

ARIEL

18

REVISTA DE ORIGINALES DE FILOSOFÍA

LO INESPERADO EN ARTE

LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA

**EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS
SENSIBLES AL CONTEXTO**

LA VACUA ESENCIA DEL YO

**DESARROLLO DE ESTUDIOS
SOBRE *COMUNICACIÓN***

**LA NOCIÓN DE *UNIDAD*
EN *TOLERANCIA***

PLAGIO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

¿NATURAL O SOCIAL? DISTINCIÓN EN IAN HACKING

LA FILOSOFÍA, UN OFICIO SUBVERSIVO

LA REALIDAD VÉCICA

**LOS TIEMPOS
DE LA TRANSPARENCIA**

UNA ALIANZA QUE EMBRETÓ UNA CULTURA

ONTOLOGÍA INFORMÁTICA

EDUCACIÓN "NI...NI..."

ISSN 1688-6658 (I)

ISSN 2301-119X (i)

Arielenlinea.wordpress.com

SUMARIO

EDITORIAL:

LA REVISTA ES NECESARIA, LA REVISTA TIENE UN COSTO 4

ARTÍCULOS

LO INESPERADO EN ARTE

DIÁLOGOS ENTRE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

Magali Pastorino 5

LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA COMO PRINCIPIO DE EQUILIBRIO SOCIAL Jairo Cardona 10



EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SENSIBLES AL CONTEXTO

OBSERVACIONES A LA PROPUESTA DE LAS *VARIABLES ESCONDIDAS*.

Raúl Rodríguez Monsiváis 13

LA VACUA ESENCIA DEL YO

EJERCICIOS FILOSÓFICOS SOBRE UNA APARENTE IDENTIDAD

Héctor Sevilla Godínez 18

EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS SOBRE COMUNICACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA

Jorge Rasner 22

CRÍTICA A LA NOCIÓN DE UNIDAD

PRESENTE EN EL CAPÍTULO 3 DEL LIBRO TOLERANCIA

Dardo Bardier 29

PLAGIO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SANCIONADOS

Cecilia M. de Rennie y Eduardo Marques 37

¿NATURAL O SOCIAL? DISTINCIÓN DE LAS CIENCIAS EN IAN HACKING

Juan Andrés Queijo 42



OTRAS TEXTURAS

LA FILOSOFÍA, UN OFICIO SUBVERSIVO

Jaime Araujo 48

LA REALIDAD VÉCICA

EN TORNO A UNO DE LOS APORTES DE JORGE LIBERATI

Mariela Rodríguez Cabezal 51

LOS TIEMPOS DE LA TRANSPARENCIA Y LA PARTITURA DE LA CALIDAD DEMOCRÁTICA

Bernabé Aldeguer 54



SECCIONES

RESEÑA DE LIBROS

Lia Berisso 56

UNA ALIANZA QUE EMBRETÓ UNA CULTURA

Dardo Bardier 59



ONTOLOGÍA INFORMÁTICA

Luis Mazas 61

EDUCACIÓN "NI...NI..."

NI PENSAR NI DISCUTIR EDUCACIÓN

Mauricio Langon 64

CARTAS DE LOS LECTORES

SOBRE EL SENTIDO DE LA EXISTENCIA

66

NOTICIAS Y EVENTOS DE FILOSOFÍA

JORNADAS, CURSOS, PUBLICACIONES E INFORME DE INSTITUCIONES

Cecilia Molinari de Rennie 67

ARIEL: Revista semestral arbitrada de originales de filosofía.

Nº 18, junio 2016. Montevideo, Uruguay

http://issuu.com/revistadefilosofiaariel/docs/ariel_12;

<http://arielenlinea.wordpress.com>

<http://issuu.com/revistadefilosofiaariel>

Integrante de la Red Filosófica. Montevideo. Uruguay. <http://filosofiauruguay.spruz.com> Registros del ISSN 1688-6658 (electrónico) e ISSN 2301-119X (impreso) en Biblioteca Nacional, MEC. La responsabilidad de los artículos, gráficos, fotos, notas, textos y reportajes publicados en *Ariel* recaen, de manera exclusiva, en sus autores, y sus contenidos no necesariamente reflejan el criterio de la Redacción Responsable. Consultar a cada autor por sus derechos. Arbitraje calificado por LATINDEX. La revista es electrónica. Preparada para ser impresa. Con edición en papel artesanal para donar a bibliotecas principales.

Director: Dardo Bardier, dbardier@gmail.com

Ayudante de Dirección: Cecilia M. de Rennie, articulosariel@gmail.com

Editor: Luis Mazas

Secretario de Redacción: Enrique Echegoyen

Redactor Responsable: Dardo Bardier.



Consejo Editorial: Ing. Dr. Fil. Lia Berisso (UdelaR, CIF, U); Dr. Rafael Capurro (Un. Tsukuba, Al); Dra. Fil. Andrea Díaz (UdelaR, U); Lic. Enrique Echegoyen (U); Dr. Art Education (UB, 2010) Roberto Falcón (U. A. Madrid, Fr); Prof. Fil. Juan Iglesias (ANEP, U); Prof. Fil. Mauricio Langon (ANEP, U); MCH/Fil. Ing. Comp. Luis Mazas (U); H. Fil. Ricardo Viscardi (UdelaR, U); Bernardo Borkestein (U); Dra. Educ. Cecilia Molinari de Rennie (UdelaR, U); y Arq. Dardo Bardier (U).

Árbitros Externos: Dr. Fil. (UNCuyo, Mendoza) Clara Alicia Jalif (Ar); Dra. Fil. (UFMG, Bra. 2015) Mónica Herrera (U); Dr. Fil. (1980. CONICET BA) Celina A. Lértora Mendoza (Ar); Prof. Inf. A/C (ANEP, 2011, UdelaR 2014) Alejandro Miños (U); Prof. Fil. (UdelaR, 1990) Enrique Puchet (U); Dra. Fil. (UADER) Angelina Uzín (Arg); Mdo. Fil. (UdelaR, 2015) Marcelo Gambini (U); Prof. Fil. (UQ, 2013) Jairo Cardona (Col); Prof. Fil. (IPA-FHCE) Héctor Altamirano; Prof. Fil. (UNLP, 2010) Carola Saenz (Ar); Jorge Rionda; Dra. Fil. (UNAM 2015) Laura Pinto (Mx); Magister His. (FHCE2, 018) Jorge Rasner; Drda. Ética (UAEMex, 2015) Irazema Ramírez (Mx); Bch. Fil. (UNSA-A, 2015) Jaime Araujo (Pru); Dr. Fi. (UIM, 2011) Héctor Sevilla (Mx); Lic. Prof. C. Pol., Soc. y Fil. (UMH) María Abellán (Es.); Prof. (IPA) Mariela Rodríguez Cabezal (U); Dr. Fil. (UCMadríd 2005) Yolanda Cadenas (Ar); Raúl Rodríguez Monsiváis (Mx), Juan Andrés Queijo Olano (U); Bernabé Aldeguer (E); Francisco Marín (Mx); Lic. Fil. Héctor Bentolila (UNNE, A); Lic. His. María Blanco (UNNE, A); Ing. Helios Pazos (U).

Comité Académico. Dr. Fil. (1980, CONICET BA) Celina Lértora Mendoza (Ar); Sirio López (Br); Juan Pereda; Apolline Torregrosa Laborie (Fr); Dr. Inv. Fil. (UAM-I, 1979) Gabriel Vargas Lozano (Mx); Patrice Vermeren; Dr. Fil. (UNAM, 1980) Mauricio Beuchot (Mx); Enrique Puchet y Diego Sánchez Meca. (No están aún indicados todos los títulos)

Diagramado y compaginado de la revista: Dardo Bardier.

Grupo fundador: Fernando Gutiérrez, Bernardo Borkentzain, Lia Berisso, Horacio Bernardo, Rafael Capurro, Antonio Caro, Agustín Courtoisie, Tammy Cyjon, Andrea Díaz, Enrique Echegoyen, Marcelo Falcón, Luciana Gaffré, Mauricio Langon, María Lapoujade, Sirio López, Luis Mazas, Andrés Núñez, Alicia Podertí, Pablo Romero, Haroldo Stenger, Gabriel Trucillo, Leandro Vieira, Ricardo Viscardi y Dardo Bardier.

Obra portada y contratapa: "El sueño del rey", Octubre 2015. Autor: Daniell Flain Ugolino, 1968. Técnica: Lápiz graso sobre papel y edición digital. La inevitable contemplación del destino. En su minicuento homónimo L. Carroll plantea un triádico desenlace.

Recepción de materiales para ARIEL 19: Apertura el 10 de septiembre y cierre el 5 de octubre 2016.

La divulgación de esta revista es gratuita y abierta. Está pronta para imprimir en papel.

Instrucciones de recepción de artículos, solicitar a: articulosariel@gmail.com.

LA REVISTA ES NECESARIA.

Como publicación de originales de filosofía, esta revista **sirve a los lectores**, pues es un lugar dónde leer estudios e investigaciones originales sobre temas inquietantes para los filósofos y para la población. Tanto sean temas muy generales, vinculados a todo el pensar y hacer de los humanos en todos sus niveles de organización, como temas más restringidos a lugares o aspectos claves en la vida y situación del lector, siempre se trata de atender temas que no solamente sean los que inquietan a otros en lejanos centros predominantes. La revista ha superado el cuarto de millón de lecturas. Los investigadores y la población la necesitan para recibir información.

Esta revista también **sirve a los escritores**, investigadores, estudiosos y pensadores para comunicar sus trabajos. Sirve a los filósofos y a los que deben hacer y necesitan, en su vida práctica, comprender, elaborar y aplicar grandes líneas de concepción de la realidad. Es un lugar donde informarse del pensamiento de los otros pensadores y donde exponer el propio, dónde presentar investigaciones y discutirlos, cuándo ello es posible. Es una tribuna regional abierta, dónde publicar libremente sus investigaciones originales, meditaciones y propuestas, más cercana y accesible que otras existentes en lejanos lugares. Nuestros autores residen por toda la región. Los pensadores y los profesionales la necesitan para dar información.

Esta revista **sirve a la cultura** de la región, es un foco de difusión de conocimientos y trabajos serios y originales, de primera línea, ayudando a librarnos de prejuicios, mitos y dogmas, demagogias y mediatizaciones, nuestras y ajenas y que, si las dejamos pasar sin criticar, nos avasallan. Por el sólo hecho de existir, y ser alimentada por autores regionales y leída por un público regional, esta revista logra poner ciertos límites a la invasión de modos de pensar que no nos son funcionales. Los pueblos la necesitan para intercambiar información.

LA REVISTA TIENE SU COSTO.

Nos hemos acostumbrado a no pensar en el costo humano y de consumo de la naturaleza que tiene todo de lo que nos servimos. Pagamos, y el costo que tuvieron los otros, sus fabricantes, empresarios y trabajadores, en todos sus niveles, no nos interesa. Ni lo pensamos. Muchos dan como excusa que por algo “ellos” han hecho algo que nos venden y se supone que ha de ser porque ganan dinero y/o prestigio con ello. Tener defensas ante el esfuerzo y sufrimiento ajeno nos simplifica la vida. A lo más, solemos apreciar que nos atiendan decentemente (o no) en el mostrador. Si nos servimos del Estado tampoco solemos pensar que de alguien, o de algo, salió lo necesario para lograr lo que se nos brinda. Se suele creer que “ellos” se rebuscan logrando votos y comisiones. Somos privados y lo público suele resbalarnos, como si no fuese nuestro. Y si disfrutamos de un trabajo ajeno gratuito, voluntario, de nuevo no nos hacemos problema y buscamos alguna razón individualista que nos libre de pensar en los otros, los que están del otro lado, los que trabajaron y dieron su tiempo generosamente para que los pensamientos se transmitan y se convirtieran en realidades.

Cuando uno encara una tarea sin retribución, como lo es hacer esta revista, que puede beneficiar a muchos, es porque en alguna parte de su pensamiento ha logrado atisbar el mundo desde el punto de vista de todos. Haciendo suyas las necesidades del colectivo. Y ese encare de lo común se logra hacer mejor con trabajo en común, en equipo. Esta revista necesita construirse con un mejor trabajo en equipo, y es por ello que hemos propuesto reunir en asamblea a todos los que, de un modo u otro, han contribuido a la existencia de Ariel.

Las viejas generaciones deberán ser relevadas por los jóvenes.-

LO INESPERADO EN ARTE

DIÁLOGOS ENTRE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN Y EL ARTE CONTEMPORÁNEO.

Magali Pastorino
magalipastorino@gmail.com

En el ámbito de la enseñanza artística local, las prácticas artísticas contemporáneas configuran un escenario sorprendente para los docentes: nos muestra que parte de los estudiantes son ajenos a lo que dichas prácticas presentan y proponen, es decir, no pueden producir un encuentro singular con ellas ni se dejan interpelar. Entendemos que la filosofía de la educación, desde un enfoque sobre el acontecimiento, colabora en dilucidar esta situación, producto de la complejidad de los procesos históricos y sociales del arte y los enunciados estéticos; además nos lleva a relacionar una hermenéutica de sí con una comprensión profunda sobre las notas esenciales de los enunciados estéticos del arte.

En este camino, encontramos que la docencia en arte necesita reflexionar sobre lo inesperado que el arte contemporáneo genera en su participación y sobre cómo integrar esto en el curso.

Palabras claves: prácticas artísticas contemporáneas, filosofía de la educación, prácticas docentes, hermenéutica del sujeto, acontecimiento.

O INESPERADO EM ARTE

DIÁLOGOS ENTRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO E A ARTE CONTEMPORÂNEA.

No âmbito do ensino artístico local, as práticas artísticas contemporâneas configuram um palco surpreendente para os docentes: mostra-nos que parte dos estudantes são alheios ao que ditas práticas apresentam e propõem, isto é, não podem produzir um encontro singular com elas nem se deixam interpelar. Entendemos que a filosofia da educação, desde um enfoque sobre o acontecimento, colabora em dilucidar esta situação, produto da complexidade dos processos históricos e sociais da arte e os enunciados estéticos; ademais leva-nos a relacionar uma hermenéutica de si com um entendimento profundo sobre as notas essenciais dos enunciados estéticos da arte.

Neste caminho, encontramos que a docencia em arte precisa reflexionar sobre o inesperado que a arte contemporânea gera em sua participação e sobre como integrar isto no curso.

Palavras-chaves: práticas artísticas contemporâneas, filosofia da educação, práticas docentes, hermenéutica do sujeito, acontecimento.

INTRODUCCIÓN

Una situación que se da cada vez con mayor frecuencia en la enseñanza artística universitaria es que el docente tiene que articular los modos con que los estudiantes se piensan dentro de la tradición del arte y los repertorios imaginarios que traen de allí, añadiéndose a las tareas habituales del desarrollo de los contenidos y el propio quehacer docente enmarcado en el programa del curso. Generalmente, dicha articulación apunta a generar un “caminar pensante que desemboca en una pregunta” al decir de Heidegger (2003:41) pero, a su vez, permite al estudiante conjugar tanto sus expectativas y motivaciones como una comprensión propia -y en profundidad- del complejo y dinámico mundo del arte y los enunciados estéticos.

Sin embargo, en este territorio de la enseñanza, quedarnos con una dilucidación sobre la naturaleza del arte no basta, puesto que los procesos productivos no pueden ser sustituidos por aquella. Trayendo nuevamente las ideas de Heidegger, a propósito del habla del poema que en nuestro caso asignaremos al arte en general, planteaba: “Mas, una dilucidación del Poema único no podrá jamás sustituir a la audición de los poemas, ni siquiera servirles de guía. La dilucidación pensante puede, a lo sumo, cuestionar más y, en el mejor de los casos, puede hacer más pensativa la audición” (2003:44).

El arte añade un plus en el pensar sobre la educación, pero no es sólo desde la posición de ser un objeto de estudio, sino que por su modo de ser plantea una situación inesperada para el pensamiento, abre paso al acontecimiento y a la necesidad de una hermenéutica de sí mismo.

LO INESPERADO DEL ARTE

Bárcena define la educación y con ella, un modo de comprender los alcances de la filosofía de la educación que nos ayuda a delimitar nuestro campo de problemáticas y le otorga un enfoque singular que lo aproxima a la cuestión del arte:

La educación, entonces, es la experiencia de un encuentro (o relación) y una transmisión de la cultura (la durabilidad del mundo) entre generaciones en la filiación (y la discontinuidad) del tiempo. Como saber referido al estudio de la educación, en este sentido entendida, la filosofía de la educación posee una dimensión teórica -aspira a la elaboración, crítica y análisis de conceptos- y una dimensión práctico -experiencial; pues la educación – siendo a la vez proceso y resultado- es lo que a uno le pasa cuando se está (trans) formando. Es, podríamos decir, un acontecimiento. (2013:709).

Por lo que además de la transformación que permite la educación, se genera una apertura de un territorio propio, interior, una formación subjetiva -al decir de Michel Foucault- modos inaugurales de ver, pensar, sentir el mundo, que adelantan la conciencia de un cuidado de sí para poder alojar allí lo inesperado: el acontecimiento.

Cuando se da un acontecimiento decimos que lo imprevisible y sorprendente ha tenido lugar, y con ello podemos querer decir, al menos, tres cosas: que algo nos da a pensar, que alguien realiza una experiencia; y que alguien, como consecuencia de eso que pasa, ya no es el mismo que antes, que es discontinuo con respecto a un tiempo vital y biográfico anterior (Bárcena, 2013:710).

Por lo tanto, el quehacer docente enfocado en este camino no se dirige directamente al objeto de conocimiento ni a la exhortación de una manera de comportamiento relacionado a una disciplina, sino que se orienta al descubrimiento de una interioridad propia, a la conformación de una espiritualidad que pueda sostener una dilucidación de lo inesperado; en nuestro caso, proveniente del arte. Y la filosofía de la educación nos sitúa en la dilucidación del acontecer de tal transformación, por lo que se hace visible la integración de nuevos conceptos en el devenir, a través de las preguntas que emergen, de las problematizaciones que podamos hacer y en la crítica que nos posibilite situar nuestro pensamiento en un horizonte ético. Ejercicio que es cotidiano dentro de la enseñanza en arte, lo que anticipa desde esta perspectiva, la relación fuerte que existe entre la filosofía de la educación y el arte.

En este camino se le impone al docente una reflexión: ¿que es aquello inesperado del arte que se produce en el proceso de enseñanza? Y luego, ¿cómo continuamos con el proceso de enseñanza ante su incorporación?

Bárcena entiende que el acontecimiento es una producción poética y este dilucidar se hace presente y tangible en el cuerpo, en tanto que lo que se pone en juego en los procesos productivos adviene como una forma de verdad, es decir, como un desvelamiento del acontecimiento.

Entonces, el propósito del filosofar educativo, desde este marco, es desnaturalizar la mirada, es decir, enseñar a ser consciente de este hacerse presente en las cosas; poder interpretar el acontecimiento en su facticidad y en la implicación; por lo que se genera, necesariamente, una hermenéutica de sí mismo. Por lo tanto, el proceso de enseñanza tendría que poder dar cabida a un decir sobre sí mismo a la vez que conseguir abrir a la experiencia de un proceso productivo enmarcado en el programa del curso.

Siguiendo a Michel Foucault, al contrario de lo que marcaba sobre el filósofo que: “puede acceder a la verdad, a lo verdadero, sin necesitar transformarse, modificarse en ningún sentido sustancial del término” (2002:36) entendemos que una filosofía que busca las verdades de la educación en la implicación, nos conduce a un cuidado de sí y a la generación de una forma de vida que puede crear sus propias condiciones para dar cuenta de sus verdades y también escuchar otras y dialogar con ellas. También tiene la potencia de conformar una espiritualidad, una interioridad, que no sin conflictos, produce un discurso por el que se hace presente la modificación de sí mismo en el proceso productivo.

Al decir de Hadot: “... podemos decir de una manera general que el arte, la poesía o la literatura o la pintura, o incluso la música, puede ser ejercicio espiritual” (2009:209), por esto entendemos que existe una asociación interesante entre la filosofía de la educación y el arte, que se pone en juego en la enseñanza. Y lo interesante de esto, radica en que ambos territorios necesitan del pensar sobre el acontecimiento, detenerse allí y poder dar cuenta sobre la transformación del sí mismo y el ser del arte, es decir, de una hermenéutica que haga posible estos ejercicios espirituales mientras están ocurriendo.

Porque el arte, como emergente poético de la esfera humana, necesita de la aparición de un modo de hacer peculiar para engendrar lo nuevo (es decir: aquello que no estaba antes y que tiene su existencia cuando aparece la obra de arte), que trasciende lo técnico y que, de manera general, llamamos “lenguajes”, como un modo de situar el diálogo existente entre el pensamiento y la poesía; que no representa lo hecho por el artista ni cuenta sobre su visión del mundo, sino que es próximo a lo que Heidegger llamaba el “Decir poético” (1980:42) aquello que prefigura el habla.

ESCENARIO EN LA ENSEÑANZA ARTÍSTICA UNIVERSITARIA

Sin embargo, aparece un escenario dentro de la enseñanza en arte que nos deja perplejos, que tiene lugar en Secundaria en el bachillerato artístico (que pude observar a través de prácticas de extensión universitaria) y se reitera, en menor grado, en el segundo año de la enseñanza artística universitaria, en el IENBA, donde desarrollo mi tarea docente.

Dicho escenario está marcado por la ajenidad de los procesos del arte en el estudiante. Decimos “ajenidad” porque visualizamos que el estudiante se encuentra con el arte desde una mirada formal de la obra (aislada de la existencia del artista y su discurso) y la concibe como el final de un proceso que no le interesa ni le causa curiosidad. También son llamativas las preguntas que aparecen asociadas a este escenario: ¿qué es el arte? ¿esto es arte? ¿qué debo hacer?

Entendemos que tal repertorio nos conduce a la comprensión de lo que está ocurriendo en la actualidad entre el estudiante y el arte que, en primer lugar, busca definiciones para una ubicación y construcción de un sí-mismo artista, que de antemano expulsa de sí aquello que no está dentro de sus expectativas del arte, topándose con la obra como un obstáculo para pensarse a sí mismo; y sobre todo, que trata de “hacer lo correcto” en arte, como si hubiese un patrón que lo dictara.

Es curioso este posicionamiento generalizado, donde no existen matices y que por su recurrencia nos muestra un modo naturalizado, de nuestra sociedad, de concebir el arte, que no oficia justamente de puente hacia lo desconocido propio y cósmico por su característica simbólica y su función cultural, al decir de muchos filósofos hermeneutas, pero tampoco da cuenta de los procesos y giros del discurso del arte, históricos y culturales, que llegan a nuestros días a través de las prácticas artísticas contemporáneas.

De este modo visualizamos cómo se hace presente la ajenidad frente al arte y sus procesos, en tanto que para el estudiante, el arte se resume en formas según la marca que da una técnica y se produce dentro de los marcos institucionales que hacen posible su circulación y reconocimiento. Se agrega a esto que el modo de comunicar los efectos del arte en él es mediante descripciones y anécdotas, desde un discurso de carácter histórico o sociológico. Si bien nos consta que existe un interés genuino en el arte, su concepción se presenta como un objeto vaciado de sentido, sin una elaboración original y singularizada.

Subirats nos ayuda a pensar este escenario, pues en su indagación constata que, en el proceso

moderno constitutivo del arte, entre el sujeto empírico y la infinitud deja de existir una forma de vinculación: “Más bien se recoge a partir de este análisis una constelación contraria: la de una confrontación dolorosa entre la existencia finita del sujeto empírico y la representación física de la razón, entre la vida individual, frágil y limitada, y el orden de una universalidad objetivada y trascendente” (1983:52).

Junto a esta anotación, algunos filósofos han señalado la sensación de un desarraigo del existente, presente cuando el arte comienza a quedar por fuera de su espiritualidad, fruto de un proceso generado en el interior del ámbito de la producción artística en la modernidad. En este sentido Walter Benjamin, en su tiempo, plantea la destrucción del aura de la obra ante la novedad técnico-tecnológica de la fotografía y el cine. El “aura” es definida metafóricamente como:

...una trama particular del espacio y tiempo: la aparición irrepitable de una lejanía por cercana que ésta pueda hallarse. Ir siguiendo mientras se descansa, durante una tarde de verano, en el horizonte, una cadena de montañas, o una rama que cruza proyectando su sombra sobre el que reposa: eso significa respirar el aura de aquellas montañas, de esa rama. (2008:16).

De la mano de Benjamin, la definición de aura nos conduce a una concepción espacio-temporal que trae el arte consigo, en su poética en la que espacio, tiempo y obra operan en conjunto para el que está dispuesto a entrar en contacto con el arte de manera esencial.

Este modo aurático del arte, dice el pensador, está irremediamente atado a la función ritual que cumple en la sociedad, de modo que la reproductibilidad de la imagen, a través de los medios técnicos-tecnológicos, ha cambiado su signo, transformándola en política. Es decir, cuando la imagen se reproduce de forma infinita por medios mecánicos y tecnológicos, su función pasa de ser cultural (por la que arraigaba al sujeto en la esfera del aquí y ahora) a ser política, y por tal expresa su situación y se reivindica en su diferencia dentro de la ciudad. En tal sentido, la decadencia actual, dice el filósofo, es el fruto de un deseo de las masas por apoderarse del objeto pero tomando la distancia más corta de la imagen: su copia. De esta manera, se produce una “violenta sacudida de lo que es transmitido: la sacudida de la tradición que resulta el reverso de la crisis y renovación actuales de la humanidad tan estrechamente conectadas con los movimientos de masas de nuestros días” (2008:55).

Es justo decir que el contexto social que describe Benjamin no es el nuestro, y que aquello que vislumbró y escribió en 1936 fue la sociedad de masas en el siglo XX. Si bien no es nuestro propósito traer los aspectos sociológicos de esta cuestión, es preciso aclarar que hoy nuestro entorno es diferente si bien es masivo; porque las nuevas tecnologías y su correlato, los medios masivos de comunicación, han multiplicado este efecto en la subjetividad, generando una fantasmática a nivel político y social, que se acopla al modo de vida capitalístico, característico de nuestra sociedad, dando otros matices al malestar de la cultura que ya auguraba Freud en su tiempo.

Aquella violenta sacudida que señalaba Benjamin será interpretada como el reverso de la incorporación del arte en su entorno social: la sacudida es fruto de que el arte está desgajado del aquí y ahora. También, esta concepción de integración primordial del arte en el mundo está en el decir de Heidegger: “La obra de arte no es completa por sí misma, aisladamente, sino sólo dentro de un conjunto de relaciones que trascienden su entidad concreta, para integrarla al mundo que lo rodea” (1985:14) y en Gadamer, quien exponía “¿no es la obra -eso que llamamos obra de arte- en su origen, portadora de una función vital con significado en un espacio cultural o social y no se determina sólo en él plenamente su sentido?” (2006:56). Y agrega:

... la estética es un importante elemento de la hermenéutica general ... la intimidación con que nos afecta la obra de arte es, a la vez, de modo enigmático, estremecimiento y desmoronamiento de lo habitual. No es sólo el “ese eres tú” que se descubre en un horror alegre y terrible. También nos dice: “Has de cambiar tu vida” (2006: 62).

Es decir, para esta línea de pensamiento existe una íntima relación entre el arte y su entorno, pero también con quien participa profundamente del arte, afectado por la fuerza incorporal de su decir poético que produce sacudidas. Ecos de esta idea nos llegan tras la lectura de Herbert Read cuando dice: “la naturaleza del cosmos, el origen y propósito de la vida humana, son aún un misterio, lo cual significa que la ciencia no ha llegado a reemplazar de ningún modo la función simbólica del arte” (1976:25), dándonos otra pista por donde hallar el lugar significativo del arte que adviene en acontecimiento y muestra la capacidad de transformación del sí mismo, a pesar del desarraigo característico del arte contemporáneo por lo que se mantiene por fuera de la esfera de la subjetividad. Esta lógica en la enseñanza artística podría ser dislocada en su fin si apuntáramos a la implicación del sujeto, es decir, a la capacidad del decir sobre lo que está ocurriendo

consigo, conectándose emocionalmente al hacerse presente en la experiencia y colocándose a una distancia simbólica del acontecimiento.

Por consiguiente, el campo de problemáticas que recogemos para un filosofar propio de la educación se configura en la relación conflictiva actual entre el arte (y su tradición) y su enseñanza en clave productiva, cuando el sentido apunta hacia la apertura de una espiritualidad que pueda alojar el acontecimiento -y sus sacudidas- y situar un decir poético propio.

EN EL JUEGO DE VERDADES: UNA HERMENÉUTICA DEL SÍ MISMO

El juego de verdades que define la experiencia en arte y señala el campo del acontecimiento conduce a una hermenéutica del sí mismo, puesto que la propia experiencia está atravesada por lo imaginario, es decir, por un repertorio de imágenes tanto colectivas como propias y simbólicas, que tienen la capacidad de interpelar, inesperadamente, a quien participa de su puesta en escena: tanto en la ubicación de quien produce como de quien mira la obra.

¿Qué clase de apertura en la espiritualidad debe producirse para que se pueda dar este diálogo inaudito? ¿es posible propiciar un ambiente que aloje lo inesperado del arte, aquello que sacude y conmueve el campo de la subjetividad? Investigando sobre esto, en estos años de docencia, he hallado dos elementos de importancia fundamental para lograr el paso de la mirada que “ajeniza” el acontecimiento a la que lo sostiene y lo puede dilucidar: la “colocación” de la mirada y la atención en lo presente.

Por una parte, la construcción de una manera de colocar la mirada, es decir, un modo diferente de ver: que no es inocente, que puede dar cuenta de las resonancias de la imagen en sí y en la tradición del arte, que puede aprehenderla integralmente (tanto en la esfera de lo mental como lo imaginal y corporal). En suma, una disposición, del participante del arte, abierta al encuentro con lo inesperado y las sacudidas efectuadas en su biografía, que tiene como fin la generación de un lenguaje artístico propio.

Por otra parte, tratar que la atención sea puesta en lo presente para hacer sentido frente a lo que se abre ante nosotros y que nos interpela de diversos modos; colocando en suspenso las categorías del pensamiento en un acto de corte fenomenológico.

Entonces, a partir de experimentar una colocación de la mirada y atendiendo el presente tal como es en el arte, aparecen las notas comprendidas pero también aquello que causa intriga. Este componente que nos atrapa en el juego del arte, nos lleva a develar y develarnos como incógnitas

existenciales, incorporando al proceso creativo aquello que inesperadamente encontramos.

A este respecto, el cuidado del Otro en el llamado “acto docente” es fundamental; en este marco considero que nuestro lugar es el de acompañar esta producción, propiciando un ámbito de confianza para su despliegue, escucha y apertura respetuosa ante lo que se trae para su dilucidación compartida.

REFLEXIONES

La condición que las prácticas artísticas contemporáneas nos imponen es que para comprenderlas necesitamos remitirnos a la tradición del arte; por ello, más que nunca la dilucidación va de la mano a la producción en el arte.

Frente a este escenario conmovedor que hemos descrito y que se da en la enseñanza artística, donde se hace presente el desgarramiento de una espiritualidad que no logra generar un lugar propicio para dialogar con el arte, que se sitúa desde la ajenidad del acontecimiento para poder producir con mucho esfuerzo una formación subjetiva, encontramos en el enfoque del acontecimiento de la filosofía de la educación una vía posible por donde visualizar y reflexionar sobre la incorporación de lo inesperado que proporciona el arte, que tiene la capacidad incorporal de conmover los cimientos de la producción de subjetividad.

Porque hemos visto que la enseñanza, desde el enfoque del acontecimiento, apunta al develamiento como fin, y esto implica incorporar una hermenéutica de sí mismo a la vez que una apertura a un proceso productivo propio que conduzca a la generación de lenguajes artísticos. Por ello, la intención es poder contribuir con esta

práctica del develamiento del acontecimiento a una espiritualidad, que pueda alojar, junto al pensar sobre el acontecimiento de sí mismo, al ser del arte.

Y de esta manera, frente a la ajenidad del arte, para huir de lo inesperado que observamos, tratamos de ver cómo integrar un posicionamiento implicado del estudiante.

Si bien no existe un posible retorno para la recuperación de un arte imbricado en el aquí y ahora, la persistencia incorporal de “ese eres tú” que horroriza del arte y el decir de “has de cambiar tu vida”, obliga a la constitución de una hermenéutica de sí mismo, y a su vez, a un develamiento del ser del arte, marcado por la angustia generada por la sacudida de los hallazgos de las propias verdades. La angustia y el miedo ante lo inesperado marcan el aula, por ello la importancia de encontrar elementos que propicien un ambiente de apertura para el diálogo y la dilucidación; en este sentido, hallamos que la colocación de la mirada y la atención puesta en el presente son dos componentes claves para que se despliegue y comparta esta producción en confianza.

Por último consideramos de interés la insistencia del preguntar en las prácticas docentes por ¿cómo inaugurar un lugar propio productivo para pensarse en relación al arte? ¿qué aspectos se tendrían que tener en cuenta en la enseñanza para colaborar con esta apertura? para orientarnos en el marco de la dinámica del arte y de la subjetividad en nuestros días.

Para seguir leyendo sobre el tema:

www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario
(filosofía de la educación, filosofía del arte, cuidado de sí)

Bárcena, F. (2013) Filosofía de la educación: un aprendizaje. Educação & Realidade, vol. 38, núm.3, julio-setiembre, 2013 (pp 703-730).

Benjamin, W. Obras. Libro I/vol. 2. Madrid: Abada Editores, 2008.

Hadot, P. (2009) La filosofía como forma de vida. (trad. Cucurella Miquel). Barcelona: Alpha Decay.

Hadot, P. (2010) No te olvides de vivir. Madrid: Siruela.

Foucault, M. (2002) Hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982). México: FCE.

Gadamer, H. G. (2006) Estética y Hermenéutica. Madrid: Tecnos.

Heidegger, M. (2003) El habla en el poema. Una dilucidación sobre la poesía de Georg Trakl. (trad. Ivess, Zimmermann, 1980) México DF: Octaedro.

Heidegger, M. (1985) Arte y Poesía. México DF: FCE.

Read, H. (1976) Arte y alienación. Bs. As.: Ed. Proyección.

Subirats, E. (1983) El alma y la muerte. Barcelona: Anthropos.



Magalí Pastorino Rodríguez (Montevideo, 1973) es Magister en Psicología y Educación. Licenciada en Artes Visuales y en Psicología. Docente en el IENBA y la Licenciatura en diseño en comunicación visual. Investiga sobre la enseñanza artística universitaria, con énfasis en lo visual y diseño, en relación a las prácticas artísticas contemporáneas y el encuentro entre el campo de subjetividad y los enunciados estéticos del diseño y el arte. -



<http://cinergetica.com.mx/wp-content/uploads/2014/07/12-horas-para-sobrevivir-645x429.jpg>

LEGITIMACIÓN DE LA VIOLENCIA COMO PRINCIPIO DE EQUILIBRIO SOCIAL

Jairo Cardona

maestrodelclan@hotmail.com

En el presente trabajo se pretende hacer un análisis del fenómeno de la violencia y de cómo éste se ha legitimado en nuestros pueblos como el único camino de acceder a los derechos individuales, planteando que solamente a través de un egoísmo exacerbado podremos alcanzar lo que queremos. Primero, haremos un análisis de la película "la purga" (2013), en la cual una sociedad enmarcada en los intereses personales justifica por una noche la violencia extrema con el fin de "purgar" el instinto violento del hombre; luego, acudiremos a Mandeville para explicar por qué, desde su pensamiento, solamente en una sociedad en que los egoísmos personales interactúen, podrá haber un verdadero equilibrio, un beneficio público y, posteriormente, desde Adam Smith nos daremos cuenta que ningún equilibrio fundado estrictamente en el egoísmo puede desprendernos de esa "simpatía" por el otro, no podemos hacer invisible el sufrimiento ajeno.

Palabras clave: violencia, equilibrio, simpatía, purga, instinto.

LEGITIMATION OF VIOLENCE AS A PRINCIPLE OF SOCIAL BALANCE

In the present work we pretend to do an analysis of the violence phenomenon and how this has been legitimized in our countries as only way to access to individual rights , setting that only trough an exacerbated selfish we can reach what we want . first we are going to do an analysis of the movie "the purge" (2013) , in which a society framed in the personal interest justifies for one night the extreme violence whit the objective of "purge" the man violent instincts , the we will go to Mandeville to explain why , from his thinking, only in a society where the personal selfishness interact , there could be a true balance , a public benefit, and lately from Adam Smith we will realice that any balance founded strictly in selfish can take from us that " sympathy " for the other, we cannot make the other suffering invisible .

Key words: violence, balance, sympathy, purge, instinct.

Este trabajo pretende hacer un análisis del argumento que nos ofrece el filme *La purga* (2013) de James De Monaco, el cual plantea cómo una sociedad viciosa y egoísta que legitima la violencia, en la que cada uno busca lo que quiere a costa de cualquier cosa, puede lograr el equilibrio en beneficio de la mayoría: se necesita del crimen y la violencia para que se purifique la sociedad; luego, la interacción de intereses particulares restaurará el orden. *La purga* representa una

sociedad futurista que quiere conseguir un bien mayor, asumiendo los daños colaterales, siendo permisiva con hechos que normalmente nunca serían consentidos, considerando temporalmente el delito como un comportamiento legal que no trae consecuencias. En dicha sociedad existen dos polos opuestos, aquellos que se benefician y los desprotegidos. Los primeros son los que cuentan con los recursos necesarios, con sistemas de seguridad para protegerse e incluso poder salir de

caería. Los segundos, son los pobres, aquellos que deben correr y esconderse durante la purga anual.

