

Manizales - Colombia	Año 22	No. 39	192 p.	Julio - diciembre	2021	ISSN 0124-6127 (Impreso)	ISSN 2462-9596 (En línea)
----------------------	--------	--------	--------	-------------------	------	-----------------------------	------------------------------

REVISTA DISCUSIONES FILOSÓFICAS

ISSN 0124-6127 (Impreso)

ISSN 2462-9596 (En línea)

- Fundada en enero de 2000 -

Periodicidad semestral

Tiraje 30 ejemplares

Año 22, No 39, 192 p.

julio - diciembre, 2021

Manizales - Colombia

Rector

Universidad de Caldas

Alejandro Ceballos Márquez

Vicerrectora Académica

Gretel Espinosa Herrera

Vicerrectora de Investigaciones y Postgrados

Luisa Fernanda Giraldo Zuluaga

Vicerrectora Administrativa

Paula Andrea Chica Cortés

Vicerrectora de Proyección

Patricia Salazar Villegas

DISCUSIONES FILOSÓFICAS

Es una publicación del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas. Sus temas de interés son la Filosofía (en todas sus clasificaciones), y la Literatura (mirada desde un punto de vista filosófico). Nuestro objetivo es difundir resultados de investigación, propiciar el debate crítico sobre las tesis planteadas en los artículos, y contribuir a la literatura y la crítica filosófica mediante reseñas y traducciones sobre los temas ya enunciados. La revista está dirigida a estudiantes, investigadores, profesores y profesionales en filosofía y literatura, así como a otros lectores que tengan afinidad por nuestros temas de interés.

Los artículos que aparecen en esta revista están en la página Web:

<http://discusionesfilosoficas.ucaldas.edu.co/>

<https://revistasojos.ucaldas.edu.co/index.php/discusionesfilosoficas>

La revista Discusiones Filosóficas está indexada en Pubindex categoría C, Scopus

Philosopher Index, Scientific Electronic Library On-line SciELO,

Ulrich's Periodicals Directory, Latindex, MLA Index, DRJI, EZB, EBSCO,

GALE CENGAGE Learning

COMITÉ EDITORIAL

Director

Carlos Emilio García Duque (Universidad de Caldas)

Carlos Ulises Moulines (Institut für Philosophie Logik und Wissenschaftstheorie.

Universität von München - Alemania)

Francisco Cortés Rodas (Universidad de Antioquia)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Andrés Rivadulla Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid - España)

Anandí Hattiangadi (Saint Hilda's College Oxford - Inglaterra)

Décio Krause (Universidad Federal de Santa Catarina - Brasil)

Michael Thompson (William Paterson University)

Philip Pettit (Princeton University)

Philippe van Parijs (Université Catholique de Louvain)

COMITÉ TÉCNICO DE APOYO A LA EDICIÓN

Juan David Giraldo Márquez - Coordinador Comité Técnico
Mariana Velásquez Mejía - Corrección de estilo en español
Olga C. Umaña Corrales - Corrección de estilo en inglés
Carlos Emilio García Duque - Traducción de los resúmenes al inglés
Silvia L. Spaggiari - Traducción de los resúmenes al inglés
Carolina Cortés Misas - Diagramación
Carlos Eduardo Tavera Pinzón - Soporte Técnico
Carlos Fernando Nieto Betancur - Implementación Metodología SciELO

VENTAS, SUSCRIPCIONES Y CANJES

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados
Universidad de Caldas - Sede Central
Calle 65 No 26 - 10
Apartado Aéreo: 275
Teléfonos: (+6) 8781500 ext. 11222
E-mails: vinves@ucaldas.edu.co
revistascientificas@ucaldas.edu.co
discufilo@ucaldas.edu.co
Manizales - Colombia

EDICIÓN

Universidad de Caldas
Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados



Imagen de Portada:
Ilustración de
Hannah Arendt

La responsabilidad de lo expresado en cada artículo
es exclusiva del autor y no expresa ni compromete la posición de la revista.

ph

CONTENIDO *Contents*

PRESENTACIÓN EDITORIAL <i>Editorial presentation</i>	7
ATRIBUCIÓN DE CREENCIAS E IRRACIONALIDAD: EL CASO DE LOS DELIRIOS <i>Belief ascription and irrationality: the case of delusions</i> Emilia Vilatta	15
EL CEREBRO, EL YO Y EL LIBRE ALBEDRÍO: UNA DISCUSIÓN ENTRE LLINÁS, MUNÉVAR Y SEARLE <i>The brain, the self, and free will:</i> <i>A discussion between Llinás, Munévar and Searle</i> José Andrés Forero Mora, Laura I. Giraldo Ceballos	35
LA PROBLEMÁTICA CONJUNCIÓN DEBER Y FELICIDAD A PARTIR DE KANT Y HEGEL: UN ANÁLISIS COMPARATIVO CON LA "APORÍA DE LA APLICACIÓN" <i>The problematic conjunction duty and happiness from kant and hegel:</i> <i>a comparative analysis with the 'aporia of application'</i> Margarita Cabrera	55
EL CIERRE OPERATORIO DE LAS CIENCIAS Y SUS DIVERSOS TIPOS <i>The operative closure of the sciences and its various types</i> David Alvargonzález	75
UN APORTE PARA PENSAR CON/EL CAMINO METODOLÓGICO DE ARENDT <i>A contribution to think with / the methodological path of Arendt</i> Diana Milena Patiño Niño	91
LA EDUCACIÓN Y EL IDEAL DE HUMANIDAD: UNA APROXIMACIÓN HISTÓRICA <i>Education and the ideal of humanity: A historical approach</i> Héctor Fernando Giraldo Bedoya, Carlos Emilio García Duque	113

EL PROCESO LÓGICO-INFERENCIAL COMO ESTRATEGIA PARA LA LECTURA CRÍTICA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN BÁSICA SECUNDARIA	135
<i>The logical-inferential process as a strategy for the critical reading of argumentative texts in Middle school</i>	
<i>Manuel Oswaldo Ávila Vásquez, Julia Natalia López</i>	
GILLES DELEUZE. EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA	157
<i>Gilles deleuze. The case of the teaching of philosophy</i>	
<i>Alfonso Castell Castro</i>	
AUTORES	175

Presentación Editorial

Editorial Presentation

El número anterior, dedicado a la filosofía y la pandemia, ha tenido una recepción excepcional. Las visitas a la página web de la revista se han multiplicado y hemos recibido numerosos mensajes de aliento y felicitación. Esperamos que esta nueva entrega también sea del agrado de todos. Extendemos un caluroso saludo a todos nuestros lectores, autores, evaluadores y a los distinguidos académicos que siguen nuestra revista a través de diferentes medios de acceso y consulta. Con gran complacencia presentamos para toda la comunidad filosófica el fascículo 39 con el cual se cierra el año 2021. Las dificultades son muchas y los tiempos siguen siendo turbulentos y complejos pero, como siempre ha sucedido a lo largo de la historia, la filosofía no ha perdido su condición de refugio para el espíritu cuando todo va bien y, con mayor razón, en aquellas circunstancias que resultan amenazantes para la vida la cultura, o el pensamiento como los conocemos. Para esta nueva entrega hemos seleccionado ocho artículos de investigación (o reflexiones originales basadas en investigación) de autores colombianos y extranjeros.

El fascículo se abre con el artículo “Atribución de creencias e irracionalidad: el caso de los delirios” de la filósofa argentina Emilia Vilatta. En este trabajo la investigadora del CONICET se ocupa del debate en torno a la posibilidad de atribuir a los delirios el estatus de creencias, a partir de la tensión conceptual que se manifiesta entre el requisito de racionalidad que exige la atribución de creencias y el carácter irracional que exhiben los delirios. Con ese propósito en mente, Vilatta analiza lo que ella misma denomina el “argumento de la irracionalidad” en las dos variantes que su investigación identifica: la variante trascendental y la variante empírica. En contra de este argumento, la autora muestra que, pese a la irracionalidad que manifiestan los estados delirantes, todavía es posible seguir atribuyéndoles el estatus de creencias. A continuación hemos incluido el trabajo titulado “El cerebro, el yo y el libre albedrío: una discusión entre Llinás, Munévar y Searle” de los profesores José Andrés Forero



Mora y Laura I. Giraldo-Ceballos, investigadores de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Los autores se proponen hacer una revisión crítica de las relaciones entre el cerebro el yo y el libre albedrío a partir de tres propuestas teóricas. Para comenzar, analizan la posición de Llinás, según la cual el yo, y con ello nuestro libre albedrío, es un mito. Como respuesta a esta posición negativa, los autores pasan a estudiar, en segundo lugar, los planteamientos de Munévar, para quien el yo debe ser entendido como el cerebro en su complejidad y, por último, Forero y Giraldo consideran la propuesta naturalista de Searle, filósofo para quien el yo no debe entenderse como la actividad cerebral en su conjunto, sino como una propiedad sistémica que emerge de él. A lo largo del trabajo, los autores examinan las consecuencias de cada una de estas posiciones para la noción del libre albedrío si se toman en serio los distintos planteamientos analizados sobre la relación entre el cerebro y el yo.

El fascículo continúa con el artículo “La problemática conjunción deber y felicidad a partir de Kant y Hegel: un análisis comparativo con la ‘aporía de la aplicación’” de la investigadora chilena Margarita Cabrera. En este trabajo, Cabrera se propone esencialmente argumentar a favor de una aporía en la conjunción deber y felicidad, debido a la estructura subyacente en cada uno de estos elementos. La autora asegura este objetivo comenzando con la constatación de que no es posible escindir la felicidad de la acción humana, puesto que ésta es imprescindible para la agencia moral, al igual que la realización del deber. Una vez logrado esto y luego de mostrar que no es posible la separación de ambos planos, la autora desarrolla, en un segundo momento, las dificultades propias que existen entre la felicidad y el deber, dada la estructura categorial que posee cada una de ellas. Con base en estas premisas, Cabrera logra probar que la conjunción antes mencionada se enfrenta a dificultades similares a las que identifica Wieland en la *Aporía de la aplicación* según se lee en el artículo “Aporías de la razón práctica”. Finalmente, la autora explica, por medio de la lectura que ella sugiere, las dificultades propias de la convergencia entre lo universal y lo contingente.

Tras estos interesantes trabajos se ha incluido el artículo de investigación “El cierre operatorio de las ciencias y sus diversos tipos” del profesor de la Universidad de Oviedo (España) David Alvargonzález. En este escrito, Alvargonzález reivindica la importancia de la idea de cierre categorial de Gustavo Bueno para la filosofía española actual. El autor presenta las ideas de cierre operatorio y categorial, y analiza sus semejanzas y sus diferencias.

