



Andamios
ISSN: 1870-0063
ISSN: 2594-1917
Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales,
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Problemáticas contemporáneas de la liberación propuesta por Enrique Dussel: caducidad y violencia

Marcos, Jairo

Problemáticas contemporáneas de la liberación propuesta por Enrique Dussel: caducidad y violencia
Andamios, vol. 17, núm. 42, 2020

Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62863298014>

DOI: 10.29092/uacm.v17i42.746

Problemáticas contemporáneas de la liber-acción propuesta por Enrique Dussel: caducidad y violencia

Contemporary issues of the liber-action proposed by Enrique Dussel: expiration and violence

Jairo Marcos* jmarcos@desplazados.org
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexico

Andamios, vol. 17, núm. 42, 2020

Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Recepción: 22 Noviembre 2018
Aprobación: 06 Diciembre 2019

DOI: 10.29092/uacm.v17i42.746

CC BY-NC

Resumen: Surgidas en la década de 1970, las filosofías de la liberación de raigambre latinoamericana y repercusión subalterna son conscientes de que las dependencias continúan arrinconando en las periferias a los nadie. La inhumanidad es hoy tan vergonzante como siempre, pero ¿se puede seguir hablando de liberación o ésta ha pasado ya de moda? El momento de ruptura con respecto a la Voluntad de poder se deposita idealmente en la educación transformadora, que sin embargo no cubre todas las situaciones posibles: es poco habitual que la apertura en lo Mismo hacia el Otro plural se produzca de forma pedagógica y progresiva. La pregunta no puede postergarse por más tiempo: ¿acaso es posible resolver todos los conflictos sin violencia alguna?

Palabras clave: Liberación, caducidad, educación, violencia, víctimas.

Abstract: Emerged in the decade of 1970, the philosophies of liberation of Latin American roots and subaltern repercussions are aware that dependencies continue to corner in the peripheries the nobodies. Inhumanity is nowadays as shameful as ever, but can we continue talking about liberation or has it already gone out of fashion? The moment of rupture with respect to the Will to power is ideally placed in the transformative education, which however does not cover all possible situations: it is unusual that the opening in the Same towards the plural Other occurs in a pedagogical and progressive way. The question can not be postponed any longer: is it possible to resolve all conflicts without any violence?

Key words: Liberation, expiration, education, violence, victims.

Primeros pasos introductorios

Las dependencias continúan arrinconando en las periferias a las víctimas, usurpándolas su dignidad humana. Y mientras tanto, “se cierne abrumadoramente la sensación de caminos cerrados, de imposibilidades que se presentan como cuasi insuperables, las cuales mitigan la esperanza y enardecen los ánimos, colocando no ya a la vida, sino a la mera sobrevivencia de las grandes mayorías de la humanidad en primerísimo plano” (Cerutti, 2005, pp. 52-53). Tras casi medio siglo de reflexiones y experiencias a sus espaldas, las filosofías de la liberación de raigambre latinoamericana y repercusión subalterna no renuncian a la liberación de las víctimas; pero son conscientes, salvo “que estemos pensando en una -y contradictoria- nueva forma de filosofía perennis” (Cerutti, 2008, p. 22), de que ya no están exentas de responsabilidad por “el aumento exponencial de las desigualdades e injusticias sociales, [...] [por]

la progresión geométrica de la explotación” (Cerutti, 2005, p. 52). Los cambios proyectados por las filosofías de la liberación han sido hasta ahora reducidos, y la esperanza reside en la autocrítica conectada con otras áreas y latitudes del conocimiento.¹ ¿O acaso es que la liberación también ha pasado ya de moda?

Los cuerpos dolientes son hoy igual de urgentes que desde inicios de la década de 1970. La inhumanidad es hoy tan vergonzante como siempre. Por eso la liberación no puede quedarse reducida al intento de un reducido y heterogéneo grupo de filósofos periféricos que pensaban principalmente desde maltrechos rincones latinoamericanos. Los debates pueden surgir en cuanto al alcance y la pertinencia actual de las singulares propuestas de liberación enarboladas por filósofos concretos, pero no puede haber dudas en torno la necesidad, también filosófica, de apostar por las liberaciones transformadoras. Dicho de otra manera, “proceso de liberación, sí; filosofía de la liberación, hay que ver, depende, tal vez” (Cerutti, 2008, p. 24).² Porque lejos de haber quedado caduca, la liberación sigue siendo necesaria para transformar la realidad desde un horizonte de pensamiento lo más inclusivo posible: “Es para transformar la realidad sobre la que se filosofa y desde la que se filosofa” (Cerutti, 2001a, p. 17).³

Ya no es solo el Otro latinoamericano de Dussel, entendido a partir del rostro levinasiano del pobre, la viuda y el extranjero, sino que los Otros son tan plurales que apenas con resultados imperfectamente abiertos pueden englobarse bajo el rótulo de ‘Sures de geografía diversa, mujeres y vidas sobrantes’. En pleno siglo XXI todavía hay que filosofar para la liberación, incluso a pesar de que en algunas regiones “cada vez pareciera menos generalizada la conciencia de vivir en estructuras y situaciones intolerables o, en todo caso, el miedo a reconocerlo” (Cerutti, 2008, p. 20), cuando no es la ignorancia acerca de las ataduras la que actúa a modo de sedante. Por mucho que la Mismidad siempre encuentre voceros que con más o menos éxito proclaman la mejoría y el progreso, las víctimas continúan sufriendo desde sus cuerpos dolientes concretos y en sus vidas sobrantes particulares.