Sin embargo, si lo pensamos detenidamente, nos damos cuenta que *la purga* es una advertencia de lo que podríamos llegar a ser y representa una crítica del presente que nos deja siempre preguntas abiertas: ¿quién puede legitimar la violencia, incluso por un bien social, sin convertirse en un psicópata y sin que eso derive en una sociedad enferma? ¿Quién puede decidir quiénes sobreviven y quiénes deben ser sacrificados?

VICIOS PRIVADOS, BENEFICIOS PÚBLICOS

Según Bernard Mandeville (1982), en su obra *La fábula de las abejas*, en la sociedad de las abejas (que para él es similar a la humana) coexisten las actitudes positivas y negativas, moralmente condenables o elogiadas; pero la combinación de estos sentimientos blancos y negros da lugar a una colmena que funciona por el bien común, según un principio de armonía de intereses. En este sentido, lo que Mandeville propone, como vemos en *la purga*, es que son los intereses y no los sentimientos o los actos morales los que sustentan y equilibran una sociedad superior. Así, para edificar una sociedad mejor no se necesita modificar la naturaleza humana, sólo es necesario que cada uno ponga sus cartas sobre la mesa, que revele sus intereses y busque cumplirlos: el egoísmo sin trabas de cada individuo intervendrá en la sociedad de manera tan recíproca que ésta se ajustará por sí misma y redundará en beneficio de la comunidad. Nadie será considerado como bueno o malo al buscar aquello que quiere, simplemente como un ser imperfecto, como lo es su sociedad, imperfecta pero viable. Una sociedad como ésta no necesitará de una fuerza que obligue a cumplir lo pactado, sino sólo de la naturaleza de cada uno. Es decir, la sociedad llega al consenso de regirse por unas reglas mínimas determinadas como en el caso de *la purga*, en la que se establecen normas sobre cómo debe justificarse y cómo debe ser ejecutada la noche de la expiación: tipo de armas, personas excluidas, suspensión de la ley y de la fuerza pública, suspensión de los servicios de emergencia, recomendaciones para los que se esconden.

Pero llegó un momento en que las abejas de Mandeville ya no querían los vicios, preferían ser virtuosas y honradas, entre ellas surgió el amor y vino la ruina de toda la colmena. Como ya no había vicios, desaparecen las enfermedades y no se necesitaban médicos; como ya no habían peleas, se acabaron los procesos y no se necesitaban abogados ni jueces; las abejas que despilfarraban, comenzaron ahorrar y como ya nadie compraba, se acabó el comercio. En *la purga*, vemos cómo el protagonista,

después de estar sumergido durante toda su vida en un sistema sustentado por el egoísmo, despierta con la ayuda de su familia para buscar el beneficio de otro por encima del suyo propio; pero esto es un error para Mandeville, el cual afirma que al perder sus vicios, la colmena pierde su grandeza, y nos ofrece una moraleja:

Dejad, pues, de quejaros: solo los tontos se esfuerzan por hacer de un gran panal un panal honrado. Querer gozar de los beneficios del mundo y ser famosos en la guerra, y vivir con holgura, sin grandes vicios, es vana utopía en el cerebro asentada. Fraude, lujo y orgullo deben vivir mientras disfrutemos de sus beneficios [...] igualmente es beneficio el vicio cuando la Justicia lo poda y limita; y, más aun, cuando un pueblo aspira a la grandeza, tan necesario es para el Estado como es el hambre para comer (Ib. p. 21).

SIMPATIZAMOS CON LA SITUACIÓN DEL OTRO

Al contrario de Mandeville, Adam Smith (1978) aprobará la actitud del protagonista del filme, que se pone en el lugar de la víctima y que reconoce que, más allá de cualquier mandato u organización social, toda vida tiene un valor como lo tiene la suya. Para Smith, está en la misma naturaleza del hombre el relacionarse con otros, interesándose por lo que pueda pasarles (felicidad o infelicidad) y juzgando su respuesta ante dichas situaciones desde el sitio de un espectador. Todo ser humano siente lástima ante las desgracias ajenas, desde el más virtuoso hasta el peor criminal. Sin embargo, no podemos experimentar lo que otros experimentan en su interior, ni tenemos idea de lo que pueden sentir; simplemente nos imaginamos a nosotros mismos ante esa situación (cuando se trata de un dolor de muela, nos remitimos al recuerdo de nuestro propio dolor de muela). Tratamos de entrar en su cuerpo y ser uno con él, sintiendo el mismo dolor aunque con menos fuerza. Pero, en la medida en que nos configuramos con su sufrimiento se da una afectación en donde “comprendemos” el dolor del otro y lo experimentamos según la vivacidad de identificación (el golpe que va a recibir o que recibe el otro, lo siento yo, al ponerme en su lugar). En palabras de Smith:

Simpatizamos con el dolor y el placer ajenos, no por una comunión con los afectos del otro, sino porque nos damos cuenta de la situación en que se encuentra, y juzgamos sus sentimientos y emociones adecuados a la situación. Así, pues, la simpatía no surge de la percepción de los sentimientos ajenos, sino de

la percepción de una situación; y, al percibirla, nos ponemos en el lugar del otro, y compartimos con él su placer o su dolor...] (Ib. p.23).

A veces la simpatía se dará por la contemplación de determinada emoción frente a una situación concreta (como sucede inicialmente en *la purga*, cuando el niño deja entrar al indigente en la casa al ver que sus verdugos lo persiguen); otras, se da sin un conocimiento previo de la causa (una sonrisa es motivo de alegría); algunas otras nos generan identificación e inmediatamente nos producen gusto o rechazo (en el caso de encontrarnos con un hombre violento, sin saber sus motivos, sólo podemos vernos de parte de las víctimas e identificarnos con el miedo, tomando partido contra el agresor). Antes de averiguar las causas nuestra simpatía es imperfecta: ante lamentaciones que no expresan una causa, se genera un motivo-curiosidad por saber lo que le pasa a tal sujeto, queriendo simpatizar con él. Por esto, la simpatía no reside en la propia pasión sino en la causa de ésta. El otro también se convierte en la medida con que aprobamos o desaprobamos nuestra propia conducta, pues siempre queremos examinarla como pensamos que lo haría el otro.

Es decir, ponernos en el lugar del otro nos ayuda a conocernos a nosotros mismos, ya que sólo nos vemos obligados a observar nuestros comportamientos y sentimientos porque pensamos en el efecto que éstos pueden producir en los demás. En otras palabras, nos construimos como seres sociales de la mano del otro, con su ayuda me doy cuenta cómo debo actuar y qué clase de persona debo ser para los demás. Así, que exista una *simpatía* entre una y otra persona implicará que hacer una sociedad mejor va más allá de los simples intereses personales y que hay que salir de una postura estrictamente egoísta para llegar al bien común.

CONCLUSIÓN

Podemos decir que el mensaje que nos deja *la purga* es una profunda reflexión moral que va mucho más allá de la simple balacera y que logramos captar si nos centramos estrictamente en la historia del protagonista, el cual rompe con la indiferencia del sistema al que siempre había pertenecido (sociedad muy similar a la que nos plantea Mandeville en *La fábula de las abejas*), y al sentirse perseguido reconoce el valor de toda vida y se sacrifica para defender aquello que su familia le ha hecho caer en cuenta: la dignidad humana.. En este sentido, no puede ser legítimo justificar la violencia bajo ningún concepto, como sucedió en Alemania en tiempos del Nacionalsocialismo; aunque dicha ideología defendiera cierta identidad nacional, se sustenta en el sufrimiento de miles y que, en últimas, como nos hace entender el filme, favorece a los intereses de unos pocos y no al bien de la mayoría.

Por otra parte, como lo indica Adam Smith, es necesario acercarnos a las víctimas de la violencia, hay que romper con la indiferencia y ponernos en el lugar del otro. Mirar para otro lado no hace desaparecer al otro que sufre. Cuando se logra tener una conciencia amplia de lo que en realidad sucede, en un escenario de violencia donde el otro es sometido y yo hago parte del grupo opresor, tengo la posibilidad de ejercer mi libertad desprendiéndome de la orden, de la lógica del sistema, salvando las diferencias para encontrarme con el otro-persona y dejar a un lado al otro-objeto que impedía mi realización en ese sistema que antes consideraba legítimo. Por eso, aquella persecución que en el principio la sociedad hace al otro, se convierte luego en una persecución que, de forma oculta o al descubierto, afrontamos juntos.

Para seguir leyendo sobre el tema:

http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/aanton/publicacion/articulos/mandeville.htm

<http://alainet.org/active/70206&lang=es>

<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/mandeville.pdf>

Bibliografía

Antón, Antonio (1997). La justificación del egoísmo en Mandeville. Revista *Riff-Raff*, Facultad de Filosofía de la Universidad de Zaragoza, en el N° 8/9.

Mandeville, Bernard de (1982). *La fábula de las abejas, o Los vicios privados hacen la prosperidad pública*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

De Monaco, James. *La purga, The Purge*. 2013 . Estados Unidos. Universal Pictures. 85 min.

Gómez, Marx (2014) . Violencia in extremis: ¿Cuál es el significado de “La Purga”? *América Latina en Movimiento*. Agencia Latinoamericana de Información. <http://alainet.org/active/70206&lang=es>

Smith, Adam (1978). *Teoría de los sentimientos morales*. México: Fondo de C u l t u r a Económica.



Jairo Alberto Cardona Reyes: Profesional en Filosofía, docente investigador de la Universidad del Quindío- Colombia. Algunas publicaciones: *De la futurofobia a la angustia existencial; El suicidio como recuperación de la subjetividad; Cioran, el suicidio como proyecto de vida; La náusea como captación no-posicional de la propia existencia; ¿Por qué la gente se suicida? La otra versión; El suicidio como derecho humano; Selfie: el olvido del ser-para-otro; El sentido de la existencia: dos perspectivas.*--

Presentado 24/5/2016. Aprobado 29/5/2016. Visto Bueno 14/6/2016.

EXPRESIONES LINGÜÍSTICAS SENSIBLES AL CONTEXTO

OBSERVACIONES A LA PROPUESTA DE LAS VARIABLES ESCONDIDAS.

Raúl Rodríguez Monsiváis
siembra@hotmail.com

En este artículo me interesa presentar algunas observaciones críticas a la propuesta de los deícticos escondidos según la cual todo efecto contextual sobre la proposición intuitivamente expresada por la emisión de una oración puede rastrearse a un elemento sintáctico en la *forma lógica* de esta oración. De acuerdo con esta propuesta una oración puede contener variables que son sensibles al contexto, variables que si bien no se muestran en su forma gramatical superficial sí se evidencian en su *forma lógica*. En este trabajo presentaré dos argumentos contra esta propuesta: el primero consiste en una objeción de la sobregeneración de variables escondidas y el segundo consiste en mostrar que el Argumento de Ligamento deja de operar en algunas ocasiones en que debería funcionar.

Palabras clave: Sensibilidad al contexto, Forma Lógica, Argumento de Ligamento, variable escondida, significado léxico.

In this article I want to present some critical observations to the approach of hidden indexicals according to this all contextual effect on intuitive proposition expressed by an uttered sentence can be traced to a syntactic element in the Logical Form of that sentence. According to this approach a sentence may contain variables that are context sensitive, variables that although not shown in their surface grammatical form itself is evident in his Logical Form. In this paper I will present two arguments against this proposal: The first is an objection on the over generation of hidden variables and the second is to show that the Binding argument fails to operate at times when it should work.

Key words: Context Sensitivity, Logical Form, Binding Argument, hidden variable, lexical meaning, indexicals.

1. LA PROPUESTA DE LAS VARIABLES ESCONDIDAS Y EL ARGUMENTO DE LIGAMENTO

Uno de los debates centrales en la actual filosofía del lenguaje tiene que ver con el problema de cómo dar cuenta de la sensibilidad al contexto de expresiones lingüísticas. Las expresiones deícticas son las que ejemplifican más claramente las unidades de la lengua que son semánticamente sensibles al contexto. Por ejemplo, “yo”, “este”, “aquí”, entre otras, que al aparecer en una emisión oracional fijan un objeto del contexto como su valor semántico y éste varía de emisión en emisión, produciendo que la proposición expresada varíe de contexto a contexto.

Hay quien mantiene que la sensibilidad al contexto de expresiones lingüísticas tiene una explicación puramente semántica (y sintáctica). Quienes mantienen lo anterior enfrentan, por lo menos, dos problemas: (a) Los casos de compleción, por ejemplo, *Juan está listo, yo llevé dos botellas a la fiesta, no tengo ropa*, y (b) los casos de cambio de contexto como *la toalla es azul, Mariana está jugando fútbol con el perro*, entre otras. Básicamente estos casos se utilizan para mostrar cómo una oración emitida en dos o más situaciones distintas pueden expresar proposiciones distintas

entre sí a pesar de no contener ningún deíctico. Una manera de enfrentar este problema lo conforma la propuesta de las variables escondidas (también conocida como la de los deícticos escondidos y de aquí en adelante la identificaré como PDE).

La PDE es defendida principalmente por Stanley, Szabó, King y Weiskopf.¹ Según éstos, todo efecto contextual sobre la proposición intuitivamente expresada por la emisión de una oración puede rastrearse a un elemento sintáctico en la *forma lógica* (“FL” de ahora en adelante) de la oración. Una oración, según esta propuesta, puede contener variables que son sensibles al contexto, variables que si bien no se muestran en su forma gramatical superficial sí se evidencian en su FL, donde la FL de una oración es el nivel de representación sintáctica lista para la interpretación o asignación de valores semánticos (Stanley, 2000, pp. 391-392). La estrategia de los que sostienen esta propuesta consiste en recurrir a un nivel de estructura, a saber, el nivel de FL y postular que en ella existen variables o deícticos escondidos asociados a los sustantivos, verbos, adjetivos, entre otros. Estas

¹ Entre los principales textos se destacan: Stanley (2000), Szabó (2001), Stanley y Szabó (2000), King y Stanley (2005), Weiskopf (2007).

variables o deícticos escondidos tienen dos funciones: una es referirse a o tener como valor semántico un elemento del contexto, y la otra es –si son variables– hacer algunas construcciones coherentes al ser ligadas por cuantificadores en la oración.

Para que esta tesis se justifique debe ofrecer argumentos que muestren que de hecho la FL de muchas oraciones es mucho más complicada que su forma superficial y, además, que contiene elementos sintácticos que no están presentes en su forma superficial y que permiten que el contexto tenga un efecto en la semántica de la oración. Tomemos (1) por caso:

(1) Llueve.

(fl-1a)² Llueve (x).

En (fl-1a), ‘ x ’ es una variable libre que puede ser para un lugar o para un suceso. Asumiremos en esta sección que la variable libre es para un lugar proporcionado por el contexto conversacional o las intenciones del hablante. Así, si la conversación sugiere que se está hablando de la Ciudad de México, la emisión de (1) en ese contexto expresará la proposición de que *está lloviendo en la Ciudad de México*. Será el contexto el que proporcione el valor a la variable en la (fl-1a). Esto tiene la consecuencia deseada de que el contenido de esa emisión será la proposición intuitiva de que está lloviendo en la Ciudad de México. Pues el valor de la variable variará de contexto en contexto. Esto implicará que diferentes emisiones de la oración (1) tienen diferentes condiciones de verdad. Luego, la propuesta da los resultados que se proponía dar sobre los contenidos proposicionales intuitivos. Sin embargo, como ya señalamos, esto no es suficiente para justificar la introducción de variables escondidas en (1). Como Stanley reconoce, debe justificar la introducción de la variable escondida con evidencia sintáctica. Esto lo hace mediante el *Argumento de Ligamento*. Veamos cómo funciona para el caso de “llover” antes de presentarlo de forma general.

La evidencia a la que recurre Stanley para el caso del verbo “llover” consiste en considerar cómo se anidan estas variables en (1) o cómo funciona el predicado en diferentes construcciones lingüísticas, en particular, construcciones como en (2a) y (2b).

(2a) Llueve en donde sea que está Juan.

(2b) Donde quiera que está Juan, llueve

Para poder explicar la cuantificación en oraciones como (2ayb) –oraciones gramaticalmente correctas

del lenguaje–, según Stanley, se deben postular variables para lugares, variables que están ligadas por la expresión cuantificacional y asociadas al predicado “llover”. La lectura más natural de (2ayb) consiste en *que para todo lugar en el que está Juan, llueve en ese lugar*. Si esta interpretación semántica ha de reflejarse en la FL, (2ayb) tendrían una FL (burda o parcial) como la detallada en (fl-2a) cuya interpretación sería algo como lo expresado en (fl-2b).

(fl-2a) $\forall x$ (Juan está en $x \rightarrow$ Llueve en x)

(fl-2b) Para todo lugar x , si Juan está en x , entonces llueve en x .

Dado esto, podemos pensar que cuando “llueve” ocurre solo como en (1), ocurre con la variable escondida como en (fl-1a) o más claramente como en (fl-1b):

(fl-1b) Llueve en x .

Así, como se dijo más arriba, en casos cuando ocurre sin un cuantificador, el contexto determina el valor de la variable. Con esto tenemos un argumento sintáctico, específicamente, el Argumento de Ligamento, para la presencia de variables escondidas en el predicado “llover” y, por ende, en la oración (1). Armado de este argumento y de que obtenemos las condiciones de verdad o proposiciones deseadas para las diferentes emisiones de (1), esto es, armado de un argumento sintáctico y uno semántico, concluye Stanley que (1) contiene una variable escondida, variable que puede estar ligada por un cuantificador y que cuando ocurre sin ligar el contexto le asigna un valor. Así, para una emisión como (3):

(3) Todas las cervezas están en el refrigerador.

Las lecturas naturales de emisiones de estas oraciones asumen que el dominio de cuantificación no es universal, no incluye a todas las cosas existentes, sino que está restringido por el contexto en que se usan las oraciones. En el caso de (3) el cuantificador se restringe con el sustantivo “cerveza”. Según Stanley y Szabó (2000) y Stanley (2000), lo que ocurre en (3) es que hay variables escondidas que restringen (o restringen aún más) el dominio del cuantificador, variables cuyos valores están asignados por el contexto conversacional en el que se emiten. Más específicamente, la restricción del dominio de cuantificación se da por medio de una función y una variable, asociados al nombre común o expresión nominal.

La pregunta central consiste en si de hecho el Argumento de Ligamento proporciona la evidencia sintáctica deseada. Nuestra respuesta es que no y las razones se proporcionarán en lo que sigue. A continuación daré dos argumentos que van en contra de este argumento y que, por tanto, socava la justificación para sostener una teoría de los deícticos escondidos. Si estoy en lo correcto, entonces tendremos razones para rechazar la PDE y buscar

² Debo aclarar que con “*fl*” se señala que se trata de una forma lógica parcial y burdamente formalizada. Esta *fl* es parte de la estructura subyacente de una oración de una lengua dada. De modo que puede resultar muy marcada (o agramatical) respecto a una construcción de una lengua natural como el español. Sin embargo, la mayoría de mis observaciones se dirigen a esa *fl* y a ciertas implicaciones que la involucran.

explicaciones alternativas a la sensibilidad al contexto de expresiones lingüísticas.

2. ARGUMENTO 1: LA SOBREGENERACIÓN DE VARIABLES.

Si pensamos que a cada verbo, sustantivo y adjetivo está asociado una variable o deíctico escondido para un lugar o un tiempo, cabe formular dos preguntas: (i) ¿Cuál es el límite de la asignación de variables y de la forma lógica? ¿Pueden introducirse como variables aspectos relacionados con las expresiones de modo, finalidad, instrumentos, relaciones de concomitancia,³ etc.? (ii) ¿Realmente se precisa de estas variables ocultas para cada una de esas expresiones?

Nuestra respuesta a las preguntas en (i) consiste en decir que no sabemos si todas las expresiones que modifican circunstancialmente una oración pueden ser comprendidas como variables escondidas asociadas a los verbos. Pero, dado que hay argumentos para mantener que sí constituyen variables escondidas, entonces, hay una proliferación de variables en la forma lógica que es innecesaria y se hace muy complicado el análisis. Dado esto, nuestra respuesta a (ii) será negativa. Ahora veamos cómo corren nuestros argumentos para respaldar las afirmaciones anteriores.

“Boxear”, “besar”, “bailar”, “correr”, “romperse”, “comer”, entre muchos otros verbos expresan actividades que necesariamente ocurren en un lugar, es decir, se llevan a cabo en una locación. De modo que si emitimos (4), para que ésta exprese una proposición que pueda ser verdadera basta que Fernando esté corriendo sin requerir que se especifique el lugar.

(4) Fernando está corriendo.

Para Stanley postular entidades sintáctica en la forma lógica que no están presentes en la estructura superficial de la oración emitida está restringido a la existencia de evidencia sintáctica para ello y el Argumento de Ligamento es un tipo de evidencia sintáctica. Tomando esto en cuenta, podemos dar evidencia sintáctica de que la variable de locación está también presente en el verbo “correr”. Por ejemplo, si alguien emite la oración (5) o (5a) la forma lógica parcial y burda puede interpretarse como (fl-5a) equivalente a (fl-5b):

(5) Fernando corre en todos los lugares a los que va.

(5a) Fernando corre en todas partes (más cotidiana).

(fl-5a) $\forall x$ (Fernando va a $x \rightarrow$ corre en x)

(fl-5b) Para todo lugar x , si Fernando va a x , entonces corre en x .

De modo que aunque en (5) no se especifique

el lugar, hay una variable que selecciona el lugar donde corre Fernando. Y dado que correr no sólo se realiza en cierto lugar sino también a cierta velocidad, entonces su forma lógica parcial incluiría algo como (fl-6a):

(fl-6a) $\forall x$ (Fernando va a $x \rightarrow$ corre en x y corre a la velocidad v)

cuya paráfrasis sería (fl-6b):

(fl-6b) Para todo lugar x , si Fernando va a x , entonces corre en x y corre a una velocidad v en x .

Esto porque si bien es cierto que Fernando corre en todos los lugares a los que va, también es cierto que corre a cierta velocidad en cada uno de esos lugares a los que va y donde corre. Además, correr es un desplazamiento de un punto F a otro M, esto es, involucra una distancia y tal desplazamiento se realiza en determinado tiempo, con mucha frecuencia correr se lleva a cabo con una finalidad y en algunas otras se lleva a cabo en compañía de alguien y si no en compañía, al menos se corre con ropa apropiada o no apropiada y finalmente, al parecer, en la mayoría de las ocasiones se corre con las piernas. Velocidad, tiempo, distancia, desplazamiento, finalidad y las relaciones de concomitancia son también variables asociadas al verbo “correr” tal como la locación.

Si se acepta la postura de Stanley, tal como para el caso de “llover” a la que le está asociada una variable de locación con la que se explica la sensibilidad semántica al contexto, esto es, que se tome un lugar del contexto para expresar una proposición completa, entonces, se infiere que también para “correr” le está asociada esa variable de locación. Y la evidencia es que cuando “correr” aparece anidada en una oración subordinada cuya oración principal tiene una construcción con cuantificador como “todo lugar al que va Fernando”, lo que se interpreta es que Fernando corre en los lugares a los que él va. Si es ese el caso, contrario a lo que se dijo más arriba, para (5) sí se requiere de especificar un lugar, pero no sólo eso, se requiere especificar todas las otras variables mencionadas. Y si esto no es así, el problema es que no sabemos con claridad cuáles son las variables que sí deben formar parte de la FL y cuáles no. Tampoco es claro cómo justificar por qué sí entran o no a formar parte de la FL. Pero las cosas no paran aquí.

Lingüística y gramaticalmente hablando la manera de introducir una locación al nivel de la estructura superficial de una oración es incluyendo la preposición “en” o el adverbio relativo “donde” como en los caso (2a) y (2b). Estos se traducen en la forma lógica como “llueve/corre/ en” y dado que hay ocurrencia de cuantificadores se ligan en la forma lógica a expresiones del tipo “para todo lugar al que Juan va” o “para todo lugar donde Juan está”,

³ A saber, todas las relaciones que se expresan al usar la preposición “con” en una oración.

etc. Ahora bien, en la estructura superficial, por ejemplo en (2a), se trata de un modificador circunstancial cuya función principal es, de acuerdo a su concepción más tradicional y convencional, aportar información adicional al contenido expresado por el verbo principal de la oración. Esto explica su movilidad sintáctica y por qué al mover la preposición de la posición estructural en la que está ubicado en la oración (2a) sea compatible con el uso del adverbio relativo “donde” que de igual manera indica lugar.

Por otro lado, “Llover” es un verbo impersonal e intransitivo en español, esto es, no requiere ni de sujeto ni de complemento directo. Luego, todo lo que se integre a la oración de la que es un constituyente será un modificador circunstancial de modo, tiempo, lugar, finalidad, causalidad, condicionalidad, entre otros. De hecho, en el caso de (2) hay una ambigüedad entre si se trata de un modificador de lugar o condicional. Esto debido a que se puede interpretar como una construcción del siguiente tipo: “Si Juan está en x , entonces llueve en x ”, con la misma forma de “Si llueve, entonces cae agua” o “si hay sonido, entonces hay vibraciones de onda en el aire”. Pero también puede tomarse simplemente como un modificador circunstancial de lugar que acompaña a la oración “llueve” sin representarlo como un condicional, sino más bien asignándole a “en todo lugar a donde va Juan” el mismo papel que uno le asignaría a “lentamente” o “en su trabajo” en “Juan come carne lentamente en su trabajo”. Donde “lentamente” es un modificador de modo y “en su trabajo” un modificador de lugar. De esta manera, si se precisa una variable para cada modificador circunstancial, entonces se requiere introducir o postular más entidades sintácticas de manera innecesaria. O en todo caso, hay un desbordamiento de elementos que formarán parte de la FL.

Ante lo dicho anteriormente Stanley diría que en el caso de “lentamente” y “en el trabajo” con el verbo “comer” no se necesita postular variables porque no se genera un argumento de ligamento para ellos a diferencia del verbo “llover” porque en este caso sí hay un argumento de ligamento para la locación. Sin embargo, como ya se indicó más arriba al caso de “correr” sí se le presentan argumentos de ligamento y así también se presentan argumentos de ligamento para “comer” como en (7):

(7) Mario come en todos lados/en todas partes.

Donde la *forma lógica* parcial sería:

(fl-7a) $\forall x$ (Mario está en $x \rightarrow$ come en x)

(fl-7b) Para todo lugar x , si Mario está en x , entonces come en x .

La idea es que el comer ocurre y está ligado al lugar a donde está Mario. El punto central consiste en que para los casos como “correr” y “comer” se

presentan también los argumentos de ligamento para “a la velocidad v ”, “la distancia d ”, “con la finalidad f ”, “lentamente” y “en su trabajo”, pero en estos casos es altamente contra-intuitivo suponer que hay variables pues esto implica que se multiplicarían increíblemente. Y si se tiene que hacer una representación de todas las expresiones anteriormente expuestas en la FL, parece ser un trabajo complicado e innecesario.

3. ARGUMENTO 2: SOBRE EL SIGNIFICADO LINGÜÍSTICO Y LAS VARIABLES ESCONDIDAS.

Considérese el verbo “nacer”. A este verbo también se le asocia una locación. Por esta razón decimos cosas como “Raúl nació en Chihuahua”, “Citlalli nació en una clínica particular”, etc. y cuando llamé a mi mamá para decirle que mi hija ya había nacido, ella sabía que había nacido en Guadalajara, pese a que yo sólo emití “ya nació mi hija”. De esto se infiere, siguiendo a Stanley y Szabó, que a “nacer” le está asociado una variable de lugar. Sin embargo y pese a que posee esta variable de lugar no permite construcciones como las que admite “llover”. Veámoslo.

Las construcciones “en donde sea que está Juan”, “donde quiera que está Juan”, “en todos los lugares a los que va”, “en todos lados” y “en todas partes” en las oraciones en las que aparecen cumplen la función sintáctica de adjunto, que en algunas ocasiones introducen un significado de iteración, razón por la que no pueden modificar a algunos verbos y en esas situaciones no sólo no podemos interpretar la oración emitida, no podemos ni siquiera formularnos la pregunta de en qué condiciones puede ser verdadera o falsa, ni siquiera creo que la podamos emitir en sentido literal. Y esto es el caso para “nacer” como se ilustra en (8):

(8) En donde sea que está Juan, nace.

El punto es que obedeciendo a Stanley y Szabó, hay manera de mostrar que “nacer” posee una variable de lugar y sin embargo no acepta construcciones como “en donde sea que está Juan”, “donde quiera que está Juan”, “en todos los lugares a los que va”, “en todos lados” y “en todas partes” que en su *forma lógica* consistirían una construcción cuantificacional del tipo “para todo lugar en el que está Juan” y no lo acepta debido al aspecto del significado lingüístico relacionado con la iteratividad. Así pues, aunque “nacer” exige una locación, al parecer no se puede tener evidencia sintáctica de acuerdo con el supuesto de ligamento. Por lo tanto, el supuesto falla. Y esto sucede para otros casos como en (9) - (9a) donde al incluir una expresión con función de adjunto de las vistas anteriormente produce ciertos efectos no esperados:

(9) Juan escribe su tesis

(9a) En donde sea que Juan está, escribe su

tesis.

Si a (9) le agregamos cualquiera de los adjuntos como en (9a) que en la *forma lógica* producen interpretaciones cuantificacionales, entonces permite, al menos, dos lecturas. Por un lado, se interpreta que Juan escribe su tesis en todo lugar en el que está, hay cierta información que nos dice que está escribiendo una tesis que no ha terminado de escribir. Por otro lado, se interpreta que en todo lugar en el que está Juan, escribe su tesis que ya ha escrito. Sin embargo, esta segunda lectura es mucho menos natural e intuitivamente, no accedemos a ella de forma inmediata. Pero, esto nos indica que hay algo en el significado de “escribir una tesis” que en esas construcciones (9) y (9a) nos señala que es la tesis que no ha terminado. Sin embargo, esa lectura no nos la puede proporcionar la introducción de deícticos escondidos. Pues, lo que se nos dice bajo el supuesto de ligamento es que escribe una tesis en el lugar en el que está, sea la misma que ya ha escrito o una que no ha terminado aún. ¿Qué determina cada una de las condiciones de verdad expresadas por (9a)?

Si se sostiene que “llover” acepta una construcción cuantificacional que liga el deíctico o variable de lugar que tiene asociado, - y pensamos que la mayoría de los verbos tienen una variable de lugar asociada dado que casi todos los sucesos designados por casi todos los verbos ocurren en algún lugar - entonces, tenemos que decir por qué

“ahogarse”, “morirse”, “nacer” entre otros no pueden ser ligados por una (la misma) construcción cuantificacional. Y por qué otros como “escribir” nos dan resultados no previstos.

Esto parece indicarnos que se debe más a la semántica léxica o significado lingüístico de esas unidades léxicas que a la existencia de variables asociadas a dichos verbos. Por esta razón postular dichas variables parece ser innecesario.

CONCLUSIONES

Con lo presentado aquí podemos concluir lo siguiente. La propuesta de los deícticos escondidos falla al proponer deícticos escondidos y el Argumento de Ligamento como evidencia sintáctica de la presencia de tales variables debido a los siguientes aspectos:

1. Que respetando tal argumento y tomando en cuenta emisiones de la lengua natural hay una sobregeneración de variables escondidas en la forma lógica. Lo que hace muy complicado el análisis.
2. Que obedeciendo al significado lingüístico de algunos verbos el Argumento de Ligamento deja de operar. Lo que hace que resulte innecesario postular deícticos o variables escondidas en la forma lógica para dar cuenta de la sensibilidad intuitiva al contexto.

Para seguir leyendo:

<http://plato.stanford.edu/entries/indexicals/>

Bibliografía.

- King, Jeffrey y Jason Stanley, *Semantics, Pragmatics, and the Role of Semantic Content*. En Zoltán Gendler Szabó (Ed.) *Semantics vs. Pragmatics*. USA, Oxford University Press, 2005.
- Szabó, Z. *Adjectives in context*. En Harnish and I. Kenesei (Eds.), *Perspectives on Semantics, Pragmatics, and Discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2001.
- Stanley, J. *Context and logical form*. En *Linguistics and philosophy*, Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2000.
- Stanley, J. *Nominal Restriction*. En G. Peters y G. Preyer (comps.) *Logical Form and Language*. Oxford University Press, Oxford, 2002.
- Stanley, J. *Semantics in Context*. En Preyer, G. Y Peter. P. *Contextualism in Philosophy: knowledge, meaning, and truth*. Oxford: Clarendon, 2005.
- Stanley, J y Z. Szabó. *On quantifier domain restriction*. En *Mind and Language*. Vol. XV (2 y 3) U. K. & USA, Blackwell, 2000.
- Weiskopf, D. *Compound Nominals, Context, and Compositionality*. En *Synthese*, No.156, 2007.



Raúl E. Rodríguez Monsiváis: Profesor–Investigador del Departamento de Filosofía, Universidad de Guadalajara, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1. Doctor en Filosofía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Sus líneas de investigación se encuentran enfocadas en filosofía del lenguaje, epistemología y lingüística.-

LA VACUA ESENCIA DEL YO

EJERCICIOS FILOSÓFICOS SOBRE UNA APARENTE IDENTIDAD

Héctor Sevilla Godínez
hectorsevilla@hotmail.com

El presente artículo aborda un apego cotidiano en el mundo contemporáneo: la idea de un yo interior. El objetivo es, por tanto, demostrar que centrados en una concepción alternativa de la nada, o del vacío es posible liberarse de ello. En ese sentido, si no hay un yo sustantivado ni un amor que vivir como experiencia, una opción factible es la actitud filosófica de apertura a todo y a todos, en la cual se comprenderá que la ruptura y la pérdida constituyen experiencias ineludibles en la vida.

Palabras Clave: Nada, Liberación, Yo, Vacío, Apego.

THE EMPTY ESSENCE OF SELF

PHILOSOPHICAL EXERCISES ON AN APPARENT IDENTITY

This article boards a daily attachment in the contemporary world: the idea of an interior self. The objective of this text, therefore, is to demonstrate that, centered on an alternate conception of nothingness or on the emptiness of such constructs, it is possible to liberate oneself from that. In this sense, if there is neither a nominalized self nor a love to be lived as an experience, what remains is a philosophical attitude of openness to everything and everyone, in which it will be comprehended that rupture and loss constitute inescapable experiences in life.

Key words: Nothingness, Liberation, Self, Emptiness, Attachment.



"Los enamorados". Autora: Remedios Varo. 1963.

INTRODUCCIÓN

Hemos crecido en una cultura que nos enseña a creer en la existencia del yo; además, se nos induce a confiar en que ese yo es una realidad independiente de la opinión que uno mismo tenga a través de su conciencia. Sin embargo, el yo no tiene una conciencia, sino que esta última es la que capta y genera la ilusión del yo; de tal modo, la conciencia está incorporada o incrustada en un cuerpo y es ésta la que supone al yo en referencia al contenedor material. Antes de comprender la inexistencia del yo debe iniciarse el reconocimiento de las ideas que se poseen con respecto al "yo". Cuando se asume el sinsentido entonces es posible crear un sentido, y cuando se niega el yo entonces estamos frente a una encrucijada identitaria.

1. LA HERMENÉUTICA DEL YO

Foucault, en su esfuerzo por consolidar una hermenéutica del yo, mostró algunos de los argumentos necesarios para la afirmación de la negación del yo. Apoyándose en Séneca, Foucault asegura que la vida no se completa por llegar a una etapa cronológica sino que se redondea en medida que el hombre ha llegado a la plenitud. La conversión a sí mismo es antecedente de la plenitud, de tal modo que "se trata de volver la mirada y tomarnos como objeto de contemplación" (Foucault

M., 2001: 249). Después de eso, supuestamente, uno está listo para morir.

Para Foucault, la libertad consiste en huir de la servidumbre. Esta servidumbre no es al mundo, sino la servidumbre de sí, es decir, hacia ese ente que uno cree ser. ¿Cómo entender una búsqueda del yo que congenie, al mismo tiempo, con el deseo afanoso de liberarse del yo que se alaba? Se trata de liberarse de un yo que no es auténtico. En su *Hermenéutica del sujeto*, Foucault entendió que la liberación de sí es la liberación de las cosas y actividades que el ser humano ha creído que tiene que hacer para merecer algo a cambio. Hay que rechazar esos merecimientos y también lo que nos haga suponer que los merecemos. Una vez que hemos podido liberarnos de ambos aspectos que rodean al sí mismo le hemos liberado también de las inquietudes que le aquejan. En otras palabras, es imperativo huir de las falsas etiquetas puestas en uno mismo, pero no de lo que está detrás de esas etiquetas. Si me alejo de mí para liberarme de mí, ¿quién es el que queda libre? ¿No es más bien que he de alejarme de mí para encontrarme a mí como nada?

La liberación de la que se habla es debida a que “vivimos dentro de un sistema de obligación-recompensa, un sistema de endeudamiento-actividad-placer” (Foucault M., 2001: 265); es de esa relación dicotómica de la que hay que liberarse. Es oportuno desprotegerse de la estructura en la que el yo se ha fusionado ante el entorno y entrever una postura por encima de la misma. En Sartre (2006) encontramos una idea similar cuando refiere las posibilidades del “en-sí” y el “para-sí”. Hay que escaparse de las trivialidades de la etiquetación para despojar al yo de sus ropas de seda, de sus velos, de sus ocultaciones; sin embargo, fuera de eso sólo queda una nada que libera pero no deja al ente absuelto sino que termina por absorberlo, consumirlo y consumarlo. Esto tiene semejanzas, discretas o profundas, con el rechazo de uno mismo en pro de la liberación que se pregona, por ejemplo en Juan de la Cruz, bajo la idea de que el yo se ha de diluir en la divinidad.