Alvargonzález propone una clasificación de los diferentes tipos de cierre operatorio. Por último, reivindica la importancia de estas ideas para establecer la demarcación de las ciencias frente a otros conocimientos, y para la clasificación de las ciencias. A continuación el lector encontrará el artículo “Un aporte para pensar con/ el camino metodológico de Arendt” de Diana Milena Patiño Niño, investigadora de la Universidad de los Andes. En su artículo, Patiño explica cómo el problema sobre el método en filosofía ha traído diversas discusiones, en gran parte porque a partir de lo que se asuma como tal se puede clasificar un trabajo o escrito como filosófico o no. Por ejemplo, en el siglo pasado se publicaron unas obras que suscitaron gran discusión justamente invocando ese controversial asunto, debido a las dificultades para determinar si eran filosóficas o no, en virtud del método empleado en ellas. La autora tiene en mente las obras de Hannah Arendt y en su trabajo vuelve a hacer sonar, de forma breve, algunas de las voces que han participado en esas discusiones con el objetivo de aportar a esta conversación con su análisis sobre lo que podemos percibir como la metodología en Arendt. La profesora Patiño concluye que esto puede ser relevante para enriquecer las conversaciones ya existentes sobre los modos de decir y de hacer en filosofía y las aperturas a nuevas formas de decir y de hacer.

La parte final del presente fascículo contiene tres trabajos que hacen diferentes contribuciones a la investigación sobre la enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico. El primero de ellos, de los profesores de la Universidad de Caldas Héctor Fernando Giraldo y Carlos Emilio García, titulado “La educación y el ideal de humanidad: una aproximación histórica” presenta algunos argumentos a favor de la tesis según la cual en toda época hay un ideal de formación humana que depende necesariamente de la naturaleza que atribuyamos al hombre o de la definición que adoptemos de «ser humano». Para tal efecto, los autores presentan a grandes rasgos el ideal de cada época histórica enfocándose en cuatro momentos. En primer lugar, explican que en la antigüedad el ideal griego se resume en la *paideia*, que representa el esfuerzo perenne por una formación holística (integral) del individuo, mientras que en la Roma clásica tal ideal se sintetiza en la *humanitas*, que hace referencia a las condiciones necesarias para llegar a ser hombre. En segundo lugar, se muestra cómo en la época medieval el ideal de hombre se fundamenta en la concepción cristiana de la verdad revelada, y en este sentido la *crisopaideia* recoge lo que es el ideal de vida, de hombre y de educación. En tercer lugar, se explica que el renacimiento y la modernidad fundan su ideal humano en la promesa

de la Ilustración, cuya confianza en el poder de la razón presupone su capacidad para mejorar la vida del hombre. Finalmente, Giraldo y García avizoran una concepción revolucionaria con los planteamientos de la teoría evolutiva y sugieren que la epistemología evolucionista de Karl R. Popper aporta una luz muy potente para realizar el ideal humano que la actual época exige: un hombre crítico que no se considere depositario de la verdad, aprenda de sus errores y vea en la razón el mejor camino para solucionar los problemas.

Tras este provocador trabajo aparece el artículo “El proceso lógico-inferencial para una lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria” de los investigadores Manuel Oswaldo Ávila Vasquez y Julia Natalia López. Los autores de esta contribución se proponen hacer una exploración del contexto en el cual se origina el problema que se pretende abordar (comprensión de lectura a nivel crítico en el aula); establecer los antecedentes de investigaciones y estudios hechos en torno a este problema; presentar de forma breve los conceptos y teorías que han servido de base a la hora de abordar este problema y subrayar algunos aspectos relevantes de los distintos temas abordados en esta investigación. Ávila y López desarrollan los anteriores objetivos combinando diferentes perspectivas que incluyen la visión propia del investigador a partir de su práctica docente en el aula y el esclarecimiento y caracterización de los conceptos y teorías que se han prouesto sobre el tema en diversos contextos y escenarios nacionales e internacionales con base en los cuales se presentan los principales hallazgos y tesis de este trabajo. El fascículo se cierra con el trabajo “Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía” del profesor de la Uniminuto Alfonso Castell Castro. Castell Castro se propone explorar las posibilidades de ensayar algunos planteamientos de Deleuze (y Guattari) en una cuestión tan disputada como la enseñanza de la filosofía. El autor considera que las concepciones de filosofía y de historia de la filosofía que defienden estos filósofos franceses, pese a que no se pensaron inicialmente para el ámbito de la enseñanza, podrían tener implicaciones muy importantes precisamente allí. Castell Castro no pretende presentar un tratado de pedagogía o de didáctica, sino mostrar una posible línea de abordaje de esa discusión desde el pensamiento de los autores mencionados.

Para finalizar esta presentación queremos anunciar un cambio importante que tendrá lugar a partir del segundo fascículo del año 2022. Teniendo en cuenta que las revistas científicas de la Universidad

de Caldas han adoptado el sistema “Open Access” toda la gestión de los fascículos a partir del número 41 se hará a través de las plataformas que ya usan muchas otras publicaciones periódicas en Colombia y en otras latitudes, de modo que el proceso de sometimiento de manuscritos, evaluación y eventual aprobación se hará empleando estas conocidas herramientas. Reiteramos nuestra gratitud a todas las personas que hacen posible la materialización de este proyecto editorial y , como siempre, los invitamos a compartir sus opiniones sobre la revista a través de los canales habituales (la página web y el correo institucional de *Discusiones Filosóficas*).

Carlos Emilio García Duque
Docente, Universidad de Caldas

Como citar:

García Duque, C.E. “Presentación Editorial”. *Discusiones Filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 7-11.
<https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.1>

ph

DISCUSIONES FILOSÓFICAS

Atribución de creencias e irracionalidad: El caso de los delirios

Belief ascription and irrationality: The case of delusions

VILATTA, EMILIA*
IDH- CONICET - UNC. emiliavilatta@gmail.com

RECIBIDO EL 5 DE FEBRERO DE 2021, APROBADO EL 1 DE MARZO DE 2021

RESUMEN ABSTRACT

En este artículo me ocuparé del debate en torno a la posibilidad de atribuir a los delirios el estatus de creencias, a partir de la tensión conceptual que aparece entre el requisito de racionalidad que exige la atribución de creencias y el carácter irracional que exhiben los delirios. Para ello, analizaré lo que denomino como el “argumento de la irracionalidad” en las dos variantes que identifico: la variante trascendental y la variante empírica. En contra de este argumento, mostraré que, pese a la irracionalidad que manifiestan los estados delirantes, podemos seguir atribuyéndoles el estatus de creencias.

In this paper I will focus on the discussion about the possibility to ascribe the status of beliefs to delusions, considering that there is a conceptual tension between the requirement of rationality for belief ascription and the irrationality that delusions exhibit. For this purpose, I will analyse what I call as the “irrationality argument” in the two variants that I identify: the transcendental variant and the empirical variant. Against this argument, I will show that, despite the irrationality that delusional states exhibit, we can continue ascribing to such states the status of beliefs.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

Delirios, creencias, racionalidad, atribución intencional.

Delusions, beliefs, rationality, intentional ascription.

*  orcid.org/0000-0001-7878-0885  Google Scholar



1. Introducción

En años recientes, los delirios han atraído particularmente la atención de numerosos filósofos analíticos, ya que, entendidos como un caso paradigmático de irracionalidad, suponen un desafío significativo a buena parte de las teorías filosóficas clásicas sobre la atribución de estados intencionales, en particular a los enfoques de corte interpretativista que asumen estándares de racionalidad. Así, una de las discusiones filosóficas centrales en torno a los delirios ha sido la de si es posible atribuir a las emisiones lingüísticas calificadas como “delirantes” el estatus de estados doxásticos (i.e. creencias).

El enfoque estándar, derivado de la Psiquiatría, considera que un delirio es una “creencia falsa basada en deducciones incorrectas sobre la realidad externa que se mantiene firmemente a pesar de lo que el resto de las personas creen y a pesar de las pruebas evidentes e indiscutibles de lo contrario (APA 824). Como puede apreciarse, este es un enfoque de tipo doxástico que reconoce el carácter irracional de los delirios al mismo tiempo que los considera como creencias. Sin embargo, en los debates filosóficos recientes (Bayne & Pacherie, Bortolotti & Miyazono, Diez, López-Silva) este enfoque ha sido criticado por evidenciar una supuesta tensión conceptual: dado que la atribución de creencias se halla vinculada a la satisfacción de determinados parámetros de racionalidad, se ha puesto en cuestión que los delirios –por su irracionalidad– puedan ser considerados como creencias.

La crítica central, esbozada por quienes defienden enfoques no doxásticos, aquellos cuyo punto de convergencia es que los delirios no serían creencias sino otro tipo de estado mental, reside en lo que denominaré aquí como “*el argumento de la irracionalidad*”. En pocas palabras, este argumento señala que debido a las características de irracionalidad que los delirios manifiestan, no pueden ser considerados creencias. En el presente artículo me ocuparé de este argumento con el objetivo de mostrar que no resulta contundente en contra del enfoque doxástico de los delirios ni en contra de los enfoques interpretativistas que suponen que la atribución de creencias implica atribución de racionalidad. Para ello, en primer lugar (sección 2), mostraré que el argumento puede leerse de dos maneras. Por un lado, como un argumento *trascendental* según el cual la racionalidad es una *condición de posibilidad* para atribuir creencias. Por otro lado, como un argumento *empírico* de acuerdo con el

cual las creencias, como *output*, deberían exhibir ciertas características de racionalidad que los delirios no exhibirían. Luego (sección 2.1), analizaré la primera variante y para ello recuperaré el “*argumento del trasfondo*” elaborado por Donald Davidson en sus escritos sobre la irracionalidad. A partir de ello, argumentaré que en la medida en que podamos comprender la emisión lingüística del sujeto delirante y atribuirle el contenido de su delirio, las condiciones mínimas de racionalidad necesarias para la interpretación se encuentran garantizadas. Por lo tanto, no hay razones para pensar que la irracionalidad de los delirios impida la atribución doxástica ni para cuestionar la tesis de que la atribución de creencias implica racionalidad. Posteriormente (sección 3), argumentaré que, incluso si el argumento es leído en su variante empírica, éste no funciona como una crítica sustantiva al enfoque doxástico. Para ello mostraré que los delirios, por un lado: (i) no son tan irracionales como aparece *prima facie* y, por otro lado (sección 4), (ii) que la manera en que está desarrollado el argumento supone requisitos de racionalidad demasiado exigentes incluso para las creencias ordinarias. En conclusión, señalaré que es posible compatibilizar la tesis de que para atribuir creencias debemos atribuir racionalidad con el hecho de que los delirios, pese a mostrar irracionalidad en algunos aspectos, aún pueden ser vistos como creencias.

2. El argumento de la irracionalidad

Como crítica al enfoque doxástico estándar, han proliferado distintos tipos de enfoques filosóficos que pueden denominarse “no-doxásticos”, porque pese a sus diferencias comparten la siguiente tesis: los delirios no serían creencias, sino algún tipo diferente de estado mental. Mientras que algunos consideran que se trata de otra clase de estado de los ya conocidos tales como actos de imaginación (Egan), actos de habla vacíos (Berrios) o meta-representaciones (Currie), otros filósofos consideran que se trataría de nuevos tipos de estados mentales (“*sui generis*”), tales como una mezcla entre creencias e imaginaciones (“*bi-imaginaciones*”) (Stephen & Graham), creencias intermedias (Schwitzgebel) o creencias de segundo nivel (Frankish). Pese a las divergencias que existen entre estos distintos enfoques¹, lo que subyace a todos ellos es lo que denominaré como “*el argumento de la irracionalidad*”.