Por una filosofía transformadora

Ahora bien, la filosofía continuará al lado de las víctimas como empuje de liber-acción únicamente si, como pensamiento en continua revisión (no-perenne), se proyecta evitando cuatro desviaciones que la amenazan: la sistémica, la elitista, la representativa y la autoritaria. En primer lugar, para ser liberadora, la filosofía no puede convertirse en el pensamiento del poder, cualquiera que sea el sistema o el orden establecido e incluso si los vientos le son favorables: “El momento crítico como momento destructivo es primordial para un pensar que representa intereses de los no integrados, de los marginados” (Cerutti, 1996, p. 93).⁴ Para ser transformadora, la filosofía necesita además pensar desde las exterioridades, sin caer en el peligro de confundirlas con la comodidad que ofrecen las posiciones elitistas o meramente academicistas⁵: “El presunto

aristocratismo del filosofar solo conduce a la esterilidad en relación con las necesidades y demandas de las grandes mayorías”. (Cerutti, 2003, pp. 20-21)⁶

Solo manchándose del barro entre el que sobreviven las intrahistorias periféricas es posible acompañar liberaciones surgidas de situaciones y condiciones determinadas,⁷ lo que nada tiene que ver con pensar hipótesis abstractas sostenidas desde un no-espacio y desde un no-tiempo idealizados: “Una filosofía que pretenda ser crítica, en autoconciencia de sus propias limitaciones, deberá entroncar con las prácticas históricas y reales de las [...] oprimidas. [...] El filósofo [...] no solo pensará dichas prácticas, sino que real y personalmente colaborará con ellas”. (Dussel, 2007, p. 464)

Filosofía liberadora al servicio de las víctimas y no únicamente filosofía para repensar la propia filosofía.⁸ En tercer y cuarto lugar, pensar desde las periferias tampoco es lo mismo que pensar por las periferias. No se trata hablar y reflexionar en nombre de nadie, ni de usurpar palabra alguna (con el peligro de la deriva autoritaria), sino de responsabilizarse por ese Otro plural en una situación de proximidad, cara-a-cara horizontal y abierto. La liber-acción es un consciente y esforzado proyecto humano para desatarse de las dependencias y proyectarse en horizontes transformadores, un proyecto universalizable con referencias a contextualizaciones concretas, pero no un universal dado ni mucho menos impuesto.

Esta liber-acción autocrítica no-perenne, ni sistémica, ni elitista, ni representativa ni autoritaria no renuncia a los logros de la razón crítica, si bien se carga de experiencias que la separan del racionalismo ideológico de la Razón excluyente (autoritaria, instrumental y patriarcal). No es la renuncia a la razón, sino a escribirla en mayúscula y en singular, a circunscribirla al monopolio occidental. Otro motivo más para la vigencia actual de la liberación. Y es que, si bien la racionalidad solventa con argumentos los conflictos de intereses que aborda por ejemplo la consensuada inclusión comunicativa de Apel (1991)⁹ y Habermas (1999),¹⁰ el proceso de liberación rebosa la esfera racional, necesaria pero insuficiente en las periferias.

Con sus respectivos matices, la ética del discurso apeliana y la comunidad de comunicación habermasiana pueden resultar satisfactorias e incluso esperanzadoras en situaciones híbridas, por ejemplo de las sociedades del Norte, en las que la dominación no sea tan evidente o en las que la conciencia de ésta no esté lo suficientemente marcada.¹¹ Pero ambas resultan insuficientes cuando, por ejemplo en las periferias, la explotación es manifiesta o la conciencia de quienes sufren es lo suficientemente activa. Se trata del doble baremo situado de un termómetro lingüístico-ético que no anula sino que compatibiliza la consensuada inclusión comunicativa y la liberación, cada una en sus respectivas fortalezas.¹²

El principal problema para las víctimas no es el que plantea el escéptico (enemigo por antonomasia de la ética del discurso), quien desacredita el diálogo negándose a participar en él, sino la postura del cínico o incluso del dominador/explotador (el enemigo por antonomasia de las filosofías de la

liberación), quien no solamente rechaza el diálogo, sino que se aprovecha de su fuerza para usurpar a las periferias de cualquier posibilidad de participación y, lo que es más grave aún, por robarles la dignidad cuando no la vida misma. La pretensión apeliana de atajar estos conflictos vitales “únicamente a través de la argumentación y el discurso” (Apel en Apel y Dussel, 2005, p. 139)¹³ no es suficiente en lo que atañe a las víctimas, quienes, satisfechas *formalmente*, continúan *realmente* a la intemperie. La que presentan las víctimas es una problemática irresoluble apriorísticamente.¹⁴

Prescindir del racionalismo ideológico de la Razón excluyente no es empero sencillo para el proceso de liber-acción, que antes o después tiene que pasar por un momento de ruptura. Dussel aborda esta situación con la razón ético-material que surge desde el Otro: el componente ético-racional se abre desde la anterioridad (prioridad) del cara-a-cara con el Otro que subvierte la Totalidad, mientras el aspecto material-racional sitúa a la vida humana, su generación, reproducción y conservación, como referencia primera y última (es el llamado ‘principio-vida’):

La *vida* de la que hablamos es la vida *humana*. Por *humana* entenderemos la vida del ser humano en su nivel físico-biológico, histórico-cultural, ético-estético, y aun místico-espiritual, siempre en un ámbito comunitario. [...] La *vida humana* es un ‘modo de realidad’; es la vida concreta de cada ser humano desde donde se encara la realidad, constituyéndola desde un horizonte ontológico (la vida humana es el punto de partida preontológico de la ontología), donde lo real se actualiza como verdad práctica. (Dussel, 1998/2009, p. 618)¹⁵

La ruptura abierta por una educación transformadora

Como modelo de realidad, verdad práctica, la víctima se rebela ante las ataduras e imposiciones de la Voluntad de poder. Cuestiona los condicionamientos y el engranaje social de la opresión, incitando al propio dominador a una liberación mutua.¹⁶ A partir de aquí, se manifiesta el momento de ruptura de la liber-acción, que se proyecta idealmente posible a través de la pedagógica¹⁷ liberadora, que comienza por “la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (Freire, 2012, p. 73). Así, la liberación se realizaría a través de la ruptura que posibilitaría una “analéctica pedagógica que supere la aparente dis-tinción entre padre-hijo, maestro-discípulo, analéctica alterativa imposible de pensar dentro de la ontología de la Totalidad”. (Dussel, 1973, p. 141)

Como mejor se entiende esta pedagógica liberadora, momento posibilitador de la ruptura de lo Mismo, es comparándola con la educación hegemónica, con el modelo formativo-dominador fundamentado filosóficamente en las reminiscencias aristotélica (Platón, 385 a.e.c./1987)¹⁸ y hegeliana (Hegel, 1973),¹⁹ y complementado con el Emilio de Rousseau (1990). Como teoría del conocimiento, la reminiscencia supone que conocer es recordar, es decir, se basa en la recuperación de lo olvidado o, dicho de otra forma, consiste en el proceso

por el cual lo Mismo se actualiza sin perder su Mismidad. El ejemplo por antonomasia es el del alumno aplicado que, en virtud de su retentiva, vuelca en el examen lo que ya estaba ahí, lo que le había introducido previamente su maestro en la memoria.²⁰ Por ningún lado aparece la creatividad, ni el saber crítico, ni si quiera la búsqueda del conocimiento, pues no hay lugar alguno para lo Otro, solo para la repetición de lo Mismo.