Contrariamente, el yo se diluirá en su nada, aquella que el hombre no posee sino que lo posee. Esto es más significativo que diluirse en Dios, pues la idea de Dios que se mantiene al confiar en que uno se diluye en Él es la prueba más clara de que el yo aún no se ha diluido; no es posible que la idea de Dios persista si el yo se evapora. Nāgārjuna, fundador de la escuela filosófica del camino medio o *Madhyamaka*, la cual es una de las dos grandes escuelas del budismo *Mahayana*, advierte, refiriéndose al yo como un engaño, de la manera siguiente: “Si lo que es de naturaleza engañosa es un engaño, ¿qué hay detrás del engaño? El

Bienaventurado ha dicho esto: la luminosidad de la vacuidad” (Nāgārjuna, 2003: 99). ¿Cómo sabríamos que nos hemos diluido en Dios si aún nos quedase la conciencia para decirlo? Es aquí, precisamente, cuando se capta que a lo Absoluto sólo se le puede expresar en el silencio; la experiencia mística difícilmente tendrá un lenguaje. Suele pensarse que Dios nos toma como instrumentos cuando, más bien, se instrumentalizan las ideas de Dios en función de la afirmación del hombre.

2. LA CONVERSIÓN HACIA UNO MISMO

Ahora bien, si hemos de diluirnos en la nada, ¿qué sucede con la libertad? ¿Podríamos entenderla como la voluntad hacia la nada? ¿La voluntad de construirse al destruirse, del ser al no-ser? El precio de salir de la estructura es, precisamente, la dispersión en una nada que es estructura también, una estructura de la desestructura, que no cobija sino que deshace volátil y nebulosamente. En ese sentido, la “conversión a uno mismo” es el regreso a la nada, la cual permite que el ser se vincule con algo que no es ser (ni ente), es decir, con aquello que siempre ha sido. La pasión por la libertad puede volverse, en ese sentido, una pasión hacia la nada que desestructura. Sin embargo, si el yo es una estructuración que la conciencia manipula para entenderse a sí misma, entonces el yo es una estructura. No hay manera de salir de esa estructura sin diluir las ideas del yo.

En suma, liberarse de tal estructura, configurada a través de una cosmovisión que está sujeta a patrones, actos y personas que la conciencia ha captado, es posible a través de un parcial desaprendizaje, es decir: poner en duda una parte de lo que se sabe. Todo lo aprendido ha sido una estructuración, de tal modo que el contacto con la realidad o el contacto con uno mismo jamás resultan comprensibles sin la estructuración, sin los medios, sin la separación. Nāgārjuna (2003: 125) lo refiere del modo siguiente: “Cuando el dominio de la mente ha terminado, lo que puede ser nombrado ha terminado. La realidad de las cosas es como el nirvana, sin cesar ni surgir”.

Si la distinción visible se posibilita a partir de lo que Derrida (1989: 41) llama una “no similitud” con lo que nos encontramos, entonces vernos a nosotros mismos es muestra de que vemos algo o alguien que en realidad no somos nosotros; el verdadero yo permanece oculto en el velo de la nada que le configura. La única manera en que el yo está protegido es a través de la nada que le posee y en función de la cual podría protegerse de la aniquilación que supone su autoconocimiento. Dicho más claro: conocernos supone destruirnos. El verme en el espejo implica asumir que no soy lo que veo; la distorsión que mi contacto supone no me ha dejado

ver lo que soy, sino lo que no soy. Veo lo que no soy; lo que soy no puedo verlo debido a que sólo veo lo diferente. Esencialmente no puedo ser diferente a mí, por más que intente concebir que soy lo que distingo al verme. Del mismo modo, la nada no se puede ver porque no tenemos diferencia con ella en cuanto a que se procede de ella; lo que sí vemos es el ser que tiene una diferencia con la nada pero que la supone. Vemos nuestro cuerpo, nuestra cara, a la naturaleza y a otros cuerpos, pero no somos eso. Nuevamente, en este punto, es clarificador Nāgārjuna (2003: 175) cuando advierte que “la predicación del Dharma de los Buddhas se basa en dos verdades, la verdad encubierta del mundo y la verdad de sentido último”. La verdad encubierta del mundo se refiere a que está obstruida por conceptos y términos lingüísticos; para el budismo, todo lo que atribuimos conceptualmente son proyecciones erróneas. En una óptica así, la vacuidad es la esencia de las cosas, sean éstas el yo, las ideas del yo o el mundo.

A través de la incompreensión de mí puedo ser de verdad. Sólo estoy jugando conmigo cuando deseo escapar de mi yo a partir de las estructuras cognitivas en las que he creído al suponerme con un yo. Creer que me conozco es como intentar comerme a mí mismo completo, lo cual nunca lograría; en tal caso, ¿sería quien come o lo comido? Hay un punto en el que no podría comerme por completo, tal como no puedo escapar del yo mediante los esquemas cognitivos que he aprendido siendo yo, o creyendo ser lo que soy.

3. SOBRE EL SINSENTIDO DEL AUTOCONOCIMIENTO

Querer saber quién soy es similar a estar en el mar y desear secarme en su profundidad, parecido a correr para huir de mí o alcanzarme, comparable a intentar verme sin reflejarme en algo que no soy. Tampoco puedo ver mi yo a partir de las conductas que realizo; en tal caso, no me sería posible escapar de la etiquetación de mí, a menos que diga valorarme desde una “no valoración”. Sin embargo, incluso la postura de no valoración es una valoración que contiene lo que se intenta erradicar; no puedo fingir que no me juzgo mientras permanezco juzgándome. Sólo me es posible el engaño en el que creo escaparme de una valoración de contenido para cambiarla por una valoración de no contenido. La nada es un modo de ser y dadora del mismo. Llegados a este punto no estamos muy lejos del estoicismo, pero no uno cuya base sea la creencia en el cosmopolitismo, sino un estoicismo que asuma al mundo girando alrededor de la nada. ¿Cómo se puede girar alrededor de algo que no es? Solamente no siendo.

Ahora bien, ¿cómo puedo girar si no soy o girar sin perder el ser? Ser algo que no es implica

una modalidad de ser que escapa de la posibilidad de conocer. Por tanto, si el hombre sólo *es* a través de una conciencia que sólo capta aquello que es posible conocer, entonces, una vez que logremos quitar al hombre el carácter de objeto cognoscible, podremos sustraer a la conciencia la facultad de conocerle y, por tanto, será ahí de donde se desprenderá la conciencia de la vacuidad del yo. Es por tal vacuidad que el yo no puede ser cognoscible, sino sólo referido como etiqueta de distinción ante otras entidades humanas. Las ideas del yo residen en la conciencia, mediante una simulación que lo hace aparecer. Todo es una ficción de la conciencia, una creación que sostiene el espectáculo que, como marionetas de cordones invisibles, percibimos al interior del escenario.

Consecuentes con ello, podríamos preguntar: ¿cómo puede uno ser sin saber quién es? Pues bien, antes que suponer que sabemos quiénes somos, es mejor saber que uno no sabe quién es; lo que yo crea que soy evidentemente no lo soy. Igualmente, el otro no es lo que veo ni lo que parece ser, por eso hablamos e interactuamos con personas que no existen; siempre suponemos comunicarnos con lo que creemos que los demás son, sin que lo sean tal cual jamás. Si he creído de mí mis propias apariencias, eso mismo acontece con lo que otro puede representar para mí. No hay algo más inauténtico que buscar la autenticidad. Cada uno necesita soltar sus propias ideas de sí para tenerse un poco; alejándonos nos acercamos, volviéndonos nada podemos ser. Es tiempo de comprender una lógica inversa, de escalar las profundidades, valorar la luz de la oscuridad, cegarse para ver, escuchar los silencios, ser insensibles a lo sensible para ganar sensibilidad, asumir la muerte que representa vivir. Hay que cerrar los ojos para comenzar a ver, un ver-no-viendo. Hay que dejar al yo, que dejado está de sí mismo, para asumir el ser de la nada y la nada de todo, contemplar la Nada para contemplarlo Todo sin el peso del yo.

4. NADA SER (“NA-SER”) O SOBRE LA PARIDAD DE LA NADA Y LA DEIDAD

Los planteamientos anteriormente referidos abren las puertas a una modalidad de conocimiento alternativo, a una modalidad de trascender nuestro conocer usual, aprender mediante el desaprender de los conceptos innecesarios, a entender la vacuidad del yo. El ser y la nada no son extremos que se separan, sino que el ser es *en* la nada, el ser que es nada, el no-ser que es un na-ser.

Anteriormente, esa experiencia de *na-ser* se ubicaba en el depositarse a Dios y, aún hoy, en aquellos que asumen tal fe, el nacimiento del ser está en Dios. Al final, visto desde la perspectiva que he propuesto, la cuestión mantiene algunas similitudes y ciertas diferencias claves. Dios es la Nada con un

nombre distinto, es la Nada con su nombre común y más popular, la Nada dicha por su nombre artístico. Es por ello que la negación de la palabra y la idea de la Nada han supuesto, en la historia de la humanidad, la vinculación de tal nombre con la palabra *Dios*, es decir, con un sinnúmero de connotaciones que evidentemente han sido influidas por la cultura de la cual se trate. Por tanto, es preferible abrazar la Nada por su nombre real que por su nombre artístico o cultural, fuera de las implicaciones que supone la inculturación de su arte. De tal modo que “na-ser” es hacerse nada, lo cual constituye un nuevo nacimiento. Con el *na-ser* podríamos alejarnos de todo aquello a lo que hemos nacido, es decir, a la apariencia del mundo del ser.

Séneca optó por la Nada de nombre artístico cuando asume que la filosofía sobre la divinidad es la que nos libra de la filosofía de las tinieblas que es propia de los hombres. Cualquiera persona puede ansiar más la supuesta salvación que la Verdad. La cuestión es que asumo que no se puede obtener ni una ni otra, no hay necesidad de salvación y no hay algo de lo cual ser salvados tras morir; además, no hay Verdad posible tampoco, pues la única cuestión absoluta a la que podríamos añadirnos es a la nada. Tras el na-ser, tras el nada ser, no habrá posibilidad de dar cuenta de ello, de asumirlo, de ser conscientes de ningún modo. El na-ser no supone un posterior nacer, al contrario, cuando ha llegado nuestro na-ser simplemente somos la nada o, mejor aún, la nada es.

Llegados al punto de la nulidad del ser en la Nada o en Dios (la nada culturizada y hecha algo distinto de lo que era), se tiene un aspecto concluyente: el desprecio o la trivialización de los bienes del mundo o de las cosas usualmente valoradas. En todo caso, para entender al yo se requiere comprender a la naturaleza, puesto que “nos conocemos a nosotros mismos cuando como condición tenemos sobre la naturaleza también un punto de vista” (Foucault M., 2001: 270). Ese punto de vista sobre la naturaleza es similar al que podemos tener sobre nosotros mismos: no es lo que

creemos, está velado. El hombre es sólo un punto minúsculo en este Universo y tal conciencia es una deseable consecuencia de intentar conocer a la naturaleza que nos rodea. ¿Qué interioridad tiene ese punto? ¿Acaso importa? Más bien, tratándose del punto que somos, “el único problema que se plantea en él es, precisamente, situarse donde está y aceptar a la vez el sistema de racionalidad que lo insertó en ese punto del mundo” (Foucault M., 2001: 271). ¿A qué sistema de aparente racionalidad que nos ha insertado aquí podríamos referirnos? ¿Dios o el caos? Tal cuestión es una asignatura pendiente; por lo pronto, la respuesta que aquí hemos dado no se centra en Dios ni en el caos, sino en la Nada.

Verse a uno mismo y contemplar la naturaleza del mundo en la que estamos no es algo dissociable, no se trata de elegir una u otra, sino que ambas en la adecuada actitud de búsqueda cumplen el mismo objetivo. El ser que somos se asocia inevitablemente al “ser en el mundo” de Heidegger. El movimiento del conocimiento que propone Foucault, a distinción del platónico, propone elevarse en el mundo para abarcarlo más y, visto desde arriba, entender al ser como parte del sistema. De tal modo, ante ese oscuro desengaño, la única decisión posible es entre morir o vivir; una vez que se elige vivir se está en un sistema del que sólo saldremos al morir. Al final, la única cuestión importante es ésta. La elección por la vida se hace cada día, la decisión real es por la existencia, no por la esencia de la vida.

Otras sugerencias de lectura:

- Arnau, J. (2005). *La palabra frente al vacío. La filosofía de Nāgārjuna*. México: FCE.
- Cioran, E. (1987). *Ese maldito yo*. Barcelona: Tusquets.
- Eguido, A. (2010). *Estudios sobre San Juan de la Cruz y Santa Teresa de Jesús*. Palma: Ediciones UIB.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Stirner, M. (2005). *El único y su propiedad*. Madrid: Valdemar.

Referencias

- Derrida, J. (1989). *Márgenes de la filosofía*. Madrid: Cátedra.
- Foucault, M. (2001). *La hermenéutica del sujeto*. México: FCE.
- Nāgārjuna (2003). *Versos sobre los fundamentos del camino medio*. Barcelona: Kairós.
- Sartre, J. P. (2006). *El ser y la Nada*. Buenos Aires: Losada.

Héctor Sevilla Godínez (México, 1976) Doc. Filosofía y Ciencias del Desarrollo Humano; Miembro de la Asoc. Fil. de México y Miembro Cofundador de la Asoc. Transpersonal Iberoamericana. Forma parte del Sis. Nacional de Investigadores del CONACYT (Nivel 1). Entre sus obras destacan los ensayos filosóficos, novelas y coordinación de libros. Prof. Investigador del Depto. de Ciencias Sociales y Humanidades del Centro U. de los Valles de la U. de Guadalajara. Publicó el libro colectivo titulado *Analogías alternantes de la nada. Ejercicios filosóficos sobre el vacío* (Ítaca, 2015). Ha publicado más de 40 artículos en revistas arbitradas, en sus líneas de inv. centrales: el nihilismo, la mística y la metafísica. -



EL DESARROLLO DE LOS ESTUDIOS SOBRE *COMUNICACIÓN* DESDE UNA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINARIA

Jorge Rasner
jorge.rasner@fic.edu.uy

Los estudios sobre comunicación han evolucionado desde mediados del siglo XX desde una forma estándar “emisor-receptor” a formas más complejas que revalorizan el papel del receptor inserto en el flujo comunicacional como mediador y productor de contenidos. Esta etapa destaca el papel de la interacción sobre aquella que privilegiaba meramente la trasmisión de información de unos pocos centros a una multiplicidad de receptores. No obstante, a este relevante paso adelante cabe incorporar la experiencia y el saber construido que proviene de diversas prácticas comunicacionales, incluidas las artísticas, a efectos de considerar al fenómeno comunicacional desde la polifonía propia que lo caracteriza, su resistencia a encuadrarse en propuestas paradigmáticas, y las particularidades y singularidades que hacen del estudio sobre la comunicación una disciplina peculiar que, no obstante, es posible inscribir en el campo de las ciencias humanas y sociales.

Palabras clave: estudios sobre comunicación, interdisciplinariedad, interacción emisor receptor

THE DEVELOPMENT OF *COMMUNICATION* STUDIES FROM AN INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Communication studies have evolved since the mid-twentieth century from a standard "transmitter-receiver" frame to more complex forms that reassess the role of the receiver insert in the communication flow as mediator and producer of content. This step emphasizes the role of interaction, favored over one that merely considered the transmission of information from a few centers to multiple receivers. However, to this important step we should incorporate the experience and knowledge that comes built in different communication practices, including art, in order to consider the communication phenomenon from within the polyphony that characterizes it, its resistance to fit into paradigmatic proposals, and the peculiarities and oddities that make the study of communication a peculiar discipline that, however, it is possible to register in the field of humanities and social sciences.

Key words: Communication Studies, interdisciplinary, issuer receptor interaction

INTRODUCCIÓN

Prácticamente desde que se iniciara el proceso de institucionalización de la Comunicación en tanto carrera que se imparte en Universidades, Escuelas e Institutos de educación superior del mundo han persistido tanto las dudas como los debates en torno a su estatus epistemológico e, incluso, sobre su propio carácter disciplinar, lo cual tiene repercusiones para quienes trabajamos en este ámbito. Entiendo pertinente, por tanto, aportar algunas consideraciones al respecto a efectos de contribuir a señalar aquellos elementos que, a mi juicio, pautan el carácter científico de los estudios sobre comunicación y la configuración que es preciso darle a su tratamiento para consolidar este espacio de investigación y desarrollo, tanto en lo que

respecta a la generación o mejora de artefactos y dispositivos comunicacionales, como –y más importante– a la formación de profesionales competentes en lo técnico y con un profundo sentido ético de su profesión.

La cuestión sobre el carácter epistemológico de los estudios sobre comunicación ha sido abordada desde diferentes perspectivas. Resumiendo muy brevemente, están aquellos que ven en las prácticas y saberes que abordan los fenómenos comunicacionales un conjunto bien estructurado de técnicas, otros un arte, otros un campo científico por derecho propio. Me afilio decididamente a esta última perspectiva, pero no excluyo la fuerte incidencia en el conocer y hacer comunicacional que tienen los componentes técnicos, artesanales y artísticos que, lejos de debilitar su carácter de

ciencia de la comunicación, la torna un campo aún más complejo y muy rico que clama por la incorporación de estos elementos para romper con las conceptualizaciones en extremo reduccionistas del fenómeno.⁴

Entiendo que, cuando menos, el análisis y discusión de estas características lejos está de saldarse y debe constituir uno de los puntos de debate más significativos a considerar por los estudios sobre comunicación.⁵

¿POR QUÉ LA COMUNICACIÓN DEBE SER ENTENDIDA COMO DISCIPLINA CIENTÍFICA?

Para responder a esta pregunta habría que realizar una distinción que consienta dos grandes etapas en la historia de los abordajes de los fenómenos comunicacionales:

- a) Por un lado aquella que trata este fenómeno como inherente a la condición humana y por tanto como fenómeno que atraviesa de manera horizontal todas las actividades de nuestra especie. En este sentido pueden sin dificultad rastrearse antecedentes explícitos sobre el tratamiento de la cuestión desde al menos Platón en varios de sus *Diálogos*, pasando por notorios representantes de la concepción moderna del mundo (hago hincapié fundamentalmente en el tratamiento que hace Francis Bacon de los *idola del foro*) hasta nuestros días.
- b) El fenómeno comunicacional desde el advenimiento de los medios masivos de comunicación.

Mattelart y Mattelart en su clásico y siempre necesario manual, *Historia de las teorías de la comunicación*, precisan en cambio otro origen:

Desde 1910, la comunicación en los Estados Unidos está vinculada al proyecto de construcción de una ciencia social sobre bases empíricas. La Escuela de Chicago es su centro. Su enfoque micro sociológico de los modos de comunicación en la organización de la comunidad armoniza con una reflexión sobre la función del instrumento científico en la

resolución de los grandes desequilibrios sociales. (Mattelart y Mattelart, 1997: 23)

Estimo, no obstante, que la consolidación definitiva de los estudios sobre comunicación desde un punto de vista científico y específico emerge de manera clara cuando las autoridades nacionales y las corporaciones privadas, ya desde la primera mitad del siglo XX, detectan el enorme poder de convencimiento, persuasión o manipulación que presuntamente deviene de un manejo adecuado de la comunicación de masas, ya se trate de propaganda o publicidad, por parte de aquellos que deciden contenidos y formas de emitirlos y transmitirlos.⁶ Y enfatizo que en esta etapa emerge tal necesidad porque el enorme desarrollo y difusión de los medios técnicos hace a este fenómeno propiamente de masas, sobre todo a partir de la difusión de las radioemisoras y la multiplicación de las salas de proyección cinematográficas.

Baste señalar a manera de somero ejemplo el hecho de que desde mediados del siglo XIX, y en un lapso de ciento cincuenta años, nos encontramos frente a un desarrollo vertiginoso de los medios de comunicación electrónicos en consonancia con la institucionalización y evolución de la ciencia y la técnica en los países centrales. Sólo para consignar algunos de estos hitos: La invención de la telegrafía lumínica y posteriormente con hilos; la telefonía; las monumentales obras de ingeniería que condujeron al tendido de los primeros cables subacuáticos transatlánticos; la invención de la telegrafía sin hilos; a fines del siglo XIX la radiocomunicación y el cinematógrafo, hasta que, ya en la segunda década del siglo XX, se instalaban las primeras emisoras radiales de gran alcance. A esto hay que sumar un progresivo abaratamiento en la construcción de aparatos receptores y su consecuente difusión y la multiplicación de las salas de proyección cinematográfica. Pocas décadas después, promediando el siglo pasado, encontramos la invención de la transmisión televisiva y su paulatina pero inexorable penetración en los hogares de las familias, primero las acomodadas, luego sobreviene su etapa de masificación.

Y hay aún otra etapa decisiva en este proceso que se inaugura en los '80 del siglo pasado con el advenimiento de Internet y la era digital. Poco más de un siglo y medio de historia intensa y vertiginosa. Pero incluso sin considerar el significativo y profundo impacto de esta última etapa y sus consecuencias, me referiré a la

⁴ Desde luego, no es ésta una característica privativa de la Ciencia de la Comunicación. Para una exhaustiva y concisa relación de las diversas concepciones en torno a los estudios sobre Comunicación remito al texto de Mattelart y Mattelart (1997).

⁵ Una muy interesante y actualizada discusión al respecto puede verse en "*Comunicação, saber, arte ou ciência?*". Kunsch y Mendes de Barros (orgs.). Ed. Pleiade, San Pablo, 2008.

⁶ Actualmente denominados en los estudios sobre comunicación de masas *gatekeepers* o porteros: básicamente aquellos que toman las decisiones acerca de qué se emite o publica y qué no.

precedente a efectos de enfatizar el concepto que se tenía entonces sobre el presunto poder de los medios de comunicación de masas. Para ello citaré (tomado de Huxley) un concepto al respecto pronunciado por Albert Speer, ministro de armamentos durante el régimen nazi, durante el juicio que se le siguió en la posguerra:

La dictadura de Hitler difirió en un punto fundamental de todas sus predecesoras en la historia. Fue la primera dictadura del presente periodo de desarrollo técnico moderno, una dictadura que hizo un uso completo de todos los medios técnicos para la dominación de su propio país. Mediante elementos técnicos como la radio y el alto-parlante, ochenta millones de personas fueron privadas del pensamiento independiente. Es así como se pudo someterlas a la voluntad de un hombre (...) Los dictadores anteriores habían necesitado colaboradores muy calificados hasta en el más bajo de los niveles, hombres que pudieran pensar y actuar con independencia. En el periodo del desarrollo técnico moderno, el sistema totalitario puede prescindir de tales hombres; gracias a los modernos métodos de comunicación, es posible mecanizar las jefaturas de los grados inferiores. Como consecuencia de esto, ha surgido el nuevo tipo de receptor de órdenes sin espíritu crítico. (Huxley, 1958: cap. 5)

No intentaré aquí analizar el acierto o desacierto de las opiniones sobre el particular de este individuo, sino señalar a través de un ejemplo nítido cuánto provocó, alertó y alarmó a las clases dirigentes este nuevo fenómeno de los medios de comunicación de masas, y cómo esta convicción primó durante buena parte del siglo XX. Este llamado de alerta, esta necesidad de saber lo que la comunicación de masas provocaba y movilizaba en el público fue lo que a mi entender promovió el desarrollo de estudios de carácter científico que tuvieran a los fenómenos comunicacionales como elemento central de investigación y reflexión, fundamentalmente para procurar conocer su funcionamiento, sus alcances, sus fortalezas y debilidades para o bien contrarrestar sus efectos o bien para emplearlos al servicio de diversos intereses, sean estos políticos o comerciales. Y para desarrollar este saber se echó mano a la matriz epistémica dominante; es decir, a los métodos, las aproximaciones, la institucionalidad propia y ya consolidada de la denominada modernidad científica, fundamentalmente de la mano de los primeros científicos del campo social que abordaron la temática. Esto es, se aplicó el “saber hacer” científico y el “saber ser” de los científicos a efectos

de explorar un fenómeno no nuevo en cuanto tal, pero que a raíz de los desarrollos tecnológicos había adquirido una nueva dimensión cualitativa que lo transformó en problema a abordar por parte de aquellos que disponen de los recursos para llevar adelante políticas científico-tecnológicas que analizaran el proceso tanto desde la perspectiva del *emisor* como desde las eventuales *recepciones*.

Cabe no obstante precisar que este “saber hacer” científico –fundamentalmente en el campo social– dista de ser un procedimiento homogéneo sobre el que reinen acuerdos más o menos generales. En este sentido el abordaje de los fenómenos comunicacionales siguió y sigue los avatares propios de la producción de conocimiento en aquellos campos de las ciencias humanas y sociales de límites borrosos, con sus discusiones tanto de carácter metodológico como epistemológico en torno a la delimitación de los objetos y procesos a pesquisar, las mejores prácticas y los abordajes correspondientes (Pardo, 2011). El tratamiento de este punto constituye, sin lugar a dudas, una necesidad ineludible para cualquier propuesta de abordaje consistente sobre los fenómenos humanos (Rasner, 2010).

EL ESTUDIO DE LA COMUNICACIÓN NO SE AGOTA EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

Ahora bien, es notorio que la comunicación como problema a abordar y estudiar desborda claramente los marcos del fenómeno de la emergencia de los medios de comunicación de masas. Y en tal sentido lo expresado precedentemente intenta ser apenas una explicación que aporte elementos de juicio para entender la relativamente tardía institucionalización de los estudios sobre comunicación en el contexto de las ciencias humanas y sociales.

Muy pronto el problema asume nuevas dimensiones cuando aparece en escena un tercer elemento que, siguiendo una muy afortunada expresión de Jesús Martín Barbero (Barbero, 1991), desplaza el eje de los estudios sobre comunicación desde los *medios* a las *mediaciones*, lo cual complejiza el concepto de *receptor*, asociado frecuentemente, y en una primera instancia del desarrollo disciplinar, a un continente pasivo e inerte. Desde entonces comienza a percibirse también el rol del receptor como *mediador* y *creador de contenidos* a partir de su inserción en el flujo e interacción de actores en una comunidad de habla. Esto es, como un agente peculiar y en relación claramente asimétrica frente a quienes detentan el control de los medios masivos de comunicación, pero no por ello menos activo como partícipe en el

proceso de generación y retrasmisión de procesos comunicacionales.

Desde esta perspectiva, por tanto, el flujo comunicacional no será sólo un proceso de difusión de información brindado por unos y recepcionado por otros, sino la consideración de las maneras en que los diversos agentes se apropian y emplean esta información para producir significados y procesos de subjetivación. Esto implica reflexionar sobre cómo va transformándose este flujo a partir de las interacciones de estos agentes. Esto es: entender la comunicación no como un fenómeno unidireccional (de un emisor a un receptor), sino como un proceso de interacción complejo, contextualizado y mediado por multiplicidad de factores que, a la postre, crean incesantemente nueva información. Y este proceso se verifica tanto a nivel de comunicación de masas como en el resto de los procesos comunicacionales.⁷

En efecto, una vez sentadas las bases que propenden a la construcción de esta institucionalización disciplinar, los estudios sobre comunicación remiten rápidamente a otras esferas de interacción además del estudio de la comunicación de masas ya señalado: a) comunicación cotidiana e interpersonal, tanto en el ámbito público como en el privado, con su compleja red de estrategias, significaciones y resignificaciones que se hacen manifiestas a través de la verbalización, la gestualización y los mensajes subliminales y posturales que la acompañan y constituyen; b) comunicación artística en sus múltiples vertientes y expresiones; c) comunicación periodística en sus variados formatos y modalidades; d) comunicación en contextos comunitarios; e) comunicación en contextos de organizaciones con estructuras multidimensionales y complejas; f) comunicación que apunta a la divulgación de contenidos y a la educación ciudadana; g) comunicación comercial y publicitaria en el marco de la economía de mercado; h) comunicación política (desde una acepción amplia de *polis*); i) modos de comunicación alternativos e incluso heterodoxos y transgresores, los que a través de una multiplicidad de propuestas buscan romper e incluso cuestionar la pertinencia comunicacional de los medios de comunicación tradicionales y de los modos interpersonales de interacción.

Como es rápidamente perceptible, este panorama complejo hace que el campo de la comunicación sea un campo de teorías en liza que en

ocasiones se oponen, en ocasiones presentan cierta contigüidad, en ocasiones se complementan:

Esto nos lleva a preguntarnos cómo, en este campo, estas teorías interactúan y se influyen unas a otras, esto es, cómo ellas forman un cierto sistema. O dónde, por ejemplo, la introducción de una nueva teoría y su evolución y perfeccionamiento acaban influenciando a las demás teorías existentes. (Martino, 2008: 17)

Como vimos, desde los años ochenta del siglo pasado se suman, además, otros dos fenómenos de extraordinaria relevancia en el contexto comunicacional:

- a) Por una parte la comunicación en red, descentrada o al menos que propende a una comunicación descentrada, modalidad que ha sido propiciada, fundamentalmente, por los avances tecnológicos que hacen del ciberespacio un ámbito de interacción muy peculiar. Ámbito que necesita y requiere instrumentos conceptuales específicos para su abordaje ya que los instrumentos tradicionales no siempre dan justa cuenta del fenómeno.
- b) Por otra, la extraordinaria difusión de la telefonía móvil que sigue siendo, junto a la ya tradicional telefonía fija, un espacio de comunicación privilegiado, tanto a nivel interpersonal como empresarial u organizativo.

En virtud de lo expresado anteriormente resulta claro que los alcances de los estudios sobre la comunicación rápidamente se multiplican, penetran y reclaman complementar todos los ámbitos donde el ser humano actúa e interviene. Estos fenómenos a los que aspiran a atender los estudios sobre comunicación se diversifican y esta diversificación requiere una concurrencia y convergencia de saberes que hacen y exigen para el estudio de los fenómenos comunicacionales un ámbito de confluencia interdisciplinaria, e incluso transdisciplinaria, en la medida en que se hace preciso que concurren también para el abordaje, exploración y comprensión de estos fenómenos esferas de acción típicamente asociadas a la producción artística o al desarrollo de técnicas y prácticas específicas, devenidas, frecuentemente, al cabo de una prolongada experiencia comunicacional.

De allí la ambigua y, en ocasiones, cuestionada denominación de “Ciencias de la Comunicación” para denominar a este campo disciplinar. El plural no remite a mi entender a un campo “inmaduro” en el que resta todo por hacer y

⁷ Michel de Certeau, por citar sólo un ejemplo, en su *“La invención de lo cotidiano”* (Universidad Iberoamericana, México, 2000), trabaja a fondo esta problemática y destaca el rol en ocasiones minúsculo pero decisivo que desempeñan estos “pequeños” agentes en la apropiación-producción y trasmisión de contenidos.

necesita del soporte de otras disciplinas, tampoco a un estadio de transición que deberá desembocar en una estructura paradigmática “madura”, sino que expresa de manera adecuada esa necesaria confluencia de saberes en la cual, cada uno de ellos y a través de sus características propias, realiza su aporte y acumula desde cada especificidad a través de un constante diálogo que propende a la comprensión de los fenómenos comunicacionales. Podría quizá objetarse que no todos estos saberes concurrentes constituyen disciplinas científicas en un sentido estricto, pero sí es claro que el abordaje de los fenómenos comunicacionales debe realizarse desde la pluralidad de perspectivas pero con una intención decididamente crítica y científica a partir de esta confluencia, echando mano a esta muy variada caja de herramientas disponibles a efectos de ir generando construcciones conceptuales específicas.

LA COMPLEJIDAD DEL FENÓMENO COMUNICACIONAL

El investigador italiano Mauro Wolf sintetiza de manera precisa la complejidad del fenómeno en la siguiente exposición:

Los mass media constituyen al mismo tiempo un importantísimo sector industrial, un universo simbólico objeto de consumo masivo, una inversión tecnológica en continua expansión, una experiencia individual cotidiana, un terreno de enfrentamiento político, un sistema de mediación cultural y de agregación social, una manera de pasar el tiempo. (Wolf, 1987: 119)

Si bien la cita precedente refiere sólo a uno de los subsistemas que componen el fenómeno comunicacional, los denominados *mass media*, basta sin embargo para ejemplificar las diversas variables intervinientes en la construcción de este fenómeno: aspectos contextuales referidos al modo de producción dominante, aspectos científicos-técnicos, aspectos políticos y sociales y, no menos importante, la promoción que eventualmente los *mass media* realizan de un ambiente identitario común,⁸ la provisión de modos de entretenimiento y construcción de matrices culturales a través de lo que actualmente se concibe como industria cultural. Concepción que difiere sustancialmente de la empleada a mediados del siglo XX por Horkheimer y Adorno, que entendía y definía a la cultura de masas como una especie de industria “fordista” del

tiempo libre para hacer soportable el lapso que media entre las jornadas laborales.

Queda claro a través de esta simple enumeración de factores concurrentes cómo el estudio sobre la comunicación excede cualquier envoltura disciplinar rígida. Esto revela, asimismo, cómo es necesario, sin relajar el rigor propio de lo disciplinar, instrumentar y desplegar para su abordaje una multiplicidad de perspectivas conceptuales y propuestas metodológicas que hacen del estudio sobre el fenómeno comunicacional un campo con características en cierto modo no asimilables a otras ciencias humanas y sociales. Esta diversidad de factores intervinientes en los estudios sobre comunicación ha generado, también, variadas perspectivas para su abordaje.

La multiplicidad de perspectivas que a lo largo del tiempo se han ido elaborando sobre el estudio de la comunicación permite comprender un aspecto de fundamental importancia para la investigación comunicativa: se ha generado un campo expuesto a prácticas y discursos competitivos (sectoriales, corporativos, académicos) sobre un objeto de saber siempre parcialmente definido, que siempre excede también (y esto constituye un aspecto clave) el intento por subsumir el fenómeno desde una única perspectiva conceptual.

En efecto, el saber práctico de los profesionales de la comunicación (periodistas, comunicadores institucionales, publicistas, *gatekeepers*, etc.), no necesariamente coincide con el de las instituciones directa o indirectamente implicadas en la gestión o en el control de los medios. Asimismo, el abordaje y el trabajo sobre la comunicación interpersonal (en cualquiera de sus ámbitos) difieren sensiblemente, por sus características, de los anteriores. A su vez, la producción que se efectúa desde la academia en ocasiones propone sus propias pautas que frecuentemente eluden o subsumen bajo una perspectiva más amplia una consideración puramente instrumental del asunto: ya se trate de la implementación eficaz de políticas de comunicación institucionales; medición de audiencias; elección de contenidos; mejora de la calidad de emisión y trasmisión; promoción de plataformas “amigables” de información, etc.

Por otro lado, punto de singular importancia, a partir de las nuevas tecnologías emergentes (no sólo comunicacionales) se consolida e impone lo que Ellul denominó *La edad de la técnica* u “orden técnico” (Ellul, 2003). En este ordenamiento técnico juegan un rol primordial la publicidad y la comunicación –la de masas sin duda, pero también la interpersonal en prácticamente todos sus ámbitos– como reproductoras y potenciadoras de la constante

⁸ Aspecto sobre el que ha insistido Dominique Wolton muy especialmente en, entre otros, su “*Sobre la comunicación*” (Ed. Acento, Madrid, 1999).

expansión del propio sistema político y económico a gran escala.⁹

Este sistema técnico, altamente organizado, no proporciona solamente mejores respuestas a presuntas necesidades comunicacionales e informacionales mal cubiertas o insatisfechas, sino que crea incesantemente otras, multiplica los espacios y las modalidades de intercambio, información y comunicación; satura el mercado con ellos; desborda cualquier intento por aprehenderlos. Este asunto se ubica hoy en el centro del debate y genera la necesidad de ampliar considerablemente el marco contextual para abordar los fenómenos comunicacionales que se generan a partir de la vertiginosa transformación de las nuevas TIC.

En suma, no sólo son múltiples las variables intervinientes en la construcción del fenómeno comunicacional, sino que su abordaje, tanto desde lo epistemológico como lo metodológico, necesariamente varía en función de la elección o la jerarquización de algunas de estas variables y del punto de vista que se emplee, generando diversas puertas de acceso al fenómeno. Desde luego, es vital tener en cuenta qué se elige y por qué, *desnaturalizando* de continuo el fenómeno a efectos de enriquecer la comprensión de su complejidad. Sin embargo cabe aclarar que lo anterior no supone admitir de manera ecléctica una especie de “todo vale”, donde cualquier aproximación sea válida o admitir que cualquier puerta de acceso resulta igualmente buena, sino, precisamente, advertir que la pluralidad de perspectivas debe constituirse en materia de incesante reflexión, análisis e investigación.

Por tanto, siendo conscientes de esta pluralidad, de esta conspicua incompletud para abarcar el fenómeno comunicacional, entiendo necesario emplear estrategias inter y trans disciplinares para el abordaje del fenómeno comunicacional a efectos de romper la fragmentación en múltiples especialidades que se ignoran mutuamente. En efecto, los procesos del mundo material exceden los límites que se han trazado las diversas disciplinas, los desbordan de continuo. A modo de simple ejemplo: el ser humano individual no termina en los múltiples confines de su envoltura física. No es pura física y química, tampoco un ente meramente dotado de funciones fisiológicas al que se añade un alma o una

conciencia; lo precede una historia, precisa de otros para reconocerse como individuo con otros, inserto en una cultura a través de un proceso de socialización que se da en un contexto de pasiones, afectos y relaciones lúdicas o profesionales con humanos y no humanos. ¿Cuántas disciplinas habrán de conjugarse para conocer y aspirar a entender al ser humano?