¹ Aquí me interesa considerar no las características particulares de estos enfoques sino el argumento central que esgrimen en contra del enfoque doxástico estándar.

De acuerdo con este argumento, los delirios serían *demasiado irracionales* como para contar como creencias (Dub). Este argumento toma dos variantes. Por un lado, lo que denomino su variante *trascendental*, según el cual se afirma que el *proceso de interpretación* involucrado en la *atribución* de las creencias se halla gobernado por principios que presuponen la racionalidad del agente interpretado. Por otro lado, en su variante *empírica*, se señala que una característica del rol funcional de las creencias es ser racional: si un estado mental no se ha formado y se mantiene de modo racional, ni motiva la conducta en un modo racionalmente apropiado, entonces no juega el rol de una creencia. En la primera versión, la racionalidad es una presuposición de la práctica de atribución de creencias. En la segunda, la racionalidad es una característica del *output* del proceso de interpretación: esto es, del estado en sí mismo. Veamos en detalle cada variante de este argumento.

2.1 Constricciones de racionalidad en la atribución de creencias: el argumento del trasfondo

Según mencionamos, en la variante *trascendental*, el argumento consiste en señalar que el proceso de *atribución* de creencias se halla gobernado por principios que implican atribuir racionalidad al agente interpretado. Los críticos del enfoque doxástico esgrimen que, puesto que los sujetos delirantes son demasiado irracionales no podemos atribuirles entonces tal racionalidad ni considerar los estados como creencias. Esta lectura de las constricciones de racionalidad en la atribución de creencias se apoya en la tradición interpretativista², particularmente en el enfoque de Donald Davidson, quien ha recibido mayor atención y crítica en estos debates, quizás por haber enfatizado el hecho de que solo los *seres racionales* pueden ser intencionalmente interpretados. Es así como diversos filósofos han señalado –algunos para criticar al enfoque doxástico y otros para criticar al propio Davidson– que los sujetos delirantes no satisfarían el requisito de racionalidad que, de acuerdo con este filósofo, debe cumplir un agente para que sea legítimo atribuirle creencias (Bortolotti, Campbell, Currie, Klee, Reimer).

Ahora bien, las diferentes críticas parecen implicar que la interpretación se encontraría atada a la posibilidad (empírica) de que un sujeto satisfaga o no las constricciones de racionalidad. No obstante, el argumento de

² Englobamos aquí a aquellos filósofos que han considerado que el *contenido* de los estados mentales está determinado por el proceso de interpretación.

corte interpretativista, particularmente en su versión davidsoniana, si bien enfatiza que existe una restricción de racionalidad sobre la atribución de creencias, afirma que es una *condición de posibilidad* del proceso interpretativo que las creencias y acciones del agente sean racionales. Es decir, es un argumento de tipo *trascendental* aquel que afirma que la atribución doxástica supone atribución de racionalidad y debería ser leído en este sentido. Veamos en detalle en qué consiste el requisito de racionalidad establecido por Davidson y si es cierto que los sujetos con delirios no podrían satisfacerlo.

En el marco del proyecto de la interpretación radical, Davidson (*into truth*) en línea con Quine, postula el denominado "*principio de caridad*", el cual sostiene que, si es posible interpretar el significado de las emisiones de un hablante y conjuntamente sus creencias y otros estados mentales, esto se debe a que la mayor parte de sus creencias son verdaderas y el sujeto es, en amplia medida, racional. Este principio no se considera una suposición contingente u opcional, sino *constitutiva* del acto de interpretación (Ludwig). En palabras de Davidson: "En nuestro afán de hacer que tenga sentido lo que dice [el hablante], intentaremos con una teoría que lo encuentre consistente, un creyente de verdades y un amante del bien" (Davidson 222).

Así, en el proceso de interpretación, el intérprete se guiaría por tres supuestos: en primer lugar, habrá de asumir que los contenidos de las creencias más básicas del sujeto están constituidos por ciertos rasgos objetivos del entorno que causan dichas creencias en el sujeto. En segundo lugar, habrá de asumir que, en los casos más básicos, lo que el sujeto considera verdadero es lo que él mismo considera verdadero. En tercer lugar, habrá de atribuir al sujeto la capacidad de pensar, por lo general, de modo coherente. De acuerdo con Davidson (*Mente*), a menos que el intérprete acepte estos tres supuestos básicos acerca del sujeto a interpretar, no será capaz de dar sentido a las emisiones del hablante. Así, en virtud de estos principios, una interpretación intencional exitosa investirá *necesariamente* al agente interpretado de una *racionalidad básica*.

Ahora bien, si esta racionalidad básica es una condición de posibilidad de la atribución de estados intencionales a otro agente, cabe preguntarse qué sucede con aquellos casos en los cuales identificamos irracionalidad en el hablante. ¿Podemos detectar irracionalidad y al mismo tiempo, según el principio de caridad, considerar al agente como racional? El mismo Davidson ("*Paradoxes*", "*Incoherence*", *Problems*), consciente

de esta tensión, en distintos escritos sobre la irracionalidad ha brindado un argumento denominado como “*el argumento del trasfondo*”, que busca compatibilizar el principio de caridad con la posibilidad de atribuir irracionalidad.

En estos textos, Davidson nos recuerda que ningún estado particular *per se*, por ejemplo una creencia determinada –no importa lo extraña que pueda resultarle a los demás–, puede ser considerada en sí misma como irracional. Es decir, las creencias “nunca son irracionales en sí mismas, sino dentro de un patrón más amplio” (*Problems* 142), es decir, en relación con otros estados. Somos capaces de “dar sentido a las aberraciones [de la racionalidad] cuando éstas son vistas justamente dentro de un trasfondo de racionalidad” (190).

Así, el argumento del trasfondo sostiene que solo podemos interpretar a un agente como teniendo creencias irracionales si dicho agente mantiene un *trasfondo de racionalidad* en el resto de sus estados mentales. Esto es así, ya que sólo podremos dar sentido a tales creencias, e incluso a la caracterización de estas como “irracionales”, por referencia a los demás estados mentales y acciones del sujeto, los cuales –según el principio de caridad– deben poder ser vistos como siguiendo las normas de racionalidad. Esto no solo es indispensable para preservar la inteligibilidad de la interpretación, sino, además, como señala Davidson, porque “sin el elemento de racionalidad, nos negamos a aceptar la explicación como apropiada para un fenómeno mental” (196). En síntesis, las creencias irracionales pueden ser identificadas sólo por referencia y en contraste con la red general de creencias, otros estados mentales y acciones del agente, que exhiben un trasfondo de racionalidad y garantizan así el acto interpretativo.

Este principio, como he mencionado, no se considera como una sugerencia metodológica para la interpretación, sino como *condición de posibilidad* de ésta. O, en otros términos: si no asumimos el principio de caridad, no podríamos siquiera reconocer el comportamiento intencional de los agentes y, por lo tanto, tampoco podríamos reconocerlos como *agentes* ni podríamos atribuirles creencias y deseos en absoluto. Así, la justificación central del principio de caridad toma la forma de un argumento *trascendental*, en la medida en que pretende mostrar que las prácticas de atribución de estados mentales a agentes intencionales presuponen *necesariamente* la aplicación del principio de caridad. De modo tal que, el argumento de la irracionalidad cuando

apela a las constricciones de racionalidad de la *interpretación* no puede ser leído sino en este sentido trascendental y, bajo este sentido, la respuesta que cabe esgrimir es simple: si somos capaces *de hecho* de interpretar un delirio, léase, de comprender su contenido intencional (por ej. comprendemos que un sujeto crea ser perseguido), entonces el principio de caridad se encuentra operando. De otra manera, la interpretación se hubiera visto socavada³.

En el marco de este debate, algunos críticos del enfoque davidsoniano, como Bortolotti (“Intentionality”, “Delusions”, “In defence”) han intentado defender la tesis de que podemos atribuir creencias sin atribuir racionalidad. Es decir, bajo el mismo cometido de argumentar a favor del enfoque doxástico de los delirios, han empleado una estrategia inversa. En concreto, Bortolotti ataca la tesis davidsoniana de que debemos atribuir racionalidad para atribuir creencias y utiliza a los delirios de modo instrumental, como caso que, a su criterio, mostraría que podemos atribuir creencias sin atribuir racionalidad. Sin embargo, su crítica se basa en una lectura empírica del principio davidsoniano y no trascendental, a la vez que descansa en una inflación de los requisitos de racionalidad que demanda el acto de interpretación⁴ haciendo ver de este modo a los delirios como completamente irracionales (Vilatta).

Ahora bien, la suposición de racionalidad del principio de caridad, al estar justificada en un argumento trascendental, representa una condición *necesaria* para la interpretación y la atribución de estados mentales y no una afirmación empírica sobre el comportamiento de los agentes. Si se tratase de una afirmación de tipo empírica, ésta podría falsearse mediante ejemplos tal como intenta Bortolotti, no obstante, como bien señala Quintanilla, al ser un argumento trascendental, “ningún descubrimiento antropológico podría mostrar que es falso, sólo un análisis más fino de los conceptos de interpretación” (86). O puesto de otro modo, el argumento del trasfondo solo puede objetarse si se muestra que, en contra de Davidson, la interpretación es posible aunque no apliquemos el principio de caridad. Ninguna de las críticas ni

³ Esto podría suceder, por ejemplo, si nos encontramos ante una persona con un daño neurológico que profiera emisiones incoherentes sintáctica y semánticamente que no logren tener sentido para un intérprete. Esto no es, sin embargo, lo que sucede en el caso de los delirios, pues justamente se trata de una emisión lingüística semántica y sintácticamente comprensible.

⁴ No estoy interesada aquí hacer un análisis particular del enfoque de Bortolotti, sino antes bien, en presentar su caso como un ejemplo que ilustra cómo el argumento del trasfondo davidsoniano ha sido mal interpretado en los recientes debates filosóficos sobre los delirios.

a Davidson ni al enfoque doxástico ha logrado tal cometido, antes bien, se han dedicado a señalar características de irracionalidad que exhibirían los estados delirantes. Pese a ello, por mor del argumento, concedamos este punto y veamos si, interpretado bajo la versión empírica puede imposibilitarnos considerar a los delirios como creencias.

3. La irracionalidad de los delirios: la lectura empírica

Esta segunda variante del argumento parte de afirmar que un estado mental cuenta como una creencia sí y solo si tiene determinadas características funcionales. Los delirios no exhibirían estas características, por lo tanto, no serían creencias. La forma general del argumento sería la siguiente:

1. Una creencia tiene la propiedad P.
2. Los delirios no tienen la propiedad P.
3. Por lo tanto, los delirios no son creencias.