Los mecanismos *ideológicos* de la cultura imperial son altamente operativos porque se confunden con la 'naturaleza' de las cosas. El mensaje de la cultura universal es tautológico: siempre dice 'lo Mismo', lo repite infinitamente y de muy variadas maneras. El oyente, vidente, rememorante es bombardeado por el texto, por la imagen, por un mismo sentido de todos los entes. Es tan universalmente presente en todo que termina por ser ingenuo el no aceptarlo; es obvio que el sentido de la cosa es así. La no-criticidad del sujeto se impone como el modo cotidiano de ser en el mundo. (Dussel, 1977a, pp. 173-174)

Rousseau completa el paradigma de la educación hegemónica de la reminiscencia presentando a un Emilio aislado, el alumno prototipo de la educación: sin familia (huérfano), sin amigos (solitario), sin contexto (ahistórico), sin conciencia de sus orígenes (desclasado) y autosuficiente (no necesita ni a la Naturaleza ni a las mujeres: es depredador y machista).²¹ El camino educativo ideal que debe seguir Emilio es el que, a través del estudio repetitivo, le lleva al destino natural de todo hombre-discípulo de provecho: apenas una vez 'ilustrado', el *individuo* (nótese la carga individual de este concepto) estaría en disposición de "recibir y manejar adecuadamente los canales [...] y los códigos [...], a través de los cuales, y en estructuras fijas [...], se le introyectarán una información" (Dussel, 1977a, p. 175). En caso de que se produzca cualquier falla en este sistema de dominación y domesticación, entran en juego el castigo, la señalización culpante, la estigmatización, las amenazas y, en último caso, la muerte de la oveja descarriada.

Este modelo de educación bancaria es el que hoy domina tanto en las escuelas y colegios, como en las universidades e instituciones de educación superior; también es el patrón educativo que difunden los medios de comunicación²² y los estamentos políticos mayoritarios por doquier. El esquema reminiscente y aislado se repite allende las fronteras, junto a una cada vez más protuberante mercantilización de los saberes.²³ En posición agente, el sujeto constituyente (el *Ego* encarnado en el maestro, en el padre, en el Estado o en las instituciones sistémicas); en sumisión paciente, el sujetado u objetivado (el objeto moldeable encarnado en el aprendiz, en el hijo, en el pueblo). "El sistema educativo sigue cumpliendo su finalidad: formar ciudadanos que puedan cumplir honestamente las funciones que la sociedad les asigne en su momento. Fuera de esto, nada es digno de ser aprendido. El 'sistema de escolaridad' es entonces algo así como el 'rito de iniciación' de la sociedad secularizada". (Dussel, 1977a, p. 163)²⁴

La liberación pedagógica es el contramodelo de esta educación reminiscente, individual y mercantilizada. Por una parte, en la pedagógica liberadora desaparece el concepto de repetición de lo Mismo: el educando no es un objeto moldeado para recibir civilización alguna, sino que, como Otro plural desde la Exterioridad, la pedagógica se responsabiliza

por acompañarle formativamente en el autodescubrimiento crítico de la vida que (mal)vive de aquella vida que puede vivir. En segundo lugar, la pedagógica no tiene sentido sin la concienciación que tanto el sujeto constituyente como el sujeto en constitución experimentan y por la cual toman conciencia de que forman parte, ambos como seres *siendo* (seres históricos finitos), de una cultura dominadora, problematizándose así en su contexto. Este segundo pilar no termina con dicha concientización, sino que a ésta le sucede un compromiso con la praxis transformadora. Además, la educación liberadora no es utilitarista, resistiendo a la colonización del capital al mundo de vida educativo y revalorizando el placer del conocimiento por el conocimiento.

La distancia entre la educación bancaria y la educación liberadora es evidente: “La pedagogía dominadora tiende a conquistar alumnos, prosélitos, miembros a los que el sistema pueda manipular sin resistencia. La pedagogía liberadora busca suscitar sujetos, críticos, creadores dotados de conciencia de su propia alteridad y respeto por la alteridad de los demás, rebeldes a la domesticación y a la tradición, alérgicos a la masificación y al engaño” (González, 1978, p. 159). Además, en la pedagógica liberadora desaparecen las fronteras educador-educando; ya no hay un único agente que sabe y otro paciente que ignora; ya no es posible un sujeto que piensa activamente y otro sujetado que recibe pasivamente; ya no se da un Ego que habla y un ello aislado que escucha; ya no existe una luz que educa y una oscuridad que es ilustrada. “El educador [...] es [...] aquél que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en el que crecen juntos y en el cual ‘los argumentos de autoridad’ ya no rigen. [...] Los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire, 2012, p. 85). De una relación dialéctico-dominadora se pasa a una interrelación analéctico-liberadora.