Las disciplinas, por tanto, inscriben sus objetos en un marco específico que aspira a cierto tipo de confinamiento donde pueden ejercer la observación, ensayos y experimentos en un ambiente relativamente controlado. De este modo aísla un segmento de objetos del resto de objetos y procesos de otros campos, e incluso de parte de sí mismos, a efectos de una mayor profundización y eficacia técnica que, en efecto, es claramente perceptible. Pero esta virtud puede transformarse en viciosa si lo que permite ganar en profundidad impide o tergiversa, si no se toma conciencia de sus límites, una apreciación de los procesos del mundo material en redes de interacción amplias y complejas que los contienen, los explican, los promueven. Como sugiere Horkheimer:

El modo de consideración que aísla actividades y ramas de actividades, junto con sus contenidos y objetos, requiere, para ser verdadero, la conciencia concreta de su propia limitación. (Horkheimer, 2003: 232)

La forma de abordaje que finalmente puede romper el aislamiento de los saberes y la fragmentación en múltiples ramas de actividades sin vasos comunicantes y, a partir de allí, generar una percepción de los procesos en redes amplias es la interdisciplinariedad. Lo que no implica, desde luego, un relajamiento del rigor propio de lo disciplinar, sino una mirada tanto *cooperativa* como *compartida* que aspira a un panorama más amplio de redes de relacionamiento que combine lo disciplinar con la necesaria apertura a otras percepciones, otras sensibilidades, otros abordajes, otros intereses y otras expectativas.

Gregory Bateson denominó *la pauta que conecta* a este proceso de apertura que debe comenzar a través de un imprescindible tendido de puentes con tránsito de doble vía. Se pregunta Bateson:

¿Qué pauta conecta al cangrejo con la langosta, y a la orquídea con el narciso, y a los cuatro conmigo? ¿Y a mí contigo? ¿Y a nosotros seis con la ameba, en una dirección, y con el esquizofrénico retardado, en la otra? (Bateson, 2002: 18)

⁹ No sólo Ellul, por cierto, tomó este rol de la comunicación de masas como central al sistema técnico que vertebra y sostiene el modo de producción capitalista. La denominada Escuela de Frankfurt (Horkheimer y Adorno, Marcuse, Habermas) y el propio McLuhan hasta cierto punto, por citar sólo a algunos, han puesto un fuerte énfasis sobre esta cuestión.

Y continúa:

Hemos sido adiestrados para pensar en las pautas como cosas fijas. Eso es más cómodo y sencillo, pero, desde luego, carece de sentido. En verdad, para comenzar a pensar acerca de la pauta que conecta lo correcto es pensarla primordialmente (cualquiera sea el significado de esta palabra) como una danza de partes interactuantes, y sólo secundariamente fijada por diversas clases de límites físicos y por los límites que imponen de manera característica los organismos. (Bateson, 2002: 23)

A MODO DE CONCLUSIÓN

La interdisciplinariedad es, por tanto, una necesidad práctica e instrumental, puesto que diversos grupos provenientes de áreas diversas del quehacer profesional, artístico y científico se reúnen y cooperan para abordar problemáticas concretas o generar soluciones ingeniosas a las demandas planteadas, utilizando para ello sus “cajas de herramientas”; esto es, las prácticas, las conceptualizaciones y los métodos que las propias tradiciones han acumulado en esa constante interacción con la complejidad del mundo material. Necesidad de interacción que, por otra parte, ha puesto incluso de manifiesto la creciente especialización y su segmentación de la realidad material. Y por ello, también, la interdisciplinariedad es una condición tanto ontológica como epistemológica, puesto que la necesidad del trabajo cooperativo resulta claramente señalada por los

bordes borrosos de los objetos de estudio, que se extienden y entrelazan mucho más allá de esos límites y particiones que se han trazado las disciplinas y las profesiones.

De esta manera propenderemos en el campo comunicacional no a un cercenamiento o a una suerte de unificación forzada u homogenización de perspectivas, sino a un esclarecimiento del valor heurístico de cada una de ellas, tanto en lo que refiere al desarrollo de programas de investigación como a la trasmisión de estas perspectivas en el aula o a la interacción con agentes profesionalmente involucrados en la acción comunicativa.

Finalmente, y de acuerdo a lo que expresara en las líneas precedentes, aspiro a que los estudios sobre comunicación no sólo hagan foco en torno a problemáticas heredadas, con las que la propia realidad nos continúa desafiando; sino que a través de esta construcción interdisciplinaria pongan permanentemente en cuestión, y de manera crítica, las perspectivas osificadas que sólo dan legitimidad al abordaje metodológico estándar de sus objetos de estudio, ya de antemano en estrecho acuerdo con las expectativas previas sobre lo que constituye un problema y sus eventuales soluciones.

Dónde seguir leyendo:

"Temas y problemas del campo de estudios de la comunicación" Autores: Teliz, Ronald (Compilador); Da Cunha, Fabricio; Hernández, Gonzalo; Luna, María Fabiana; Ogues, Leticia. Ediciones Universitarias-CSIC. Colección Biblioteca Plural. Montevideo. 2012. 141 Páginas. (Disponible en la web)

Referencias bibliográficas

- Bateson, G. (2002). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu, Bs. As. 2ª reimp.
- Ellul, J. (2003). *La edad de la técnica*. Barcelona, Octaedro.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Amorrortu, Bs. As. 3ª reimp.
- Huxley, A. (1958). *Retorno a un Mundo Feliz*. En <http://www.rebellion.org>
- Kunsch y Mendes de Barros eds. (2008). *Comunicação, saber, arte ou ciência?*. Ed. Pleiade, Sao Paulo.
- Martín Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili, (2ª ed.)
- Martino, L. (2008). *O campo da comunicação e suas teorias*. En *Comunicação, saber, arte ou ciência?* Ed. Pleiade, Sao Paulo. Pp. 13-34
- Mattelart, A y Mattelart, M. (1997). *Historia de las teorías de la comunicación*. Paidós. Barcelona.
- Pardo Rodríguez, I. (2011). *¿Necesitamos bases filosóficas y epistemológicas para la investigación con Métodos Combinados?* EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, (Julio-Diciembre). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=297124014004> Consultado 10/2013
- Rasner, J. ed. (2010). *De la epistemología a la metodología y viceversa*. Montevideo, CSEP/UDELAR, 2010.
- Wolf, M. (1987). *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós, Barcelona.



Jorge Rasner: Magíster en Historia Comparada y Licenciado en Filosofía por la FHCE/UDELAR. Cursa el Doctorado en Historia Económica en Facultad de Ciencias Sociales/UDELAR. Docente de grado y posgrado en la Facultad de Información y Comunicación y en la Facultad de Ingeniería de UDELAR. Imparte cursos de maestría y posgrado en la Facultad de Psicología/UDELAR y en el Instituto de Estudios Superiores/ANEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores/ANIL.--

Recibido 23/5/2016. Aprobado 30/5/2016. VB 13/6/2016.

CRÍTICA DE LA NOCIÓN DE *UNIDAD* PRESENTE EN EL CAPÍTULO 3 DEL LIBRO *TOLERANCIA*

Dardo Bardier
dbardier@gmail.com

Cada cultura y cada corriente de pensamiento, en cada momento, concibe de modo diverso qué es una unidad concreta. La noción de *unidad* presente en el capítulo 3, *Razón Pública, tolerancia y neutralidad*, escrito por Fernanda Diab, es un tanto usual en ciertos ámbitos pero no lo es en otros. Intentaremos encontrar algunas de sus similitudes y de sus diferencias, sin entrar a discutir el tema central de dicho artículo.

Palabras clave: unidad para los liberales, error en la apreciación de la unidad, unidad inclusiva.

REVIEW OF THE NOTION OF "UNIT" USED IN THE CHAPTER 3 OF THE BOOK *TOLERANCIA*.

Each culture and each current of thought, at different times, conceives in diverse ways the definition of a particular unit. The notion of *unit*, found in chapter 3 *Razón Pública, tolerancia y neutralidad* (written by Fernanda Diab) from the book *Tolerancia*, is quite usual in some aspects, although it is not so in others. I will discuss some of their similarities and dissimilarities, without addressing the central theme of the chapter.

Keywords: unit for liberals, unit appreciation error, inclusive unit.

Este libro¹⁰ es de una gran riqueza, y trata muchos temas que ahora intentaré no considerar, centrándome, en lo posible, solamente en cómo se concibe a las **unidades concretas**, reales, en el capítulo 3, *Razón Pública, tolerancia y neutralidad*. En qué se enriquece tal concepto, y en qué no.

Aún dentro de ese capítulo 3, sólo me referiré a unas pocas frases que quizá sean buenos indicadores de: ¿Qué noción de *unidad real* se está aplicando? ¿Cuáles son sus características? ¿Qué tan amplio y realista es su espectro de atributos? Este trabajo no pretende dar opinión sobre el capítulo mencionado como un todo, ni sobre su tema central, sino solamente en cuanto al modo en que su autora, en su ámbito, entiende las unidades reales. En lo posible seguiré el orden de su texto.

EXTRACCIÓN DE LA NOCIÓN DE UNIDAD

En la introducción, la autora se pregunta: *¿Será la tolerancia lo máximo a lo que puede aspirar una sociedad plural para hacer posible la convivencia o estabilidad social?* (Página 51) Hay varias diferencias entre la noción de *sociedad* y la de *comunidad*.¹¹ Y aún más cercana a lo real es la noción de *unidad-concreta-dónde-interactuamos*.

La noción de *sociedad* se refiere preferentemente a las personas y grupos que la

integran.¹² Así, sólo se está atendiendo nada menos, pero nada más que a una parte clave de la concreta unidad organizada (en la que toda sociedad está), que necesariamente también incluye territorio, obras, equipamientos y realidades de todo tipo que interaccionan en todo momento.¹³ Una sociedad-sin-territorio es una valiosa pero incompleta abstracción de la(s) concreta(s) **comunidad(es)-en-su(s)-mundo(s)**. Si se le quita a alguien sus medios de vida, se le quita la vida. Por otro lado, *aspirar* es una capacidad solamente de algunas realidades concretas. Se estaría hablando, pues, no de la completa, integral y entera unidad real que componemos, sino de su lado social humano.¹⁴ Además, especifica que se tratará de un tipo de unidad más diversamente *plural* que uniforme (aunque perfectamente uniforme es un imposible en lo real).¹⁵ Desde ese declarado encare *social-plural* de la(s) compleja(s) realidad(es) que es cada organización en que los humanos participan, la autora se estaría preguntando: si una esfera de hechos, que se suelen abarcar en la

¹² "Reunión mayor o menor de personas, familias, pueblos o naciones." [Dic. RAE.]

¹³ Las nociones jerárquicas donde los humanos *dominan, poseen* y tienen *propiedades* deben ser revisadas, pues funcionalmente ellas también afectan a los humanos. Es más realista hablar de *interacciones*. Hay que reconocer que hay desposeídos y ultra poseedores de cosas.

¹⁴ Por más que la noción de *sociedad* es extremadamente valiosa, no hay modo de estirarla hasta lo que no es. Lo social es una parte de la naturaleza, y no lo contrario.

¹⁵ Escalas cooperantes: c. V, *La desigualdad de lo igual*.

¹⁰ "Tolerancia", compilación de Lía Berisso de obras de Jacqueline Fernández, Débora Techera, Fernanda Diab, Christian Burges, Adelina Pintos y Lía Berisso.

¹¹ *Crítica a la noción de unidad de Engels*. Ariel 17: 18.

noción de *tolerancia*, es lo que hace *posible la convivencia o estabilidad social*.

Sin salir de su encare no-completo de la realidad completa,¹⁶ considera positiva la *convivencia*.

Inter-actuar, y dentro de ello con-vivir, es algo que hacen las personas-con-su-mundo todo el tiempo: personas con personas, personas con comunidades, comunidades con comunidades, y todos con su mundo. En todas sus combinaciones, modos y grados. Es algo de las relaciones constituyentes entre las unidades concretas en que los humanos participan, cuando están al alcance unas de otras. Y se suele hablar de *con-vivencia* cuando hay relaciones más o menos convenientes entre las sub unidades de una unidad, al menos en el grado de poder vivir juntas. Una con otra. Y, según el grado de buena convivencia, la unidad resultante será más fuertemente unida, solidaria y capaz, o será más etérea, meramente coexistente e incapaz. Es decir, **sin con-vivencia no podemos vivir juntos**. Ni habría sociedad.

Pero agrega: *o estabilidad social*, y al hacerlo rebaja notablemente el sentido de la convivencia. Ahora convendría solamente aquel mínimo grado de unidad que permita mantener la unidad colectiva en cierto modo estable, sin mayores cambios, ni para bien ni para mal, al menos por un tiempo. Como si la estabilidad siempre hiciera vivir mejor. Pero los cambios también lo hacen.¹⁷

“Rawls caracteriza el ideal de razón pública como ámbito que determina qué tipo de razones pueden esgrimirse sobre las cuestiones que atañen al individuo en tanto ciudadano, con el fin de lograr un acuerdo que sienta las bases de un orden político legítimo y estable.” (Pág. 51) La noción de “razón pública” viene de lejos.¹⁸ Atiende en algo la realidad colectiva. Podría tener al menos dos significados: 1- Si la *razón pública* es un tipo, entre los tantos tipos, de razones que tienen y expresan las personas al dialogar o discutir, se referiría a algo cuya realidad es lo público, pero concebido por el privado inmerso en lo público. Sería lo que las personas, con nuestra cultura, atendemos de lo público, lo cual es razón, entre otras, de lo que pensamos y hacemos. La palabra *público* no se refiere exactamente a lo publicado o dicho, que bien puede ser algo muy individualista, sino a lo que se refiera al bien común, a la lo propio de la comunidad. En este caso se podría decir que **razón pública es lo que cada cual valora necesario para la comunidad**. La unidad-persona atiende, mejor o peor, con mayor o menor conocimiento de lo público, razones de la unidad-colectiva. 2- Por otro lado, la *razón pública* podría referirse a **una realidad tipo comunidad**,

¹⁶ Completo: que atiende todas las cualidades o aspectos, más todas las cuantías o escalas, más todas las realidades o unidades concretas, a su alcance. En el capítulo que comentamos parecería que con la palabra *social* se pretende abarcar todo lo que funciona con los humanos, pero, por darlo por supuesto, se termina omitiéndolo.

¹⁷ Escalas Cooperantes, capítulo IV: Otras transformaciones cuanti-cualitativas.

¹⁸ La noción de unidad en *El Contrato Social*. Ariel 15: 66.

pueblo, organización humana concreta, país, o humanidad completa, que tiene sus razones propias para actuar. Esto implica que una colectividad es capaz de informarse, valorar y razonar de algún modo, no solamente por lo que pueda razonar cada persona que le integra.¹⁹ Esta posibilidad lleva a que sea necesario reconsiderar el significado de qué es *razonar*. La unidad colectiva tiene razones colectivas que cada persona puede o no descubrir, y puede o no estar de acuerdo.

Al decir: “*cuestiones que atañen al individuo en tanto ciudadano*” aparece una confusión. Si el *individuo* (en origen significa: in-divisible) es divisible en lo que le *atañe en tanto ciudadano*, es claro que hay realidad que le atañe en cuanto no-ciudadano, en su vida privada, y entonces no es individuo in-divisible, es una persona-con-su mundo real que debe atender de muchos modos la realidad en que está.²⁰ La palabra *individuo* es clara de entender, pero nace de una **indivisibilidad visualista**. Es un modo arcaico de entender la unidad persona, que no corresponde al real funcionamiento pluri cualitativo y pluri cuantitativo de toda persona integral, entera, real.

Respecto a que esgrimir tales razones de lo colectivo tienen “*el fin de lograr un acuerdo que sienta las bases de un orden político legítimo y estable*”, si atendemos su concepción cosificada de las unidades involucradas, tal parece que reconoce la realidad de la unidad persona, al menos en su lado como ciudadano y en su lado particular, y también reconoce la realidad de la unidad comunidad-en-su territorio, al menos por su lado político. Pero, en el fondo, al no salir de concebir a todas las unidades como entes aislados, y no como una incluida en la otra, asigna sólo al acuerdo entre las personas el destino “*de sentar las bases de un orden político y estable*.” Hoy cualquiera sabe que las bases de tal *orden* (político, con cierto grado de libertad) *estable* (un tanto cambiante) no dependen solamente de que las personas lleguen a acuerdos concientemente expresados. **Aún con acuerdos formales, el barco puede hundirse**. Los ejemplos abundan.

“*Hay una pluralidad de intereses que es irreductible*.” (52) No ha de ser tan irreductible puesto que las comunidades suelen prosperar gracias, o a pesar, de esa diversidad. El tema se traslada, pues, a qué tan diversos pueden ser los intereses de las unidades personas respecto a los intereses de las unidades colectivas, sin perjudicarlas. **Qué tan amplio puede ser el baile de cada abeja sin desbaratar el enjambre**.

Esto hace que, inmediatamente, se pase a establecer límites en la pluralidad. “*No se trata de cualquier tipo de pluralismo sino de un pluralismo*

¹⁹ Esto lo hemos tratado en *Escalas Cooperantes*, capítulo XI: *Conciencia de escala y escala de conciencia*.

²⁰ “*Pedro podrá ser buen padre, ser también buen hijo, y ser mal ciudadano... Entonces, Pedro ¿es bueno o no es bueno? (...) Pedro es como es; y hay que describirlo con mucho trabajo*.” Vaz Ferreira.

razonable.”(53) Ya no es que cada unidad incluida podría libremente variar infinitamente su accionar, sin peligro de dejar de estar dentro de la unidad que le incluye. Podría destruirla. Cada cual no debe extralimitarse. “*Individuos o grupos razonables, es decir que difieren en sus concepciones comprensivas, son capaces de acordar términos de cooperación sobre la base de valores políticos que aceptarán siempre que se les asegure que los otros también lo harán.*” Los individuos (o mejor dicho, personas) son un nivel de lo humano, los grupos son otro nivel de lo humano, los pueblos son otro nivel, los países son otro nivel, las comunidades de naciones son otro nivel. En el capítulo que estamos comentando se considera solamente los dos primeros niveles en cuanto a su opinión de los otros. Pero, en lo real, necesariamente también aportan a las interacciones todos los demás. Si sólo se atienden las unidades personas y a las unidades grupos como realidades que pueden llegar a atender unidades polis y otras, es claro que el encare de qué es una unidad humana es escaso, omite niveles.

El tema ahora se está trasladando hacia: ¿A qué llamar razonable? Porque es obvio que lo razonable para un individualista no es siempre lo mismo que para un altruista. Tal parece que lo razonable es lo que tiende a la cooperación entre diversas realidades, de similares niveles y/o de distintos niveles. Entre “*Sujetos capaces de cooperar en una sociedad de hombres libres e iguales.*” (53) Esto tiene dos posibilidades: cooperación dentro de un nivel, persona con persona o comunidad con comunidad, y cooperación entre niveles, de persona con comunidad. “*Hombres libres e iguales*” es una declaración de deseos, pues se puede preguntar: ¿Hasta qué punto es posible que verdaderamente sean libres e iguales?²¹ En qué sentido lo serían. Ya ha remarcado un límite: el de lo razonable, en los aspectos razonables.

“*Al no haber sentido de cooperación, no sería posible el punto de vista imparcial que la discusión pública exige basada solamente en valores políticos aceptados por todos.*”(53) Por mi experiencia, en la población no es raro que exista *sentido de cooperación*, de reconocimiento del otro, de solidaridad, y aún de aprecio a la unidad del conjunto (al menos en su versión débil de *pluralidad de personas*). Pero sí es muy usual que la población no tenga buena información de porqué y cómo se debe cooperar con el conjunto como unidad. Hay quienes tienen gran “sentido” de cooperación con su familia y con su vecino, pero nada con su barrio. Es pues, necesario aclarar: ¿Cooperación con qué o quiénes? Si no hay sentido de cooperación a nivel político, al menos genérico, es claro que no va a haber puntos de vista en común, y menos habrá valores políticos que permitan ser cooperantes. Es decir, las unidades personas necesitan reconocer su inclusión en la unidad colectiva para conocerla, criticarla y aportarle.

Cada nivel humano necesita adecuada información de los otros niveles.

“*Pluralismo razonable*” (55) Dicho sin más explicación obliga a preguntarse: razonable por quién, para quién. Se infiere que para la polis, pero sólo en aquello que es posible de razonar por las personas. Pero en tal caso ¿quién hablará por la polis? **¿Quién establece qué le es razonable?** A ello están dedicados los políticos, pero otras profesiones también suelen tener conciencia de lo colectivo. “*El poder político sólo puede fundarse en el consenso.*” El consenso es un tipo de unidad que sucede en la opinión de las personas componentes de una comunidad. Y se puede lograr teniendo poca o mucha información sobre tal comunidad. Puede haber consenso informado y consenso ignorante. **La comunidad suele dar sus señales propias a las personas** mediante sus instituciones, sus expedientes, sus resoluciones, sus investigaciones, sus archivos, sus modos de discusión y resolución, sus obras y servicios. Podemos recibir la advertencia de las estadísticas de que la polis tiene un problema. La persona que presenta tal estadística lograda institucionalmente, es un agente de la institución, no habla por sí sino por la entidad. Y tal entidad puede estar muy en disenso con la opinión hasta entonces consensuada por las personas. Ergo, la necesidad de consenso debe extenderse a todos los niveles de la comunidad. No es meramente un tema persona-persona.

“*Concibe [Rawls] al individuo libre como aquel que posee las siguientes facultades morales: tiene una concepción del bien y sentido de justicia.*” (55) No hay consenso mundial sobre qué es el bien, más allá de que todos creemos saber que hay hechos que nos hacen bien y otros que no. Quizá se refiera a una idea del bien y de la justicia que incluye a todos los niveles de lo humano y de lo natural con lo que cooperamos. Pero no es raro que los delinquentes también tengan su visión de qué es el bien y qué es la justicia, según sus antecedentes, cómo nació, cómo se crió, que experiencias tuvo, qué información le llega y cuál acepta o rechaza. Si así fuese, la clave no es querer hacer personalmente justicia, ni el *bien* cómo lo imagina cada cual. Eso ya lo hacemos en casi cada decisión que tomamos. La clave es **qué información recibió cada cual en su educación en su grupo y situación dentro de lo colectivo.** Quizá no sea capaz de reconocer la *razón pública* si nunca vio que le sirviese para vivir. Puede que crea que ni sus víctimas ni la unidad colectiva han cooperado jamás con él. Y entonces separa netamente su bien personal del bien de otros, ya sean personas grupos o país. “*La sociedad como un justo sistema de cooperación.*” (57) ¿Justo para quién? ¿Justo como balance de los diversos intereses entre los diversos niveles de actores de lo colectivo? “*La disponibilidad a acatar el deber de civilidad.*” (57) No hay modo que alguien *acate libremente* algo de lo que no está informado adecuadamente, por bueno y justo que le sea en los hechos. O que otros creen que le sería.

²¹ Escalas Cooperantes, Capítulo VI: *La desigualdad de lo igual.*

“La razón pública es la razón de los ciudadanos cuando se hallan ejerciendo su ciudadanía y no en su vida privada.”(57) Por un lado tenemos que *La razón pública es la razón de los ciudadanos*. Por otro lado tenemos que las personas son ciudadanos cuando ejercen su ciudadanía. Se infiere que serían no-ciudadanos en su vida privada. Pero cuando tomo personalmente un vaso de agua, seguramente la puedo tomar porque la ciudad la provee. Unidad incluyente y unidad incluida están más imbricadamente cooperando que lo que se suele imaginar.

“Establecer términos justos de cooperación que sean aceptados por todos los ciudadanos.” (59) Las personas, en su integral y entero vivir como tales, como organismos y como partes semi-autónomas de una comunidad, son realidades concretas. El ciudadano es el lado de la persona que atiende a la comunidad que le incluye. Las personas interactúan entre sí y con la comunidad. Y ese vivir incluidos implica la determinación de cambiantes términos, justos para ambos niveles. Hasta aquí mi vida privada, desde aquí mi vida social. Hasta allí mi deber con la comunidad, desde allí mi deber con mi persona, mi organismo, mi familia y todo lo más cercano que me ayuda a vivir. La comunidad necesita y pretende empujar esos difusos límites, y la persona, en cuanto ciudadano, puede aceptarlo, pero sólo si no perjudica a su persona como ser integral. Ese tironeo para definir dónde poner los límites que separan y a la vez unen, tiene que llegar a un “*acuerdo legítimo*”. O sea que el diálogo y la búsqueda de razones sociales y razones personales puedan expresarse y valer según su importancia para la persona y para la comunidad. La relación entre las unidades componentes y la común-unidad por ellas compuesta (nunca sólo por ellas), debe ser en un ambiente de cooperación, de respeto de lo que es propio de cada nivel, sin avasallamientos ni sumisiones. De otro modo, la unicidad de la unidad mayor durará poco, y las unidades menores, aún si sobreviven, perderán la sinergia que les daba la unión.

Otro tema es cómo, cada persona y cada grupo no solamente concibe su rol en la comunidad sino también la comunidad misma. Dado que la humanidad está muy lejos de un acuerdo general en tal sentido, es claro que la única posibilidad-cautelar es aceptar solamente aquello en que haya el mayor consenso. Por lo que sería necesario: “*Evitar que los principios de justicia surjan de una concepción determinada*” (59) Lo conveniente sería encontrar ámbitos de diálogo razonable (quizá un *diálogo de saberes*) que se centren exclusivamente en lo colectivo y en su relación con lo particular, tolerando las diferencias admisibles para la cooperación general, entre niveles de lo humano y en cada nivel. En tal caso la igualdad de las personas es sólo en el sentido de poder cooperar en pie de igualdad. Pues perfectamente iguales en todos los sentidos no hay ni dos humanos: “*La igualdad de los individuos en tanto a sujetos cooperantes.*” (59) Es decir, **su idea de**

igualdad se refiere a la igualdad de derechos y obligaciones al momento de dialogar sobre cómo y hasta dónde contribuir a la cooperación intra e inter escalar.²²

La noción de *tolerancia* quizá gane realismo e importancia si consideramos su imprescindible intervención en la cooperación entre unidades incluidas en una unidad mayor. No existen dos realidades perfectamente iguales y tampoco partes de unidades mayores que se ajusten perfectamente a otras unidades menores. La interacción entre realidades siempre es entre unidades no absolutamente iguales. Se debe reconocer la necesidad de sub-ajustes a los ajustes. Siendo así, **es imprescindible la tolerancia entre una y otra para poder cooperar**. En mecánica ese es justamente el sentido de la noción de *tolerancia* en las formas y consistencias de los componentes de la máquina: **hasta donde una pieza puede ser un tanto diferente al ideal sin perjudicar su funcionamiento en común**. Así, de ser una noción conveniente, la tolerancia debe reconocerse como una noción clave para la cooperación. Sin tolerancia no hay manera de que las interacciones sean coordinables, cooperantes, ni colaborantes. Los dientes de los engranajes jamás ajustan perfectamente entre sí, y suele ser necesario intercalar algo que les permita trabajar juntos sin destrozarse. En mecánica se llama lubricante. En lo viviente es la imprescindible adaptación mutua, pluri-escalar, entre los órganos, organismos y orgánulos. Las interacciones entre unos y otros no se pueden hacer de cualquier manera, es necesario que los sean compatibles entre sí. Eso es lo que hacen nuestros órganos todo el tiempo, sobre todo cuando crecemos. Deben hacerse compañeros, compinches, funcionales, organizados, mutuamente adaptados. En el pensamiento compartido hay razones que deben analizarse y ver en qué son compatibles con otras y en qué no lo son. Para eso se debe contar con un ámbito de diálogo mutuamente respetuoso y honesto, y un lenguaje en común, reconociendo al otro, a sus aportes y a que todos integran una unidad mayor. “*La razón pública es el modelo que debe seguir toda discusión pública en una sociedad de este tipo, esta debe respetar la neutralidad y la tolerancia.*”(60) “*Entendiendo por <neutro> que puede ser aceptado por todos.*” Para determinar qué es “neutro” se necesitan diálogos previos al diálogo central. Para ello se necesita previamente convivencia en paz, lazos de unión prácticos, puentes y aperturas de fronteras físicas e ideológicas, respeto, y si es posible, amistad. Se necesita poder acordar cómo acordar.

“*Dado lo equívoco del término neutralidad, Rawls ha tratado de evitarlo y en su lugar ha utilizado <imparcialidad>, o <prioridad de lo correcto sobre lo bueno>.*” (67) Se trata, pues, de establecer un ámbito de diálogo, un *campo de encuentro* en donde cada parte pueda proponer y demostrar sus razones sin ser

²² Escalas de la realidad. En múltiples pasajes.

avasalladas desde el comienzo. Es necesario acordar o acostumbrar la cancha donde se jugará el partido, las variables de trabajo, el escenario de encuentro, el mínimo con-vivir que permita mejor convivir.²³

“El acto de tolerar es siempre intencional, no es una actitud de indiferencia” (61) Pero, en la vida práctica, no podemos funcionar sin tolerar. En muchos casos es algo conciente, por ejemplo, cuando vemos que una acción, o un dicho, en “nuestra” opinión está mal, y concientemente decidimos tolerarlo, luego de un balance conciente de su importancia para algo. Pero, en los hechos, lo normal es que ya hayamos pasado a procesos no concientes la mayor parte de esas decisiones, y que incluso las tomemos sin pensarlas. No nos es posible dedicar nuestro pensamiento a todas las maniobras peligrosas que vemos que hace la gente en el tránsito. Nadie se pone a tolerar concientemente todas las veces que nos tropezamos con alguien. Nadie podría caminar entre otros si no tuviese márgenes de tolerancia amplios, desde chico. Ni todas las veces que discrepamos con otros. No es posible hacer pasar toda la historia de la rica experiencia de convivir entre personas y grupos por el limitado filtro de nuestra aceptación conciente. Nadie vive bien si anda a los golpes ante cualquier discrepancia o perjuicio. Todos tenemos incorporados a nuestros comportamientos cierto grado de tolerancia, que nos ha dado convivir de hecho, nosotros y todos nuestros antepasados, incluso los previos a los homínidos, aunque en ciertos casos se supere la cota admisible.

Soportar, padecer o subordinarse obligadamente no son lo mismo que tolerar, pues en ellos aparece un sesgo jerárquico que la tolerancia mutua no puede tener si su objetivo es ayudar a la colaboración justa. **En el diálogo para mejor cooperar, no ayudan las imposiciones jerárquicas.**

“El rechazo que inicialmente siente el individuo que tolera frente a algo que luego será tolerado. Ese rechazo inicial luego es transformado pero no superado por la tolerancia.”(62) Si la tolerancia es funcional, si no por tolerar se deja de convivir, si con ella se prospera, **queda demostrado en los hechos que ese rechazo inicial era incorrecto**, un pre-juicio, un asco que se tuvo por ser ideológicamente intolerante. Y esa intolerancia depende de encadenamientos causales que, a veces, vienen de muy lejos y que se realimentan mutuamente. Podrá seguir pensando que rechazaba lo que cree que debe rechazar, pero lo cierto es que la tolerancia fue más realista que su pensamiento inicial. La tolerancia dio frutos de cooperación entre seres en algo diferentes. Pero su pensamiento inicial sólo los podría haberlo dado entre perfectamente iguales, lo cual no es realista.

“La reciprocidad...A tolera a B si B tolera a A.” (63) Empecemos por decir que, siendo todas las

realidades inevitablemente diferentes, no hay modo de que A y B sean perfectamente iguales. Pero alcanza con que en algo sean parecidas. Alcanza con que necesiten cooperar para vivir. La cooperación no sucede sin tolerancia, pero no requiere perfecta reciprocidad. Para actos muy importantes suele alcanzarse con un reconocimiento expreso, con un “gracias”, o un gesto amable. **Para tolerar no es imprescindible un balance matemático de qué me das y qué te doy.** Incluso se ha propuesto que, si hay interés en colaborar, quizá puedan darme en una mejilla sin yo responder, que no en las dos. Cierta grado de tolerancia es lo que permite que se formen enormes asociaciones de humanos. Permite salir de las tribus, permite grandes países. Es una necesidad de la humanidad. Las paces siempre se hacen con el enemigo y obviamente cada parte deberá ser muy tolerante si la otra, en algo, demuestra que lo es también. Es decir, la reciprocidad es importante sólo si su falta empieza a empañar la colaboración futura. Estamos diciendo que, sin tolerancia, hay guerras y muertes.

“Existen grupos con los cuales se siguen suscitando problemas de tolerancia.”(64) Cada grupo, más grande o más chico, necesariamente existe mediante tolerancia interna. Los tigres se toleran entre sí. En tema es que la tolerancia puede ser más o menos amplia, y un grupo puede ser más o menos coercitivo, regimentado, regulado que otros con los que está obligado a convivir en el mismo mundo. En la medida de que sea más fundamentalista, más tribal, menos será tolerante y más se sentirá no tolerado, creándose, quizá, una espiral de intolerancia. Que se puede alimentar de hechos o dichos actuales, o perdidos en el tiempo. Las tradiciones son valores a preservar, pero suelen esconder circuitos de razonamientos, redes ideológicas, dogmatismos intolerables para otros. Pocos grupos superan los prejuicios que las tradiciones les regalan. Viejos escritos congelan viejos valores, reivindicaciones y odios. Cascos antiguos de ciudades medioevales embretan el funcionamiento del tránsito y comunicación actual. Redes de autopistas viejas hacen imposible reformarlas como conjunto. Las tradiciones, tan ricas de logros a mantener y superar, suelen ser muy intolerantes con los futuros modos de vida.

“Ningún individuo se equivoca con respecto a sus propios intereses” (65) Las pruebas en contra de esta afirmación abundan. Si así fuese se estaría ante un perfeccionismo absoluto totalmente inhumano y la historia de cómo aprendemos a comportarnos más convenientemente habría terminado. Cada persona tiene internalizada una idea muy orgánica, intuitiva, de sus intereses, muy animal, según nuestros imperfectos gustos y preferencias, que mediante su cultura, conocimiento científico y aprendizaje empieza a corregir, y en esto se le va la vida. La autora hace bien en destacar el *“Falibilismo. Existe la posibilidad de que el sujeto se equivoque en cuanto a lo que es valioso para él.”* (65) En verdad, todo indica que lo raro es no equivocarse, al menos en parte. La in-terminación de las

²³ *“El estado laico se presentó como el espacio de resolución de los temas de los hombres.”* Lia Berisso, Introducción al Pensamiento Uruguayo: 115.

realidades,²⁴ pues sus bordes siempre están cambiando de lugar y consistencia, más el hecho de que todo límite es profundo y realmente no es hiper-definido como nuestros sentidos nos informan, implica necesariamente la variación del caso y de lo que debemos hacer para adaptarnos a él. Como tenemos limitadas capacidades de adaptarnos, los errores, salvo quizá en lo muy grueso (sobre vivir), son omnipresentes. Nuestra mano no va al objeto directamente, sino con una serie de movimientos de aproximación, mal alineados, erráticos en lo fino, temblorosos, que se van corrigiendo sucesivamente hasta asir lo que queríamos asir. El error es parte necesaria de nuestra vida. No existe el movimiento perfectamente rectilíneo. No existe la planificación perfecta. No existe la teoría perfecta universalmente válida.

En el texto comentado, a partir de aquí la noción de tolerancia parece plantearse como una dependencia de la noción de liberalismo. Una estaría dentro de la otra. Pero siempre ha habido tolerancia, mayor o menor, en cualquier sociedad humana. Sin ella no habríamos llegado hasta aquí.

“La tolerancia es la actitud que los liberales sostienen que el Estado debe tener frente a la diversidad de formas de vida que los individuos eligen por las razones antes planteadas. Los sujetos racionales son capaces de elegir sus propios fines.” (66) Las personas necesitan tolerancia con otras personas, grupos y Estado, sin olvidar con su propio cuerpo. Y los grupos deben tenerla ante las personas, sus organismos, otros grupos, y el Estado. En todas las interacciones es imprescindible la tolerancia. Y se practica desde siempre. No es una novedad que dependa de una corriente de pensamiento más o menos moderna. Y las personas, solamente en algo *eligen* su forma de vida. La vida no es algo que cada cual diga: -voy a hacer esto- y que siempre logre hacerlo. Las personas, los grupos, la Humanidad, la especie y muchos animales dan señales de elegir en parte lo que hacen. Y la verificación del acierto nunca es total, siempre hay consecuencias no previstas, siempre hay “efectos colaterales”, pues las cadenas causales no paran donde se nos ocurra que paren. La cualidad *sujeto racional*, no coincide exactamente con los humanos. La mayor parte de lo que hacemos no es porque razonemos conscientemente en el momento de hacerlo. No se puede caer en un *conciencia-centrismo* (que supone que sólo sería real aquello de lo que hacemos conciencia), que no hay modo de sostener con pruebas. **No somos solamente razonamientos.** De hecho, ellos son sólo un sofisticado remedo de las muy razonables respuestas naturales.

Si cada cual y cada grupo intentara imponer a sangre y fuego todas sus concepciones, es claro que la cooperación general se haría imposible y la unidad de lo colectivo colapsaría y se perderían todos los beneficios de vivir juntos. Todos tienen que concentrarse en aquello que siendo compatible con sus saberes y creencias, no se

haga incompatible con la unidad general. Podemos pelearnos dentro del bote mientras el bote no deje de navegar. Navegar es necesario. Y si todos fuesen completamente *neutrales*, sin aportar nada propio a la colectividad, no habría cambios y mejoras. Un fundamentalismo a ultranza, un intento de imponer un dogma a los demás, desune, ataca las sinergias, pero **una neutralidad a ultranza no aporta a la unión más que pasajeros anónimos.** ¿Dónde está el conveniente equilibrio entre no proponer nada y proponerlo todo? ¿Cuál es el grado de inter-acción entre la parte y el todo que beneficie a ambos? Cada sub-unidad debe actuar por sí en la unidad, según sus intereses y los de la comunidad, pero, ¿hasta donde? Y viceversa.

