finitud humana la hermenéutica filosófica tiende a ofrecer *exculpaciones*, pero nunca *justificaciones* que pongan de manifiesto el carácter histórico, mas no idiosincrásico, de la manera en la que está configurado el “espacio de las razones” desde el cual nuestra experiencia es inteligible (McDOWELL, 1996).

En cambio, cuando este ensayo trata de aproximarse al modo en el cual las expectativas de reconocimiento se plantean en el discurso ético y político contemporáneo no trata de aplicar un saber trascendente, ni pretende sospechar de su viabilidad como si ocultaran una recóndita esencia ahistórica refractaria a las palabras. Por el contrario, en tanto formas del pensamiento simplemente se propone preguntarse: “¿cuáles son las reglas que los recorren y articulan?” “¿Desde dónde se emplazan?” En esa medida, el presente ensayo quisiera atenerse al camino de Adorno cuando, al referir la opinión que Walter Benjamin tenía de la *Metacrítica* acotó: “[A juicio de Benjamin] se debe atravesar el helado desierto de la abstracción para alcanzar convincentemente el filosofar concreto. La dialéctica negativa traza ahora retrospectivamente tal camino”(ADORNO, 2005, pp. 9-10).

Así pues, se constata la exclusión, la desigualdad y la anomia social; la percepción se respalda teóricamente por medio de herramientas de análisis metodológico confiables y sólidas las cuales, a la postre, permiten identificar ciertos elementos objetivos como los responsables de tal situación de exclusión, desigualdad y anomia: la globalización, el caudillismo el autoritarismo, etc. El momento en el cual la fría precisión del análisis identifica al responsable no abre, sin embargo, la ocasión para diseñar vías plausibles de acción colectiva encaminadas a reparar la falta de equidad, pues el resultado paradójico que aquél arroja es que los canales institucionales padecen de una debilidad estructural que los vuelve, pues, parte del problema y no principio de la solución. Consciente de tal estancamiento, la teoría empieza a mirar con escepticismo la fineza y pulcritud de sus instrumentos de análisis preguntándose si no serán demasiado quebradizos como para enfrentarse a la demanda de acción que exige una realidad brutal y marginada. Es entonces

que los giros teóricos se aproximan a la vorágine del alzamiento social espontáneo creyendo encontrar en ese remolino el movimiento que dará vida a los modelos teóricos. La embriaguez, empero, frecuentemente ha tenido desenlaces amargos: vuelta al caudillismo, desconfianza frente a la democracia como forma de gobierno, mayor desigualdad y exclusión. Rebasada y refutada por la acción concreta la teoría se recuerda a sí misma que no debe hacerse ilusiones, que, en cambio, debe permanecer modesta y ocuparse de asuntos claros y distintos referentes a las políticas públicas. Y así permanece hasta que la percepción de nuestra muy cotidiana marginalidad hace intolerable refugiarse en explicaciones formales. Y prosigue el vaivén del péndulo: se comienza a buscar —al menos en el campo de la filosofía— cuál pueda ser la teoría normativa más apropiada para dar cuenta de la realidad Latinoamericana. ¿Qué tipo de teoría? Todo depende en qué momento del vaivén nos encontremos: en el entusiasmo o en el escepticismo. Mientras tanto eso no impide constatar la miseria cotidiana.

OBSERVACIÓN FINAL

El tema parece alejado de nuestras reflexiones iniciales, pero desempeña un papel de primer orden al momento en el cual tratamos de justificar la plausibilidad de las distinciones que hacemos cuando queremos pensar de manera crítica la ecuación. Por ejemplo, Enzo del Búfalo señala que para entender la manera en la cual la actual economía del conocimiento modifica el sistema escolar para que los jóvenes puedan encajar en las funciones de la máquina corporativa, y para sostener su hipótesis se basa en la distinción clave entre entrenar (responder dentro de un conjunto de posibilidades predeterminadas de manera no determinista) y educar (la creación de posibilidades) considero que, a fin de cuentas, necesita echar mano de la noción de libertad, ligada a la experiencia. En el entrenamiento, no hay realmente una experiencia porque todas las posibilidades ya están dadas de antemano, como individuos entrenados no participamos de su creación. En contraste, en el caso de la educación, ésta nos permite ampliar el ámbito de nuestra experiencia precisamente porque fomenta nuestra libertad para tejer nuevas configuraciones de sentido. ¿Significa esto reconocer la absoluta impotencia del pensamiento para transformar la realidad? No, pero tampoco pretendo ser portador de buenas nuevas ni de modelos de liberación. Las presentes líneas están escritas con una doble convicción: por un lado, la filosofía no puede cambiar nada, deja todo como está. Por otro lado, eso no significa quietismo ni resignación ante la situación dada; por el contrario, sería

una muestra de mala fe sugerir que el escena social permanece opaca y ajena al pensamiento, pero también me parece que es una falta al “honor de pensar” (en términos de Lyotard) imaginar al filósofo como un consultor que da pautas de acción. Más bien, considero que el pensamiento, si realmente pretende ser crítico, no puede reclamar para sí la autoridad de un tribunal ya constituido que juzga un material ya dado procedente del exterior. La tarea del pensar sería hacerse cargo de su propia posición y preguntarse desde dónde percibe, analiza, constata y pone en tela de juicio el mundo que le hace frente.

REFERÊNCIAS

- ADORNO**, Theodor. Dialéctica negativa. Trad. Alfredo Brotons Muñoz. Madrid: Akal, 2005.
- COLOM**, Antomi. La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Barcelona: Paidós, 2002.
- FOUCAULT**, Michel. The order of things. An archeology of human sciences. Trad. Alan Sheridan. London: Routledge, 2001.
- GADAMER**, Hans-Georg. Reason in the age of science. Trad. Frederick G. Lawrence. Cambridge, Mass.: MIT, 1986.
- _____. Verdade e método. Trad. Flávio Paulo Méurer. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.
- GASCHÉ**, Rodolphe. The tain of the mirror. Derrida and the philosophy of reflection. London: Harvard University Press, 1987.
- _____. The honor of thinking. Stanford: Stanford University Press., 2007.
- HEIDEGGER**, Martin. Carta sobre el humanismo. Trad. Helena Cortés y Arturo Leyte. Madrid: Alianza, 2000.
- GWENDOLINE**, Jarczyk. Le négatif ou l'écriture de l'autre dans la logique de Hegel. Paris: Ellipses, 1999.
- HINKELAMERT**, Franz, "La universidad frente a la globalización," *Polis. Revista Latinoamericana*, núm. 11, Santiago, 2005, pp. 1-9.
- JAIME**, Sylvia. "Cambio de marcha en la enseñanza de la filosofía". En: Gabriel Vargas (comp.), *La situación de la filosofía en la educación media superior*, México, 2011, pp. 139-158.
- MCDOWELL**, John. *Mind and World*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.
- REYES**, Jorge. "El diálogo como indicación formal", en Aguilar y González (coords.), *Gadamer y las Humanidades*. México: UNAM X, 1999.
- SILVA**, César. "El constructivismo como modelo de enseñanza en la educación superior". En: María Teresa Montero (comp.). *Dialogando con el constructivismo: Visiones y versiones*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, 2007, pp. 11-26.