La ruptura abierta por la violencia

La pedagógica analéctico-liberadora, sin embargo, no abre todas las situaciones posibles para el necesario momento de ruptura liberadora. Lo ideal tras el grito de denuncia de la víctima es que el opresor se deje cuestionar primero y se autocuestione después, iniciando así su propia concienciación. Por desgracia, es poco habitual que esta apertura en lo Mismo se produzca de forma pedagógica y progresiva. Y la ruptura de la Totalidad tampoco es graciosamente dispuesta para las Exterioridades. La pregunta no puede postergarse por más tiempo, aunque sea ya de forma retórica: ¿acaso es posible resolver todos los conflictos sin violencia alguna? La liberación no siempre puede generarse sin lucha. Así que, cuando la pedagógica liberadora no es suficiente, la violencia se convierte en una salida legítima²⁵ para la liber-acción. Sí, en aquellas ocasiones en las que no haya otro modo de ruptura posible, y siempre y cuando la violencia no atente contra el Otro y se ejerza como autodefensa proporcional.²⁶

Con esta especie de violencia débil resultante, justa y condicionada, el pensamiento desde las periferias parece meterse en un tenebroso callejón

sin salida que no se puede sin embargo rehuir, salvo que se pretenda seguir filosofando sin mancharse de barro. El nudo gordiano reside en compaginar el momento de ruptura violento con el principio-vida, con la generación, la reproducción, el desarrollo y la conservación de todas las vidas humanas. Se llegaría a una vía muerta o a la locura de una *reductio ad absurdum*, si la vida humana es al mismo tiempo el principio primero y último, y una existencia intercambiable por otros valores. El riesgo de caer en una concatenación de inferencias que deriven en una contradicción ilógica de facto es palpable en autores cercanos a la filosofía y la teología de la liberación. “La vida no es el bien mayor. Puede haber situaciones en las que -en conciencia- tenga que ser sacrificada en defensa de ciertos valores inalienables de la dignidad humana”. (Boff, 1978, p. 121)

¿Acaso puede haber dignidad humana sin vida humana? Y en el caso de que la respuesta defienda la dignidad humana entendida de forma colectiva antes que individual, ¿es posible defender la pérdida de una sola vida renunciar a dicha dignidad? No: es imposible. Contundente y aparentemente sencilla, ésta es la repuesta para ambos planteamientos, sin negar por ello la violencia debilitada. Pero es imposible llegar a esta afirmación sin hacer antes una profunda reflexión en torno al origen y al alcance de la violencia.

Por un lado, la violencia puede ser y es ejercida históricamente por la Totalidad: sucede cuando lo Mismo no acepta la irrupción de lo Otro y lo doblega; la dominación se convierte en represión física o psicológica, siempre colectiva (al menos de modo ejemplarizante), ante el intento del ser humano oprimido por liberarse: “La utilización social de la agresividad pertenece [...] a la estructura histórica de la civilización y ha conseguido un poderoso vehículo de progreso” (Marcuse, 1968/1984, p. 117). La guerra es el clímax de todas estas represiones sistémicas, el extremo último de la ontología práctica del Norte.²⁷

El genocidio del Otro sucede de muchas maneras: por la pedagogía de la dominación que hace creer al ser humano que es nada; por la represión, que le corta las alas para rebelarse; por la matanza directa, que lo aniquila. Ningún nadie está a salvo de esta lógica. La condena a esta primera forma de violencia no ofrece género de dudas, y las filosofías de la liberación son muy claras al respecto de una violencia cuyo sustrato epistemológico entronca con la negatividad que conlleva el verbo ‘violar’ (los derechos y dignidades del Otro).²⁸

Pero la violencia también puede ser y es ejercida por las Exterioridades, cuando éstas pasan de la desobediencia civil a la acción directa como vías de acceso hacia las transformaciones: el discernimiento de injusticia se convierte en “acción disidente, con conciencia de ejercer nuevos derechos, [y] puede ser aun una coacción (o una ‘fuerza’) con medios proporcionados a la violencia que sufren los oprimidos por los grupos dominantes” (Dussel, 2015, p. 215). Es ante este segundo origen de la violencia, con un origen etimológico situado en la raíz vis (fuerza), donde los titubeos de las filosofías de la liberación son más notorios, partiendo del extremo de que el partisano e influyente Fanon llega a equiparar la violencia con la dignificación de los colonizados:

Para el pueblo colonizado, esta violencia, como constituye su única labor, reviste caracteres positivos, formativos. [...] En el plano de los individuos, la violencia desintoxica. Libera al colonizado de su complejo de inferioridad [...]. Lo hace intrépido, lo rehabilita ante sus propios ojos. [...] La violencia eleva al pueblo a la altura del dirigente (Fanon, 2014, pp. 85-86).²⁹

La exposición de la violencia ejercida por el Otro resulta ambigua, pues únicamente se sostiene sin balanceos en el ámbito abstracto: “La guerra justa, el empuñar el arma, la entrega de la vida son posibles si son medios adecuados para defender al pobre, para organizar un nuevo sistema. Siempre en la justicia, no haciendo al opresor lo que ellos hacen con los oprimidos” (Dussel, 1994, p. 119). Pero ¿acaso alguna guerra es justa, sabiendo que por definición todas las guerras traicionan el principio-vida?, ¿cuáles son los ‘medios adecuados’ y quién dictamina que lo son?, ¿cómo se define ‘la justicia’ y desde dónde? ¿Quién(es) ejerce(n) la violencia y con qué fin? Tampoco el recurso a una violencia sin odio que pudiera reconducir la situación parece sostenerse más allá de la teoría.³⁰

La distinción entre violencia ejercida por la Totalidad y violencia ejercida por la Exterioridad no resulta tan clara sobre el terreno: las acciones de fuerza son caracterizadas como violentas o rebeldes, democráticas o antidemocráticas, en función del horizonte desde donde sean definidas.³¹ Pero deja dos conclusiones: éticamente es posible diferenciar la violencia {“Existen [...] dos violencias *éticamente distintas*. La violencia del dominador, que es injusta, perversa; y la del oprimido, que es justa porque es defensa” (Dussel, 1977b, p. 97)} y la violencia puede ser al mismo tiempo legítima e ilegal [“El fundamento de la *legitimidad* (no digo de la *legalidad*, que viene después) es el *consenso crítico* de los oprimidos, y no una violencia instituyente” (Dussel, 2015, p. 215)]. Asentada en la vida humana,³² la violencia es mucho más que un dilema lingüístico y, dado que la ruptura es deseable pero no siempre posible a través de la pedagógica liberadora, los caminos transformadores no suelen poder recorrerse en un escenario de violencia cero, una ruptura de grado que debe ser reflexionada desde su misma definición.