Dado que la neutralidad perfecta es tan inconveniente como la parcialidad perfecta, se busca una forma atenuada:

“En lugar de la noción cotidiana de neutralidad, Rawls adopta una concepción de neutralidad más débil (“teoría débil del bien”) según la cual el estado no debe comprometerse con ninguna concepción comprensiva en particular, pero (...) debe garantizar mediante la distribución de bienes primarios el desarrollo de las distintas concepciones de vida.” (67) Los humanos **solemos abstraer extremos de la realidad para comprenderla** y describirla: *cualidad-cuantía, igual-desigual, energía-vacío, tiempo-espacio*, etc. Como en la realidad jamás se encuentra uno de los extremos puro, se suele adoptar diferentes actitudes: *-a-* Jerarquizar uno de ellos y menospreciar siempre al otro. Ello implica estirar una noción hasta lo que no es. *-b-* Oscilar: unos casos los adjudicamos a un extremo, otros al otro. *-c-* Crear extremos-atenuados (débiles) que se acerque mejor a la realidad. Pero todas esas actitudes son exclusivistas, imaginan la rica realidad encasillada en uno u otro extremo, ya sea muy extremo, o poco extremo, en alguna una posición exclusiva. Es más realista reconocer que esos extremos son abstracciones exageradas y entonces: *-d-* Buscar el grado en que la realidad, en sus diferentes aspectos y escalas, está en cierto rango entre ellos. Rawls adoptaría un encare tipo *c*, pero al hacerlo no puede evitar seguir hablando de los extremos abstractos, describiendo su versión genérica de un Estado que no se mete con las concepciones extremas pero las necesita. Obviamente se introduce en el círculo vicioso de: ¿quienes son los que determinarán aquello que el Estado debe determinar? ¿Qué grupo hará de árbitro? Se vuelve a imaginar lo colectivo como pluralidad de particulares, apenas unidos.

La autora del artículo introduce aquí: *“Los comunitaristas han sido muy críticos con respecto a la pretendida neutralidad liberal.”* (67) Y a continuación describe tales críticas. La primera sería *“el descuido de las condiciones sociales en la que los individuos desarrollan sus planes de vida.”* Aparte de que la noción de *individuo* mantiene prejuicios arcaicos, es cierto que la unidad-persona no existe sin la unidad-comunidad que le incluye. Y lo social es parte de esa inclusión. *“Es en la*

²⁴ Escalas cooperantes. Capítulo V: In-terminaciones.

vida en comunidad donde los individuos logran el verdadero desarrollo de su autonomía". Del mismo modo que la unidad comunidad no existe sin las unidades personas y otros componentes que también incluye. Ambas concepciones extremas (según su clasificación: *liberales* y *comunitaristas*) comienzan a comprender que lo personal y lo colectivo no son dos mundos aparte, dónde asignar una jerarquía a uno de ellos (solución tipo *a*), sino que uno depende del otro, pero no siempre del mismo modo genérico. Y que la diversidad y el pluralismo se ven perjudicados por una neutralidad excesiva, pues así desaparecen los más débiles. Si de todas maneras van a interactuar socialmente con más poderosos que ellos, no ser protegidos les es muy peligroso. Las etnias del Amazonas desaparecen una tras otra. **A algunas personas "dejarlas ser" es lo mismo que dejarlas morir.** "Si no interviene [el Estado liberal] está abandonando el compromiso con la libertad individual...Pero si interviene...es una violación del principio de neutralidad."(68) La unidad mayor, la comunidad, no solamente tiene responsabilidades de cooperación inter-escalar, con sus integrantes personas y grupos, y aún con su territorio y planeta, también tiene **responsabilidades de juez** en temas de relaciones inter-escalares, entre personas y entre colectivos. Pues los conflictos entre personas, y también entre grupos, perjudican el funcionamiento general.

"Poner el precio de la inclusión en la sociedad política a las doctrinas no liberales parece ser una forma de coerción. Esto no sólo parece estar reñido con la libertad individual sino directamente con la pretendida neutralidad." (71) Para incluir una unidad dentro de la unidad mayor penarían a las que no sean suficientemente liberales. Lo cual no es muy liberal. "La tolerancia indiscriminada, la tolerancia pura, sin limitaciones, termina negándose a sí misma y en versión más radical equivaldría a eliminar toda regulación del comportamiento humano."(72) Es claro que **el tema no se podrá resolver si no se reconoce las diversas unidades, escalas y aspectos de lo humano**, y lo que corresponde a cada unidad hacer y reconocer para colaborar desde su punto de acción (algo bastante más realista y funcional que el visualista *punto de vista*).

"Discriminación, opresión, invisibilidad, son las formas de intolerancia más habituales."(73) Esto es atendiendo lo personal y grupal pero, si vamos a lo macro, falta indicar que: *impear, someter, exterminar, guerrear, amenazar, ningunear*, no son modos raros.

"Las diferencias se evalúan como tales a partir de lo que he considerado como <normal>." (73) El tema es quién es el que hace esa consideración sobre los demás. Qué vara de medir impone.

El capítulo comentado cierra centrándose en que la tolerancia no es suficiente cuando se trata de incluir a todos en la mutua cooperación humana. "Para que una sociedad se dé una verdadera **inclusión** de todos los grupos minoritarios, más que tolerancia en sentido

tradicional, que supone la distinción entre ciudadanos en distintas clases, lo que se tiene que dar es una pública consideración o **reconocimiento de los grupos excluidos.**"(73) No hay modo de que las diversas unidades, en diferentes aspectos y diferentes niveles, puedan interactuar de modo que beneficie a todos los niveles, si ni siquiera se reconoce que existen. **Lo primero es reconocer que son parte del diálogo, en pie de igualdad para ello**, por más diferentes que sean.

CONCLUSIONES

Por el contexto y las citas que la autora indica, es claro que maneja modos de entender la noción de unidad en parte propios de cierto ámbito cultural.

Se observa fácilmente que se utilizan nociones de unidad muy tradicionales, apenas saliendo de la noción más intuitiva, orgánica, donde la persona es definida como unidad de modo muy individualista, atendiendo sobretodo lo perceptible visualmente de ella pero, a la colectividad real sólo se la atisba como un agrupamiento o conjunto de personas, del cual dar *razones sociales*, y no por ser una unidad con todos los derechos, con su sinergia propia, con sus componentes, que no sólo personas, ni son sólo humanos. Esto depende directamente de que nuestros sentidos-cerebro nos hiper-define la unidad persona, la unidad mesa, la unidad casa, pero tienen restricciones orgánicas que dificultan hacerlo con la unidad colectiva, para cuya comprensión se debe recurrir a las capacidades de la ciencia y de la comunicación colectiva. Como consecuencia, se usa la noción de *razón social* como modo de atender lo colectivo sólo por las razones que, en su defensa, en las personas puedan surgir. Los defensores de esas ideas se ven obligados a aproximarse a lo real abundando en nociones que rectifiquen el panorama, de modo complicado.

Ese limitado repertorio de modos de entender la unidad, es muy intuitivo y fácil de entender por el público que utiliza el mismo repertorio. Puede ser popularizable sin mucha explicación. Pero lleva a omisiones que, día a día se hacen más patentes: la no incorporación al tema de buena parte de la realidad a nuestro alcance, de la naturaleza, del territorio, de los equipamientos que todo nivel humano incluye, de cómo funciona, de cómo interactúan sinérgicamente las organizaciones, instituciones, grupos, empresas, vecindarios, asociaciones, etc.

Sólo mencionaré algunas carencias:

*Como ya he dicho, los textos comentados consideran real a la unidad persona visible, perceptible, y también a la unidad de grupos pequeños, pero a lo colectivo mayor no lo ve claramente como unidades concretas, sino como agrupaciones de personas, olvidándose de todo su equipamiento, sin personalidad propia su sinergia. Siendo así, **muchos razonamientos parten de la noción de individual**, y debe ponerse a defender lo colectivo sólo por las *razones sociales* que tales individuos, en cuanto ciudadanos, tengan de ello.

Parecería que: yo existo, tú también, pero juntos no somos mucho más que la coexistencia de tú y yo.

*Sus nociones de unidad apenas superan lo **masivo visible**, tocable, asible, perceptible con nuestros sentidos heredados, complementado con la opinión que tan incompleto individuo tiene de los otros niveles de lo humano. Se mantiene en el reino vulgar de qué es una unidad y como ello, obviamente, no alcanza, se crean complementos, o remiendos, más o menos atinados.

*No se mencionan las **unidades burbuja**, los débiles, los avasallados, de a uno o de muchos, más allá de reconocer que su manera de ver los puede ningunear.

*No se menciona las **unidades fluctuantes**, donde las mismas personas, grupos o Estados que son víctimas se pueden convertir en victimarios, ni que los extremos *razón social* y *razón personal* suelen intercambiar importancia.

*No se reconoce que **la realidad es inclusiva**, que lo personal está dentro de lo colectivo, y que no por ello hay una jerarquía entre ambos niveles. Dado que lo personal (que extreman al grado de llamarlo *individual*) es claro que no lo es todo, se habla de *razones sociales* como descripción de las unidades mayores.

*No reconociendo la realidad de las unidades colectivas, salvo difusamente el Estado, no se desarrolla el **grado de interacción necesario** entre las realidades consideradas: Si hay realmente dependencia, o si es interdependencia, o si hay alguna realidad ha sido perfectamente independiente.

*No reconociendo sino retazos de la realidad de las unidades humanas mayores, no desarrolla el **grado de funcionamiento semi-autónomo** de los actores que menciona. El modo de establecer límites y uniones.

*Menos se profundiza el **perfil de las interacciones concretas**, siendo demasiado genéricos. Pero lo real es que, a veces, suceden por un solo aspecto (cuando todos los demás parecen no cambiar), y a veces suceden por muchísimos aspectos. Y lo más común es que sucedan con un cierto perfil de escalas y aspectos.

*Al no atenderse la **diversidad real de las sub-unidades (entidades), de los aspectos (cualidades) y de las escalas (cuantías)** de las realidades humanas, se corre peligro de poner en la misma bolsa cosas muy distintas.

En síntesis, la revisión de las nociones de unidad utilizadas en el texto comentado revela una paleta de nociones científicas insuficiente. Es más, algunos aportes, que la ciencia ya da, son encasillados en nociones intuitivas. Pero la tela de lo intuitivo, visible, animalmente concebido, según lo que nos dicen nuestros sentidos, no puede estirarse mucho más.-

Para seguir leyendo del tema:

Ariel, revista: www.arielenlinea.wordpress.com. Serie *La Noción de Unidad*. Del N° 7 al N° 17.

Bibliografía:

- Berisso L. compiladora. 2015. *Tolerancia*. Montevideo. Biblioteca plural.
 Berisso L. y Bernardo H. 2014. *Introducción al pensamiento Uruguayo*. Montevideo. Fin de Siglo.
 Aristóteles. 2003. *Metafísica*. Buenos Aires. Andrómeda.
 Bardier, D. 2010. *Escalas cooperantes*. Montevideo. Zonalibro.
 Bardier D. 2013. *Categorías Inclusivas de la realidad*. Montevideo. Zonalibro.
 James, W. 1980. *El problema de la conciencia*. Montevideo. Editorial Técnica.
 Kandel, Eric, y otros. 2000. *Neurociencia y conducta*. Madrid. Prentice Hall.
 Platón. 1977. *Obras completas*. Madrid. Aguiar.
 Rousseau, J. 2004. *El contrato social*. Buenos Aires. Bureau Editor.
 Stuart Mill, John. 2005. *Sobre la libertad*. Madrid. Alianza.
 Vaz Ferreira 1962. *Lógica Viva*. Buenos aires. Losada.
 Bachelard, Gastón. 2009. *La filosofía del no*. Buenos Aires. Amorrortu.



***Dardo Bardier: Arquitecto. Urbanista. Constructor. Diseñador. Cineasta. Organizador. Vecino. Ciudadano. Ambientalista. Escritor. Investiga la percepción visual y cómo afecta nuestra concepción de lo real. Sobre todo en el color. Coordina la asociación Color Uruguay. www.coloruruguay.bligoo.es . Interesado por saber y meditar temas filosóficos de base, relacionados con cómo es la realidad en general, en especial la humana, y nuestra relación con ella; con fines de cambiarla.-**

Recibido 29/6/2016. Aprobado: 10/6/2016. VB 11/6/2016.

²⁵ *Escalas de la realidad*: 56. Y en plurales pasajes de *Escalas Cooperantes* y de *Categorías Inclusivas*.

PLAGIO EN CONTEXTOS UNIVERSITARIOS

LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES SANCIONADOS

Cecilia M. de Rennie

Eduardo Marques

Presentamos los resultados parciales de una investigación en curso, analizando 3 entrevistas a estudiantes de grado de una universidad del norte de Brasil que fueron sancionados por haber cometido el tipo de plagio llamado “collage” en trabajos monográficos o en la Tesina. Las narraciones de los participantes dan cuenta del rol de la cultura institucional frente al plagio, y dejan en evidencia que aún después de la experiencia vivida los participantes se mostraron inseguros sobre este concepto. Concluimos adhiriéndonos a la idea de que el “collage” en trabajos académicos de novatos debe tratarse como una oportunidad pedagógica para introducir a los estudiantes a los discursos de la comunidad académica.

Palabras clave: plagio, competencias académicas, cultura institucional, alfabetización académica

PLAGIARISM IN UNIVERSITY SETTINGS

We present the partial results of an ongoing research, analysing 3 interviews with undergraduates from a university in the north of Brasil who were penalised for “cut and paste” plagiarism in end-of-course assessments. The narratives of these participants shed light on the role of the institutional culture in cases of plagiarism, and show that even after this experience the participants express insecurity on the concept of plagiarism. As a conclusion we subscribe to the idea that “collage” in undergraduates’ papers should be considered a pedagogical opportunity to introduce students in the discourses of the academic community.

Key words: plagiarism, academic skills, institutional culture, academic literacy

PRESENTACIÓN

Con la consolidación de la cultura del “publish or perish” en el siglo XX, el plagio comienza a ser visto como una amenaza a la construcción de conocimiento científico ya que en el afán por publicar algunos autores optaban por reproducir trabajos de otros investigadores o aún por falsificar resultados con el propósito de validar sus teorías. (Quiroz, 2014). El advenimiento sobre fines del siglo XX de las tecnologías de información y comunicación incrementó astronómicamente la facilidad de cometer plagio, pero al mismo tiempo permitió un control más fuerte de la originalidad de los trabajos académicos. (Barbastefano & de Souza, 2007 y 2008; Gonçalves et al, 2011), permitiendo a su vez que salten a la opinión pública casos de personajes del mundo de la política y las letras que cometieron plagio en sus trabajos de grado o posgrado, llevando el tema del plagio más allá de las comunidades académicas. En cuanto a su marco jurídico, el plagio está actualmente vinculado a la protección de la propiedad de los Derechos de Autor, y en el caso de Brasil, donde se llevó a cabo nuestro trabajo de campo, el plagio aparece en la legislación de esta país muy recientemente, a partir de la promulgación de la Ley de Derechos de Autor de 1998 (Silva 2008).

En el ámbito universitario, la proliferación de conductas de plagio ha propiciado un sinnúmero de

investigaciones que estudian la incidencia del plagio académico (Comas et al, 2011; da Silva & de Souza, 2009; García, 2006; Barrón et al, 2010, entre otros) exploran desde distintas perspectivas epistemológicas y metodológicas los tipos (Christofe, 1998; Garschagen, 2006; Girón, 2008; Krokosz, 2010, entre muchos otros) causas (Agrafojo, 2012; Barbastefano & de Souza, 2007; da Silveira & Palma, 2014; Sauthier et al, 2011, entre otros), y posibles medidas para prevenir el plagio (Dias & Eisenberg, 2015; Fonseca, 2004). El número y la variedad de estas investigaciones da cuenta de las dificultades tanto en la conceptualización del plagio como en la adjudicación de responsabilidades.

Tanto la reflexión teórica como las investigaciones de campo ponen de manifiesto que el plagio es un fenómeno culturalmente situado, complejizado por los cuestionamientos posmodernos sobre la autoría, y que sólo recientemente en el mundo occidental se ha constituido en una conducta fraudulenta y aún delictiva. Diversas investigaciones sobre la concepción de plagio de estudiantes asiáticos que ingresan a universidades occidentales (Gu & Brooks, 2008:337) muestran que el plagio es un fenómeno multidimensional que no puede tratarse fuera de “un contexto específico de convenciones y entorno académicos”.

METODOLOGÍA

En la literatura que hemos relevado hasta el momento como un espacio a explorar la perspectiva de quienes efectivamente fueron sancionados por cometer plagio en el ámbito universitario, que suelen volverse casos ejemplarizantes, utilizados para desalentar a aquellos que estén considerando cometer plagio en algún curso. Se trata de voces silenciadas, de sujetos que habiendo sufrido lo que Howard (1995) llama “la pena de muerte académica” no suelen tener una oportunidad de proporcionar su punto de vista sobre lo sucedido y reflexionar sobre el impacto de la experiencia vivida.

Nuestra investigación busca justamente conocer las vivencias de sujetos que fueron acusados y sancionados por cometer plagio académico mientras cursaban sus estudios de grado de una universidad de mediano porte situada al norte de Brasil. Para ello adoptamos un enfoque fenomenológico, que nos permite describir la forma en que el plagio –en tanto fenómeno culturalmente situado que pertenece al mundo de la vida de los universitarios-- aparece en los testimonios de nuestros participantes. Para ello es necesario, como señala Ashworth (2003:264), enfocarnos tanto en “aquello que aparece a la conciencia como plagio, y el modo en que esto es captado por la conciencia”.

Para recoger estos testimonios se han llevado a cabo hasta el momento un total de 7 entrevistas en profundidad. Dado que se trataba de un tema altamente sensible, fue difícil encontrar personas dispuestas a hablar de lo sucedido; por ello se seleccionó una muestra intencional, utilizando el sistema de bola de nieve para contactar a los potenciales participantes. Éstos fueron informados sobre el contexto y propósitos de la investigación, y se les garantizó la más absoluta confidencialidad en el manejo de los datos obtenidos. Luego de recibir esta información, firmaron un formulario de consentimiento libre e informado. Las entrevistas se realizaron fuera de la universidad, en un lugar privado, previamente acordado con cada entrevistado, y duraron entre 20 y 30 minutos. Las entrevistas que analizamos en esta oportunidad fueron realizadas durante el segundo semestre de 2015.

Las entrevistas fueron grabadas en audio y transcritas en su totalidad, y se sistematizaron siguiendo las pautas propuestas por Bardin (1979). Para proteger la identidad de los participantes utilizamos el código E1, E2 y E3, utilizando en todos los casos el género femenino. En cuanto a las condiciones en que se realizaron los encuentros, destacamos la gran resistencia en los participantes a hablar de su experiencia en relación con el plagio, lo

que llevó al entrevistador a incluir varias preguntas destinadas a motivar a los participantes a profundizar en sus testimonios, de modo de obtener un material que se prestara al tipo de análisis propuesto.

PRESENTACIÓN DE LOS CASOS

E1 es una joven recién egresada de una Licenciatura en Educación, que cursó con buenas calificaciones hasta ser acusada de plagio durante la realización de la Tesina. La participante relata que su orientador encontró fragmentos enteros copiados de un manual de metodología utilizado en clase. Dado que esto sucedió durante la orientación y E1 no llegó a presentar el trabajo, no fue expulsada de la carrera sino que debió rehacer íntegramente el trabajo. A pesar de que E1 confirma haber copiado prácticamente un capítulo entero de un libro, insiste a lo largo de la entrevista que no sabía que estaba cometiendo plagio.

E2 es una estudiante de grado, cursando una Licenciatura en Administración. E2 narra que fue acusada de haber cometido plagio en un trabajo de pasaje de curso por haber usado una citación de otro autor sin haber colocado la fuente. Al constatarse el plagio, el trabajo fue rechazado, y debió cursar nuevamente la asignatura. Sin embargo, E2 afirma que no se trató de plagio ya que el material que utilizó era de uso público.

E3 también es egresada de una Licenciatura en Administración. Relata que regresó a la Universidad luego de varios años de trabajo, con la expectativa de perfeccionarse en los aspectos teóricos de su profesión. E3 manifiesta que fue acusada de plagio por realizar un trabajo copiando y pegando fragmentos tomados de internet; al constatarse el plagio, E3 debió realizar nuevamente el trabajo. Esta participante también sostiene que no era consciente en ese momento de estar cometiendo una falta grave, y que de haberlo sabido no habría utilizado el recurso de copiar y pegar.

DISCUSIÓN

Los tres entrevistados fueron sancionados por haber recortado y pegado en su trabajo fragmentos de otros autores; sus relatos dejan de manifiesto que la situación vivida al ser acusados y sancionados por cometer plagio tuvo fuertes repercusiones en cuanto a su identidad y sus relaciones sociales, ya que luego del incidente debieron negociar esta nueva identidad como personas capaces de una conducta no solo ilegal sino también inmoral. A continuación presentamos los resultados de las entrevistas en los puntos que presentan en común, comenzando por las reflexiones de los participantes sobre el momento en que fueron acusados, para luego discutir las consecuencias que manifiestan haber vivido y el impacto de estas vivencias para sus proyectos futuros.

La primera reacción frente a la acusación es de **sorpresa**, ya que los participantes manifiestan que no se consideraban en falta sino que por el contrario estaban utilizando una estrategia generalizada y aceptada para obtener buenas calificaciones: *“Logran... [las personas que cometen plagio] siempre logran una buena evaluación porque normalmente es una citación de libros óptimos de autores óptimos.”*²⁶ (E2)

En el momento en que son acusados, los participantes expresan haber conciencia de que han cometido una falta, pero que lo han hecho **involuntariamente**. Un testimonio representativo es el de E1, quien en distintos momentos de la entrevista manifiesta que no sabía que estaba actuando mal: *“Yo... en ningún momento imaginé que aquello era plagio, cuando hice varias citaciones y aún cuando copié trechos de un libro....”*; *“No, no sabía qué era plagio. Hasta el día que mi profesora me dijo que había plagiado...”*; *“Para mí estaba haciendo el trabajo bien, conforme a las orientaciones, para mí aquello no era plagio, en ningún momento pensé que estuviese robando la idea a alguien.”*

La manifestación más fuerte de este desconocimiento es la de E3: *“no conocía el sentido de la palabra.”* Estos testimonios contradicen no sólo la gran mayoría de las investigaciones sobre plagio relevadas sino específicamente una investigación nuestra (Márques y Molinari, inédito) realizada en la misma institución donde llevamos a cabo el trabajo de campo que presentamos en este trabajo. En aquel momento se llevaron a cabo 127 entrevistas con estudiantes de grado, encontrando que la gran mayoría (88%) sí sabía qué era el plagio.

Esta inconsistencia nos llevó a reflexionar con más profundidad en qué sentido los entrevistados afirman que no sabían que estaban cometiendo una falta, buscando una explicación en el contexto en el que se presenta, y encontramos así que esta falta de conocimiento sobre plagio es una dificultad tanto semántica como discursiva;

En el plano semántico, como discutimos más arriba, los participantes no consideran específicamente el collage como un tipo de plagio, sino una práctica que les permite expresar las mejores ideas en palabras de los mejores autores, como señalaba un entrevistado. La mayoría de las investigaciones relevadas (Marin y Caicedo, 2013; Saldaña et al, 2010; Garduño, 1985; Handa & Power, 2005; entre otros), incluyendo la nuestra propia (Márques y Molinari, ibid.), coinciden con este resultado.

En el plano discursivo, los estudiantes plantean algunos conflictos entre el significado de plagio en los discursos institucionales – una falta grave sancionable aún con la expulsión de la carrera—y el plagio como una conducta habitual en la cultura universitaria que no se sanciona sistemáticamente, sobre la cual no se da enseñanza explícita, y que pertenece a un conjunto de competencias académicas en las cuales manifiestan no tener suficiente formación. Un testimonio representativo que plantea estas cuestiones es el de E3: *“Porque hay también creo, una parte de.. de... los profesores son también un poco cómodos. Ellos piden una investigación a los alumnos, los alumnos van y copian y pegan y el profesor no va a saber el origen de eso, y muchas veces él ya sabe que eso no fue creación del alumno, él tampoco orientó al alumno a desarrollar, ni tampoco va para atrás; resulta un juego, el profesor finge que pasa y el alumno finge que lo hizo.”* (E3)²⁷

En un contexto donde se detecta un ínfimo porcentaje de los trabajos plagiados y se castiga un porcentaje aún menor, es comprensible que los estudiantes creen que hay reglas tácitas según las cuales el plagio no es sancionado – ni sancionable. Algo que *no saben* es que en algunos casos aislados, un docente detecta un trabajo plagiado y lo denuncia: *“... la parte realmente negativa fue que... que... fue la cuestión de que me pescaran. Nunca imaginé que me iban a pescar, porque para mí era normal.”*²⁸ (E3)

En estos testimonios vemos cómo los participantes reconocen haber cometido plagio pero no se sienten “plagiadores”, y manifiestan que de haber sabido que se trataba de una conducta falta de ética jamás habrían recurrido al recorte y pegue. Más aún, todos los entrevistados señalan que ni aún en los espacios destinados a la enseñanza de investigación tuvieron oportunidad de trabajar en profundidad el tema del plagio, como señala E1: *“... las orientaciones que tenía en mi clase de metodología [...] es sobre cómo debe formatear su trabajo, los márgenes, las reglas de la ABNT, fuente, esas cosas, ellos no se preocupan de la cuestión ética del plagio, entonces nosotros no tenemos esa orientación de hecho.”*²⁹ (E1)

²⁷ Porque há também eu acredito, uma parte da...da...os professores são também um pouco acomodado. Ele passa uma pesquisa pro alunos, os alunos vão lá copiam e colam e o professor não vai saber a origem disso, e muitas das vezes ele até sabe que aquilo não foi criação do aluno, ele também não orientou o aluno a desenvolver, mas ele não vai atrás, fica um jogo, o professor fingi que passa e o aluno finge que faz.

²⁸ A parte realmente negativa foi que...que...foi a questão de eu ter sido pega. Eu jamais imaginei que eu seria pega, porque era uma coisa para mim normal.

²⁹ “As orientações que eu tinha na minha aula de metodologia que eu acho que deve ser abordado essas informações é sobre como você deve redigir seu trabalho, as margens, as regras da ABNT, fonte essas coisas eles não se preocupam na questão de ética, de plagio então a gente não tem essa orientação de fato

²⁶ Tiram, sempre tiram uma boa avaliação porque normalmente é uma citação de livros ótimos de autores ótimos.

Cuando los participantes reflexionan retrospectivamente sobre el incidente del plagio, al hablar de su conocimiento actual sobre plagio emplean un discurso fuertemente moralista, que coincide con un buen número de trabajos académicos sobre el tema (Furtado 2002; Martínez, 2006; Sauthier, 2011; entre otros); En los testimonios de E1 y E2, el plagio es conceptualizado como un crimen que debe ser castigado: *“Es piratear conocimiento ... está robando el conocimiento de una persona. Esa persona pensó aquello, formuló aquella información, usó su tiempo que es precioso y usted va y saca todo prontito y lo pone en su trabajo” (E1)*³⁰; *“Bueno, si es una norma creo que debe ser seguida. Entonces lo correcto es no hacer [plagio] para no llegar a una situación de éstas. [...] Y que si el plagio es crimen y usted está plagiando las consecuencias pueden ser trágicas.”*³¹

Sintiéndose culpables de este crimen que manifiestan haber cometido involuntariamente, las consecuencias trágicas que deben enfrentar estos sujetos incluyen la sanción aplicada por la institución y la vergüenza frente a sí mismos y a los demás de ser considerados “ladrones”, un tema que aparece frecuentemente en las entrevistas y que por razones de espacio no abordaremos en esta ocasión.

Al reflexionar retrospectivamente sobre sus vivencias y su impacto sobre su futuro, los dos participantes que continúan sus estudios universitarios (de grado o posgrado) manifiestan una fuerte ansiedad frente a la posibilidad de reincidir que, expresada como un cuidado extremo en cumplir las normas editoriales y una actitud de dependencia mayor respecto a los docentes que evalúan su trabajo que los entrevistados manifiestan haber adoptado: *“... hoy día tengo que tener mucho cuidado con lo que voy a escribir, leer, tener cuidado con las ideas que voy a exponer, asegurarme que no voy a estar usando la idea de un autor [...] entonces procuro tener todo cuidado de mostrar a mis profesores, orientadores, para saber si estoy yendo de acuerdo y si no estoy plagiando nuevamente, si estoy realmente utilizando mis ideas y no las ideas de terceros”*³²

³⁰ “É piratear conhecimento...você esta roubando o conhecimento de uma pessoa. Aquela pessoa pensou naquilo formulou aquela informação, ele usou o tempo dele que é precioso e você vai lá e pega tudo prontinho e coloca em seus trabalhos.

³¹ Bom se é uma norma acho que ela tem que ser seguida. Então o correto é não fazer para não chegar numa situação dessas. Você tem que está ciente que você está fazendo aquilo e pode acontecer de você ser realmente expulso e ter essa consciência. E se plagio é crime e você esta plagiando as consequências podem ser trágicas.

³² Que hoje em dia eu tenho que tomar muito cuidado com que eu vou escrever, ler tomar cuidado com as ideias que eu vou expor, me precaver se eu não vou estar usando a ideia de um autor porque inconscientemente a gente vai lendo vai pegando a ideia daquele autor sem saber acaba escrevendo todo o

Este sentimiento se ve incrementado por la inseguridad que aún luego de ser sancionados los participantes manifiestan en cuanto a qué constituye plagio, un tema que aún luego de esta experiencia no sienten haber aclarado. En palabras de E2: *“... siempre se habla mucho de plagio pero nadie de hecho llega y dice – mire esto aquí lo puede hacer y esto aquí no puede, nadie nunca profundiza en el tema, sólo dicen que el plagio está mal, que va contra la ley, que es un crimen, pero nadie aborda el asunto con claridad”*³³(E2)

La afirmación de E2 coincide con la discusión de Price (2002) sobre el tratamiento del plagio en las universidades, que suele ser un tema de un solo día (“one-day issue”) donde se distribuye un repartido con la política antiplagio a los estudiantes, “se les advierte que no plagien, y luego la política de plagio se pliega dentro de un cuaderno, tal vez para no ser leída jamás” (ib.: 110).

CONCLUSIÓN

Una discusión profunda sobre el plagio, afirma Price (ibid), suele exponer las dificultades inherentes a un término que no se deja capturar; pero que puede construirse dialógicamente. Es un concepto sujeto a cambios según los tiempos, los lugares y las distintas culturas y, como señala Scollon (1995), atravesado de ideología. La universidad lo considera un problema jurídico (Howard, 1995:789) pero también podría verse como una oportunidad pedagógica (ibid.) para inducir a los estudiantes a apropiarse a las formas y convenciones de una nueva comunidad de discurso.

En este trabajo analizamos los testimonios de tres estudiantes sancionados por haber cometido plagio durante su formación de grado. El valor de estas narraciones para las reflexiones sobre el plagio, particularmente el “patchword”, es ofrecer a quienes tienen poder de castigar o ignorar esta conducta una oportunidad de abordarla en profundidad, considerando otras alternativas.

Para seguir leyendo:

Gu, Q., & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), 337-352.

Howard, R. (1995) Plagiarisms, authorships and the academic death penalty. *College English*, Vol.57, No 7 (Nov, 1995), pp.788-806

pensamento dele. Então procuro ter todo cuidado mostrar para os meus professores, orientadores para saber se estou indo de acordo se eu não tô plagiando novamente se eu estou realmente utilizando as minhas ideias e não as ideias de terceiros

³³ Não, não com mais sempre se fala muito em plagio mais ninguém de fato chega e fala – olha isso aqui você pode e isso aqui você não pode- ninguém nunca se aprofunda no assunto só dizem que plagio é errado que é contra lei que é crime mas ninguém aborda clareza sobre o assunto.

REFERENCIAS

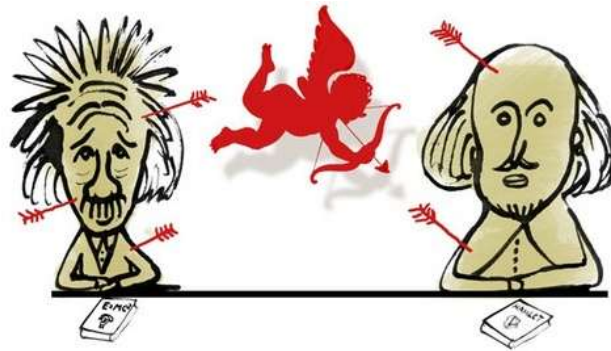
- Agrafojo, Y. M. (2012). Una reflexión necesaria sobre el plagio en el EEES. *UPO INNOVA: Revista de Innovación Docente*, 1, 361-368.
- Barbastefano, R. G., & de Souza, C. G. (2008). Percepção do conceito de plágio acadêmico entre alunos de engenharia de produção e ações para sua redução. *Revista Produção Online*, 7(4).
- Barbastefano, R. G., & Souza, C. G. (2007). Plágio em trabalhos acadêmicos: uma pesquisa com alunos de graduação. *Anais do 27º Encontro Nacional de Engenharia de Produção*, 8-11.
- Bardin, L., Reto, L. A., & Pinheiro, A. (1979). *Análise de conteúdo*: Edições 70, Lisboa.
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A., & Morey, M. (2011). La integridad académica entre el alumnado universitario español. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 207-225.
- Christofe, L. (1996). Intertextualidade e plágio: questões de linguagem e autoria. Tesis de Doctorado en Lingüística, Universidad Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- da Silva, A. K. L., & de Souza Domingues, M. J. C. (2009). Plágio no meio acadêmico: de que forma alunos de pós-graduação compreendem o tema. *Perspectivas Contemporâneas*, 3(2).
- da Silveira, N. C., & Palma, M. A. M. (2014). A percepção de plágio entre alunos da graduação da UENF. *Conflict*.
- Dias, W. T., & Eisenberg, Z. W. (2015). Vozes diluídas no plágio: a (des) construção autoral entre alunos de licenciaturas. *Proposições*, 26(1), 179-197.
- Fonseca, R. (2004). A questão do plágio. *História e História. Campinas: Unicamp*, 1807-1783.
- Furtado, J. A. P. X. (2002). Trabalhos acadêmicos em Direito e a violação de direitos autorais através de plágio. *Jus Navigandi*. Disponible en http://www.nintec.ufla.br/site/wp-content/uploads/2011/09/trabalhos_academicos.pdf Acceso 2/2015
- García, M. P. C. (2006). Apuntes sobre redacción y plagio académico. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (19). Disponible en http://www.dfpd.edu.uy/Inet/Index_html_files/Apuntes%20sobre%20redacci%C3%B3n%20v%20plagio%20acad%C3%A9mico.pdf Acceso 12/2015
- Garduño, J. G. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 15(2), 99-103.
- Garschagen, B. (2006). Universidade em tempos de plágio. Disponible en: <http://observatório.ultimosegundo.ig.com.br/artigos.asp?cod=366ASP006>>. Acceso em 02.Dez.2014
- Gonçalves, H. H. L., Noldin, P. H. P., & Gonçalves, C. C. (2011). O recurso do plágio em trabalhos acadêmico-científicos: um tema em questão. *Revista da UNIFEBE*, 1(09). Disponible en <http://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletronicadaunifebe/article/download/50/41> Acceso Abril 2015
- Gu, Q., & Brooks, J. (2008). Beyond the accusation of plagiarism. *System*, 36(3), 337-352.
- Handa, N., & Power, C. (2005). Land and discover! A case study investigating the cultural context of plagiarism. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), 8.
- Howard, R. (1995) Plagiarisms, authorships and the academic death penalty. *College English*, Vol.57, No 7 (Nov, 1995), pp.788-806
- Krokosz, M. (2010) Assunto, A. P. S. O. Ponderações e dicas para se evitar o plágio.. Disponible en https://fecap.br/Portal09/arquivos/ponderacoes_plagio.pdf , acceso en 20 octubre 2015.
- Marin, L. M., & Caicedo, P. M. SANTA MARTA, Marzo 7 y 8 de 2013 Las Bibliotecas como agentes de prevención del plagio académico.
- Marques, E. & Molinari, C. (inédito). *Plagio académico en el ámbito universitario. Un estudio de caso en una IES de Brasil*. (Tesis de maestría inédita. Universidad de la Empresa. Montevideo)
- Martínez, V. (2006) Plágio em trabalho universitário e o papel do educador. *Jus navigandi*, Teresina, ano11, n.1081, 17 de jun.2006.
- Moreno, L. A. A. (2007). Cómo definir autoría y orden de autoría en artículos científicos usando criterios cuantitativos. *Universitas Scientiarum*, 12(1), 67-81.
- Price, M. (2002). Beyond "gotcha!": Situating plagiarism in policy and pedagogy. *College Composition and Communication*, 88-115.
- Quiroz Papa de García, R. (2014). Sanción al plagio de obras literarias en el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi) en Perú. *Investigación bibliotecológica*, 28(63), 115-162.
- Saldaña-Gastulo, J. J. C., Quezada-Osoria, C. C., Peña-Oscuivilca, A., & Mayta-Tristán, P. (2010). Alta frecuencia de plagio en tesis de medicina de una universidad pública peruana. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 27(1), 63-67.
- Scollon, R. (1995). Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in Society*, 24(01), 1-28.
- Silva, O. S. F. (2008). Entre o plágio e a autoria: qual o papel da universidade. *Revista Brasileira de Educação*, 13(38), 357.



Cecilia M. de Rennie: Doctora en Educación (Universidad de la Empresa, Montevideo); Profesora de Historia y Filosofía de la Ciencia e Historia y Filosofía de la Educación (UDELAR).