En concreto, las características que se ha argumentado que deberían tener las creencias son: veracidad/plausibilidad, sensibilidad a la evidencia y adecuada integración con otros estados mentales. Este argumento en la literatura ha tomado al menos tres formas centrales, las que denominaré como: “*el argumento de falsedad y los contenidos bizarros*”, el de la “*insensibilidad a la evidencia*” y el de la “*circunscripción*”. Veamos en detalle estos argumentos, considerando críticamente la segunda premisa, es decir, si los delirios efectivamente carecen de la propiedad P.

En primer lugar, hallamos el (1) “*argumento de la falsedad y los contenidos bizarros*”, el cual consiste en señalar que, puesto que las creencias tienen por objetivo la verdad, son plausibles y coherentes, los delirios no lo son, pues son falsos, con contenidos bizarros y altamente implausibles, por lo tanto, los delirios no serían creencias (Campbell, *et al.*). Sin embargo, en lo que respecta a la falsedad e implausibilidad del contenido, estos no parecen ser buenos criterios para distinguir a los delirios de otras creencias. Primero, porque algunos delirios pueden ser de hecho verdaderos, por ejemplo, alguien con un delirio celotípico que cree que está siendo engañado por su esposa, puede estar de hecho en lo correcto (Jaspers 109). Las personas con delirios no sufren por la falsedad de sus creencias, ni son catalogadas como personas con trastornos mentales por esto, sino antes bien por otras cualidades disfuncionales asociadas a sus delirios. Segundo, porque una creencia ordinaria puede ser falsa o bizarra y poco plausible, y no por

eso la catalogamos de delirante, pensemos por ejemplo en cualquier creencia supersticiosa cotidiana o en las teorías conspiracionistas. Es decir, no empleamos esos criterios ni en la atribución cotidiana de creencias ni se emplean en la clínica para evaluar a ciertas emisiones lingüísticas como delirantes.

En segundo lugar, tenemos el (2) “*argumento de la insensibilidad a la evidencia*”, cuya objeción se centra en señalar que los delirios no se vinculan con la evidencia tal como lo hacen las creencias. Estas se formarían con base en evidencia apropiada y se mantendrían o revisarían en función de la evidencia disponible. Luego, se señala que los delirios se formarían a partir de evidencia insuficiente y que se mantendrían a pesar de la evidencia en contra, por lo cual, no podrían ser considerados como creencias (Dub). Frente a este argumento, cabe decir que no es cierto que los delirios no responden *en absoluto* a la evidencia. Primero, porque los pacientes sí parecen tomar en consideración cierta evidencia que podría interpretarse como a favor de sus delirios. Un claro ejemplo es el del famoso paciente Schreber (10) quien afirma: “para mí existe un cúmulo en verdad abrumador de razones probatorias, que desearía que usted conociese en detalle por el contenido de mis Memorias”⁵. El problema, en todo caso, parece radicar más bien en que esas sean *buenas* o las *mejores* evidencias para formarse tal o cual creencia. Segundo, porque si tomamos en cuenta los resultados de efectividad de las terapias cognitivo-conductuales (CBT) para el tratamiento de los delirios (Freeman, Landa) la evidencia sugiere que los sujetos sí responden a la evidencia, aunque por supuesto con menor flexibilidad que sujetos no delirantes. Este enfoque, basado en la idea de que los delirios son un tipo de creencias (Alford & Beck), propone como una de las técnicas principales cuestionar los delirios a la luz de contra-evidencia, de modo progresivo y gradual. Uno de los procedimientos frecuentes en este tipo de terapia es el análisis de la evidencia y la generación de explicaciones alternativas (Read, Mosher & Bentall). El hecho de que el peso dado a la evidencia se modifique durante el tratamiento mostraría que los sujetos delirantes no necesariamente mantienen una convicción inquebrantable, sino que ésta puede variar gradualmente y, en este sentido, a medida que avanza el proceso terapéutico, los sujetos se vuelven cada vez menos reacios a someter a escrutinio sus creencias delirantes, es decir, aumentan su sensibilidad a la evidencia.

⁵ Las Memorias constituyen un libro en el cual presenta lo que él considera como evidencia justificatoria de sus delirios.

Consideremos ahora al tercer argumento, “(3)” el *argumento de la circunscripción*”, el cual destaca el hecho de que los delirios se encontrarían circunscriptos, refiriéndose con ello a la inercia de los delirios para afectar los otros estados mentales y la conducta (Campbell). Se destacan al respecto tres tipos de circunscripción. La circunscripción *inferencial* que refiere a que los sujetos delirantes fallarían en extraer las consecuencias lógicas de sus delirios y no resolverían las contradicciones existentes entre el delirio y el resto de sus creencias. La circunscripción *conductual* según la cual los sujetos delirantes no se comportarían como si creyeran en el contenido de sus delirios; y la circunscripción *emocional*, según la cual los sujetos delirantes no exhibirían las respuestas afectivas apropiadas.

Veamos aquí si esta caracterización de los delirios es justa. En cuanto a la circunscripción *inferencial*, la primera cuestión es: ¿realmente hay fallas de integración entre los delirios y las otras creencias del sujeto? La respuesta es a veces, pero no siempre ni de modo sistemático ni generalizado. La literatura clínica muestra que, en la mayoría de los casos, los delirios pueden fallar en integrarse con algunas creencias particulares, por lo general de alto valor emocional, pero se encuentran bien integrados con el resto de las creencias y actitudes intencionales del sujeto. Un buen ejemplo es el caso de un paciente hospitalizado con síndrome de Capgras que afirmaba que su padre era un impostor y cuando se le preguntaba por qué creía que éste fingía, daba respuestas como la siguiente: “esto es tan sorprendente doctor, ¿por qué alguien pretendería ser mi padre? Quizás mi padre empleó a alguien para que me cuide y le dio algún dinero para poder pagar mis cuentas” (Hirstein & Ramachadran 438). Su creencia delirante estaba integrada con otras creencias vinculadas a la necesidad de que alguien lo cuide en el hospital, a la probabilidad de que alguien lo hubiera contratado, etc. Del mismo modo que los pacientes con síndrome de Cotard (el delirio de estar muerto) afirman, por ejemplo, que creen que deben ser enterrados o que deben realizar un velorio en su honor, mostrando así la integración de su delirio a otras creencias.

Respecto a la supuesta circunscripción *conductual*, este resulta ser el argumento más difícil de sostener ya que es bien conocido que un gran número de pacientes actúan guiados por sus creencias delirantes. Por ejemplo, una paciente con síndrome de Cotard, negándose a almorzar en el hospital, afirma: “ya no necesito comer, pues estoy muerta” (Miralles 31). Otra paciente que también se

rehusaba a alimentarse, y que presentaba delirios corporales según los cuales le faltaban partes de su cuerpo, afirmaba: “no puedo comer porque no tengo boca” (Miralles 31). Casi todos los pacientes muestran alguna forma de conducta relacionada al delirio, es común por ejemplo que los pacientes con delirios persecutorios tengan conductas relacionadas a ello (tapar sus ventanas, no salir de su hogar, esconderse, etc.) (Freeman). De hecho, si no fuera el caso que los delirios afecten la conducta observable, no habría demasiado de lo cual preocuparse en términos de la salud mental del sujeto.

En cuanto a la supuesta circunscripción *afectiva*, se afirma que los sujetos delirantes fallarían en dar una respuesta emocional apropiada al contenido de sus delirios. Por ejemplo, esgrimen que cuando los pacientes que sufren de delirio de Capgras y afirman tener la creencia “mi cónyuge es un impostor”, fallan en reaccionar del modo en que se esperaría si los delirios fueran creencias, por ejemplo, sintiendo miedo y huyendo. Sin embargo, por una parte, no es cierto que los pacientes nunca actúen de modo consecuente con el contenido de sus delirios, como ya he señalado. Otro ejemplo claro de ello es el caso “BC” una mujer que cree que está siendo vigilada por dispositivos de alta tecnología. En terapia, la paciente relata que el sentir que escuchan todas sus conversaciones le genera una gran angustia, y tiene conductas compensatorias relacionadas a ello: gastó £300 para que eliminaran de su hogar estos dispositivos contratando a personas para que busquen los mismos detrás de las paredes. En otra ocasión, creyendo que su vecino la espiaba, rompió la ventana de éste y tuvo una crisis emocional que hizo que tuviera ser hospitalizada (Fulford, Thorton & Graham).

Hasta aquí podrá apreciarse que las tres versiones del argumento de la irracionalidad, en su variante empírica, realizan una caracterización de los delirios que exagera su irracionalidad al presentar a estos estados como careciendo por completo de una propiedad P (veracidad/plausibilidad, sensibilidad a la evidencia, integración). Ahora bien, si nuestro análisis plausible, cabría decir que la segunda premisa (que los delirios no tendrían la propiedad P) –al menos no siempre– resultaría cierta. Pues bien, consideremos ahora la primera premisa del argumento es decir si las creencias deben tener necesariamente esas propiedades para ser consideradas como tales.

4. Racionalidad óptima vs. racionalidad limitada

En esta sección pretendo mostrar que el argumento empírico, en sus distintas variantes, es esgrimido bajo una óptica de racionalidad óptima que parece tomar a las distintas propiedades racionales P como fenómenos de todo/nada que se presentan o están ausentes en las creencias. Las tres versiones del argumento implican que estas propiedades son un requisito necesario para que el estado sea considerado una creencia. Sin embargo, muchas de nuestras creencias ordinarias no presentan siempre estas propiedades. Son numerosas las críticas que se han esgrimido a la idea de una racionalidad óptima, es decir a la tendencia a asumir que los agentes humanos a los que atribuimos creencias poseen una racionalidad “máxima”. El supuesto de una racionalidad óptima resulta demasiado exigente y optimista respecto a los estándares de racionalidad humana reales (Martín, Kolodny, Cherniak, *Minimal*; Cherniak “Minimal rationality”).

La evidencia reciente en psicología cognitiva apunta al hecho de que la racionalidad de los humanos es *limitada* (Bortolotti, *Delusions*; Mandelbaum). En esta línea, Cherniak ha propuesto una idea de *racionalidad mínima*, la cual supone una capacidad limitada que está lejos de ser perfecta o ideal, pero que se ajusta mejor a las actuales investigaciones en psicología cognitiva experimental sobre el razonamiento humano que muestran que poseemos capacidades cognitivas acotadas y que frecuentemente cometemos algunos fallos en el razonamiento.

Así, desde un análisis de la racionalidad que no solo tenga justificación conceptual sino también *empírica*, lo “exigible” solo puede fijarse teniendo en cuenta cómo son *de hecho* los sujetos reales y cuál es su estructura y funcionamiento psicológico. Entonces, siguiendo el *argumento del trasfondo*, un mínimo de racionalidad es necesario para poder interpretar a otros agentes, sus deseos, creencias y acciones. Es decir, la racionalidad es una condición de posibilidad de la atribución de creencias. Pero a la vez, también es un hecho que los agentes reales (y no ideales) tienen capacidades cognitivas finitas y limitadas (computacionales y de memoria). Como señala irónicamente Cherniak (*Minimal* 51): “es realmente irracional aspirar a un ideal de racionalidad”, antes bien, la evidencia empírica sugiere que es más acorde caracterizar a la racionalidad humana como sub-óptima.