Consideraciones finales

La única violencia admisible es la ejercida desde una ontología débil que además sitúe la posibilidad de la violencia en la discusión de los medios, nunca de los fines. La violencia como fin no es deseable ni legítima, pues conduce a la aniquilación del ser humano, al abismo de la muerte, allí donde el sujeto-siendo ya no es verbo. La violencia como medio, por su parte, ha de estar sujeta a una historización permanente y ha de ser sabedora de sus condiciones y limitaciones, para evitar caer en absolutismos. Aunque ni siquiera el recurso a la violencia de los medios, en la que sería suficiente la consideración de si los fines concretos a los que sirve son considerados justos o injustos, resuelve toda la ecuación abierta por la posibilidad de la violencia, pues la ruptura se presenta a través de sufrimiento y dolor. Sigue haciendo falta “un criterio para los casos de su

utilización. La cuestión de si la violencia es en general ética como medio para alcanzar un fin seguiría sin resolverse. Para llegar a una decisión al respecto, es necesario un criterio más fino, una distinción dentro de la esfera de los medios, independientemente de los fines [a los que] que sirven". (Benjamin, 2001, p. 23)

Y se llega entonces a la hipótesis de partida, convertida ahora en conclusión de llegada: el principio-vida, la generación, reproducción, desarrollo y conservación de la vida humana. La salvaguarda del principio-vida es la única vía liberadora que posibilita la transformación del no-ser producido (por la Totalidad) en el Otro ser plural (de la Exterioridad). Porque de la nada absoluta, la muerte, no puede surgir el ser humano. Todo esto ya lo intuyó Lèvinas con la proximidad del rostro del Otro, que de alguna forma cuestiona el principio humano de autoconservación, el *conatus sese conservandi* spinozista³³: "El otro es el único [...] a quien puedo querer matar. Puedo querer. [...] El triunfo de este poder es su derrota como poder. En el mismo momento en que se realiza mi poder de matar, el otro se me ha escapado. [...] La tentación de la negación total [...] es la presencia del otro. Estar en relación con el otro cara a cara es no poder matar" (Lèvinas, 1993, p. 21). Matar una vida humana no está justificado, ni en nombre de la autopreservación de lo Mismo, ni como legítima defensa desde lo Otro. Quien mata a Otro está aniquilando su propia posibilidad de vivir humanamente, vida que surge desde el Otro plural.

De ahí la reafirmación del nos-Otras que nos acompaña como seres humanos siendo. Es la prioridad ética del Otro plural como matriz transformadora que cuestiona el derecho prioritario del Ego a la existencia. La vida del Otro plural es la frontera infranqueable de una humanidad que no puede ser enrocada en el solipsismo del Yo. El Yo puede matar ontológicamente al Otro, pero no puede aniquilarlo éticamente, salvo infringiéndose su propia destrucción como humanidad.

La afirmación de esta violencia limitada cuando la pedagógica liberadora no es suficiente para accionar el momento de ruptura no agota sin embargo los interrogantes sobre los que tiene que seguir insistiendo la filosofía si se pretende transformada y transformadora: "¿Qué ocurre si hay un Otro que ejerce violencia sobre otro Otro? ¿Por qué Otro debo responder éticamente? ¿A qué Otro coloco frente a mí o debo apoyar?" (Butler, 2006, p. 175). Descartada la paz de una sociedad en la cual la pluriversidad humana se reduzca a las diferencias asimiladas al interior de lo Mismo,³⁴ el camino hacia una filosofía para la liberación pasa por abordar sin rodeos estas cuestiones.

Bibliografía consultada

- Apel, K. O. y Dussel, E. (2005). *Ética del discurso y ética de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Benjamin, W. (2001). Para una crítica de la violencia. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos: Iluminaciones IV*. pp. 23-45. Madrid: Taurus.

- Bobbio, N. (1999). El problema de la guerra y las vías de la paz. En *El problema de la guerra y las vías de la paz*. pp. 21-94. Barcelona: Altaya.
- Boff, L. (1978). *Teología del cautiverio y de la liberación*. Madrid: Paulinas.
- Butler, J. (2006). Vida precaria. En *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. pp. 163-187. Buenos Aires: Paidós.
- Cerutti, H. (2008). *Filosofías para la liberación: ¿liberación del filosofar?* San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.
- Cerutti, H. (2007). Un filosofar comprometido y responsable. En *¿Un mundo sin filosofía?* pp. 29-37. Colima, México: Ed. Benjamín Panduro y Universidad de Colima.
- Cerutti, H. (2005). *Configuraciones de un filosofar sureador*. Orizaba, México: Ayuntamiento de Orizaba.
- Cerutti, H. (2003). Urgencia de un filosofar vigente para la liberación. En *Erasmus. Revista para el diálogo intercultural*. Vol.1/2. pp. 15-27.
- Cerutti, H. (2001a). Filosofar desde Nuestra América. En Rubén R. García, Luis Rangel, y Kande Mutsaku. (ed.). *Filosofía, utopía y política: en torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg*. pp. 13-19. México: UNAM.
- Cerutti, H. (2001b). Filosofía de la liberación latinoamericana: demandas de ayer, urgencias de hoy, desafíos del mañana. Entrevista de Nora Nelly Rodríguez con Horacio Cerutti. En Rubén R. García, Luis Rangel, y Kande Mutsaku. (ed.). *Filosofía, utopía y política: en torno al pensamiento y a la obra de Horacio Cerutti Guldberg*. pp. 241-281. México: UNAM.
- Cerutti, H. (1996). *Memoria comprometida*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Cerutti, H. (1984). Filosofía para la liberación latinoamericana. En *Nuestra América, Vol. II*. mayo-agosto. pp. 9-12.
- Dussel, E. (2015). *Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad*. México: Akal.
- Dussel, E. (2009a). *Política de la liberación II. Arquitectónica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2009b). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (1998). *La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo; con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1977a). *Filosofía ética latinoamericana 6/III*. México: Edicol.
- Dussel, E. (1977b). La erótica y la pedagógica de la liberación. En *Introducción a una filosofía de la liberación latinoamericana*. pp. 79-98. México: Extemporáneos.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana. Vol. I*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanon, F. (2014). *Los condenados de la Tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- González, L. J. (1978). *Ética latinoamericana*. Bogotá: Universidad Santo Tomás de Aquino.
- Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad (doce lecciones)*. Madrid: Taurus.
- Horkheimer, M. y Adorno, T. (1998). *Dialéctica de la Ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid: Trotta.
- Illich, I. (1985). La reconstrucción convivencial. En *La convivencialidad*. pp. 26-72. Morelos: Tierra del Sur.
- Jappe, A. (2011). *Crédito a muerte: la descomposición del capitalismo y sus críticos*. Logroño: Pepitas de calabaza.
- Lèvinas, E. (2006). Paz y proximidad. En *Revista de Filosofía Laguna*. Núm. 18. marzo pp. 143-151.
- Lèvinas, E. (1993). *Entre nosotros: ensayos para pensar en otro*. Valencia: Pre-Textos.
- Marcuse, H. (1984). La agresividad en la sociedad industrial avanzada. En *La agresividad en la sociedad industrial avanzada y otros ensayos*. pp. 97-127. Madrid: Alianza.
- Marcuse, H. (1969). *Un ensayo sobre la liberación*. México: Joaquín Mortíz.
- Spinoza, B. (2005). De la esclavitud humana o de la fuerza de los afectos. En *Ética demostrada según el orden geométrico*. pp. 181-239. Madrid: Trotta.
- Taibo, C. (2014). *¿Por qué el decrecimiento? Un ensayo sobre la antesala del colapso*. Madrid: Los Libros del Lince.
- Vattimo, G. (1992). *Más allá del sujeto: Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (1996). *Creer que se cree*. Barcelona: Paidós.
- Vattimo, G. (2010). *Adiós a la verdad*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1999). *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Altaya.