Eduardo Marques Silva: Licenciado en pedagogía y Comunicación Social por la Universidad de Amazonia, Brasil; MBA en Marketing (Universidad de Amazonia, Brasil); actualmente cursando Maestría en Educación en Universidad de la Empresa (Montevideo, Uruguay). Profesor de Filosofía de la Educación y Coordinador de Posgrado en la Facultad Mauricio de Nassau, Belén, Brasil. -





¿NATURAL O SOCIAL? DISTINCIÓN DE LAS CIENCIAS EN IAN HACKING

Juan Andrés Queijo Olano

juan.queijo@fic.edu.uy

Hacia finales del siglo XX se suscitó un duro debate en el campo académico que se dio por llamar “Guerra de las ciencias”. Por ese entonces irrumpen en la discusión académica los escritos de Ian Hacking sobre una epistemología para las ciencias sociales y humanas, con la intención de separar estas dimensiones de las llamadas ciencias naturales. Este trabajo intentará dar cuenta de esta propuesta en el contexto citado, analizando los textos de este autor siempre en vinculación con las consecuencias políticas en el marco de ese enfrentamiento, intentando mostrar la inevitabilidad de un posicionamiento político en toda construcción epistemológica.

Palabras clave: Ciencia, Clases naturales, Guerra de las Ciencias.

¿NATURAL OR SOCIAL? IAN HACKING’S DISTINCTION BETWEEN TYPES OF SCIENCE.

At the end of the Twentieth Century, a hard debate raised up in the academic field, that was known as “The Science Wars”. At that time, Ian Hacking’s writings on epistemology appeared with the intention of separate that social and human dimension from that of the natural sciences. This paper will attempt to study not only those writings of Hacking, but also to analyze them in connection with the political consequences in the context of this confrontation, trying to show the inevitability of a political position in Ian Hacking through his epistemological approach.

Keywords: Science, Natural kinds, Science Wars

PRESENTACIÓN

Este trabajo parte de la diferenciación, que recurrentemente en su obra Ian Hacking se encarga de resaltar, entre dos tipos de clasificaciones con las que suelen interactuar las ciencias. Hacking ha llamado a unas “clases humanas”, diferenciándolas de las “clases naturales”, remarcando sobre todo el aspecto que refiere a la forma en que se constituyen cada una de ellas y el grado de interacción que mantienen con el mundo sobre el que intervienen. Esta diferencia es solo “una parte” del problema que presenta esta distinción. Como también ha sido marcado por el propio Hacking³⁴, la división que

demarcan estas dos clases ha estado enmarcado en una disputa política en el marco de las comunidades académicas, conocida como la “guerra de las ciencias”. En esta disputa se han separado dos bandos: por un lado los científicos; y por el otro, quienes desempeñan estudios sociales de la ciencia (clásicamente los estudios en CTS y los Science Studies).

En el marco de estas ideas brevemente esbozadas, en el siguiente artículo se procederá de la siguiente forma: i) se caracterizará la distinción propuesta por Hacking sobre las clases; ii) se presentará lo que significó histórica y

³⁴ HACKING, Ian. (2001) *La construcción social de qué*. Ediciones Paidós.

epistemológicamente la llamada “guerra de las ciencias”; iii) se analizará la posible vinculación entre i) y ii); y finalmente iv) se brindará una propuesta para abordar el problema, a modo de conclusión.

CLASES HUMANAS

En varios pasajes de muchas de sus publicaciones, Ian Hacking sostiene afirmaciones como las que siguen:

But I do think that many human kinds do importantly differ, in one respect, from natural kinds. I hold a very general thesis about human kinds, which I won't defend or elaborate here. I think that human kinds have what I call a *looping effect*. [Hacking: *Normal People*, pag. 60]³⁵

What I call human kinds are kinds about which we try to have knowledge, objects of at least proto-sciences, and it is in connection with such kinds that the idea of the normal exerts its greatest power. [Hacking: *Normal People*, pag. 61]³⁶

In natural science, our invention of categories does not “really” change the way the world works (...) But in social phenomena we may generate kinds of people and kinds of actions as we devise new classifications and categories. My claim is that we “make up people” in a stronger sense than we “make up” the world. [Hacking: *Five Parables*, pag. 40]³⁷

De forma sucinta, se puede ver que habría dos tipos de clasificaciones para trabajar dos tipos de objetos con los que suele trabajar la ciencia. Por un lado, estarían las “clases naturales”, que refieren a los objetos de las ciencias naturales. Por el otro están las “clases humanas” que designan tipos de personas y tipos de acciones. Hacking define a las segundas, claramente, en referencia a las primeras. Pero veamos cómo lo hace.

³⁵ - “Pero sí creo que las clases humanas difieren significativamente, en un sentido, de las clases naturales. Sostengo una tesis muy general sobre las clases humanas, que no defenderé o elaboraré aquí. Sí creo, sin embargo, poseen lo que llamo un *efecto bucle*”. [Las traducciones corresponden al autor del artículo]

³⁶ . “Lo que llamo clases humanas son clases sobre las que tratamos de tener algún conocimiento, objetos de al menos una proto-ciencia, y es en conexión con este tipo de clases que la idea de lo *normal* produce su mayor poder”.

³⁷ - “En las ciencias naturales, nuestra invención de las categorías no cambian “realmente” la forma en la que funciona el mundo (...) Pero en los fenómenos sociales podemos generar clases de personas y tipos de acciones al tiempo que reconocemos nuevas clasificaciones y categorías. Mi posición es que “construimos personas” en un sentido más fuerte de que “construimos” el mundo.

En primer término, Hacking coloca a las clases naturales como modelo de las clases humanas. Esto significa dos cosas: son instrumentales y causales. Veamos qué se quiere decir con esto.

Instrumentalidad. A pesar de las diferencias que Hacking va a destacar, se espera que estas conceptualizaciones -sean naturales o sociales- ayuden a *intervenir* en el mundo, o en sus palabras, que tengan una considerable relevancia: una causalidad eficiente. Así, determinar la existencia del *quark* o definir un tipo de *locura*, no es una misma acción, pues envuelve clases diferentes, pero permite a la ciencia trabajar con el universo definido, modificarlo y realizar ciertas predicciones.

Causalidad. Para que la instrumentalidad de las clases humanas sea posible, deberá entenderse en la misma lógica que impera en las clases naturales. Con esto, sobre todo, se quiere evitar la libre interpretación de los conceptos propios de las ciencias humanas (*Verstehen*), y formularlos del mismo modo en que las ciencias naturales definen sus clases. En este sentido Hacking espera que con la proposición de una clase humana (ej. locura, embarazo adolescente, etc.), podamos intervenir en el mundo, de forma tal que cambiando esta clasificación se altere el clasificado.

¿Cuál sería entonces la diferencia entre las clases humanas y las clases naturales? Dos elementos son los que Hacking plantea para abordar esta cuestión en referencia a las clases humanas:

- i. Human kinds are laden with values [Hacking: 1995, pag. 366]³⁸
- ii. There is a looping or feedback effect involving the introduction of classification of people [Hacking: 1995, pag. 370]³⁹

Empecemos por lo primero, la carga “valorativa” de las clases humanas. La tesis que busca presentar Hacking no tiene que ver con el tipo de valor, o la intencionalidad en la creación de una clase humana cargada de valor. Su interés se presenta como puramente objetivo, en el sentido de que entiende que las clasificaciones que ofrecen las ciencias sociales son plausibles de generar en las personas reacciones, a propósito de esa carga “valorativa”. En este sentido, puede pensarse que ciertas clasificaciones provenientes de las ciencias sociales -por ejemplo, identificar una subcultura marginal en una sociedad- emergen no como un

³⁸ - “Las clases humanas están cargadas de valores”

³⁹ - “Hay un efecto bucle o de feedback involucrada en la introducción de clasificaciones de personas”

puro interés descriptivo de esa sociedad, sino como consecuencia de una apreciación valorativa (generalmente implícita) sobre ese nuevo grupo social, sus comportamientos e impactos.

El otro punto de demarcación que diferenciaría a las clases humanas de las naturales es su “efecto bucle” (*looping effect*). La premisa, claramente vinculada a la anterior, implica que la invención de una clase humana altera la población alcanzada en esa clasificación al punto que los individuos de esa clase cambian su comportamiento, y esto obliga al experto a revisar su clasificación. Esta diferencia implicará también un cambio en la propia clasificación, alterando esa clase humana, y generando un circuito entre clases e individuos que Hacking llama *efecto bucle*.

CIENCIAS EN GUERRA

Sobre comienzos de la década de los noventa, una suerte de batalla se libró en el mundo académico. Este enfrentamiento, reconocido como “la guerra de las ciencias”, se definía por el cruce entre académicos provenientes de las ciencias “duras” en contra de aquellos nuevos representantes del discurso académico de áreas sociales y humanas, muchos de ellos ubicados bajo el rótulo de *postmodernos*.

Habría que pensar y estudiar con mayor detalle los términos de lo que significa una guerra para ver si efectivamente la que envolvió a la academia norteamericana y francesa, deba llamarse así. Quizás sea más preciso decir que una parte de esa comunidad académica, la representada por los científicos de las ramas más “duras” del conocimiento, arremetió fuertemente con la producción de sociólogos, antropólogos, y ciertos filósofos; con el motivo de descalificar sus trabajos, su pretendida “cientificidad” y el sistema de validación académica en el cual se fundaban.

El caso más paradigmático es el que se conoce como “El Affaire Sokal”, un juego que los físicos Alan Sokal y Jean Bricmont⁴⁰ realizaron con el fin de emprender un ataque contra las ciencias sociales y su sistema de validación. Junto con este escándalo se sucedieron una serie de publicaciones, bastante virulentas, contra toda entendida forma de socavar el status del conocimiento de las ciencias clásicas. En estos escritos, que no abordaré en detalle por cuestión de espacio, se pueden encontrar afirmaciones como las siguientes, contra una forma de abordaje de la ciencia que era calificada como

“postmodernista”, “constructivista” o “mala sociología de la ciencia”

Over the past three decades or so very many universities have been infiltrated, though not yet seized, by the enemies of learning, rigor, and empirical evidence: those who proclaim that there is no objective truth, whence “anything goes,” those who pass off political opinion as science and engage in bogus scholarship. [Mario Bunge en Gross et al: 1996, pag. 96]⁴¹

Claiming or suggesting that the real explanation of the currency of a scientific theory is always something about the historical or social circumstances of its origin, never a matter of its having been recognized that there is good evidence for it, bad sociology of science undermines its own pretensions to supply warranted explanations of the currency of this or that scientific theory. [Susan Haack en Gross et al: 1996, pág. 260]⁴²

“Enemigos del rigor” o “mala sociología”, eran el tipo de ataques a los que eran sometidos las disciplinas sociales y humanas, al menos aquellas que provenían desde una raíz continental, típicamente francesa. Ahora bien, ¿qué se escondía detrás de este ataque? ¿Por qué precisaban los científicos “defenderse” cuando ni siquiera habían sido atacados?

Dorothy Nelkin,⁴³ en un somero pero contundente escrito de 1996, asociaba la disputa con la crisis de financiamiento que en los Estados Unidos sacudió al campo científico tras el término de la Guerra Fría. El período que va desde la finalización de la II Guerra Mundial hasta la caída del Muro de Berlín, puede reconocerse en los Estados Unidos como una etapa de armonía y colaboración entre universidades y gobierno. A medida que la primera recibía importantes fondos para su crecimiento, iba asegurando el desarrollo de una institución “libre de ideología”, en el marco de

⁴¹ - “Desde hace tres décadas más o menos, muchas universidades han sido infiltradas, aunque aún no apoderadas, por los enemigos del aprendizaje, el rigor y la evidencia empírica: esos que proclaman que no hay verdad objetiva, para quienes “todo vale”, esos que hacen pasar opiniones políticas por ciencia y se comprometen con la falsa escolaridad”.

⁴² - “Al reclamar o sugerir que la explicación real de una teoría científica corriente tiene siempre que ver con las circunstancias históricas y sociales de su origen, sin importar si ha sido reconocido que hay buena evidencia para aceptarla, la mala sociología de la ciencia socava sus propias pretensiones de suplantar garantidas explicaciones de cualquier teoría científica vigente”.

⁴³ NELKIN, Dorothy (1996) *What are the Science Wars Really About?* Chronicle of Higher Education.

⁴⁰ SOKAL, Alan, BRICMONT, Jean (1999) *Imposturas intelectuales*. Ediciones Paidós: Barcelona.

la duradera persecución que se dio en ese país a la intelectualidad “comunista”. Lejos de ser únicamente una histeria *macartista*, el acuerdo implícito entre universidades y gobierno significó un proceso que puede reconocerse a lo largo del siglo XX (Schrecker: 1986).

El fin del enfrentamiento con el frente soviético permitió al gobierno estadounidense, entre otras cosas, cortar los recursos para el financiamiento de la investigación básica, comprendida como parte de la etiqueta nacional de la “defensa pública”. Junto a esto, la imagen pública de la ciencia entra en cuestionamiento, y aquellos años de fervor sobre sus posibilidades, son seguidos por un nuevo tiempo de desconfianza y escepticismo sobre el tipo de progreso que ha generado. Este contexto mereció una respuesta desde la comunidad científica:

Who, in fact, is to blame? Scientists want to make sure that it is not them selves. Hoping to shape public attitudes toward science, they attack those who write about social and cultural influences on research. The idea that social forces influence the questions that scientists pursue, their interpretations of data, and the technological applications of their work hardly seems revolutionary. But current theories about science do seem to call into question the image of selfless scientific objectivity and to undermine scientific authority, at a time when scientists want to reclaim their lost innocence, to be perceived as pure, unsullied seekers after truth. [Nelkin, 1996]⁴⁴

En el marco de un recrudecimiento de los fondos para el financiamiento de la ciencia, que se ven aún más mitigados en tanto los campos disciplinares se van ramificando cada vez más en especializaciones; en este contexto, la mirada que los estudios sociales y culturales de la ciencia comenzaban a presentar sobre *cómo realmente la ciencia trabaja*, llevó a edificar un frente de defensa respecto al viejo paradigma de la ciencia, la

“concepción heredada” (Suppe: 1989) o “leyenda” (Kitcher: 2001).

“EL SOLDADO” HACKING EN LA GUERRA DE LAS CIENCIAS

No parece del todo claro que Hacking haya tomado posición explícita por alguno de los bandos en esta “Guerra de las Ciencias”, aunque sin dudas el tema forma parte importante de sus escritos de los años ochenta y principios de los noventa. La diferenciación presentada al comienzo entre dos tipos de ciencia que trabajarían con dos tipos de clases diferentes, puede verse como una forma de mostrar su pensamiento sobre el carácter constitutivo de las ciencias. Sin que con ello se derive alguna forma de valoración, Hacking tiene interés en mostrar cómo las ciencias trabajan y se comportan de forma diferente, a partir del hecho de que trabajan con clases diferentes.

Si esto puede verse como una forma de posicionamiento que pretende distanciarse de un constructivismo radical, entiendo que no está en el interés primero de Hacking cuando aborda estas cuestiones. Más que encontrar una forma de distinción genuina que permita dirimir “de qué lado hay más ciencia”, Hacking se encuentra más afecto a entender cómo es que -desde un lado y del otro- se construye ciencia que pueda intervenir en la realidad.

El relativismo y la decadencia son preocupaciones legítimas, pero no voy a centrarme en ellas directamente. Es bueno mantenerse apartado de ellas, porque no puedo esperar disipar o resolver con éxito unos problemas mas sobre los que tantas sabias cabezas han escrito tantas sabias palabras sin efecto alguno. Más en general, declino seguir especulando sobre el profundo malestar que alimenta las actuales guerras de la cultura. Yo soy, a lo sumo, un testigo desdichado de ese malestar, entristecido por lo que está generando. [Hacking: 2001, pág. 24]

La filosofía de Hacking se pretende útil: una forma de pensar los problemas que permita efectivamente ayudar a resolverlos, trabajar con el mundo, y encontrar soluciones. Con resabios de una tradición analítica, la filosofía puede (y debe) ayudar a resolver los problemas del mundo; más que perpetuar discusiones históricas de las que nada se puede concluir. Discutir el carácter intrínseco de cada ciencia es una disputa infructuosa, que remite a una meta-epistemología. Podemos ver cómo sus preocupaciones sobre grandes problemas filosóficos: la verdad, la objetividad, la ciencia; solo

⁴⁴ - ¿A quién, de hecho, hay que culpar? Los científicos quieren estar seguros que no es a ellos, Esperando formar la actitud pública a favor de la ciencia, atacan a aquellos que escriben sobre las influencias sociales y culturales en las investigaciones. La idea de que las fuerzas sociales influyen en los problemas que los científicos persiguen, su interpretación de los datos, y las aplicaciones tecnológicas de su trabajo, difícilmente puede verse como revolucionaria. Pero las actuales teorías sobre la ciencia parecen cuestionar la imagen desinteresada de la objetividad científica y socavan así la autoridad científica; al tiempo que los científicos reclaman su inocencia perdida, ser vistos como puros e inmaculados buscadores de la verdad”.

logran su atención si son presentados en lo que Hacking entiende son los términos correctos en los que un problema debe presentarse verdaderamente. ¿Cómo podría resumirse esta preocupación por una correcta formulación de los problemas filosóficos? Podría decirse que Hacking entiende necesario reconocer las problemáticas en sus puntos de discusión “vivos” o “reales”. A modo de ejemplo, Hacking será reacio a discutir el problema de la “objetividad” [Hacking: 2015] presentado bajo preguntas mal formuladas como “¿qué es la objetividad?” o “¿por qué importa la objetividad?”. Este uso del concepto de “objetividad” (una *elevator word*), nos aleja de las problemáticas “terrenales” (“ground-level”).

Let us stick to ground-level questions. [Hacking: 2015, pag. 20]⁴⁵

Si entendemos que en este punto -en esa postura de Hacking a pensar y discutir los problemas filosóficos en sus espacios terrenales, en el nivel material de su manifestación- reside parte sustancial de su “política filosófica”, pensar la cuestión de los diferentes tipos de ciencias y clases con las que la ciencia trabaja, carece de sentido si se hace desde un pensamiento abstracto o de segundo orden. Cuando Hacking quiere hablarnos de las ciencias sociales y humanas como diferentes de las ciencias naturales (porque trabajan con “clases interactivas”), su intención está más enfocada en determinar cómo es que trabajan esas disciplinas sociales y humanas respecto a otros saberes, que establecer una distinción acabada entre diversos accionares científicos.

En el enfrentamiento entre las ciencias “duras” y la ciencias “blandas” producido en el marco de la Guerra de las Ciencias, la postura de Hacking se resiste al juego maniqueo del posicionamiento. De cierta forma, lo que para él será de interés no estará dado tanto por definir si la ciencia natural es más “científica” que la social, sino en el hecho de ver en el conjunto de las prácticas científicas cómo es que las clasificaciones que se utilizan pueden ayudar para intervenir en el mundo con el que se trabaja.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Los modos de clasificar el mundo en las ciencias significan una de las principales preocupaciones filosóficas de Hacking desde la década de los noventa. Ese pensamiento se presentaba como la diferenciación entre dos tipos de ciencias: las sociales y humanas, y las naturales.

Las primeras trabajarían con clases humanas, es decir, clases que se proponen a objetos que no son indiferentes a como son distinguidos: los objetos que responden a clases humanas generan lo que Hacking denomina “efecto bucle”. En las ciencias naturales, en cambio, la clasificación de objetos no produce dicho efecto: los objetos se comportan indiferentemente al modo en que son tipificados.

Hemos visto que esta producción bibliográfica sobre el tema se dio en el contexto norteamericano que se denominó “Guerra de las ciencias”. Dicha disputa separó a científicos de aquellos profesores de las humanidades y las ciencias sociales, que cuestionaron (con mayor o menor acierto) la vieja “concepción heredada” de la ciencia, así como su jerarquía social y las formas de producir conocimiento. En esta disputa, la figura de Hacking parece ambigua, parcialmente ajena: se permite participar del debate solo en tanto podamos definir efectivamente cuál es el sentido final de diferenciar la sociología del conocimiento de los saberes producidos por las ciencias “duras”. Su libro *La construcción social de qué* (2001) es menos un cuestionamiento a definir si hay constructivismo social, que un propósito por definir los objetivos en los que efectivamente podemos hablar de “construcciones sociales” en las ciencias. En otras palabras, es inútil discutir si son válido *a priori* los conocimientos producidos por el *constructivismo social*, para ello se debe analizar con qué objetivos se han producido esos conocimientos, así como rastrear las condiciones materiales en las que pudo haberse producido.

De cierta forma, la figura de Hacking encarna una tercera vía en esta puja caricaturizada en la “guerra de las ciencias”, y en esto reside su novedad. Ya no se trata de tomar partido por alguno de los bandos en esta guerra, o declarar falsa la oposición entre “lo social” y “lo natural”. La propuesta de Hacking busca integrar las dos tradiciones de la filosofía occidental y hacerlas trabajar en un sentido pragmático. El propio derrotero académico de Hacking así lo muestra dentro de la filosofía: una inicial formación en la analítica anglosajona iniciada en Vancouver y potenciada en Cambridge, el puente intermediario que supuso el conocimiento a fondo de Wittgenstein en su regreso a Stanford, y un camino final que lo llevó a ocupar la silla de Michel Foucault en el College de France, de quien se ha vuelto un difusor en el ámbito de la filosofía analítica.

⁴⁵ - “Quedémonos pegados a preguntas terrenales”

La “tercera vía” de Hacking es, de cierta forma, una proposición política para la filosofía de la ciencia en el nuevo siglo. Hacking se presenta rehuyendo de las trampas de la filosofía analítica que especula sobre un lenguaje, así como de la tendencia interpretativa que relativiza y condiciona todo análisis al contexto y la subjetividad del individuo. Su propuesta filosófica es una herramienta para trabajar con el mundo a partir de clases que nos permitan *representar e intervenir* en él. Es en cierto sentido, una apuesta por una filosofía de la ciencia que colabore con el científico en la construcción de herramientas para operar en el mundo, con el propósito de obtener un conocimiento más adecuado del mismo. Ahora bien, de esta somera reconstrucción de parte del pensamiento de Hacking, podrían seguirse ciertas inferencias sobre el papel que la filosofía de la ciencia debería ocupar en el mapa de la construcción de conocimientos.

¿Qué lugar tiene el filósofo de la ciencia respecto al científico en el pensamiento de Hacking? Podría decirse que el papel de la filosofía, que quizás pueda ser reconocido en su propio trabajo, es el de subsidiario de la ciencia. La filosofía puede brindar herramientas conceptuales (el análisis filosófico o la

historia intelectual foucaultiana, o ambas) que sirvan al científico para operar en el mundo. De cierta forma, la propuesta de Hacking parece sostener -aunque no explícitamente- para la construcción de conocimientos, una jerarquización tal que coloca a la filosofía de la ciencia como “herramienta” de trabajo. Ya no es jueza en el tribunal la razón, ni herramienta crítica de lo establecido: la filosofía, asumiendo estas dos posibilidades, trabaja para ayudar a brindar clasificaciones a las ciencias. Si estas inferencias son correctas, parte del rol político que Hacking da a la filosofía parece definido. En todo caso, las elecciones que determinan los sistemas filosóficos de cada pensador no son otra cosa que la manifestación (explícita o implícita), por un tipo de valoración que se define por lo que las ciencias “hacen” o deben hacer.

Dónde seguir leyendo:

SCHRECKER, Ellen W. (1986) *No Ivory Tower: McCarthyism and the Universities*. Oxford University Press.
PARSONS, Keith (2003) *The Science Wars: Debating Scientific Knowledge and Technology*. Prometheus Book.
SOKAL, Alan & BRICMONT, Jean (1998). *Imposturas intelectuales*. Ediciones Paidós.

BIBLIOGRAFÍA

- GROSS, Paul R., LEVITT, Norman, LEWIS, Martin W. (1996) *The Flight from Science and Reason*. Annals of the New York Academy of Sciences: New York.
- HACKING, IAN (1986) *Making up people*. En Mario Biagioli Ed., *The Science Studies Reader*, Routledge: Nueva York.
- (1995) *The looping effects of human kinds*. En Dan Sperber, David Premack y Ann J. Premack, *Casual cognition: a multidisciplinary approach*, Oxford, Clarendon Press.
- (1996) *Normal People*. In *Modes of Thought*, edited by D. R. Olson and N. Tarrance. Cambridge University Press: Cambridge.
- (2001) *¿La construcción social de qué?*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- (2002) *Historical Ontology*. Harvard University Press: Londres.
- (2015) *Let's no talk about objectivity*. en *Objectivity in Science. New Perspectives from Science and Technology Studies*. Springer International Publishing: Switzerland.
- KITCHER, Philip (2001) *El avance de la Ciencia*. Universidad Autónoma de México: México D.F.
- NELKIN, Dorothy (1996) *What are the Science Wars Really About?* Chronicle of Higher Education.
- SCHRECKER, Ellen W (1986) *No Ivory Tower. McCarthyism & The Universities*. Oxford University Press: New York.
- SOKAL, Alan, BRICMONT, Jean (1999) *Imposturas intelectuales*. Ediciones Paidós: Barcelona.
- SUPPE, Frederick (1989) *The Semantic Conception of Theories and Scientific Realism*. University of Illinois Press: Chicago.

Juan Andrés Queijo Olano: Juan.queijo@gmail.com Profesor del Departamento de Teoría y Metodología Facultad de Información y Comunicación. Universidad de la República Uruguay. -

Recibido 9/11/2015. Aprobado 30/5/2016. VB 12/6/2016.



LA FILOSOFÍA, UN OFICIO SUBVERSIVO

Jaime Araujo
jaraujofrias@gmail.com

Ya no nos preguntamos sobre un acto legislativo o un pronunciamiento judicial: ¿es legítimo? ¿Es justo? ¿Es correcto? ¿Va a contribuir a mejorar la sociedad o el mundo? Estos solía ser los interrogantes políticos, incluso si sus respuestas no eran fáciles. Tenemos que volver a aprender a plantearlas.

Judt, Tony. *Algo va mal.*

Decía Octavio Paz que “aprender a dudar es aprender a pensar”⁴⁶. Y refiriéndose a Simón Rodríguez, Eduardo Galeano, nos advertía que “nuestros países no son libres, aunque tengan himno y bandera, porque libres son quienes crean, no quienes copian, y libres son quienes piensan, no quienes obedecen. Enseñar [...], es enseñar a dudar” (Galeano, 2012).

En efecto, pensar supone arriesgar, salir de la seguridad que nos ofrecen las cárceles de las definiciones hacia lo menos seguro, hacia lo incierto. Y, la duda es condición de posibilidad del pensar; en ausencia de esta, el pensar se normaliza y deviene en espectáculo; es decir, deja de cuestionar la realidad y se torna formalista, cosmética, sin contenido. De ahí la necesidad de dudar. Porque, no hay nada más cómodo que sentarse sobre las verdades establecidas, lo difícil es dudar, entrar en crisis, sin nada seguro y todo más bien por hacerse.

Por ello, dudar es un acto subversivo. Implica abandonar las certezas que hemos asumido acríticamente, o que se nos haya adherido por costumbre. Lo que aprendimos en la familia, en la escuela, en la universidad. Lo que nos dijo el profesor, el cura o el pastor, nuestro mejor amigo, etc., debe ser sometido al crisol de la duda para probar su resistencia. Pero ¡cuidado!, puede que después de ello nos quedemos con muy pocas certezas o tal vez con nada. ¿Vale la pena? En nuestra opinión, tal disposición es de suma urgencia hoy, dada las condiciones a las que cotidianamente nos exponemos.

Solamente si empezamos a dudar todo y, cuando digo todo, me refiero a todo lo que

racionalmente es cuestionable. Pues, por un lado, sería ocioso y estúpido ponernos a dudar de la existencia de la pared que tenemos en frente, o de si el fuego quema. Bastaría patear la pared, o meter la mano al fuego para tener la respuesta. Nada grata por supuesto. Por otro lado, hoy es un deber moral dudar por ejemplo de la información que nos proporcionan los medios de comunicación, las autoridades que nos representan; en suma, de todos los mandatos venidos de la autoridad e incluso la filosófica y científica. Si hacemos esto, empezaremos a pensar, es decir, a crear formas nuevas, modos alternativos de actuar y de vivir. Pero cuidado, todo esto tiene sus riesgos.

Históricamente muchas voces la confirman, entre ellas la de Sócrates e Hipatia. Por una parte, Sócrates, fue un interpelador de la sociedad ateniense, un provocador. Su lengua mordaz molestó tanto la tranquilidad de los ciudadanos atenienses que tuvieron que buscar un pretexto para eliminarlo. Para él, una vida no examinada, no reflexionada, no merecía la pena ser vivida: había hecho de la discusión crítica un modo de vida.

Por otra parte, en la frondosidad de certezas venidas del cielo y comunicadas por boca de representantes de Dios (papas, obispos, curas) a los profanos, aparece una mujer que puso en aprietos a toda una cúpula que se ufanaba de ser el depósito de la verdad última. Hipatia decidió que era mejor dudar para pensar que resignarse a creerlo todo para no tener que pensar.

Como se podrá advertir, dudar para pensar no es fácil. Trae aparejado sus peligros. Es una labor que requiere esfuerzo y disposición a no dar nada por supuesto. Un navegar en contracorriente. Porque la duda no es mera vacilación sino interpelación, llamada de

⁴⁶ Citado de memoria.

atención e instigación a cuestionar todo aquello que no sea claro y evidente para la inteligencia humana. Y esa es precisamente la labor de la filosofía, o mejor dicho, del filosofar: agrietar los límites que se imponen a la vida, porque entiende que sin dudar no podemos pensar la vida y vivir nuestro pensamiento.

Por lo tanto, la filosofía no es una doctrina, sino una actividad de pensamiento que afirma la vida⁴⁷. Es acción no pasividad, acusación no adoración, desacuerdo no conformidad. Que nace de la realidad y vuelve hacia ella para comprenderla y transformarla. ¿Cómo? Por un lado, cercenando la frondosidad carcelaria de nuestras creencias, costumbres, prejuicios vigentes que obstruyen el libre juego de nuestros sentidos y la libertad de nuestra razón y, por otro lado, incitándonos a rebelarnos contra las fronteras del pensamiento y de las prácticas sociales que se nos impone desde los poderes dominantes. En suma, cuestionando, agitando la conciencia, poniendo en movimiento el pensamiento. Porque un pensamiento que paraliza, que conforma y que no se ponga al servicio de la vida de los seres humanos, por más sesudo que sea, no merece la pena de llevarse a cabo.

En el camino, si la filosofía ha pervivido ha sido a través de un ataque constante al conformismo, al mimetismo intelectual; pues tuvo su origen en las dudas y críticas a las ideas y prácticas existentes en su tiempo de aparición, y permanecerá viva y saludable sólo si no renuncia a ello. Por eso, sin la labor crítica, la filosofía muere y con ella la imagen del filósofo, del hombre y mujer libre, que interpela al saber y a la realidad con el propósito provocarla, de abrir grietas allí donde muchos se resignan a la normalidad de la vida cotidiana.

Laboren nuestra opinión pretenciosa, sin embargo muy importante, porque nos estimula a indagar, a reparar en cuestiones que en la vida ordinaria y también profesional damos por supuestas; es decir, a no renunciar jamás a pensar y, no de cualquier manera, sino, de forma

⁴⁷Lo primero en la vida del ser humano, no es la economía, el Derecho, el Estado, etc., es, la conservación de la vida misma. De manera que, toda riqueza económica, libertad, justicia, etc., presupone el estar vivo. Y esta posibilidad de la vida presupone el acceso a los medios para poder vivir: alimento, vestido, vivienda, salud, etc., porque si no hay estos medios, la vida es negada. Por ello tiene razón Shakespeare cuando nos advierte por boca de Shylock, “**si me arrancan los medios con que vivo, me quitan la vida entera**” (Shakespeare, 2001: 125)

crítica y mordaz. La ironía es el aguijón indomable que nos vacía de nuestras certezas y nos arrebató el abrigo de la tradición, la costumbre, los valores y las pautas de conducta que nos conforman y moldean.

A través de cuestionamientos, la filosofía nos alecciona para sospechar, dudar. Nos moviliza a averiguar sobre aquello que verdaderamente nos interesa, nos aturde y nos indigna en la vida; a fin de no dar por supuesto nada, de no resignarnos nunca a aquello que nos limita a pensar mejor para encontrar la posibilidad de vivir mejor. Y que más definición de vida que la que nos proporciona Bichat: “conjunto de fuerzas que se resisten a la muerte” (Citado por Onfray, 2011: 48).

Concebida así la filosofía, el oficio del filósofo reside en ser un permanente agitador del pensamiento, un subversivo⁴⁸ de las ideas y prácticas únicas; con la intención de generar las condiciones para iluminar los ámbitos estrechos y oscuros del saber y el hacer. Ensanchar las fronteras del conocimiento para ponerlo al servicio de la vida humana y de los escenarios que la posibiliten sin restricciones. Cuestionando e inconformando respecto de los supuestos órdenes establecidos como únicos. Lo cual, la convierte en una profesión incómoda y peligrosa. Porque no acepta nada por el sólo hecho de que haya sido transmitido por la tradición, establecido por la autoridad, o se haya hecho familiar a través de la costumbre o la pereza de pensamiento.

Por esta razón, la filosofía es un oficio desagradable para los perezosos de pensamiento, los consumidores de modas, los mezuquinos de imaginación. Pero sobre todo, para los opresores y verdugos del pueblo. Porque perturba, contraria; y por eso, no puede ejercerse honestamente sin abrazar una causa y sin cargar con sus riesgos y agravios: no se puede amar la libertad sin odiar al opresor, querer la justicia sin abominar al tirano, luchar por la vida sin aborrecer al verdugo, aspirar a la inteligencia sin detestar la estupidez.

Si bien, los filósofos no podemos por desgracias, impedir las injusticias, la contaminación ambiental, el hambre en el mundo, etc. Sin embargo, si podemos, e incluso

⁴⁸La expresión subversivo proviene del latín *subvertere* que significa trastocar, dar vuelta. Y el mundo está organizado, como dice Galeano, patas arriba. De manera que, ponerlo de pie implica necesariamente darle la vuelta, subvertirlo.

me atrevería a decir que es nuestra obligación, impedir que las injusticias, los crímenes, los absurdos y las estupideces se normalicen y justifiquen en nombre la razón. ¿Cómo? Cuestionado, informando e inconformando al pueblo para que tomemos conciencia de nuestra situación, nos indignemos y movilizemos a luchar por aquello que en verdad importa. Porque como sugería Marx (1955: 10) “es preciso enseñar al pueblo a asustarse de sí mismo, para darle coraje”. De mostrarle el horror de su envilecimiento y de su miseria (Gonzales Prada, 2004: 73)—para que se vea compelido—a ejercer su derecho al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión, consagrado en el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Finalmente, el filósofo adosa la rebeldía al pensamiento. La cual nace de la indignación frente a la injusticia y se objetiva en la denuncia. Por eso su pensar es una actividad creativa de insurrección contra los límites que se nos imponen a la vida. Porque en última instancia, asume que sin conflicto no podemos pensar nuestra vida y vivir nuestro pensamiento, y que filosofar con rigor y honestidad es pensar peligrosamente. Si no, ¿por qué se les llamaba *terribles* a los filósofos? Porque cuestionaban el supuesto orden de la ciudad y del mundo, aquello que todos daban por cierto. Pero hoy (salvo algunas excepciones), “los filósofos son corderos” (Colli, 2004: 269). Y de lo que se trata es de no ser corderos ni lobos, sino, filósofos: amenaza para los victimarios y buena noticia para las víctimas.

Referencias bibliográficas

Colli, Giorgio (2004). *Filosofía de la expresión*. 2da. Ed. Madrid: Siruela.

Galeano, Eduardo (2012). *Los hijos de los días*. México: Siglo XXI.

Gonzales Prada, Manuel (2004). “Propaganda y ataque”. En: *Pensamiento y librepensamiento*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Marx, Karl (1955). *Introducción para la crítica de la filosofía del derecho de Hegel*. Cuarta Ed. Buenos Aires: Claridad,

Onfray Michel (2011). *Política del rebelde. Tratado de resistencia e insumisión*. Barcelona: Anagrama.

Shakespeare, William (2001). *El mercader de Venecia*. Bogotá: Carvajal Educación S.A.S.

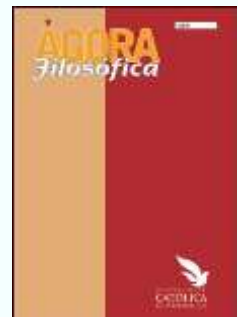


Jaime Araujo Frias: (jaraujofrias@gmail.com). Abogado y Filósofo. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa- Perú. Director de la Revista Disenso, Arequipa. Miembro del Comité de Relaciones Académicas de la Revista Humanidades Populares de la Academia Libre y Popular Latinoamericana de Humanidades con sede en Concepción-Chile.--

Enviado: 10/5/2016. Aprobado 2/6/2016. VB 14/6/2016.

LLAMADOS A PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS EN OTRAS REVISTAS DE FILOSOFÍA

La revista **AGORA FILOSÓFICA**, de la UNICAP, Brasil, llama a artículos para el No 1 (2017) *Normas, Máximas e ação*. La edición de este número estará a cargo del Prof. Dr. Danilo Vaz. La Revista Agora Filosófica se constituye como espacio privilegiado para el debate filosófico y el diálogo con investigadores de otras áreas de saber científico. La fecha límite de presentación es noviembre de 2016. Más información en el sitio web de la revista, <http://www.unicap.br/ojs/index.php/agora>



La revista **PÁGINAS DE FILOSOFÍA** de la UNC, Argentina, recibe artículos para sus próximos números. Esta publicación se caracteriza por un abordaje interdisciplinario, y abarca estudios filosóficos y sus conexiones con otras áreas de conocimiento relevantes para la filosofía. Para presentar artículos los autores interesados deben registrarse en la página web de la Revista:

<http://170.210.83.53/htdoc/revele/index.php/filosofia/about/editorialPolicies#focusAndScope>

LA REALIDAD VÉCICA

En torno a uno de los aportes de Jorge Liberati

Mariela Rodríguez Cabezal

marielarcbz@hotmail.com

¿Qué instancias constituyen a las cosas?, ¿qué instancias nos constituyen?, se trata de un tema de Ontología, y para comenzar, digamos que no cuenta cualquier instancia sino que solo valen algunas.