Como consecuencia, si un sujeto tiene un conjunto particular de creencias y deseos, el sujeto será racional “si realiza *algunas*, pero no todas, de las acciones que tiendan a satisfacer sus deseos a la luz de sus creencias” (5) y si realiza “*algunas* acciones que tiendan a satisfacer sus deseos tal como para él es el mundo” (5). Se denomina a esto “*condición de racionalidad mínima*”. Diferentes creencias pueden integrarse y responder a la evidencia disconfirmatoria en diferentes grados, dependiendo del tipo de información, los patrones cognitivos, las emociones asociadas, el contexto social, etc. Esta caracterización positiva se completa con una caracterización negativa: no debería ser el caso que el sujeto persistente y sistemáticamente muestre contradicciones, crea falsedades o realice acciones que no tiendan a satisfacer sus deseos a la luz de sus creencias. Es decir, no sería racional un sujeto que realice sistemáticamente estas acciones. Así, la racionalidad *mínima* debería ser su manera general de actuar, aceptándose la irracionalidad siempre que sea local y no global, de modo tal que no se socave la posibilidad de interpretar al agente.

Hay dos consecuencias importantes de esta idea de racionalidad mínima que merecen atención. La primera refiere al tipo de conocimiento que se debería tener al momento de formular una buena teoría de la racionalidad para la atribución de estados intencionales: no basta con tener una teoría del significado aplicada a las aserciones del hablante y una teoría general sobre la estructura conceptual de esos estados intencionales, sino que, además, es preciso conocer la estructura cognitiva real del sujeto. En este sentido, es importante que las teorías sobre cómo atribuimos estados intencionales recurran a evidencia empírica específica sobre las capacidades psicológicas de los agentes para poder delimitar, por un lado, los umbrales de racionalidad mínima que calificarían a un sujeto como un agente racional, y por otro, los umbrales de racionalidad que podrían serle normativamente exigibles (Cherniak). La segunda lección por extraer es la existencia de algún grado de compartimentalización de lo mental⁶ y el hecho de notar que la falla concomitante para delinear ciertas inferencias o resolver ciertas inconsistencias, no necesariamente cuenta como evidencia de que un agente es irracional o de que sus estados no sean calificados como creencias. Más bien, dadas nuestras capacidades limitadas, alguna irracionalidad local parece ser el precio que pagar por la racionalidad global. Esto es precisamente lo que parece

⁶ Que existan compartimentos en la mente que sean coherentes a su interior pero que puedan generar inconsistencias con otros en la medida en que se encuentran –al menos parcialmente– separados o encapsulados.

suceder no solo en los casos de delirios sino también con muchas de nuestras creencias ordinarias. Veamos esto en detalle.

En cuanto a la verdad/plausibilidad, una creencia ordinaria puede ser falsa, implausible o bizarra y no por eso la catalogamos de delirante. Por ejemplo, la creencia falsa de un estudiante de que si utiliza una estampita le irá bien en un examen, o las creencias conspiracionistas de que hay agentes del gobierno que controlan el clima. Como mencionamos previamente, la falsedad o rareza de una idea no parece ser un buen criterio para distinguir ideas delirantes de no-delirantes y en la medida en que las creencias ordinarias también pueden ser falsas, implausibles o bizarras esta característica no parece ser un impedimento para considerar a los delirios como creencias.

Respecto a la sensibilidad a la evidencia, la idea de que las creencias deben formarse siempre a la luz de buena evidencia y de responder adecuadamente ante la evidencia en contra es demasiado exigente incluso para las creencias ordinarias y diversos estudios empíricos han mostrado que buena parte de nuestras creencias no responden a la evidencia disconfirmatoria (Bortolotti, *Delusions*; Mandelbaum). Por ejemplo, en los últimos años numerosas personas dicen creer que la tierra es plana, contra toda evidencia científica. Otro grupo de personas afirma que beber jugo de limón previene el cáncer, nuevamente contra toda evidencia. A la vez que sabemos que es difícil para las personas considerar evidencia asociada a contenidos emocionalmente cargados, por ejemplo, alguien puede ignorar toda la evidencia que le indica que su pareja le engaña, solo porque desearía que eso no fuera verdad. Asimismo, debe tenerse en consideración, que la mayor parte de las personas en muchas ocasiones creen cosas solo por haber visto o escuchado algún relato sin ningún testeo de confiabilidad apropiado. Alguien, por ejemplo, puede creer supersticiosamente —pero con mucha convicción— que su humor actual se debe a la posición de la luna, aunque no haya evidencia sólida que justifique tal afirmación.

Es decir, existen muchas creencias ordinarias que carecerían del grado apropiado de relación con la evidencia que demandaba el requisito analizado. Nuevamente aquí, nadie pone en duda que tales afirmaciones sean creencias, sino que simplemente evaluamos la verdad o falsedad de estas. Es decir, podemos cuestionar el valor de dicha evidencia y su peso, pero no cuestionamos que la persona esté *creyendo eso*, pues al fin

de cuentas es una aseveración formada con base en —probablemente no la mejor— evidencia (pero evidencia al fin) que se integra al proceso de la elaboración de la creencia. Si aplicamos el mismo criterio para el caso de los delirios, no parece haber razones contundentes entonces para negarles de inmediato su carácter doxástico.

En cuanto a la integración, también cabe señalar que las creencias no siempre están bien integradas unas con otras. Es muy común, por ejemplo, que alguien crea que fumar es perjudicial para la salud, pero también crea que fumar es una actividad placentera y que no la abandone pese a que diga que quiere cuidar su salud. También sucede esto usualmente con los prejuicios racistas y sexistas. Así, por ejemplo, en cierto contexto alguien puede decir que el sexismo es éticamente incorrecto y, en otro, manifestar creer que las mujeres son menos capaces de realizar ciertos trabajos. Del mismo modo, no escasean ejemplos de personas que se dedican a la ciencia y creen en sus métodos, aunque, al mismo tiempo, también creen, de manera inconsistente, en procedimientos sin evidencia como en terapias alternativas, chacras o lectura del tarot. En ninguno de estos ejemplos ordinarios las creencias parecen estar adecuadamente integradas, antes bien, se mantienen separadas y se activan en diferentes contextos. Cabe aclarar que esto no implica negar que los delirios estén menos integrados que las creencias ordinarias. Antes bien, lo que pretendo es señalar que la integración doxástica parece ser una cuestión de grados.

Por último, tener una creencia es diferente de actuar guiado por esta. No siempre actuamos de acuerdo con nuestras creencias. Pensemos nuevamente en el ejemplo previo de los fumadores, alguien puede creer que debería dejar de fumar y no lo hace. O alguien podría considerar que comer comida ultra procesada es perjudicial y seguir haciéndolo. Son numerosos los casos de *akrasia* (cuando actuamos en contra de nuestro mejor juicio) en la vida cotidiana que evidencian que no siempre nuestras creencias guían nuestras acciones. También debe considerarse que a veces las creencias son causalmente inertes, si las pensamos como disposiciones, las mismas se activan solo en algunos contextos, tal como señalamos que sucedería en algunos casos de prejuicios sexistas.

En síntesis, el argumento de la irracionalidad se apoya en una suposición de racionalidad óptima (de agentes racionalmente ideales), pasando por alto el cúmulo de evidencia psicológica reciente que indica que nuestras creencias ordinarias muchas veces no se ajustan a ciertos requerimientos de racionalidad y que los agentes humanos reales ordinariamente manifiestan

una racionalidad mínima o limitada. En otras palabras, este argumento no solo parece asumir una visión de todo/nada de estos requisitos respecto a las propiedades de racionalidad exigibles, sino que además supone constricciones sobre el fenómeno delirante que, con frecuencia, ni siquiera muchas de nuestras creencias ordinarias logran satisfacer.

5. Consideraciones finales

En el presente artículo me he ocupado del debate filosófico en torno a la posibilidad de atribuir a los delirios el estatus de creencias, considerando la irracionalidad que estos estados manifiestan y el requisito interpretativo de atribuir racionalidad para atribuir estados doxásticos. Según he señalado, la crítica central al modelo doxástico reside en lo que he denominado como “*el argumento de la irracionalidad*”, el cual afirma que los delirios son demasiados irracionales para ser considerados como creencias. Por lo anterior, este argumento se presenta bajo dos lecturas posibles en la literatura reciente: la variante trascendental y la variante empírica.

Por un lado, en su variante *trascendental*, la racionalidad es una *condición de posibilidad* para la atribución de creencias. Por otro lado, en su variante *empírica* apunta a señalar que el rol funcional de las creencias implicaría cumplir determinados requisitos de racionalidad que los delirios no satisfarían. En cuanto a la primera variante, he argumentado que, bajo la lectura interpretivista y apoyándome en el “*argumento del trasfondo*” elaborado por Davidson, en la medida en que podamos comprender la emisión lingüística del sujeto delirante y así atribuir el contenido del delirio a una persona, las condiciones mínimas de racionalidad necesarias para la interpretación se encuentran garantizadas. En consecuencia, no hay razones de peso para pensar que la irracionalidad de los delirios socava de inmediato la posibilidad de la atribución doxástica, ni para cuestionar la tesis de que la atribución de creencias implica racionalidad. O, en otras palabras, es posible atribuir a la persona la *creencia* delirante irracional al mismo tiempo que sostenemos la tesis de que la atribución de creencias implica racionalidad.

Finalmente, he argumentado que, incluso si el argumento de la irracionalidad es leído de manera *empírica* no representa un argumento contundente y decisivo en contra del enfoque doxástico ni contra la tesis de que la atribución de creencias implica racionalidad. Por un lado, porque los delirios no son tan irracionales como aparece *prima facie* y, por otro, porque el modo en que ha elaborado este argumento supone

requisitos de racionalidad demasiado exigentes incluso para las creencias ordinarias. De este modo, he mostrado cómo es posible compatibilizar la tesis de que para atribuir creencias debemos atribuir racionalidad con la posibilidad de atribuir a los delirios un carácter doxástico.

REFERENCIAS

Alford, Brad A., & Aaron T. Beck. "Cognitive therapy of delusional beliefs". *Behaviour Research and Therapy*, 32 (3), 1994: 369-380. Print.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. Washington: American Psychiatric Pub, 2013. Print.

Bayne, Tim, & Pacherie, Elisabeth. "In defence of the doxastic conception of delusions". *Mind & Language*. 20 (2), 2005: 163-188. Print.

Berrios, Germán E. *Hacia una nueva epistemología de la psiquiatría*. Buenos Aires: Polemos. 2011. Impreso.

Bortolotti, Lisa, and Miyazono, Kengo. "Recent work on the nature and development of delusions". *Philosophy Compass*. 10 (9), 2015: 636-645. Print.

"In defence of modest doxasticism about delusions." *Neuroethics*. 5 (1), 2012: 39-53. Print.