Notas

- 1 “Hay que dejarse fecundar por nuevos esfuerzos intelectuales que vienen de diversos ámbitos, particularmente [...] asiáticos y africanos, además de toda la creatividad que se expresa en la resistencia cultural de los nuevos movimientos sociales. Hay que estar en actitud de apertura y autocritica para lograr captar más y mejor la realidad, para quedar en condiciones de aportar más y mejores propuestas de alternativas y acompañar con mayor precisión y pertinencia los intentos de alternativas. Atrincherarse es señal de dogmatismo” (Cerutti, 2008, p. 21). Dussel es consciente de esta necesaria apertura liberadora: “Solo al comienzo del año 2000 [la filosofía de la liberación] va descubriendo y abre nuevos horizontes de profundidad que permiten un diálogo Sur-Sur, preparatorio de futuros y creativos diálogos Sur-Norte, es decir, de África, Asia, América Latina y Europa Oriental, incluyendo a las minorías del ‘centro’. Además, el diálogo transversal de las diferencias: la posibilidad de articular el pensamiento crítico de [...] las ‘víctimas’ [...] de la Modernidad, de la colonización y del capitalismo transnacional y tardío”. (Dussel, 2015, p. 49)
- 2 Cerutti apuesta por enfatizar dicha liberación y no la filosofía en sí misma, lo que le lleva a promover la expresión ‘una filosofía para (luchar por) la liberación’, en vez de ‘la filosofía de la liberación’, entendiendo la filosofía como un elemento más del proceso. “No son meros juegos preposicionales, sino que [...] se trata de establecer una jerarquía en la cual la filosofía y el filosofar tienen sentido y justificación [...], si acompañan y en la medida en que

- acompañan al proceso histórico real de lucha liberadora”. (Cerutti, 1984, p. 10)
- 3 No se trata de un detalle menor, pues este rol transformador de la Filosofía está alejado del que sostiene tradicionalmente la Filosofía hegemónica occidental, que generalmente privilegia la función educativa o formadora. Sucede por ejemplo en concepciones como las de Wittgenstein {defensor de que el objetivo de la Filosofía es “mostrarle a la mosca la salida de la botella matamoscas” (Wittgenstein, 1953/1999: 90) y Bobbio {“¿Qué pasa si, en lugar de la imagen de la mosca en la botella consideramos la del pez en la red? También el pez se debate en la red para salir de ella, con una diferencia: cree que hay un camino de salida, pero éste no existe” (Bobbio, 1979/1999: 21)}. También Vattimo se ha sumado al diálogo entre Wittgenstein y Bobbio, identificándose con “la imagen de la red, pero no pensando en los hombres como peces, sino [...] como acróbatas. [...] La existencia consiste [...] en este movimiento a lo largo de las mallas de la red, entendida como retículo de conexiones. No existe una liberación más allá de las apariencias, en un pretendido dominio del ser auténtico; existe, en cambio, libertad como movilidad entre las ‘apariencias’”. (Vattimo, 1981/1992, p. 10)
 - 4 Esa fuerza contrahegemónica se identifica con el debilitamiento de las estructuras de Totalidad que oprimen a las víctimas.
 - 5 “Se trata de un pensar ejercido en y fuera de las instituciones académicas. Desarrollando todas las potencialidades que la academia brinda y, al mismo tiempo, enfrentando las trampas academicistas” (Cerutti, 2005, p. 67). A esta salida de las instituciones, Cerutti añade, como tarea pendiente de la filosofía crítica, un acceso a los medios de comunicación que implique la propia transformación de éstos, así como una mayor presencia tanto en la vida política como en la educativa.
 - 6 “Evitando desviaciones demagógicas, se trataría de democratizar [...] el ejercicio del filosofar. [...] Se trata, entonces, de construir la reflexión a partir (con y desde la resistencia de la gente) de los sectores populares”. (Cerutti, 2007, pp. 34-36)
 - 7 “Probablemente, uno de los riesgos más graves de esterilidad que acosan al filósofo sea el alejarse de la historia: de la cotidianeidad y de la práctica política”. (Cerutti, 2005, p. 60)
 - 8 “Pensar la filosofía no es ninguna tarea relevante, si es que no se hace eso como un momento subordinado a una práctica de la transformación de la realidad”. (Cerutti, 2001b, p. 278)
 - 9 La validez de la ética del discurso apeliana está “justificada por el consenso de los afectados -la comunidad de investigadores dentro del discurso científico, los involucrados en conflictos dentro del discurso práctico-. Por tanto, [...] expone un aspecto esencial de la conciencia moral factual de las sociedades occidentales” (Schelkshorn en Apel y Dussel, 2005, p. 14. Cursivas añadidas por el autor). Así se entiende que la pretensión apeliana de establecer una macroética sin ataduras eurocéntricas se conforme con la resolución consensual entre ‘todos’ los afectados, lo que no deja de ser un formalismo extremo.
 - 10 Habermas también se olvida de las periferias, del Otro plural, a la hora de situar el discurso crítico: “El cambio de paradigma desde la razón centrada en el sujeto a la razón comunicativa nos puede [...] alentar a reanudar una vez más ese contradiscurso que, desde el principio, es inmanente a la modernidad”. (Habermas, 1993, p. 358)
 - 11 “En este punto, la contribución de la ética del discurso es muy útil. Los límites de la ética de la liberación se tornan inmediatamente obvios si la evidencia de dominación no es lo suficientemente fuerte. En ese caso, la opción parcial debe abrirse a un discurso racional de todos los afectados” (Schelkshorn en Apel y Dussel, 2005, p. 21). Idéntico diagnóstico cabe aplicar a Habermas.
 - 12 “Si ponemos a cada una de las dos teorías morales dentro del contexto original de la otra, de inmediato se tornan obvias su fuerza y su debilidad. [...] La