La primera cita que haría del libro *Fantasma en la Lógica*, de Jorge Liberati, sería la que corresponde al capítulo “La naturaleza de las cosas”: “La cosa, ya se sabe, dispone de un ser inmaterial, real como el material, en su ‘forma’ o ‘patrón’. Los organismos vivos, por ejemplo, poseen ‘patrones de organización’, como gustan decir los biólogos. Estos ‘patrones’, descriptibles tal vez por alguna ecuación no lineal, pertenecen a la dimensión de las veces y no a la del tiempo continuo”.

El autor va a abundar en la explicación de lo que presenta como “la realidad véctica”, y esto merece ser considerado, a mi juicio, como un aporte fundamental para el mundo filosófico.

La dimensión de las veces: la realidad vicisitudinal o véctica, como se nombra “por economía” en sus trabajos.

Le sigo citando, ahora en el capítulo “Ni momento ni lugar sino turno”: “El significado de la palabra *vez* parece guardar relación con una especie de *forma*, perteneciente al tiempo pero independiente de él en tanto decurso o sucesión, necesaria como mínimo para que en ella pueda hacerse contener un episodio o un hecho. Es insustituible cuando no es del caso suministrar datos espacio temporales específicos. Todo hecho ha ocurrido una vez, ocurre la vez de la actualidad que se considere, u ocurrirá una vez futura. El espacio particular y el tiempo exacto en que ocurrió, en que ocurre o en que ocurrirá, sin embargo, ya no interesarán si usamos esta palabra”.

Las veces hacen al hecho, la facticidad ocurre porque hay veces, se manifiestan en el eterno espacio-tiempo, pero no hacen al tiempo cronológico y no importa el espacio en el que parece que ocurren. Los seres se constituyen por series vécticas, las que no son cualquier vez, sino –valga la redundancia– las constitutivas. Véase este pasaje del capítulo “La otra historia”: “De

aquella historia que contribuye a hacernos cada vez, pero que queda para siempre, para todas las veces, emerge lo que somos como personas; no nace de haber vivido solamente. Sabemos, por algunas reflexiones hechas sobre la ocasión y sobres ese concepto fantasmal que arraiga en la palabra “vez” (capítulo II), que la vez está libre de temporalidad y de espacialidad y que su fundamento radica en lo constitutivo y no en lo evolutivo”. Jorge Liberati escribe, a veces, con una prosa poética.

Podemos inferir que hay una relación estrechísima entre lo que él llama veces constitutivas del ser y lo que se puede entender como forma, una forma no indisociada del contenido, a mi entender, pero una forma al fin y al cabo que escapa a las coordenadas espaciales y temporales, y que subsiste en el recuerdo del ser del que se trate. “La realidad, incluyendo la nuestra, es el producto de las veces constitutivas”, así comienza un capítulo vertebral para la comprensión del tema, subtítulo “El otro mundo”. Espero que este apunte que esta vez ahora hago, no quede al margen de la penetración que espero tenga en la forma de ser del lector. Todos queremos influir en algo; ahora bien, lo que Liberati plantea es muy serio, fundamental, y sería un atropello por parte del acervo filosófico-bibliográfico que no se tuviera en cuenta como corresponde.

El autor habla de todo, de lo animado y de lo inanimado, hay veces que hacen que los seres sean en verdad, y si no se dan esas veces, las cosas pueden estar todo el tiempo que se quiera y no ser completamente, le pasa lo mismo, según sus palabras, a una planta que a un ser humano; pero en el caso de un ser humano, cuando se dan esas veces, se consigue lo que él llama la existencia soberana. La ontología tiene implicancias éticas. Pero atiéndase a la sutileza de que lo que es ya está dado por la sola posibilidad de ser. “Si algo puede ser concebido, entonces no se puede descartar su posible presencia”, dice Jorge Liberati en el capítulo “El entramado esencial”; y en este punto coincide con el contenido del libro de Abbagnano, *Filosofía de lo posible*. Todo es

posibilidad de, de confirmación, de sentirse, de definirse, la existencia es un “puede ser”. Vivir este “puede ser” es el desafío, pero el desafío mayor es vivirlo soberanamente, diría asumiendo la tesis de este filósofo uruguayo. Para afirmar la vinculación entre Abbagnano y él me baso sobre todo en esta afirmación del comienzo del capítulo VII, “Huellas en otras teorías”: “La palabra *vez* aparece cuando deseamos expresar y enfatizar no exactamente lo probable sino lo posible”.

Al respecto de la noción de tiempo reivindicada en este libro, hallo una proximidad con la crítica que hace Bergson a la idea gruesa y vulgar del tiempo medido en términos de sucesiones de puntos espaciales. Las veces que hacen a las auténticas *veces* que somos tienen que ver con un tiempo interior y no con un tiempo que puede ser sucesivamente pasado, presente y futuro.

Y cuando el autor nos habla de la no contigüidad de los contenidos de ese tiempo, está aproximándose también a la noción de contenidos inconscientes, está tan presente la vivencia que pasó hace unas horas si fue significativa como la vivencia aquélla que tanto nos marcó en nuestra infancia.

“*Recuérdame/ mi mejor vez*” dice la letra de una canción de Darnauchans. (“*La espina no/ la flor, la flor/si es que hubo flor*”)

Nuestra conducta va dando lugar a estructuras disipativas (Prigogine) que generan órdenes y/o desórdenes que después se constituyen en nuevos órdenes. Pero lo que importa deja huella y lo llevamos dentro, viaja con nosotros porque le pertenecemos, porque lo incluimos y nos incluye, signos, rasgos del carácter, formas constitutivas, series *vécicas* según el filosofar de Liberati.

Su fina prosa argumentativa sigue el encare de este tema en el ensayo “El velo de la apariencia”, donde dice que todos los filósofos han procurado ese escapar a la cárcel espacio temporal, buscando una definición de la realidad que, “permaneciendo fiel al cambio y a la fugacidad del tiempo, pueda ofrecer una idea más o menos durable y consistente”. Lo comparto totalmente. El hacerse a sí mismo del ser supone el procesarse de una selección de elementos constitutivos.

Dejo de parafrasear y vuelvo a citar directamente: “Pero si somos porque llegamos a ser, entonces, no todo lo involucrado en el hacer contribuye de la misma manera. Algunas

instancias, cosas, hechos, fenómenos, lo que sea, han participado en la construcción, y otras no, y otras menos aun. Las que han contribuido configuran una serie determinante, no ordenada en el continuo, aunque sí en el tiempo; una serie de únicas y determinantes veces constitutivas, que llamamos veces porque no interesan por el momento ni por el espacio en los que han acaecido sino por la importancia que han tenido (de una manera secuencial) para la conformación de aquello a que pertenecen”.

Dice el autor que lo anterior debe ser el presupuesto principal de cualquier filosofía, ya que tales series configurarían la única realidad verdadera o no apariencial, como él gusta decir, en vez de “aparente”.

Véase el alcance de la realidad *vécica* en lo que a lo humano concierne en esta oración: “La existencia plena o soberana es aquella que ha empleado veces constitutivas. Existencia cualquiera hay en cantidad, pero no soberana”. Muchos sospechan –y me incluyo– que las mejores formas de pensar en lo real nos llevan irremediamente a conceptos o ideas difusas o borrosas, porque el asunto es muy vasto –por así decirlo–, muy sutil, muy abarcador. Muchos sospechan –y me incluyo– que el desafío de definir lo real conduce a aceptar esquemas paradójicos para tan grande empeño. Sigamos el hilo de premisas y conclusiones que venimos reseñando y detengámonos a pensar cómo se supone que es la realidad *vécica* y cómo se supone que se manifiesta, esto nos lleva necesariamente a aceptar y no aceptar a la vez la facticidad espaciotemporal. (Jorge ha investigado y escrito mucho sobre Lógica Borrosa). Los elementos constitutivos que hacen a la mesa y me hacen a mí en tanto y en cuanto seres, rebasan las coordenadas del tiempo y el espacio, ya que se pueden abstraer como *formas*, pero se manifiestan en dichas coordenadas en forma inmanente, al existir encarnados entonces.

Liberati escribe sobre la tribulación anterior de la siguiente manera: “Habría, sí, una especial clase de vivencia. Una vicisitud liberada del tiempo y del espacio, pero originada y proyectada en ellos”. Y a continuación agrega un párrafo que al mismo tiempo reconoce que su tesis es, en parte, deudora de Dilthey y de Ortega y Gasset: “Se puede llamar *vez* a este tipo de vivencia diltheyana, a esta especial circunstancia orteguiana, independiente de cuándo y de dónde, valedera sólo por lo que ha dejado en el ser”.

Por último digamos que al autor le importa cómo llegar a dicha realidad *vécica*, la cabal, la verdadera, y ante tal preocupación apunta que le compete el trabajo a la inteligencia, pero no a una inteligencia estrictamente racional sino más bien a una capacidad de aprehender que, en algo se vale de la deducción, la abducción y la inducción, pero que es más que todo eso, él habla de la necesidad de una inteligencia selectiva, no enumerativa e informal para dar cuenta de tan difícil blanco del sujeto cognoscente, lo que es ni más ni menos que el blanco de la pregunta ontológica, algo que compromete a la pregunta kantiana acerca de qué puedo conocer, y que no se reduce, a mi juicio, a la pregunta antropológica, desde la premisa de que el asunto de lo que hace al ser va más allá de lo que nos hace ser seres humanos. Se trataría de algo más que solo razón, y de algo más que solo experiencia; creo ver, por un lado, criticismo en el autor, una preocupación por la forma acerca de cómo procesar los datos, y por otro lado mucha crítica –en el sentido de la necesidad de seleccionar los mismos con acierto–.

Si de hablar de la realidad de las relaciones se trata, en el artículo “Una realidad que se escapa de las manos”, llegando al final, el ensayista escribe lo siguiente: “Surge un ‘mundo’ cuyas ‘cosas’ no se pueden atrapar como no fuera cotejándolas con las demás en sus ‘enfrentarse’”. La relación es vicisitudinaria o, para abreviar, *vécica*. Nada hay de nuevo en esto. Nicolai Hartmann, en su *Ontología*, sostuvo que la conciencia no comprende la cosa o la situación real ‘partiendo de la totalidad de las condiciones, sino sólo de una selección de factores subjetivamente condicionada’. De allí que cada cosa tenga tras sí ‘una sola cadena completa de condiciones’. Puede sospecharse de que la realidad, independientemente de nuestra conciencia, resulte de una selección de sus condiciones, es decir, de sus veces constitutivas”.

Pero para terminar mi escrito quiero respetar la forma en que Liberati cierra el artículo

antes mencionado, porque lo hace de un modo ambiguo, borroso, indefinido o incierto, pese a que juega con la palabra “certeza”, o por eso mismo –mejor dicho–. Éstas son sus palabras: “Se trata de que en el ser, en tanto ser, hay un ‘vecear’. Hartmann habla, sorprendentemente, de ‘temporacear’. Pero no es el tiempo el que hace algo.

Las cosas ya no se pueden sostener en la mano; se escurren. Y sólo si se escurren alientan en nosotros alguna certeza”.

Veceé para hacer este artículo, una mezcla de fantasías y recuerdos ayudó a mi empeño, ¿alguna vez sabré si gatillé en el lector sus veces constitutivas para acordar o desacordar con estas líneas?

Ah, olvidé decir una cosa que considero gravitante (y que tiene cierta conexión con la fenomenología de Husserl) para la comprensión de la idea. “La esencia es el accidente” se subtitula una parte del discurso que venimos ahora comentando, y es una cosa porque el discurso –y el psiqueo y el pensamiento del discurso– también es un ser que está o existe en el mundo. La realidad *vécica*, según interpreto, lo abarca todo, si no, no es realidad.

El modelo interpretativo que nos aporta el autor resiste (hasta donde yo he examinado) toda crítica posible bien intencionada, y tiene el debido alcance epistémico, ya que cubre los datos empíricos –sean estos una piedra, un perro, o un hombre– con una sólida línea argumental de lo que les hace ser.

Espero que la interpretación de los textos manejados –reviviendo vínculos mediante– me haya llevado a una acertada comprensión y luego a una explicación consecuente. La visión que aporta Liberati es interpretativamente bella, y analíticamente útil. Un creador de algo que faltaba decir es también un creador de un cierto juego de lenguaje que pretende por ello dar cuenta de experiencias vividas por quienquiera leerle.

Bibliografía de la autoría de Jorge Liberati:

Fantasma en la lógica, (2002). Cal y Canto. Montevideo, Uruguay.

“El velo de la apariencia”, *Revista Enlace* (2008). Maracaibo, Venezuela.

“Una realidad que se escapa de las manos”, *Revista Relaciones* (Nº206). Montevideo, Uruguay.

Mariela Rodríguez Cabezal (nacida en 1964) es egresada en Filosofía del Instituto de Profesores Artigas. Ejerce la docencia en Enseñanza Secundaria. Ha publicado varios artículos en semanarios como, por ejemplo, “La República de Platón”, y en esta revista. Además editó los siguientes libros: *Artesanías con Palabras, Dudas que ahogan, Como fue después. El debate modernidad-posmodernidad, y La Realidad Inclusiva. Sobre lo escrito por Dardo Bardier.*--





LOS TIEMPOS DE LA TRANSPARENCIA Y LA PARTITURA DE LA CALIDAD DEMOCRÁTICA

Bernabé Aldeguer

bernabealdeguer@gmail.com

En la medida en que deductivamente y por medio de una hipótesis resulta posible pronosticar el escenario derivado de una confluencia específica de variables, el método científico habilita para proyectar ciertas estimaciones futuras con carácter previo a su comprobación empírica, perfilando un contexto político en ciernes. Y así, haciendo de la creación musical una suerte de *tempo di valse* para el método científico, podríamos escribir la partitura en base a la cual interpretar la futura calidad democrática al *tempo* de la transparencia.

Larghissimo. La hodierna Ciencia Política se caracteriza, deontológicamente, por una creciente impronta normativa dirigida a superar las carencias avalorativas y asépticas propias del cuantitativismo positivista, trascendiendo esa suerte de anti-institucionalismo advertida por Sartori (2005). Todo ello conlleva la necesidad de revitalizar el estudio del papel asignado a ciertos conceptos, principios y valores de cariz democrática, siendo la transparencia uno de aquellos a los cuales prestar especial atención a través de una Ciencia Política en tanto que ciencia “de y para la democracia” (Nohlen, 2012).

Grave. El fundamento ético de la política interpela a la transparencia como instrumento para la consecución de la calidad democrática, contribuyendo así a la normal función estructural del sistema político en términos de Easton, consistente en la asignación de valores para la sociedad (Easton, 1965), e involucrando al Estado de forma proactiva en el fomento de la nitidez institucional propia de las estrategias para el fortalecimiento de la democracia en tanto que propósito ético.

Adagio. Sin obviar las disfuncionalidades de la brecha digital, la consecución de la contemporánea e-democracia en los diferentes niveles de gobierno y el *Open Government* precisan

de la transparencia como sustrato instrumental y normativo de la participación ciudadana. Ésta contribuye a la legitimidad del sistema político representativo y participativo por la vía de la *input legitimacy*, en términos de Scharpf, yendo más allá, por tanto, de una información pública exclusivamente contable o presupuestaria, e incluyendo a la ciudadanía en el propio proceso de diseño y evaluación de las políticas públicas, así como en la función básica de control y rendición de cuentas.

Afetuoso. El éxito y la eficacia de las estrategias de transparencia, en el marco de la realización del derecho a una buena administración, requieren una coordinación holística e integral con otros protocolos y principios, tales como los de Ética Pública o el fomento del Buen Gobierno, la responsabilidad, la honestidad o el control. Deben establecerse también sanciones (*enforcement*) en caso de incumplimiento, evitando voluntarismos y generando marcos de gestión de la integridad que desvinculen su implementación del poder Ejecutivo por medio de autoridades independientes, desgubernamentalizadas, altamente profesionalizadas y comisionadas de las instituciones legislativas, con cauces de participación ciudadana que materialicen la bidireccionalidad de la *social accountability*.

Andante moderato. La transparencia, más allá de la complejidad (y, en ocasiones, la controversia) conceptual que de la misma se deriva como atributo propio de todo concepto en la órbita de las Ciencias Sociales, habilita para hacer realidad la permeabilidad de las instituciones con respeto (y respeto) al entorno y a las demandas sociales. Ello se proyecta tanto hacia adentro (escuchando y procesando eficazmente las exigencias colectivas

mediante un alto nivel de receptividad, fomentando la participación y la intervención real en los asuntos públicos y sus *policy makers*), como hacia afuera (regulando y disminuyendo las excepciones de los límites para el acceso a la información pública con objeto de prevenir la arbitrariedad y el abuso de poder, haciendo accesible los datos -*Open Data*- desde la perspectiva de su compre(h)ensión y la contestabilidad, evitando si bien la burocratización del acceso a la información pública). La transparencia constituye parte ineludible de los procesos de democratización y gestión de la participación ciudadana, edificando los programas de reforma y regeneración democrática, sin obviar el contexto y las contingencias específicas del entorno institucional y cultural, concretamente en relación a escenarios de corrupción política generalizada. Al fin y al cabo, mediante la transparencia se hace más llevadera la compleja existencia democrática, tan deseable como ardua, y favorece la creación participativa de la ética.

Allegretto grazioso. La transparencia, en este sentido, emerge tal que ornamentada columna, clara como un mármol pulido de vetas sinuosas, sosteniendo el adecentado frontispicio de la democracia; indicador del buen gobierno y la calidad democrática, tanto de instituciones y Administraciones Públicas, como de los principales actores políticos (v. gr., partidos políticos) y grupos de interés (léase lobbies), fomentando una orientación proactiva hacia la integridad y la responsabilidad social institucional. Conviene huir, en definitiva, de los paradigmas centrados en una aproximación exclusivamente tecnocrática o economicista, restrictiva, negativa o punitiva sobre aquello que *no se debe hacer*, destacando, por el contrario, los incentivos para aquello que *se debe hacer*.

Vivacissimo. Paredes de cristal contra la corrupción, la desconfianza y la desafección hacia la política democrática, superando el hermetismo institucional y construyendo diques diáfanos que contengan los delitos por corrupción del más alto nivel, pero

diluyendo y neutralizando también, y sobre todo, los más imperceptibles y letales actos cotidianos de irregularidad normativa y de vulneración ética que minan, flemática y deletéreamente, las bases de la confianza en la democracia, larvando la cultura política participativa y distorsionando los acordes morales de la partitura democrática.

Allegro prestissimo con fuoco La transparencia está presente en todos los tiempos armónicos de la democracia, interpretados éstos sobre la base del ideal normativo en que aquella, siempre caótica, se sostiene, pero que como la utopía, permite caminar, y en el transitar reside la virtud. La fastuosidad del poder político democrático, como el académico o el musical, ha venido históricamente acompañada de una firmeza cívica, escultural, arquitectónico y artística destinado a perpetuar, mediante alegorías de altísima belleza estética, el rigor ético propio de las virtudes del buen gobernante. La estética de la ética y de la auténtica *raison d'État*. La transparencia de los procesos democráticos debe ir acompañada de robustos muros cuyos tapices y lienzos, sublimando las virtudes del Buen Gobierno, no sean óbice para la ocultación, sino un destello indeleble *d'or et d'argent* que dote de prístina claridad al noble obrar de la democracia en todos sus tiempos e interpretaciones.

Lecturas para continuar con el tema:

Bernabé Aldeguer Cerdá. (2015) "La Ética Pública aplicada y la gestión de la integridad. El caso español", en Diego Bautista, Ó. Ética Pública frente a Corrupción: Instrumentos éticos de aplicación práctica. Instituto Administración Pública: México
Bernabé Aldeguer Cerdá (2015). Orientaciones deontológicas en el ejercicio de la profesión política. Entorno. 68/72 Bernabé Aldeguer Cerdá (2013). "Ética Pública y Gobierno Local en un contexto de crisis económica", en BARATARIA. pp. 15-37
Bernabé Aldeguer Cerdá (2011). La Ética Pública en la configuración del Nuevo Servicio Público. Más poder local. pp. 12- 13.

Bibliografía

Easton, D. (1965). *A Framework for Political Analysis*. Chicago: University of Chicago Press.

Nohlen, D. (2012). *Sistemas electorales y partidos políticos*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.

Sartori, G. (2005) "¿Hacia dónde va la Ciencia Política", en *Revista Española de Ciencia Política*, núm. 12, pp. 9-13.

Scharpf, F. W. (2009). "Legitimacy in the Multilevel European Polity", en *European Political Science Review*, 1/2, 173-204.



Dr. en Derecho (Programa Estudios Políticos y Constitucionales), Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración, obteniendo Premio Extraordinario de Licenciatura y Certificado de Excelencia Académica del Gobierno de España. Especialista en élites parlamentarias desde la perspectiva de género y en ética pública, transparencia y buen gobierno.--

Recibido 20/5/2016. Aprobado 5/6/2016. VB 16/6/2016.



Mariela, Rodríguez Cabezal, *La realidad inclusiva: Sobre lo escrito por Dardo Bardier*, Montevideo, Ed. Rumbo, diciembre de 2015, 318 pp.

LA AUTORA

Mariela, Rodríguez Cabezal (1964) es Profesora de Filosofía en el Instituto de Profesores “Artigas” (IPA) desde 1986. Ejerce la docencia en Enseñanza Secundaria desde hace muchos años, y antes de su primer libro había publicado artículos en la Revista de buen éxito pero corta vida, *La República de Platón*. Actualmente colabora con el semanario *El Popular* y nuestra revista *Ariel*. En *Ariel* N° 8 (agosto 2011) ya comentamos muy brevemente su obra *Artesanías con palabras*, y luego, en *Ariel* N° 10 (julio 2012) su obra *Dudas que ahogan*.

EL LIBRO

En nuestra reseña de *Ariel* N° 8 decíamos que “*tal vez la indudable autenticidad sea la característica más marcada de la obra*” [... que se presenta como un...] “*todo armonizado por la fuerza de la convicción, el espíritu y la evidente práctica militante de la autora; que con bordes difusos, un poco más, algo menos, muestra su entusiasmo indeclinable.*”

Luego hay, en el segundo libro de Mariela Rodríguez Cabezal, una continuidad de estilo y espontaneidad muy marcada en el primero, la cual reaparece como un sello personal de la autora en este su cuarto libro.

Decíamos al comentar *Dudas que ahogan*, para *Ariel*, que si bien “*el conjunto tiene altibajos, con algunos puntos verdaderamente altos, en nivel y en densidad expresiva.*” Aquí también se puede decir que nos encontramos frente a una reflexión filosófica o metafísica sin llegar a los compromisos de la filosofía misma. Pero la

persona, la autora, se juega en estos escritos absolutamente. El compromiso, social, político, personal, aún en el plano del amor está siempre presente. Allí hay “un ser humano palpitando” (Discúlpese piadosamente mi autoreferencia). Mariela Rodríguez Cabezal es siempre coherente consigo misma.

En este libro nuestra autora se mete en un tema -la metafísica de hoy- un tanto complejo. Amar lo bello (lo bueno), siempre está bien. La autora admira la obra de Dardo Bardier y no intenta en ningún momento opacarla. Eso la honra. Pero, el problema es por qué y cómo.

Parece, por momentos, no comprender en profundidad a Bardier. Sus referentes son otros: parece no tener formación suficiente científico-técnica para acceder al pensamiento de Bardier en profundidad.

Este comentario debería tal vez iniciarse bajo el acápito de Wittgenstein, *De lo que no se puede hablar hay que callar*, pero la autora puede hablar de muchas cosas, la cuestión es si se debe y en que medida y ocasión.

Nos permitimos esperar de la autora desarrollos más densos, extensos y profundos. Leyéndola uno sospecha que puede hacerlos. Bardier es de esos autores que se leen fácil, casi como una novela, y uno se cree que captó todo, pero no es así, es necesario realizar una 2ª o 3ª lectura cuidadosa -yo lo hago con papel y lápiz-.

Recomendamos el libro porque entre otras cosas marca un hito en la producción de una pensadora uruguaya, docente de Enseñanza Secundaria, e implica un reconocimiento público -impreso en un libro por una editorial de plaza- de un autor aún poco leído y sin embargo fundamental.

Rodríguez Cabezal percibe -siente- la importancia y la gravedad de la obra de Bardier. Ese es su mérito -el mérito de su libro-fundamental. Recomiendo su lectura, y la lectura de la obra a la que refiere pues sin conocer la cual es prácticamente imposible comprender y disfrutar de lo que dice la autora en este libro, que aquí comentamos -con atrevimiento-.

Gonzalo Abella, *Educación, resistencia y cambio social (un enfoque marxista)*. Betum San Ediciones/ Universidad Popular J. Lensina (UPJL), Montevideo, diciembre 2015.



EL AUTOR

Candidato a Presidente en 2014 por la formación "Asamblea Popular", Gonzalo Abella alcanzó en Uruguay, de este modo, una visibilidad que antes no tenía. Pero la mayoría de nosotros no conoce (yo no conocía) la vastedad de su obra, tanto ensayística como narrativa.

Nacido en Montevideo en 1947, Maestro, trabajó como docente de niños con capacidades diferentes y también de adultos. Exiliado en Cuba en 1976, viajó a Moscú en 1979 para realizar estudios universitarios de especialización.

Está casado con Isabel Izquierdo, con quien comparte vocación y tareas de docencia, investigación y también partidarias. Juntos han vivido experiencias en diversos Pueblos Originarios remanentes y comunidades rurales de América Latina.

Es autor de una Novela de Reconstrucción Histórica, *Desde otros ojos, Vasili Vasiliievich en Tacuarembó*, Betum San Ed., Montevideo, 2008.

Otras Obras de Abella, también de ed. Betum San (de distribución no muy eficiente)

Ensayos: *Nuestra Raíz Charrúa, Mitos, leyendas y tradiciones de la Banda Oriental, La educación en los tiempos del hambre, Historia diferente del Uruguay, Artigas mitológico, Stalin: Luces y Sombras, Aparicio Saravia, el traicionado.*

En Narrativa: En Ed. Betum San (insistimos, más bien inencontrables) *Profética, La Leyenda de Soledad Cruz, Desde Otros ojos, Orientalitos (2 Tomos)*. En Editorial **Sudamericana** (este libro está en librerías, o estuvo): *Páginas del año XI*.

También hay libros publicados en el extranjero: *Bolívar, independencia y lucha social en Nuestra América*, Trinchera, Caracas, 2011. *Educación Ambiental* (en coautoría), Ed. Intercontinental, Asunción, 1997.

EL LIBRO

Para Abella, la Educación (en sentido amplio) es una trinchera de la lucha por el cambio social y la Libertad., desde la perspectiva de Carlos Marx (Tesis XI).

La obra se ubica en el escenario de la discusión actual en el Uruguay y también en el Mundo occidental, sobre políticas educativas. Afirma la necesidad de una reforma radical, "Tengo cuatro años de Escuela Rural y leo mejor que mi nieto que está en Secundaria, dice desde las páginas del libro, una anciana.

Abella evoca la educación uruguaya de los años de la Generación Crítica y nos trasmite la alarma: la Educación aquí y ahora, está sumida en una crisis terrible.

El planteo, parte de la interrogación, ¿podemos superar la crisis?, ¿cómo? En los primeros capítulos, nos encontramos con un análisis somero, necesariamente esquemático, del surgimiento del fenómeno educativo en las sociedades humanas todo a lo largo de la historia, a veces como factor democratizador, a menudo como elemento sujetador (formación del sujeto como oprimido, generando exclusión, y sirviendo a fines que para Abella deberían serle ajenos, de manipulación).

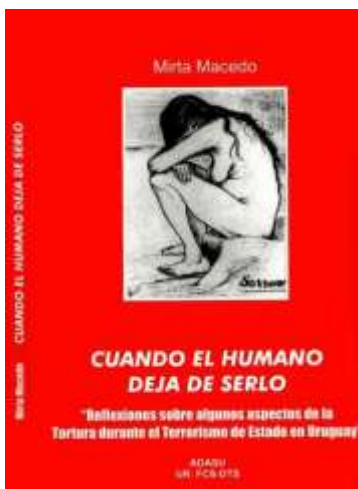
La opción por la utopía recorre toda la obra. Para el autor, el necesario cambio educativo (debe estar: es una afirmación de carácter normativo) indisolublemente ligada a la lucha por el cambio social. En su perspectiva, dialéctica, la educación popular actúa como un acelerador (entre otros) de la 'conciencia social' del Pueblo.

Abella levanta las viejas banderas de la Educación Laica. Todo hecho Educativo, está marcado por la lucha de clases, y en este sentido, no es nunca política y moralmente "neutral".

Para resumir, el libro constituye una propuesta metodológica y un llamado ferviente al Cambio Social. Se inscribe en el (y contribuye al) proceso de llenar el enorme vacío de la reflexión uruguaya actual -por y sobre- la crisis educativa y la necesaria reforma (YA).

El texto es claro y la obra toda, sin claudicaciones. Recomendamos su lectura, que por lo demás se ve favorecida por una prosa ágil y directa. Se puede o no estar de acuerdo con el Maestro Gonzalo Abella, no se puede ignorarlo y prescindir de él.

Mirta Macedo, *Cuando el humano deja de serlo: Reflexiones sobre algunos aspectos de la Tortura durante el Terrorismo de Estado en Uruguay*, ADASU, UR.FCS-DTS, Montevideo, 2014, 140 pp.



LA AUTORA Y SU LIBRO

Mirta Macedo (Treinta y Tres, 1939 – Mdeo., 2012). Las muchas siglas del editor pueden desorientar al lector. Se trata de una publicación conjunta de la Asociación de Asistentes Sociales del Uruguay (ADASU) y del Departamento de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República. Se trata de un libro póstumo y de una edición homenaje.

Es indudablemente una obra testimonial, pero no sólo ni primordialmente: es una reflexión, sobre la experiencia propia y de otros, honda e indudablemente filosófica.

Luego de la dictadura, Macedo retomó sus estudios de Trabajo Social, se graduó y ejerció la profesión; comenzó a publicar en 1999, *Un día, una noche--todos los días* (ed. Orbe), obra a la cual siguieron *Tiempos de ida, tiempos de vuelta* (Orbe, 2002), *Atando los tiempos, reflexiones sobre las estrategias de supervivencia en el Penal de Punta de Rieles 1976-1981* (Orbe, 2005), *De la prisión a la*

libertad: reflexiones sobre los efectos sociales de la prisión (Orbe, 2008) y finalmente el libro que hoy les presentamos, con inocultable emoción.

Aquí no se trata de establecer la exacta filiación política de Macedo. Como el Uruguay es pequeño, es una tarea fácil para quien esté interesado. Entendemos que las víctimas no tienen divisa: son ellas mismas una divisa (lo dice acertadamente la canción, *los muertos no tienen divisa*) Luego es claro que la filosofía de Macedo arranca de una matriz ideológica más o menos fiel al marxismo. De todos modos su apoyatura teórica fundamental en esta temática es Primo Levi.

Son escasísimas las mujeres que han relatado públicamente siquiera una parte de los vejámenes sufridos durante la última dictadura, felizmente ya bastante lejana en el tiempo. Aquí nos encontramos con algo de relato y mucho de reflexión.

Una lectura detenida y en clave filosófica, no logra-yo no logro- desprenderse de la emoción, solidaridad y congoja, que nos invaden, ante tanto sufrimiento evitable, ante la realidad que se vuelve carnal, del torturador, que deviene protagonista vergonzante de la narración y sujeto oprobioso de la crítica.

Mirta Macedo construye un alegato entrañable, por la humanidad de todos los humanos, los torturadores también. El gozne filosófico está allí, en la dificultad patente de identificarse con ese otro, cumplir con el precepto kantiano, ponernos en sus zapatos, que como el zapatito de cristal a las hermanastras de Cenicienta, definitivamente, no nos quedan. Deberé intentar crecer en humanidad. Ese otro, el monstruo, me interpela.-

Lia Berisso: Ingeniera (UBA, 1983) Lic. Filosofía (UdelaR, 1997). Docente UdelaR durante 20 años. Actualmente Directora del Centro de Investigaciones Filosóficas en Montevideo (CIF-MDV). Obras: *Libertad*, Roca Viva, Mdeo. 1997. *La Teoría de John Rawls explicada a mi hija*, Ed. Deauno.com, BA, 2008. En coautoría con Horacio Bernardo: *Introducción al Pensamiento Uruguayo*, 2014, 2ª ed. Fin de Siglo, Mdeo. Coor. y participa: *Introducción a la Renta Básica Universal y Tolerancia* (2011 y 2015 respectivamente, ambos publicados por UdelaR, Biblioteca Plural, Mdeo.). Capítulos libros: "L'influence de J.M Guyau sur la generation uruguayenne de 1900" en J. Riba (ed.). *L'effet Guyau, de Nietzsche aux anarchistes*, L'Harmattan, Paris, 2014 y "Los nudos del Poder", en *Maquiavelo intemporal*, FCU y F. Der. UdelaR, Mdeo, 2015.



ARTE, CIENCIA Y FILOSOFÍA

Dardo Bardier

UNA ALIANZA QUE EMBRETÓ UNA CULTURA

En países de predominio islámico como Marruecos, y aún en las hermosas obras que sus antepasados dejaron en España, generalmente reina un arte que tiene ciertos rasgos en común. Como es sabido, no se suele ver imágenes de humanos, ni de sus obras, ni de animales, ni de dioses. En sus artes visuales utilizan elementos geométricos, símbolos, escritura adornada y flora simplificada o estilizada. Esto se comprueba fácilmente en los mosaicos, los grabados, las esculturas, la arquitectura y la pintura. No así en la televisión y la propaganda, donde suele haber representaciones, como en casi todos lados.



La restricción de las imágenes a lo geométrico, dado que la geometría es una abstracción de la realidad, produce, obviamente, arte abstracto, casi sin tema representativo. Por cierto, muy valioso. La estilización de la flora la hace poco detallada, geometrizada, no descriptiva. La decoración de la escritura y los símbolos los hace casi irreconocibles. La adhesión de este arte a una ciencia como es la geometría elemental euclidiana es toda una alianza **arte-ciencia-religión-concepción-del-mundo-filosofía**.

Esa alianza fue establecida hace mucho tiempo por el dominio de una religión sobre las demás áreas de la cultura de la época y, en mayor o menor grado, sigue hasta hoy. Quizá en su momento significó un gran apoyo a la geometría y, dado que casi no existían otras ciencias, implicaba una adhesión a la ciencia en general. Al arte se le dio lineamientos geométricos que, eliminados los todos

los otros lineamientos usuales representativos, se desarrollaron más que en otros lados del mundo.

Pero los siglos pasaron y las ciencias se diversificaron enormemente, incluso la geometría se amplificó y tomó nuevos rumbos. Y en ese arte, tan afiliado a normas muy específicas que se habían establecido rígidamente (por razones de quienes las establecieron), no necesariamente coherentes con otros aspectos de su concepción general (pero sí como banderas, con fuerte poder distintivo, caracterizador, individualizador), al no permitirse ningún cambio (está escrito que toda propuesta de cambio es una traición), no pudo seguir la evolución de la cultura general del mundo, incluyendo la ciencia. Es un arte congelado aunque se sigan haciendo valiosas obras de arte creativas dentro de ese marco. Es claro que cada país interpreta un tanto distinto las normas, y que avanza así de distinto. Y si el país es muy tolerante, pueden aparecer algunas trasgresiones aceptadas y producidas por parte de la población, o de extranjeros, como obra de “infiel”.

Ese contrato de adhesión entre ciencia, arte, ideología y religión, que quizá tuvo sus beneficios en su momento, parecería haber estancado el desarrollo de cada uno de esos campos y de todas sus relaciones. Ni qué hablar que hoy no hay ámbitos adecuados para el desarrollo formal de otra filosofía que la tradicional (salvo criticando a toda otra), incluso cuando un rey y una reina parecen hacer esfuerzos por liberar a la población de algunos pre-juicios que devoran el futuro del país. Nuevas propuestas filosóficas no pueden ni mencionarse a menos que se sometan desde su nacimiento a los textos sagrados. Una facultad de filosofía no entra en este mundo; lo más que puede haber son cursos secundarios o de bachillerato, un tanto dogmáticos:

-Esto que te digo es filosofía.-

“las Autoridades tuvieron casi la total seguridad de que la filosofía fue -para decirlo de un modo directo- la fuente de tantas maldades acaecidas en este país, y su clara implicación en adiestrar gente a rechazar todo tipo de valores sagrados (Patria, Dios, rey).”

En ese sentido, salvando las distancias, la situación no parecería muy diferente a las restricciones que las dictaduras ponen a los pensamientos no alineados con ellas, impidiendo la necesaria admisión de diversidad que toda nueva (y necesariamente débil) filosofía necesita. Con la diferencia de que el pensamiento, costumbres y ritos no están encerrados en un edificio burocrático, ni son impuestos al pueblo por alguien, sino que están

presentes en todos, en todo lo que se haga, por todo el territorio. La mayoría de la población tiene internalizado un listado de normas que, por el sólo hecho de cumplirlas, o no, clasifica duramente a toda persona en fiel o infiel. Amigo o enemigo. O en una tercera categoría, bien tolerada, que es la de turista-infiel-que-trae-dinero.



Los otros modos de arte admitidos (en algunos lugares son admitidos todos pero, si uno mira los autores, los que practican modos diferentes a los típicos suelen ser extranjeros o de otras religiones) además de los geométricos sin significado, son los símbolos religiosos adornados. Se suelen deformar por estéticas. Los escritos religiosos suelen embellecerse en mérito a su importancia. Y vegetales sencillos y no descriptivos, como flores y hojas, suelen ser llevados a simplificaciones y repeticiones que funcionan como

adornos, no como representaciones, y menos científicas, salvo en textos de estudio.