Delusions and other irrational beliefs. Oxford: Oxford University Press, 2010. Print.

"Intentionality without rationality". *Proceedings of the Aristotelian Society*. 105 (1). Oxford: Oxford University Press, 2005. Print.

Campbell, John. "Rationality, meaning, and the analysis of delusion". *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*. 8 (2), 2001: 89-100. Print.

Cermolacce, Michel; Sass, Louis & Parnas, Joseph. "What is bizarre in bizarre delusions? A critical review". *Schizophrenia Bulletin*. 36 (4), 2010: 667-679. Print.

Cherniak, Christopher. *Minimal rationality*. Massachusetts: MIT Press, 1986. Print.

"Minimal rationality and optimal brain wiring". *Proceedings 13th International Congress of Logic, Methodology & Philosophy of Science*, 2009. Print.

Currie, Gregory. "Imagination, delusion and hallucinations". *Mind & Language*. 15 (1), 2000: 168-183. Print.

Díez, Patricio Antonio. "Creencia y delirio". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*. 31 (1), 2011: 71-91. Impreso.

Donald, Davidson. "Paradoxes of irrationality". *Philosophical Essays on Freud*. Cambridge: Wollheim, Richard & Hopkins, Cambridge University Press, 1982. Print.

Mente, mundo y acción: claves para una interpretación. Barcelona: Gedisa, 1992. Impreso.

"Incoherence and irrationality". *Dialéctica*. 39(4), 1985: 345-354. Print.

Inquiries Into Truth and Interpretation: Philosophical Essays Volume 2. Oxford: Oxford University Press, 2001. Print.

Problems of rationality. Volume 4. Oxford: Oxford University Press, 2004. Print.

Dub, Richard. "The rationality assumption". *Content and consciousness revisited*. Berlin: Muñoz-Suárez, Brigard, Springer Cham, 2015: 93-110. Print.

Egan, Andy. "Imagination, Delusion and Self - deception". *Delusion and Self - deception: Affective and Motivational Influences on Belief Formation*. New York: Bayne, Hova, 2008: 263-80. Print.

Frankish, Keith. "Delusions, levels of belief, and non-doxastic acceptances". *Neuroethics*. 5 (1), 2012: 23-27. Print.

Freeman, Daniel. "Persecutory delusions: a cognitive perspective on understanding and treatment". *The Lancet Psychiatry*. 3 (7), 2016: 685-692. Print.

Fulford, Kenneth; Thornton, Tim & Graham, George. *Oxford textbook of philosophy and psychiatry*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Print.

Hirstein, William & Ramachandran, Vilayanur. "Capgras syndrome: a novel

probe for understanding the neural representation of the identity and familiarity of persons". *Proceedings of the Royal Society of London*, 1997: 437-444. Print.
 Jaspers, Karl. *Psicopatología general*. Barcelona: Beta, 1963. Print.

Klee, Robert. "Why some delusions are necessarily inexplicable beliefs". *Philosophy, Psychiatry, & Psychology*. 11 (1), 2004: 25-34. Print.
 Kolodny, Niko. "Why be rational?" *Mind*. 114 (455), 2005: 509-563. Print.

Landa, Yulia, Silverstein, Steven, Schwartz, Fred & Savit, Adam. "Group cognitive behavioral therapy for delusions: helping patients improve reality testing". *Journal of Contemporary Psychotherapy*. 36 (1), 2006: 9-17. Print.

López-Silva, Pablo. "The typology problem and the doxastic approach to delusions". *Filosofía Unisinos*. 17 (2), 2016: 202-211. Print.

Ludwig, Kirk. *Donald Davidson*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Print.

Mandelbaum, Eric. "Troubles with Bayesianism: An introduction to the psychological immune system." *Mind & Language*. 34 (2), 2019: 141-157. Print.

Martín, María Isabel; Pérez Chico, David; Liz, Manuel; López-Florido, Germán; Fernández, Nuria & Pérez Torres, Lorenzo. "Aspectos internos y externos de la racionalidad: ¿cuáles son los umbrales de la racionalidad exigible y cómo situarlos?" *Contextos*. 29 (1), 1997: 153-178. Impreso.

Miralles, Inmaculada; González Caballero, Gloria; Piñol, Belén; Morales, Concepción; Navajas, Mar y Sáenz, María Josefa. "Síndrome de Cotard asociado a demencia degenerativa. Presentación de tres casos". *Alzheimer Real Invest Demenc*, 56 (1), 2014: 30-36. Impreso.

Read, John, Mosher, Loren & Bentall, Richard. *Modelos de locura: aproximaciones psicológicas*. Madrid: Herder, 2005. Impreso.

Reimer, Marga. "A Davidsonian perspective on psychiatric delusions". *Philosophical Psychology*. 24 (5), 2011: 659-677. Print.

“Davidsonian holism in recent philosophy of psychiatry”. *Donald Davidson on Truth, Meaning, and the Mental*. Oxford: Preyer, Oxford University Press, 2012. Print.

Schreber, Daniel Paul. *Memorias de un enfermo de nervioso*. Buenos Aires: Perfil, 2008. Impreso.

Schwitzgebel, Eric. “Mad belief?” *Neuroethics*. 5 (1), 2012: 13-17. Print.

Stephens, Lynn & Graham, George. “Reconceiving delusion”. *International Review of Psychiatry*. 16 (3), 2004: 236-241. Print.

Quintanilla, Pablo. “Comprensión, imaginación y transformación”. *Areté*. 20 (1), 2008: 111-136. Impreso.

Vilatta, Emilia. “Un enfoque davidsoniano de los delirios: el caso del delirio de Capgras”. *Areté*. 29 (1), 2017: 183-212. Impreso.

Como citar:

Vilatta, Emilia. “Atribución de creencias e irracionalidad: el caso de los delirios”. *Discusiones filosóficas*. Jul. 21 (39), 2021: 15-34. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.2>

El cerebro, el yo y el libre albedrío: Una discusión entre Llinás, Munévar y Searle*

*The brain, the self, and free will:
A discussion between Llinás, Munévar and Searle*

JOSÉ ANDRÉS FORERO-MORA**

Corporación Universitaria Minuto de Dios. jforero@uniminuto.edu

LAURA I. GIRALDO CEBALLOS***

Corporación Universitaria Minuto de Dios. laura.giraldo@uniminuto.edu

RECIBIDO EL 10 DE FEBRERO DE 2021, APROBADO EL 16 DE AGOSTO 2021

RESUMEN ABSTRACT

El presente texto pretende revisar críticamente las relaciones entre el cerebro, el yo y el libre albedrío a partir de tres propuestas teóricas. En primer lugar, se analiza la posición de Llinás, según la cual el yo, y con ello nuestro libre albedrío, es un mito. Como respuesta a esta posición negativa, se analiza en segundo lugar la posición de Munévar, según la cual el yo debe ser entendido como el cerebro en su complejidad y, en tercer lugar, la propuesta naturalista de Searle, según la cual el yo no debe entenderse como la actividad cerebral en su conjunto, sino como una propiedad sistémica que emerge de él. En ambos casos se evalúan las consecuencias que estas tienen posiciones sobre la relación entre el cerebro y el yo para el libre albedrío.

This text aims at critically reviewing the relationships between the brain, the self and free will based on three theoretical proposals. In the first place, the position of Llinás according to which the self, and with it the free will, is a myth is analyzed. In response to this negative position, the position of Munévar, according to which the self should be understood as the brain in its complexity, is analyzed in the second place. In the third place, the naturalistic proposal of Searle according to which the self should not be understood as the activity of the brain as a whole but as a systemic property that emerges from it is analyzed. In both cases, the consequences that these positions have on the relationship between the brain and the self for free will are evaluated.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

Libre albedrío, conciencia, yo, emergentismo.

Free will, consciousness, self, emergentism.

*Agradecemos al profesor Carlos Patarroyo por la lectura de una versión previa de este artículo y sus útiles sugerencias.

** orcid.org/0000-0003-1940-4024 **Google Scholar**

*** orcid.org/0000-0002-0715-1835 **Google Scholar**



El libre albedrío es quizá uno de los problemas más antiguos de la filosofía. En la antigüedad estaba directamente relacionado con la noción de destino (Estoicos): si estamos incluidos en un plan general del destino, nuestras acciones futuras ya están determinadas, pero, si esto es así, ¿realmente somos libres? Para los medievales, y algunos modernos, el mencionado problema se relaciona, en cambio, con la noción de *omnisciencia divina*: si Dios es omnisciente y conoce a la perfección lo que haremos en el futuro, entonces nuestras acciones futuras están determinadas¹. La versión contemporánea del problema ha sido enunciada, entre otros, por John Searle: el problema del libre albedrío surge básicamente porque tenemos dos fuertes intuiciones encontradas que consideramos verdaderas: por un lado pensamos que las explicaciones de los fenómenos naturales han de ser completamente deterministas y, al tiempo, estamos convencidos de que actuamos libre y voluntariamente, es decir, que nuestras acciones no están *suficientemente* determinadas por causas externas a nosotros (*Rationality* 270; *Libertad* 27-28; *La mente* 271-272)². El problema del libre albedrío aparece cuando nos consideramos como seres dentro del mundo, cuando, teniendo en cuenta que no podemos renunciar a la verdad de ninguna de las dos intuiciones, las enfrentamos.

De acuerdo con Robert Kane, nuestro sentimiento del libre albedrío descansa en el hecho de que nos vemos como agentes capaces de influenciar el mundo de diferentes maneras. Sentimos que se presentan ante nosotros cursos alternativos de acción, entre los cuales deliberamos y escogemos uno. “Creemos que tenemos libre albedrío cuando nos vemos como agentes capaces de influenciar el mundo de varias maneras” (*A Contemporary* 6).

En principio, si el determinismo es verdadero, entonces no actuamos libremente. Del mismo modo, si la primera intuición es falsa, si el

¹ En esta formulación hace falta un paso que, aunque siempre se da por sentado, no sobra hacerlo explícito: Dios por su suma perfección no puede estar equivocado. Si actuáramos de una manera diferente a como Dios ‘sabe’ de antemano que lo haremos ello haría que el conocimiento de Dios fuera falso, es decir, que Él estuviera equivocado, lo cual sería contradictorio con su propia esencia.

² Robert Chisholm también presenta una descripción clara y completa del problema tal y como ha sido tomado contemporáneamente, pero en ella involucra el problema de la responsabilidad moral: “Los seres humanos son agentes responsables; pero este hecho aparece en conflicto con una visión determinista de la acción humana y también aparece en conflicto con una indeterminista para la acción” (24). En el presente trabajo nos centraremos en el problema del libre albedrío, no nos ocuparemos del problema de la responsabilidad moral. No obstante, muchas de las conclusiones que obtenemos pueden ser extendidas al problema de la responsabilidad moral.

indeterminismo es verdadero, tampoco podríamos decir que tenemos libertad de la voluntad pues todo estaría indeterminado y estaría sujeto al azar, incluso nuestras acciones. Coincidimos con Gary Watson en que

Lo que destruye la libertad es la falta de autodeterminación, que resulta cuando la voluntad es determinada por otros eventos o estados de cosas y cuando no está del todo determinada. El requerimiento negativo de que la voluntad no esté causalmente determinada por eventos antecedentes está dictado por el requerimiento positivo de que la voluntad sea determinada por sí misma. ("Free Will" 178)

El problema del libre albedrío exige un yo, un 'sí mismo' que determine las acciones. Sin embargo, esto no es condición suficiente para la existencia de la libertad, es necesario que dicho yo tenga acceso a cursos alternativos de acción, a posibilidades alternativas y que pueda elegir entre ellas.