- evidencia de la opción por el pobre -que no necesita argumentos en el contexto de la miseria real- pierde un poco su plausibilidad en el ámbito teórico, en donde solo se prueba si se puede o no dudar de las pretensiones. Por otro lado, las estrictas reflexiones trascendentales de la ética del discurso amenazan con ignorar los apremiantes problemas que surgen en el contexto de la miseria y la opresión, aunque el fundamento parece ser riguroso en el ámbito seguro de las discusiones académicas”. (Schelkshorn en Apel y Dussel, 2005, pp. 26-27)
- 13 Las suposiciones argumentativas de Apel, con todos los participantes en el diálogo interesados por alcanzar consensos susceptibles de solucionar problemas, solo se sostienen en la teoría. La ‘parte abstracta A’ de la fundamentación de la ética del discurso (dedicada a determinar si es posible teóricamente una ética universal, a través de la comunidad ideal de comunicación) queda insuficientemente completada por la ‘parte histórica B’ (dedicada a determinar si es posible prácticamente dicha ética universal, a través de la comunidad real de comunicación). Centrado en sostener conceptualmente las pretensiones éticas universales, Apel ha llegado a admitir los límites de sus hipótesis: “Quienes estamos practicando el discurso argumentativo, podemos y debemos postular que todos los excluidos pueden participar en el discurso argumentativo, en principio, si las causas de la exclusión se eliminan; y también debemos asumir que, en todas las sociedades o grupos marginados, hasta ahora excluidos del discurso argumentativo, hay condiciones trascendentales análogas de discurso que deben presuponerse, al menos como predisposiciones de la gente. Este postulado, me temo, es logocéntrico en términos de Derrida, y quizá incompatible con el estatus trans-ontológico del Otro, en términos de Lèvinas”. (Apel en Apel y Dussel, 2005, pp. 132-133)
 - 14 El empeño de Apel en resolver esta problemática le lleva a cerrar la discusión con una sonrojante distinción “entre aquéllos con los que se puede y debe debatir -incluyendo al escéptico, que es un interlocutor necesario- y los representantes reales de la racionalidad cínica sobre los que se puede y debe discutir”. (Apel en Apel y Dussel, 2005, p. 263)
 - 15 “El cuasi-idealismo de la teoría consensual de la verdad [...], al no descubrir la capacidad material de la razón, [...] impide analizar toda esfera de los contenidos referentes a la vida inmediata de la comunidad, [...] reduciendo [...] el aspecto material de la existencia humana a la esfera de la cultura, y a los valores fuertes de dicha cultura”. (Dussel, 2009, p. 444)
 - 16 “El opresor también es oprimido y necesita liberarse. Lo oprimen las estructuras del sistema de opresión en las que se mueve. Lo oprime la necesidad de poseer y dominar. Y lo oprime el miedo a perder su situación de privilegio, [...] el miedo al futuro en la libertad. Por eso [...] se aferra al pasado, a las tradiciones, al sistema, a sus propiedades, a los títulos, al orden. Todo ello es garantía de su precaria inseguridad, basada en la dominación ‘del Otro’, a quien teme como su posible opresor”. (González, 1978, pp. 170-171)
 - 17 “La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación del cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc.”. (Dussel, 1977a, p. 123)
 - 18 La teoría de la reminiscencia ya estuvo presente en pensadores como Sócrates, maestro de Platón, y fue después desarrollada y matizada por filósofos como Aristóteles, discípulo a su vez de Platón.
 - 19 En concreto, el término que emplea Hegel es Erinnerung (en alemán, recuerdo, memoria).
 - 20 Este acto de extraer lo previamente depositado es lo que conduce a Freire a hablar de ‘pedagogía bancaria’: “Cuanto más vaya relleno los recipientes con sus ‘depósitos’, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen ‘llenar’ dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar, en el cual los educandos son los