Quizá este conjunto de hechos dé para reflexionar filosóficamente sobre qué tan coherentes y positivas suelen ser las alianzas estéticas-científicas-religiosas-políticas-ideológicas-filosóficas cuando las situaciones inevitablemente cambian de un modo que nadie podría haber previsto.

Es un riesgo que corren todas las religiones y sistemas políticos que establecen “para siempre” símbolos y costumbres que, en algún momento, algunos los creyeron coherentes con sus principios.-

Para seguir leyendo:

“Estado actual de la enseñanza de la filosofía en Marruecos.” Mohamed Bilal Achmal, *Revista A parte rei*, 44, marzo 2006.
<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei/>
 “La filosofía, un oficio subversivo” de Jaime Araujo. *Ariel* 18: 48.-

NOTICIAS

IV COLOQUIO DE FILOSOFÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA, “PERSPECTIVAS SOBRE EL LENGUAJE CIENTÍFICO.”

Se realizó del 5 al 6 de mayo 2016 en el Instituto de Información de la Facultad De información y Comunicación, con la participación de especialistas de Uruguay, Argentina y Brasil.

*La Lic. Lucia Alonso y otros presentaron: “Kuhn y su conflictivo relacionamiento con las ciencias sociales: algunas tensiones esenciales.” *El Arq. Dardo Bardier presentó su trabajo “Procedimientos Orgánicos de Selección de la Información (POSI) y procedimientos científicos de investigación, y sus lenguajes.” *La Dra. Deivide García habló de “Feyerabend: reconstruyendo viejos prejuicios.” * Leandro Giri y Hernán Miguel expusieron: “Un caso de cambio revolucionario en ciencias sociales: un abordaje kuhniano al Management.” El Prof. Pablo Melogno disertó sobre “Elección racional entre inconmensurables (II): Cambio de significado.” *La Prof. María Mettini trató el tema “Paul Feyerabend: experimentos mentales y lenguaje observacional”. *El Dr. Augusto Müller presentó su trabajo sobre “Lenguaje tecnocientífico y lenguaje cotidiano. ¿Dos áreas compatibles?” * El Magister Jorge Rasner habló sobre “Del rigor en las ciencias.”

El nivel de los trabajos fue excelente y es de destacar la abundancia y solidez de los fundamentos realistas y la presencia de pruebas concretas de los dichos. Del Coloquio se editó un libro que se publicó en el mismo acto, pudiendo los asistentes seguir las conferencias simultáneamente en su versión escrita. Lamentablemente su índice de autores no se completó.

P. Melogno (compilador). 2016. *Perspectivas sobre el lenguaje científico*. Montevideo. Grupo Editorial FIC.-

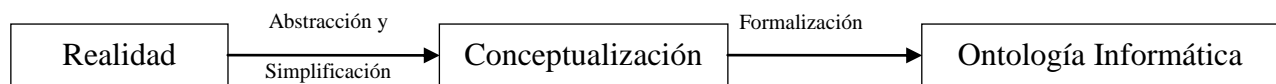
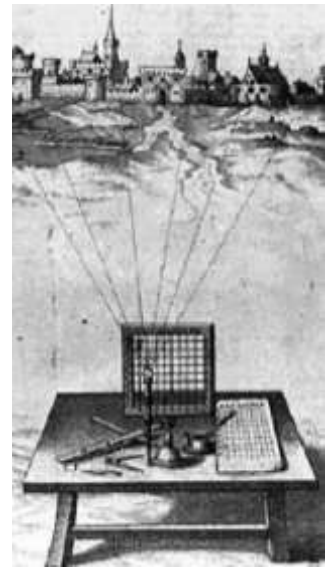
ONTOLOGÍA INFORMÁTICA**INTRODUCCIÓN**

Este artículo está destinado a explicar de qué se trata lo que se llama *Ontología Informática* en Ciencias de la Computación, a los lectores que están acostumbrados a usar la palabra ontología para otro tipo de temas intelectuales.

Desde el punto de vista teórico, la ontología informática es definida en base a la idea de *conceptualización informática*. En pocas palabras, una conceptualización -en este ambiente- es una abstracción de un dominio acotado de la realidad, hecho con un determinado fin práctico; y una

ontología informática es una formalización de ella en un artefacto de software especialmente construido con ese fin.

Veremos ahora las definiciones de los conceptos que se utilizan en esta disciplina.

**DEFINICIONES****La realidad**

En general, las bases teóricas de la informática práctica –léase ingeniería informática- no son muy cuestionadas filosóficamente. Sus fundamentos ontológicos – que suelen soslayarse- están básicamente en el nivel del sentido común y el ejercicio profesional, siendo aplicados a la resolución de problemas de representación específicos en un conjunto (universo) acotado de objetos y significados. En general, los profesionales informáticos –al igual que otros agentes especializados orientados a resultados pre-establecidos- trabajan en el día a día sin hacerse preguntas que trasciendan sus tareas habituales que, generalmente, se limitan a analizar, construir o mantener sistemas informáticos. En este contexto se toma como “realidad”, “mundo real”, etc., al conjunto de los objetos percibido por agentes humanos. Sin embargo, estas tareas tienen una gran base filosófica y científica en su desarrollo, tanto desde las ciencias formales

como desde las naturales, en especial: la matemática, la lógica, la lingüística y la física. Barry Smith –un autor reconocido internacionalmente en el tema- afirma que esta visión es muy útil para la ciencia cognitiva en varios puntos y defiende la idea de que “*hay un único mundo hacia el que la cognición natural se refiere*”⁴⁹, que es el mundo de sentido común de nuestras actividades cognitivas diarias. Éste descansaría sobre un cierto núcleo de creencias interconectadas llamado genéricamente “*sentido común*”⁵⁰. Para Smith, “*estas creencias y nuestras capacidades cognitivas asociadas son producto de nuestra interacción con este mundo que existe autónomamente, independiente de nuestras relaciones cognitivas con él*”⁵¹, es decir, independiente del ser humano.

Dominio

Un dominio es una porción de la realidad percibida por agentes humanos que conforma el objeto de estudio de una ciencia, disciplina tecnológica, práctica administrativa, etc.

⁴⁹ Milton et al. (2003:4).

⁵⁰ Ib.

⁵¹ Ib.

Entidad

Una entidad es cualquier ser cosa que es considerada como existente en un dominio, i. e. lo que los agentes que interactúan con el dominio perciben o creen que hay. Entre éstas se incluyen las cosas y los procesos, funciones y cualidades, creencias y acciones, documentos y software, etc.

Representación

Una representación es una imagen, idea, mapa, dibujo, nombre o descripción de una o varias entidades existentes en el dominio, realizada por agentes humanos. Para realizar una representación, estos agentes deben abstraer del dominio correspondiente las entidades, atributos y relaciones que les interesan registrar en ella. De hecho, esta *abstracción* de acuerdo a dichos intereses, constituye una *simplificación* de los datos, ya que no se tiene en cuenta la información que no coincide con esos intereses.

Toda representación debe construirse en base a un lenguaje escrito (oraciones o fórmulas) o gráfico (esquemas) que incluye su propia *simbología* y debe ser lo suficientemente claro y estructurado como para que sea comprensible a los agentes que operan con el dominio en cuestión.

Conceptualización

En el contexto de este trabajo, una conceptualización de un dominio se puede describir como una visión abstracta y simplificada del mundo, hecha a través de un conjunto de relaciones conceptuales, que queremos representar para un propósito específico. Se trata de darle cierta estructura a las entidades (objetos y conceptos) y a las relaciones entre ellas (representadas mediante funciones), cuyas existencias son asumidas por los agentes humanos que tratan con el dominio en cuestión. Esta estructura se extrae utilizando los vocabularios utilizados en el lenguaje técnico empleado por dichos agentes.

De acuerdo a la visión de los autores estudiados en este trabajo, se puede señalar tres niveles de análisis de los eventos y objetos del mundo:

- a) Material. El mundo conteniendo los objetos percibidos por los agentes humanos involucrados.
- b) Ontología formal. Se ocupa de la “investigación y de la descripción general de los objetos en el mundo y de las relaciones existentes entre los diferentes tipos de objetos”⁵², contrastando con lo que llama la Ontología Material, cuyo centro de estudio “es un único dominio particular de objetos, y consiste en la descripción de la estructura del dominio y de los objetos que existen dentro de él”⁵³.
- c) Abstracción, simplificación y simbolismo. Nivel explicado en la definición de *representación*.

Una conceptualización es una representación que explicita lo que los agentes humanos del dominio tienen en sus mentes. Esta representación se construye en el tercer nivel, ya que es una abstracción, construida mediante una simplificación a través de cierto simbolismo. No lo está en el primer nivel, en el plano material de los objetos y eventos. Ni siquiera está a un nivel general (el segundo) como para constituirse en una ontología que abarque toda la realidad.

Al investigar en este campo, son muy importantes conocer tres temas con respecto a las cosas pertenecientes al dominio en cuestión, en relación con las personas involucradas:

- la manera en que las conocen.
- la forma en que las experimentan.
- el lenguaje que utilizan para referirse a ellas⁵⁴.

La importancia de conocer estos temas, es la de lograr una representación en la que los agentes puedan confiar y puedan utilizar en la práctica. Operan de la siguiente manera: los agentes que intervienen en el dominio que se desea modelar, constituyen su conocimiento de las entidades a través de la formación teórica que les es impartida antes de empezar a trabajar con ellas. De esta forma, no sólo conocen esas entidades sino también el lenguaje utilizado para tratar con ellas dentro del dominio en cuestión. Una vez que comienzan a operar con

⁵² Ib. (190).

⁵³ Ib.

⁵⁴ Zúñiga (2001:195)

ellas en el día a día, las van experimentando en forma práctica.

Todo este know-how es el que se debe registrar y analizar para poder construir una conceptualización que sea representativa del dominio en cuestión.

Ontología Informática

En el ambiente informático considerado en el trabajo, es un artefacto de software (o de un lenguaje formal o teoría axiomática) designado con un conjunto de usos y un determinado ambiente computacional en mente⁵⁵ que explicita una conceptualización⁵⁶.

En general, es un conjunto de programas y datos digitalizados, asociados con un modelo formal más una taxonomía, que fue encargado por un cliente concreto en un contexto determinado, en relación a ciertas necesidades prácticas y ciertos recursos específicos⁵⁷. Más que nada, es utilizado para clasificar formalmente las entidades que participan de una determinada base de datos informática y las relaciones entre ellas. La finalidad práctica de la creación de ontologías en este ambiente es meramente funcional. Son designadas para uno o más propósitos específicos, necesarios para automatizar la mayor cantidad de información posible.

En la práctica, es un diccionario de términos formulados en una sintaxis canónica y de definiciones comúnmente aceptadas, diseñado para producir un marco léxico o taxonómico destinado a la representación de conocimiento, que pueda ser compartido por diferentes comunidades de sistemas informáticos. Es una teoría formal conformada por definiciones y el marco de axiomas que la sostienen.⁵⁸

Los artefactos que pueden ser llamados ontologías están dentro de un rango que, en el caso más simple, describe una jerarquía de conceptos relacionados a través de relaciones de subsumisión⁵⁹, y en el caso más complejo, a lo anterior se agregan axiomas con el objetivo de expresar otras relaciones entre conceptos y restricciones a su posible interpretación⁶⁰. De esta manera, una ontología informática debe tomar en cuenta los compromisos ontológicos asumidos por

una determinada conceptualización⁶¹.

Conclusiones

En base a lo visto, esperemos que los lectores se hayan hecho una idea de lo que significa *Ontología Informática* en el ambiente de la Ingeniería Informática. Aquellos versados en lo que se entiende en el ambiente filosófico por ontología, podrán apreciar las diferencias entre una y otra visión, más allá del parecido de las expresiones lingüísticas mediante las cuales de denominan una u otra teoría.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

Milton, Simon; Kazmierczak, Ed. (2003). *An Ontology of Data Modelling Languages: A Study Using a Common-Sense Realistic Ontology*. In *Journal of Database Management* (2004), Vol. 15, Issue 2, pp. 19-38. [Acceso 09/06/2016] Disponible en (http://www.academia.edu/5416924/An_Ontology_of_Data_Modeling_Languages_A_Study_Using_a_Common-Sense_Realistic_Ontology).

Smith, Barry (1998). *The Basic tools of Formal Ontology*. En N. Guarino (ed.), *Formal Ontology in Information Systems* (pp. 19-28). Amsterdam, Tokio, Washington: IOS Press (Frontiers in Artificial Intelligence and Applications).

Smith, Barry (2002). *Ontology and Information Systems*. [Acceso 11/08/2005] Disponible en ([http://ontology.buffalo.edu/ontology\(PIC\).pdf](http://ontology.buffalo.edu/ontology(PIC).pdf)).

Smith, Barry (2003), *Ontology*. En L. Floridi (ed.), *Blackwell Guide to the Philosophy of Computing and Information*, (pp. 155-166). Oxford: Blackwell.

Zúñiga, Gloria L. (2001, Octubre 17-19), *Ontology: Its Transformation from Philosophy to Information Systems*. FOIS '01: Ogunquit, Maine, USA.-

⁵⁵ Ib. (22).

⁵⁶ Ib. y Zúñiga (2001: 191).

⁵⁷ Ib.

⁵⁸ Smith (2002: 34).

⁵⁹ Ib.

⁶⁰ Ib.

⁶¹ Ib.

EDUCACIÓN "NI...NI..." NI PENSAR NI DISCUTIR EDUCACIÓN

1.

En Uruguay, no estamos pensando ni discutiendo la *educación pública*.

Con esto no quiero decir, claro, ni que no se esté educando en nuestro sistema de educación pública, ni que no haya quienes la desmerezcan, quienes opinen sobre ella, quienes propongan recetas salvadoras. Sólo quiero llamar la atención sobre el hecho de que, a nivel de discusión pública, no parece preocupar demasiado comprender qué es educación, ni discutir los problemas específicos de sus contenidos (en el sentido amplio de "lo que pasa adentro") ni de su orientación. Entonces, mal podríamos planificarla, valorarla, mejorarla, ni experimentar ni evaluar alternativas. Demasiados "ni".

No generamos condiciones de posibilidad para pensar y discutir educación. Aunque legalmente contemos con un instrumento que sería idóneo para esto: el Congreso Nacional de Educación.

No nos ponemos siquiera en condiciones de pensar y discutir un punto de partida. Por ejemplo, si deberíamos tener una educación pública para todos, igualitaria, democrática, de buena calidad; que colabore con el logro del bien común o buena vida, una convivencia solidaria y fraterna en nuestro pequeño país, donde cada uno pudiera desarrollar libremente su perfección personal, en tensión sinérgica con los demás. O si, mejor, deberíamos tener otro tipo de educación con otras finalidades.

No es de extrañar nuestra situación. Nos limitamos a ajustarnos a las "medidas" y "evaluaciones" que otros proponen como si fueran "recetas" infalibles para el mundo, como si los fines y problemas educativos fueran los mismos para todos, en todas partes y siempre. O, quizás mejor, como si la educación no consistiera en formar seres y grupos humanos, sino en producir y reproducir en todas partes instrumentos humanos capaces de adaptarse sin conflictos a una "globalización" regida en la maximización de las ganancias individuales y la ilimitada apropiación por pocos de las riquezas del mundo actual, con la consecuente profundización de la miseria y el hambre, que cada vez afecta a más personas y genera más enfrentamientos violentos y guerras.

Parecería que ya está decidido que se eduque a cada uno contra los otros; que se eduque en valores egoístas de competencia que conducen a la violencia y la guerra. Parecería que asumimos como nuestra

una educación *para esta globalización*, para acostumbrarnos y acostumbrar a las nuevas generaciones al consumo, a la desigualdad, a la insensibilidad, al desprecio, al odio.

No somos excepción, claro.

2.

¿Exagero? Veamos qué pasa con los "ni... ni..."

Se ha enseñoreado de la opinión pública la *pseudo categoría* "educativa" de los "ni... ni": niños, jóvenes, preadolescentes, adolescentes, menores de entre 12 y 18 años que "ni trabajan ni estudian" y, según parece, "deberían" estar cursando los niveles básicos de la enseñanza media o, al menos, trabajando.

En realidad, quienes "ni trabajan ni estudian" son, de todas las edades, de todas las capas sociales, y no hacen ninguna de ambas cosas por razones de muy diferente índole.⁶² Por eso digo que es una *pseudo categoría*.

Utilizarla implica otras categorizaciones insensatas que impiden pensar y discutir racionalmente la educación (particularmente si ésta es considerada un hecho y un derecho de todos y durante toda la vida), y que impiden pensar la relación entre trabajo y educación.

Si la educación pública hay que pensarla principalmente para los menores que "ni trabajan ni estudian", pareciera que lo que se propone como objetivo a todos ellos es, idealmente, que trabajen y estudien; o, al menos, que trabajen o estudien. Lo cual supone que, logrado el objetivo, ya no hay problema educativo.

Pero la pseudo categoría de los que "trabajan y estudian" presenta serios problemas educativos. El "estudio" de quienes además trabajan se resiente necesariamente por el menor tiempo y el mayor cansancio con que debe realizarse. Es una de las razones por las cuales las declaraciones de derechos de los niños reclaman que éstos no trabajen. La pseudo categoría que reúne a quienes "trabajan y no

⁶² Estrictamente, soy un "ni... ni...". Hago cosas, *trabajo* en un sentido del término en que muchos de los otros *ni... ni...* también trabajan; y se puede decir que *estudio* (lo que también es un trabajo) en un sentido que no tiene que ver con asistir a cursos regulares para adquirir nuevas destrezas, competencias o títulos habilitantes para algún trabajo, sentido en el cual muchos "ni... ni..." también estudian.

"estudian" presenta muy graves problemas educativos: implica la vulneración de los derechos básicos de los niños a la educación y a no trabajar. Y los limita a pasar su vida en labores que no requieran ningún tipo de estudio. Por fin, la situación de quienes "estudian y no trabajan" (aquella que, tradicionalmente, consideró el "estudio" como el "trabajo" correspondiente a los niños), sigue siendo la de los sectores sociales más acomodados, la que permite las mejores condiciones de estudio, la que suele conducir a trabajos y funciones que dan mayor satisfacción personal, que tienen mejor remuneración económica, que son de mayor prestigio social y que implican las mayores responsabilidades públicas. No pensar la problemática educativa de ese sector sería una insensatez.

Claro, cuando se habla de los "ni... ni..." no se está pensando, por ejemplo, en quienes tienen problemas físicos o psíquicos que los inhabilitan para ambas cosas; tampoco en los profesores de filosofía jubilados.

La pseudocategoría permite englobar en esa negación conjunta estigmatizante, degradante, descalificante, a quienes serían "el" problema educativo: esos jóvenes pobres que no saben leer ni hablar, son sucios, díscolos, atorrantes, sin inteligencia, incapaces, inútiles, sin virtudes, peligrosos, violentos, actuales o futuros drogadictos, traficantes, rapiñeros, asesinos, y... y... y... Decir que alguien es "ni... ni..." ya es mirarlo como algo

negativo, como una lacra, como una situación que está *mal*. Algo que -indiscutiblemente- *no debería ser*; personas que *no debería haber*. Algo que exige ser eliminado, o al menos, paliado.

Esos *detritus* sociales serían *culpables* (o sus padres o su barrio), aunque quizás también *víctimas*, *producto* de nuestra *pésima educación*, culpa de malos docentes, directivos, locales, planes, programas, currículos, reglamentos...

Cuando se decide *a quién educar* (a los ni... ni...), entonces, se decide también *quién no puede educar* (el sistema educativo público y sus agentes). Entonces (dejando lejos las preguntas de qué es educar, por qué y cómo hacerlo, dejando de lado el problema de qué educación para todos) surge el pedido de *salvadores* que deberán necesariamente provenir del exterior del sistema educativo, de algo superior, libre de culpa: *¿Quién podrá defendernos?* *¿Quién podrá educar a los ni... ni...?*

Me parece que va llegando la hora de generar condiciones para pensar y discutir nuestra educación pública para todos y durante toda la vida. Mirando nuestra educación en su conjunto. Partiendo de nuestras tradiciones y nuestra realidad actual. Pensando a largo plazo.

Deliberando entre todos.

Una condición -no un resultado- es la igualdad de los interlocutores.-

INFORMES DE ACTIVIDADES FILOSÓFICAS

*La **Asociación Filosófica del Uruguay (AFU)** tiene nuevo local: Canelones 1198, salón 9-10, Montevideo. Mail: afuruguay@gmail.com; www.asociacionfilosoficadeluruguay.org.

La asociación acaba de publicar en N° 12 de su revista "Contextos", monográfica sobre las "Olimpiadas filosóficas Uruguay 2015: '¿Por qué educarnos hoy?' ". Incluye crónica de Fabio Guerra; trabajos destacados de estudiantes; una síntesis de Marisa Berttolini y Mauricio Langon sobre la primera discusión de "Filosofía en la ciudad" realizada en el Teatro Florencio Sánchez, del Cerro, convocada por la misma pregunta de las Olimpiadas; y, finalmente, Mauricio Lima fundamenta, explica, relata y comenta la experiencia de "Teatro del Oprimido" que realizara un grupo de estudiantes autores de la obra "Círculo Rojo" que presentaron en distintos espacios ante docentes y estudiantes, en el marco de las Olimpiadas.

Las Olimpiadas filosóficas 2016 están convocadas con el título "Tras el sentido de las utopías". La actividad inaugural se realizó el sábado 7 de mayo en el Liceo n° 1 de Artigas, cuyo equipo de Dirección organizó y presentó la actividad. Por la mañana se realizó una mesa redonda con debate posterior en video conferencia con liceos de otras cinco localidades del interior del país. Integraron la mesa los Profesores Eneida Rodríguez, Gerardo Garay y Marisa Berttolioni (Presidente de AFU). Los Inspectores de Filosofía -coorganizadores de las Olimpiadas- participaron a distancia desde los liceos de Flores y San José. Por la tarde se realizó un taller de lectura y debate del que participaron unos 130 estudiantes de los liceos de Artigas y Bernabé Rivera.

*El **Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF)** [facebook.com/centrodeinvestigacionesfilosoficascif](https://www.facebook.com/centrodeinvestigacionesfilosoficascif) realizó, el día 19 de junio, un homenaje por el natalicio de Artigas con destacados panelistas. También ha comenzado un Proyecto de Investigación sobre el Marxismo Ético, que incluye: I- La ley del Valor, II- El marxismo y la cultura y lo social. III- La cuestión de la racionalidad dialéctica. IV- Las herramientas del cambio cultural V- Quiénes son los actores.

CARTAS DE LOS LECTORES

Estimado Profesor Jairo Cardona:

Leí con mucho interés su artículo "El sentido de la existencia: dos perspectivas".

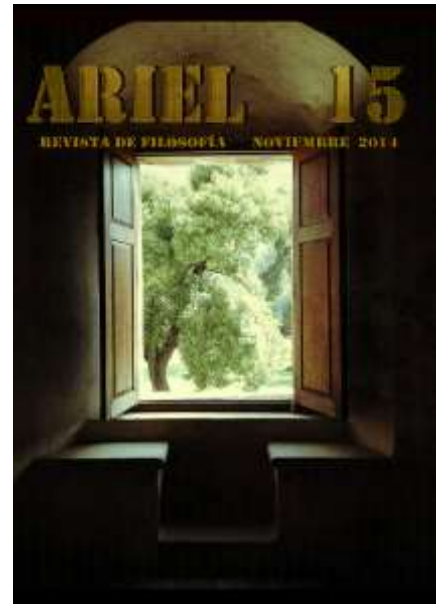
Creo que pueden existir posturas en las que el énfasis no esté en el sujeto ni en el exterior sino en la relación entre ambos. Resumo una:

Creo que existen armonías en el universo, que crecen, se vuelven más complejas, se complementan en un proceso de convergencia como se juntan en la superficie del agua las hojas secas de té, en un movimiento que parece aleatorio pero va formando un conjunto más rico, más potente.

Y en ese proceso podemos vivir a contrapelo o en convergencia con el, y contribuir a la construcción de una armonía mayor, más sofisticada y a la vez más sencilla, o bien vivir dificultándola o inclusive localmente destruyéndola. Creo que el sentido de la vida consiste precisamente en la percepción de esa armonía creciente, y actuar en sintonía con ella enriqueciéndonos y enriqueciéndola, en que seamos capaces de intuir esa armonía y contribuir en la medida de nuestras fuerzas a su permanencia y crecimiento. Y creo que esa armonía, basada tal vez en grandes fundamentos, tiene curiosamente como base importante a todas las buenas acciones relevantes pero también a las pequeñas y cotidianas que realizamos cuando ayudamos a un semejante, cuando nos dirigimos cortésmente a los demás, en fin, cuando actuamos como si la armonía total ya existiese.

Tal vez existan tantas visiones como personas que piensen en ello, y a menudo no como resultado de una búsqueda sino de un encuentro. Me pregunto si caben ellas en solo dos categorías.

HPL, Maldonado



Estimado lector:

Primero que todo quiero agradecer de antemano por su pregunta y por interesarse en el tema que trata el artículo: "El sentido de la existencia: dos perspectivas". Lo que se quiso hacer allí es más bien una comparación entre dos posturas sobre el sentido de la vida que encontramos en lo cotidiano, por qué se da cada una y qué implicaciones tiene asumir una de ellas. Sin embargo, como usted afirma, es posible que existan muchas más maneras de entender el sentido de la existencia, maneras que comprendan en diferente medida la relación entre una exterioridad y la vivencia particular y privada del sujeto. Puede que existan ciertas "relaciones armónicas en el universo" como usted lo menciona, una armonía que pueda implicar a la naturaleza, las cosas, el otro, a la humanidad misma. Puede que el sentido se halle para algunos en captar de alguna manera dicha armonía, tratando de construirla o destruirla, como usted lo dice, por medio de buenas o malas acciones. Sin embargo, pensar en una armonía universal donde todos se encuentran con el propósito de alcanzar una vida mejor en un mundo mejor, implicaría presuponer que los demás quieren hacer parte de dicho sistema de equilibrio o presuponer que hay un plan divino o una dinámica del azar que supera nuestra comprensión, es decir, algún tipo de creencia que nos impulse a trabajar por una armonía que suponemos existe. En últimas, sólo tenemos certeza de aquello que personalmente vivimos, de nuestros deseos y expectativas en la vida, y es cada uno el que crea esas relaciones volcadas hacia la exterioridad, hacia sí mismo, hacia un sentido basado en la convivencia armónica con los otros y el universo. Podríamos decir entonces, que lo que se habla en el artículo habla más bien de un sentido generalizado de la vida, y que como allí se menciona y usted reafirma, sólo cada uno, que conoce su propia situación y su historia, puede asumir o inventar un sentido.-

Jairo Cardona

Agradeceremos la opinión de los lectores. Les animamos a enviarnos sus comentarios a nuestra redacción (dbardier@gmail.com y articulosariel@gmail.com). La extensión de las cartas no debe exceder los 1000 espacios. La Edición de Ariel se reserva el derecho de resumirlas por cuestiones de espacio. Se pedirá la respuesta de los autores involucrados. No se garantiza la respuesta a todas las cartas enviadas.

NOTICIAS Y EVENTOS DE FILOSOFÍA

Cecilia Molinari de Rennie

PRÓXIMAS JORNADAS ACADÉMICAS



XIV ENCUENTRO DEL CORREDOR DE LAS IDEAS DEL CONOSUR. El 13, 14 y 15 de julio de 2016 -Asunción, Paraguay. Ejes temáticos: Democracia y desafíos, Educación y Derechos Humanos, Integración Regional, Pensamientos de Nuestramérica. Sitio web del encuentro: <http://asafti.org/?p=368&lang=pt>.

VII JORNADAS “DEBATES ACTUALES DE LA TEORÍA POLÍTICA CONTEMPORÁNEA” 17 Y 18 de noviembre de 2016. Facultad de Ciencias Sociales, Campus Miguelete, Universidad Nacional de San Martín, Argentina. Ejes temáticos: Teorías y políticas de lo común en la era neoliberal; Territorios y espacios en el ensamblaje neoliberal; Artefactos y artificios neoliberales: técnica y tecnología en tiempos del gobierno de la(s) existencia(s); Nuevas formas de gubernamentalidad: Neoliberalismo, Empresa y Deuda; Discurso, política y neoliberalismo. Sitio web del evento: <http://teoriapoliticacontemporanea.blogspot.com.uy/>



JORNADAS ACADÉMICAS “RAÍCES LATINOAMERICANAS DE LOS DERECHOS HUMANOS” 3 y 4 de noviembre de 2016. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Montevideo. Organizadas por el Departamento de Literatura Latinoamericana y Uruguaya de FHCE y por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República. El plazo para el envío de resúmenes vence el 31 de julio de 2016. Comité Organizador: Francisco Bustamante, Sonia D' Alessandro, Malvina Guaraglia. Sitio web: <http://www.raiceslatdhh.fhuce.edu.uy/>

ACTIVIDADES Y CURSOS

SÁBADOS FILOSÓFICOS EN EL CIF. El Centro de Investigaciones Filosóficas acaba de inaugurar “Sábados Filosóficos”, en la sede del Centro, Magallanes 1438, oficina 302, de 14 a 17 horas. Se trata de una actividad gratuita y sin inscripción. Por más información dirigirse a la página de Facebook del Centro, [facebook.com/centrodeinvestigacionesfilosoficascif](https://www.facebook.com/centrodeinvestigacionesfilosoficascif)



NUEVA SEDE DE AFU. El 7 de julio, hora 18 y 30, se inaugurará la nueva sede de la Asociación Filosófica del Uruguay en Canelones 1198 (Edificio de Conventuales salones 9 y 10). Cel.: 099139080. Tel. 29087504.

CURSO PARA EDITORES NOVATOS. La Asociación Uruguaya de Revistas Académicas AURA



ASOCIACIÓN URUGUAYA DE REVISTAS ACADÉMICAS

realizó la 2da. Jornada de capacitación permanente: Revistas Científicas y Criterios de Calidad LATINDEX, dictado por coordinadoras Centro Acopio Latindex-Uruguay. Esta actividad se realizó los días 15 y 16 de junio, 9.00 a 13.00 horas, en Sala Acuña de Figueroa en Biblioteca Nacional. Más información sobre este evento en: <http://aura.org.uy/index.php/2016/05/02/v-curso-taller-para-editores-novatos/>.



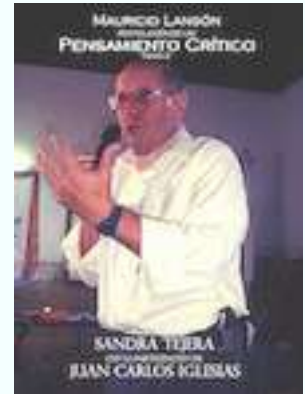
OLIMPIADAS FILOSÓFICAS: “TRAS EL SENTIDO DE LAS UTOPIAS”.

El 23 de abril tuvo lugar el lanzamiento de las Olimpiadas Filosóficas 2016, “Tras el sentido de las utopías”, organizadas por la Asociación Filosófica del Uruguay. La actividad se realizó en el Liceo Departamental de Artigas, con la participación de estudiantes y profesores de los Liceos Departamentales de Artigas, Florida, Paysandú y San José, así como el Liceo Rural de Piedras Coloradas. y fue transmitida por videoconferencia

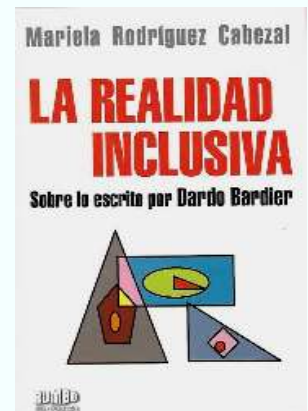
Más información sobre esta actividad puede encontrarse en el sitio web del CES: https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=15510:olimpiadas-filosoficas-2016-tras-el-sentido-de-las-utopias&catid=39&Itemid=39 y en el sitio web de AFU , <http://www.asociacionfilosoficadeluruguay.org/p/movida.html>

PUBLICACIONES RECIENTES

MAURICIO LANGON. ANTOLOGÍA DE UN PENSAMIENTO CRÍTICO. En abril 2016 se publicó el segundo tomo de Sandra Tejera y Juan Carlos Iglesias. Editorial Le Stylo. San Carlos Maldonado. Fue presentado en el CERP de Colonia y en el CERP del Este e IFE de Maldonado. Este trabajo recoge las reflexiones de Langon sobre la educación filosófica, planteando la necesidad de una apertura tanto pedagógica como disciplinar. “*No pretende lectores indóciles ... pretende lectores que actúen...que discutan sus ideas... para que a partir de ellas se cree... se piense ... se filosofe...*” ISBN 978-9974-91-180-2 (353 páginas).



LA REALIDAD INCLUSIVA, SOBRE LO ESCRITO POR DARDO BARDIER. En diciembre 2015, la editorial Rumbo publicó en Montevideo el libro de Mariela Rodríguez Cabezal. En la contratapa se lee: “*Bardier rompe con esquemas filosóficos pre-establecidos y nos propone un mapa conceptual o paradigma, distinto al tradicional, que empieza por discutir la importancia de la visión en el proceso del conocimiento... vale la pena estudiar para acercarnos a una más certera y no tradicional forma de entender la realidad en que estamos.*” ISBN 978-9974-734-11-1 (320 páginas).



Nº 20, VOL. 2 DE INFORMATIO Se ha publicado la revista del Instituto de Información de la Facultad de Información y Comunicación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Este número contiene artículos de Lourdes García Aguirre; Ma. Cecilia Corda y Mariela Viñas; Diana Comesaña; Luis Paz, Eduardo Hernández y Daniel Sánchez. ISSN: 2301-1378 (165 páginas).



EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN. ARTICULACIONES Y CONVERGENCIAS

Se ha publicado la compilación de A. Díaz y M. Camejo, editado por el Espacio Interdisciplinario de la UDELAR. Este trabajo aborda entre otras cuestiones el problema de la objetividad, la transposición didáctica del saber sabio al saber enseñado, el problema de la educación científica en nuestras escuelas y su relación con la democracia, el impacto del positivismo, y está dirigido principalmente a estudiantes de grado en Educación, acercándoles un panorama de los temas centrales de esta disciplina. ISBN 978-9974-0-1181-6 (204 páginas).

INSTITUCIONES DE FILOSOFÍA EN URUGUAY

En Uruguay tenemos varios grupos dedicados a promover y difundir la reflexión filosófica por medio de charlas, cursos, foros, eventos, publicaciones y otras actividades (presenciales, electrónicas e impresas). En esta ocasión presentamos a los lectores de Ariel algunas de estas iniciativas.

Pedimos que nos informen de otras en Uruguay y en los países de la región.

CÍRCULO DE LECTURA ZETESIS

ZETESIS, significa búsqueda o inquisición. Es un grupo de lectura y reflexión que se reúne semanalmente en el local de “Espacio Pliegues” para discutir distintos temas de interés filosófico. Las reuniones se realizan los viernes a las 18.30 horas, en Bulevar España 2697, esq. Francisco Aguilar.

Tel 2707984. amullergras@yahoo.com.ar



ZÊTÊSIS
Círculo de lectura, reflexión y difusión filosófica
Uruguay

CENTRO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS

El Centro de Investigaciones Filosóficas (CIF) tiene como objetivo la indagación y la difusión de investigaciones filosóficas. El Centro organiza cursos, conferencias y seminarios regulares con el fin de hacer llegar la filosofía latinoamericana, y especialmente uruguaya al público interesado. Acaban de inaugurar los “Sábados Filosóficos”, en la sede de Magallanes 1438, of. 302, de 14 a 17 horas. Es una actividad gratuita y sin inscripción. Tel: (+598) 24030768; Whatsapp: 099877591; ceninvesfilo@gmail.com, Web:facebook.com/centrodeinvestigacionesfilosoficascif.



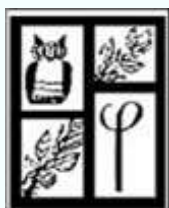
SOCIEDAD FILOSÓFICA DEL URUGUAY

La Sociedad Filosófica

del Uruguay fue fundada en 2010 para promover el estudio, enseñanza e investigación en filosofía. Desde su fundación ha realizado numerosas actividades académicas. Entre las próximas actividades de la SFU se destaca la organización del III congreso Internacional que tendrá lugar entre el 18 y el 26 de octubre de 2016. Por más información sobre las actividades y publicaciones de la SFU, consultar su sitio web: http://sfu.org.uy/sfu_blog/



SOCIEDAD FILOSÓFICA DEL URUGUAY



ASOCIACIÓN FILOSÓFICA DEL URUGUAY

La Asociación Filosófica del Uruguay (AFU) desde 2005 está dedicada a la difusión y enseñanza de la filosofía a nivel de Bachillerato. Entre otras actividades, la AFU realiza la revista *Contextos* y Olimpiadas de Filosofía en distintos Departamentos del país, y cuenta con un acervo de recursos multimedia para docentes y estudiantes de Filosofía.

<http://www.asociacionfilosoficadeluruguay.org/p/foxyform-functiond-t-var-g-d.html#>

CASA DE LA FILOSOFÍA

Desde 1014, en su local de La Paz 1623, la Casa de la Filosofía organiza una serie de actividades orientadas a la discusión y reflexión de/desde los márgenes, abordando temas filosóficos actuales. Incluye talleres, charlas y cursos de filosofía, así como actividades como exposición de artes plásticas, taller de Clown, taller de arte fermental, entre otros. <http://casafilosofia.wordpress.com/> <https://www.facebook.com/casadefilosofia>

RED FILOSÓFICA DEL URUGUAY

Fundada en 2011, la RFU propone un espacio para la reflexión filosófica de Uruguay y América Latina. A través de <http://redfilosoficadeluruguay.wordpress.com/> y de https://www.facebook.com/redfiluruguay/timeline?ref=page_internal la Red Filosófica del Uruguay comparte artículos y materiales multimedia, así como reflexiones de los lectores.-