Con respecto al yo, también existen posiciones encontradas. Por un lado, hay estudiosos que afirman que las investigaciones neurobiológicas muestran que el yo es una ilusión o un mito. Por el otro, hay quienes sostienen, con base en estas mismas investigaciones, que es posible defender que hay yo que actúa libremente. Aquí se abren dos posibilidades, por un lado, identificar el cerebro y el yo, aceptando que es el cerebro como sí mismo el que toma decisiones y es causa de las acciones; por el otro, sostener que el yo emerge de los procesos cerebrales complejos, pero que es irreducible a estos. Este texto se sitúa en esta controversia, mostrando que es posible abordar la relación entre el yo y el libre albedrío desde una aproximación neurobiológica. Para esto, ponemos en discusión las propuestas teóricas de Rodolfo Llinás (sección 1), Gonzalo Munévar (sección 2) y John Searle (sección 3) quienes sostienen respectivamente cada una de estas posiciones.

Llinás: el mito del yo

En el capítulo 6 de su libro *El cerebro y el mito del yo*, Llinás responde directamente a la pregunta: qué es el 'sí mismo'. El neurocientífico colombiano plantea los siguientes dos ejemplos que ilustran su posición:

El primero es el concepto del 'Tío Sam'. Al leer en el periódico 'el Tío Sam bombardeó Belgrado' se comprende que las fuerzas armadas de los Estados Unidos se han desplegado hacia esa ciudad, aunque ninguna entidad

corresponda al Tío Sam . . . El segundo ejemplo referente a la afición deportiva resulta aún más interesante. Consideremos los disturbios europeos o sudamericanos asociados con los partidos de fútbol. Es interesante que para los aficionados fanáticos su equipo representa una extensión de ellos mismos, a tal punto que lucharán y arriesgarán su integridad personal por defender 'su equipo', como otros podrían hacerlo por defender su vida, la de sus seres queridos o quizás sus ideales o su fe. (El cerebro 149-150)

Para Llinás es claro que los términos en cuestión 'Tío Sam' y 'mi equipo de fútbol' no refieren a una entidad concreta del mundo. Hay, sin embargo, una diferencia entre estas dos expresiones que Llinás pareciera no ver y que es preciso resaltar. En el segundo caso, el de mi equipo de fútbol, sí hay efectivamente una entidad: hay un número concreto de jugadores que actúan y que son discernibles. La cuestión está en el *posesivo*, pues esa entidad que constituye el equipo de fútbol *N* es mía. En cambio, al leer en el periódico 'el tío Sam bombardeó Belgrado,' no es para nada fácil discernir quién o qué ha actuado allí. No es solo el piloto que suelta la bomba, pues este no lo hace a menos que reciba una orden, que no se da a menos que el presidente la apruebe, y él no lo aprueba a menos que el congreso lo haga, etc. En este sentido, la expresión 'Tío Sam' no refiere una entidad concreta en el mundo. Este mismo rasgo, según Llinás, tiene el yo. "El yo, aquello por lo que trabajamos y sufrimos, es tan solo un término 'útil' referente a un evento tan abstracto como lo es el concepto del Tío Sam respecto de la realidad de algo tan complejo y heterogéneo como son los Estados Unidos" (Llinás, *El cerebro* 149). Para Llinás, el yo no es una entidad concreta en el mundo, sino que es un término útil con el que nos referimos a un evento abstracto, que nos sirve para hablar de una actividad tan heterogénea y compleja como la cerebral.

Ahora bien, es claro que las cualidades secundarias de los sentidos (los olores, sabores, etc.) son invenciones, construcciones o abstracciones de la semántica del sistema nervioso central (SNC). Así por ejemplo, el cuaderno que estoy viendo en este momento sobre mi escritorio no es estrictamente rojo, sino que cierta disposición de las partículas, así como la luz que se refleja, irradia ciertas frecuencias que mi cerebro percibe como rojo. El color rojo como tal no existe, es una invención (construcción o abstracción) de nuestro SNC. Otros animales con capacidad cerebral de identificar más o menos frecuencias de refracción de luz seguramente no verán el cuaderno como rojo. Según Llinás:

La abstracción conocida como el 'sí mismo' no se diferencia fundamentalmente de las cualidades secundarias de los sentidos; el 'sí mismo' es una invención del SNC. Existe dentro del sistema como un polo de atracción, un remolino cuya única existencia real es la que le imparte el ímpetu de múltiples partes dispersas. Es un organizador de percepciones derivadas intrínseca y extrínsecamente: es también el telar en el que se teje la relación entre el organismo y la representación interna del mundo externo. (El cerebro 150)

La razón por la cual Llinás considera al yo como un mito es porque no corresponde a una entidad concreta del mundo, compuesta de partículas físicas; sino que es una abstracción de nuestro SNC para referirse al conjunto de procesos que ocurren en nuestro cerebro. No hay en el cerebro una neurona ni un mecanismo específico que se encargue de realizar las funciones que normalmente le atribuimos al yo, no existe una estructura cerebral específica que le corresponda³. En un momento dado son determinadas neuronas y estructuras cerebrales las que interactúan unas con otras, pero un instante después son otras estructuras y otras neuronas las que se encuentran involucradas.

Pero, ¿qué tan justificado está el paso entre los hallazgos neurobiológicos, que permiten decir que no hay una estructura fija que cumpla las funciones del 'sí mismo', y la afirmación de que este es un mito? Uno de los filósofos que ha cuestionado fuertemente este paso es Gonzalo Munévar. Su crítica más aguda está dirigida básicamente al uso de abstracción que hace Llinás. Para este filósofo parece sensato afirmar que las cualidades secundarias de los sentidos constituyen una abstracción, siempre y cuando tengamos en cuenta que esta es una forma corta de decir que la percepción incluye la función de abstraer. Pero de ahí no se sigue que los objetos de percepción sean *objetos* abstractos (Munévar, *La evolución* 265). Si bien es cierto que el rojo constituye una abstracción de nuestro SNC, sería complicado sostener que las partículas y la refracción de luz que generan mi percepción de rojo sean objetos abstractos. En suma, como analizaremos y discutiremos más adelante, la crítica de Munévar sugiere hacer una distinción entre la percepción que tenemos del yo y el yo: el hecho de que nuestra percepción del yo sea una abstracción no nos autoriza a inferir que el yo sea un objeto abstracto. Por ahora, hemos de analizar qué tan acertada es la crítica que propone Munévar hacia el negativismo de Llinás.

³ A este respecto es interesante ver el ataque que emprende Llinás contra los defensores de las 'llamadas células de abuela' y de los mapas espaciales del cerebro punto a punto (Llinás, *El cerebro*: 130-140).

Llinás podría defenderse afirmando que el yo es una experiencia y no una entidad. En esto se parece a los colores, ya que estos no son entidades en sí mismas (no existe ahí afuera en el mundo 'el rojo') sino que son experiencias. Munévar afirma que hay que distinguir la experiencia que se tiene y el objeto experimentado, este segundo sí constituye un objeto real. Para ambos pensadores es cierto que no hay una célula organizadora o central (ni un conjunto estable de ellas) que constituya el yo, pero para Munévar esto no implica que el yo no sea una abstracción, ya que hay efectivamente un conjunto de mecanismos que hacen posible esta experiencia, así estos no siempre sean los mismos. No hay una estructura cerebral fija que constituya el 'sí mismo'; por el contrario, existen relaciones dinámicas entre distintos grupos de neuronas y estructuras cerebrales que cumplen con las funciones que normalmente le hemos atribuido al yo. Al decir que un concepto, por ejemplo 'perro', es una abstracción, no estamos negando que existan perros particulares, y, al mismo tiempo, el que haya perros particulares no quiere decir que el concepto 'perro' no sea efectivamente una abstracción. En este sentido, para escapar de la crítica de Munévar, Llinás se vería obligado a aceptar que, en alguna medida, el yo existe, esto es, que no se trata de una mera abstracción o que no es equivalente a afirmar que es algo así como un objeto no existente.

Munévar: el cerebro como sí mismo

De acuerdo con Munévar, la noción de yo no hace referencia solamente a los procesos conscientes del cerebro, sino también a los procesos inconscientes. Según él, esta noción más amplia del yo permite dar cuenta de una manera clara de la autodeterminación de las acciones y con ella del libre albedrío. No obstante, como observaremos, esta noción del yo, y con ello su solución al problema del libre albedrío, es bastante cuestionable.

Cuando presentamos la crítica que hace Munévar a Llinás sobre el concepto de abstracción, observamos que si bien es cierto que las cualidades secundarias de los sentidos son invenciones de nuestro cerebro o SNC, de ahí no se sigue que los objetos de percepción sean objetos abstractos. Así, retomando el ejemplo anterior, el color es una propiedad que abstrae nuestro cerebro, pero el objeto, las partículas a las cuales le atribuimos el color rojo no son inventadas por nuestro cerebro. Así como el cuaderno y nuestra percepción del cuaderno no son lo mismo, para Munévar, nuestra percepción del yo también debería considerarse diferente del yo (*La evolución*, 260).

Pero, ¿a qué nos referimos con percepción del yo? Y si aceptamos esta diferenciación ¿cuál es entonces el ‘verdadero’ yo?

La percepción de nuestro yo no es otra cosa que la conciencia que tenemos de él. Cuando nos hacemos conscientes de nuestras acciones y deliberaciones estamos percibiendo cómo actúa nuestro yo. “Cuando nos hacemos conscientes de nosotros mismos solamente tenemos una manera simple y conveniente de percibir un aspecto de nuestra muy compleja interacción neuronal” (Munévar, “A Darwinian” 8). La conciencia, lo que en la tradición se ha denominado yo consciente, es solo una percepción del funcionamiento de nuestro cerebro, de nuestro ‘sí mismo’. El cerebro constituye (es) nuestro yo y la conciencia es solo una percepción, un aspecto, de las múltiples relaciones e interacciones neuronales que ocurren en él.