- depositarios y el educador, quien deposita. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. [...] El único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos” (Freire, 1968/2012, p. 72). El ejemplo del alumno y el maestro se traslada a otros ámbitos: “El padre vuelve al hijo un ser obediente y sumiso, dotado de buenos modales y elevadas aspiraciones. El Estado vuelve al pueblo un rebaño masificado, conformista; le proporciona diversión y juegos, lo tranquiliza con informaciones deformadas, introduce una tecnología lucrativa muy eficaz para la domesticación tecnológica, retira del pensum o infravalora las materias que ayudan a pensar, desestimula las carreras humanísticas”. (González, 1978, p. 159)
- 21 Al respecto, Rousseau señala que el ideal educativo pensado para Emilio está reservado a los hombres. Las mujeres como Sofía, dibujada como la mujer ideal en el último capítulo, deben permanecer en el ámbito doméstico. (Rousseau, 1990, pp. 483-656)
 - 22 “Esta ‘escuela del pueblo’ [...] es propiedad de empresas multinacionales al servicio de la cultura imperial y en colaboración con la cultura ilustrada de las elites”. (Dussel, 1977a, p. 167)
 - 23 “La educación [...], en la mayoría de sus manifestaciones, [...] responde, y obscenamente, a la lógica del capital. Sus objetivos mayores [...] estriban en propiciar la formación de trabajadores que se adapten a la jerarquía y a la autoridad, acaten la posición social y la desigualdad, acepten las reglas de juego de la competición, se comporten como consumidores entusiastas y, de forma más general, se sumen a masas políticamente pasivas, acríticas y dóciles”. (Taibo, 2014, p. 105)
 - 24 Este diagnóstico es compartido por voces fuera de las filosofías de la liberación como las de Illich: “El individuo escolarizado sabe exactamente el nivel que ha alcanzado en la pirámide jerárquica del saber, y conoce con precisión lo que le falta para alcanzar la cúspide. Una vez que acepta ser definido por una administración según su grado de conocimientos, acepta después, sin dudar, que los burócratas determinan sus necesidades”. (Illich, 1978/1985, p. 41)
 - 25 Esta hipótesis, desarrollada a continuación, contradice la postura de Vattimo, quien no esconde que “la violencia siempre podrá constituir una tentación, [...] con la diferencia de que esta tentación es [con la asunción del destino nihilista de nuestro tiempo] despojada de toda apariencia de legitimidad” (Vattimo, 2010, p. 113). Si se toma en consideración que el rechazo a todo fundamento último en sentido fuerte ha quedado suprimido, “de la ontología débil [...] ‘deriva’ una ética de la no-violencia” (Vattimo, 1996, p. 45). Pero ¿acaso estas palabras de Vattimo no implican un retorno a la ontología esencialista? “Es verdad que ‘fundar’ una ética de la no-violencia sobre una ontología del debilitamiento puede parecer un enésimo retorno a la metafísica, según la cual la moralidad coincidía con el reconocimiento y el respeto a las esencias, a las leyes naturales, etc. Pero si la ontología de la que se trata habla del ser como algo que, constitutivamente, se sustrae, y cuyo sustraerse se revela también en el hecho de que el pensamiento no puede ya considerarse como reflejo de estructuras objetivas, [...] este riesgo me parece completamente imaginario” (Vattimo, 1996, pp. 47-48). Lo imaginario deja de serlo si la cuestión se plantea desde las periferias.
 - 26 “La defensa que las víctimas [...] efectúan de sus ‘nuevos derechos’ descubiertos no puede ser violencia (porque no se ejerce contra ningún derecho del Otro), sino que es ‘justa defensa’ con medios apropiados (que guardan proporción con los de la coerción ilegítima o violenta, para efectivamente ‘defensa factible’, estratégica, instrumental y tácticamente del propio derecho)”. (Dussel, 1998, p. 29)
 - 27 “Los grandes imperios que, en gran medida, deciden el destino de nuestro planeta, han surgido de una política, de una economía, de una ciencia y de una

- técnica europeas y de su poder de expansión. ¡Universalismo, imperialismo!”. (Lévinas, 2006, p. 145)
- 28 La Totalidad “se transforma en [...] violenta, represora, usando la coacción de las instituciones contra los derechos de los oprimidos que tienen consciencia de la injusticia de la situación vigente”. (Dussel, 2015, p. 215)
- 29 Cegado por la sed de justicia, Fanon aventura que la lucha armada genera por sí misma el hombre nuevo al que aspira. “Olvida la estrechez de los nacionalismos cuando éstos dejan de estar oprimidos. [...] Los condenados de la tierra habrá contribuido más a liquidar en las mentes de la época el dominio físico de los blancos que a poner de pie a un ‘hombre nuevo’ como lo esperaba Fanon. Sin embargo, su voz habrá devuelto el orgullo a muchos de los que estaban humillados. Sepulturero de la mentalidad imperial, [...] habrá sido también el poeta de una utopía estimulante”. (Chaliand en Fanon, 2014, pp. 317-318)
- 30 “No todas las razones que impulsan la violencia son buenas razones. Acaso la violencia no debería estar sino en manos de gente sin odio ni resentimiento. Pero ¿es posible algo así?”. (Jappe, 2011, p. 95)
- 31 El “lenguaje no solo define y condena al Enemigo; asimismo lo crea; y esta creación no es el Enemigo tal como es realmente, sino más bien cómo debe ser para cumplir su función señalada por el orden establecido. [...] La tradicional distinción entre la violencia legítima y la ilegítima se hace problemática. [...] La brutal realidad requiere una redefinición de términos: el vocabulario establecido discrimina a priori en contra de la oposición; protege al sistema establecido”. (Marcuse, 1969, pp. 78-80)
- 32 “No existirían oprimidos si no existiera una relación de violencia que los conforme como violentados, en una situación objetiva de opresión” (Freire, 2012, p. 51). En este sentido, “la violencia es inevitable porque el hombre usa su libertad para dominar”. (Dussel, 1977b, p. 96)
- 33 *Conatus sese conservandi primum et unicum est fundamentum: “El esfuerzo por conservarse es el primero y único fundamento” (Spinoza, 2005, p. 199). Horkheimer y Adorno tampoco pasan por alto los matices que incluye la Proposición XXII de Spinoza, haciendo notar que “contiene la máxima verdadera de toda civilización occidental, en la cual logran la calma las divergencias religiosas y filosóficas de la burguesía. El ‘sí mismo’ [...] constituyó, sublimado en sujeto transcendental o lógico, el punto de referencia de la razón”. (Horkheimer y Adorno, 1998, pp. 82-83. Cursivas añadidas por el autor)*
- 34 “Para una sensibilidad en la que el escándalo del asesinato no se acalla incluso cuando la violencia es racionalmente necesaria, la paz no podría significar la tranquilidad serena de lo idéntico, ni la alteridad se significaría únicamente como la distinción lógica de las partes pertenecientes a un todo fraccionado”. (Lévinas, 2006, p. 146)