Esta manera de ver el problema permite escapar a una fuerte objeción en contra del libre albedrío basada en varios experimentos que parecen mostrar que el ‘yo consciente’ realmente no causa ni determina ninguna acción. Dentro de estos experimentos se destaca el del neurólogo estadounidense Benjamin Libet. Libet realizó un experimento para tratar de determinar el tiempo requerido para que una decisión consciente cause el movimiento de una mano. A primera vista, nuestro proceso de decisión para, por ejemplo, mover una mano tendría que estar constituido por tres etapas: la decisión consciente del individuo, una señal enviada por el cerebro después de haber sido consciente de dicha decisión y, finalmente el movimiento de la mano. El experimento de Libet dio un resultado distinto y sorprendente: “los humanos se hacen conscientes de la intención de actuar de 350 a 400 ms. luego de que se envía el RP [potencial de preparación], pero 200 ms. antes de que se produzca la acción” (“Do We Have” 47). Esto parece indicar que la conciencia no puede causar mi decisión de mover la mano, pues nos hacemos conscientes de las decisiones después de que han sido tomadas por el cerebro.

Según Munévar, de mantener una identificación entre la conciencia y el yo determinante de nuestras acciones, esta conclusión indicaría que nuestro libre albedrío es tan solo una ilusión, pues nos hacemos conscientes de nuestras decisiones 200 ms. después de que han sido tomadas. En este sentido, una diferenciación entre la conciencia como percepción del yo y el cerebro como yo permitiría afirmar que la ilusión de nuestra elección consciente constituye una ilusión de una percepción, así como la ilusión de que el cuaderno que se encuentra encima de mi escritorio es rojo.

Para Munévar, el cerebro en su complejidad es el que determina nuestras acciones, *el cerebro es el sí mismo*. Nuestra actividad cerebral produce procesos conscientes y no conscientes y ambos son determinantes de nuestras acciones. “La mayor parte de nuestra vida mental no es consciente y, por consiguiente, los ‘archivos’ [la ‘experiencia’, podríamos decir,] del organismo individual los lleva el cerebro cuando ejecuta sus funciones afectando y combinando en su mayoría procesos no conscientes” (Munévar, “A Darwinian” 262-263). Esta visión permite brindar una explicación distinta de los resultados del experimento de Libet: es un proceso inconsciente de nuestro cerebro/yo el que causa la decisión. Pero, si tenemos en cuenta que las relaciones neuronales de nuestro cerebro funcionan de acuerdo con unas leyes fisicoquímicas que consideramos deterministas ¿no estamos cerrando el espacio para el libre albedrío? ¿Las acciones determinadas por nuestro cerebro/yo no están, después de todo, determinadas por esas leyes fisicoquímicas?

Para responder a estos cuestionamientos, Munévar apela a la complejidad del cerebro que, aunque es un órgano como cualquier otro, es el más complejo que tenemos. Como bien lo afirma Churchland, el cerebro es un sistema “en el cual, al menos ocasionalmente, incluso la diferencia más pequeña en su estado actual será rápidamente ampliada en diferencias mucho más grandes en los estados subsecuentes” (*The Engine* 113). Fruto de esa complejidad, el cerebro posee ‘procesos emergentes fuertes’, es decir, procesos en el nivel sistémico que afectan al sistema mismo⁴. “Un estado neurológico es emergente en el sentido en que las conexiones sinápticas que lo constituyen no son suficientes para determinarlo y también emergente en el sentido de que los pesos sinápticos son parcialmente dependientes del estado neurológico mismo” (Munévar, *La evolución* 275). Para comprender esto, recurramos a un ejemplo presentado por John Searle:

Imaginemos una rueda que avanza cuesta abajo. La rueda está íntegramente constituida por moléculas. El comportamiento de las moléculas produce la característica de nivel superior o sistémico de la solidez. Obsérvese que la solidez afecta el comportamiento de las moléculas individuales. La trayectoria de cada molécula se ve afectada por el comportamiento de la rueda sólida

⁴ En términos neurobiológicos esto se explica porque “los sistemas o redes del cerebro consiguen estados de estabilidad temporales ‘rotando por’ muchos pesos sinápticos tentativos y ajustándolos para lograr una acomodación adecuada a los objetivos del momento” (Munévar, *La evolución* 275).

considerada como un todo. Pero está claro que no hay aquí nada más que moléculas. De modo que, cuando decimos que la solidez influye causalmente en el comportamiento de la rueda y en el de las moléculas individuales que la componen no estamos diciendo que la solidez es algo añadido a las moléculas, sino que es simplemente la condición en que estas se hallan. Pero la característica de la solidez es, no obstante, una característica real que tiene efectos causales reales. (*Libertad* 43-44)

Tenemos algo en el nivel superior, sistémico, que no es ontológicamente reductible a las partes que componen el sistema, pero que no existiría si todas esas partes no se juntaran de una determinada manera. Asimismo, esta propiedad sistémica tiene la capacidad de modificar las partes y al sistema mismo.

La posición de Munévar es, entonces, que el cerebro constituye un sistema emergente fuerte,

un sistema que, aunque usa las leyes de la física y la química, añade sus propios modos de operación, sus propias leyes, para transformar la ambigua información externa en su mundo. Este sistema *sui generis*, el cerebro como 'sí mismo' determina entonces qué acción le parece apropiada. (Munévar, *La evolución* 275)

El cerebro/yo interpreta la información externa como motivo o razón para realizar una u otra acción y la incluye dentro de un conjunto de interpretaciones que previamente posee. Por ejemplo, "una mirada hostil de un extraño me motiva a buscar rápidamente un objeto pesado que pueda agarrar con la mano, pero así sucede sólo porque interpreto su mirada como hostil y porque leo la situación como peligrosa" (Munévar, *La evolución* 249). En este caso, el cerebro/yo interpreta una situación externa, la coteja con información interna que posee, esta se convierte en un motivo y, de acuerdo con *sus* leyes emergentes, decide realizar una determinada acción. Este proceso de deliberación es un proceso inconsciente.

Ilustremos la posición de Munévar considerando el siguiente ejemplo: en un tiempo t1 experimento un sentimiento de sed y en un tiempo t2 me tomo una soda. Lo que afirma este autor es que el estado neurológico que mi cerebro tiene en t1 no es causalmente suficiente para la acción que voy a llevar a cabo en t2. Pero esto no implica que entre t1 y t2 haya

total aleatoriedad, sino que, en ese lapso, el cerebro/yo, por intervención de sus propias leyes, inconscientemente hace la deliberación y toma una decisión. Para decidir mi acción en t2 mi cerebro/yo interpreta los datos del mundo exterior de acuerdo con los datos de 'su mundo interior' y, gobernado por sus propias leyes, toma una decisión de la que ulteriormente me hago consciente. Esas leyes propias del cerebro tienen un estatus diferente de las leyes fisicoquímicas, son *sui generis*.

Pero ¿hasta qué punto soluciona la posición de Munévar el problema del libre albedrío? A nuestro modo de ver, esta posición abre más preguntas de las que soluciona. Empecemos por cuestionar las leyes *sui generis*. Munévar introduce estas leyes para explicar cómo el cerebro/yo determina las acciones de acuerdo con sus propios motivos. Lo único que sabemos de estas leyes es que son propias de los procesos complejos del cerebro y son distintas de las leyes del mundo. A decir verdad, el recurso al cerebro como un sistema emergente fuerte que toma decisiones inconscientemente gobernado por unas leyes propias, con un estatus distinto de las 'leyes naturales' parece completamente *ad hoc*.

Munévar parece estar a favor del compatibilismo, según el cual, libertad y determinismo no son excluyentes (*La evolución* 224). Siendo así, ¿por qué incluir leyes *sui generis* si no se desea contravenir las leyes deterministas fundamentales de la física? Parece que solo tiene sentido afirmar que el cerebro actúa según leyes *sui generis* si se desea escapar al determinismo, pero si lo que se desea es demostrar la compatibilidad de este con la libertad ¿para qué leyes de este tipo? Estas leyes no dejan de ser misteriosas y un recurso explicativo *ad hoc*.

Aun si aceptamos estas leyes propias del cerebro, esto no contribuye a la solución del problema del libre albedrío, pues habría que mostrar cómo funcionan esas leyes, sobre todo, ante los diversos cursos de acción. Podemos aceptar que el cerebro/yo, de acuerdo con leyes *sui generis* sea el determinante de sus acciones, pero es necesario dar una respuesta concreta al problema de las posibilidades alternativas de acción⁵.

Los estudios neurobiológicos del cerebro conducen a Munévar a una conclusión distinta sobre el yo: el yo se puede extender al cerebro en su

⁵ Con respecto a la responsabilidad moral, la propuesta de Munévar también posee problemas. El principal de ellos radica en del yo al inconsciente: ¿cómo podemos hacernos responsables por haber tomado una decisión de la cual no fuimos conscientes?

complejidad y, con esto, abarcar tanto los aspectos conscientes como lo inconscientes de la actividad cerebral que actúa de acuerdo con unas leyes *sui generis*. Como observamos, esta propuesta tiene sus propios problemas, el mayor de ellos tiene que ver con la naturaleza de las leyes que se postulan para dar respuesta al problema del libre albedrío. En la siguiente sección observaremos otra manera de entender el yo en relación con el cerebro y sus consecuencias para este problema.

Searle: la naturaleza del yo y el libre albedrío

John Searle presenta un argumento trascendental con el que pretende mostrar la necesidad de postular la existencia de un yo irreductible y de carácter no-humano para explicar las acciones (entre ellas las acciones libres). El carácter irreductible del 'sí mismo' radica en que su existencia no se puede reducir a neuronas o partículas físicas (ontología de tercera persona), sino que tiene una existencia 'subjética' (ontología de primera persona)⁶. El carácter no-humano radica en que su existencia no se limita a un 'lugar' donde se cruzan todas las percepciones y, además, posee un carácter ejecutivo, esto es, tiene injerencia en el mundo físico. Antes de analizar el argumento trascendental con respecto al yo que presenta Searle, es necesario recordar algunas de sus observaciones acerca del problema del libre albedrío.

Como ya dijimos, Searle enuncia de manera clara la tensión que existe entre nuestro sentimiento de libertad y nuestra creencia acerca del funcionamiento determinista del mundo. Pensamos que las explicaciones de los fenómenos naturales han de ser completamente deterministas y, al mismo tiempo, cuando tratamos de explicar nuestro comportamiento, parece que tenemos la experiencia de actuar libre y voluntariamente, de manera que ninguna explicación determinista puede dar cuenta de nuestros actos (Searle, *Libertad* 29-30). Este sentimiento de libertad, según Searle, se basa en la existencia de brechas entre las razones por las cuales un agente toma sus decisiones y la decisión que realmente toma (*Rationality* 13).

Searle reconoce que existen al menos tres brechas: la primera se encuentra en la toma racional de decisiones y radica en que no hay una continuidad

⁶ "La conciencia tiene una ontología de primera persona; esto es, sólo existe *como experimentada* (*experienced*) por algún humano o animal y, por consiguiente, no puede ser reducida a algo que tenga una ontología de tercera persona, algo que exista independientemente de las experiencias. Es tan simple como eso" (Searle, "Why I am not" 60).

clara entre las razones para tomar una decisión y la decisión. Así, regresando al ejemplo del apartado anterior, uno puede sentir mucha sed y tener la creencia de que la soda quita la sed, pero esto no garantiza (causalmente) que mi decisión sea la de tomarme una soda. La segunda brecha se encuentra entre la decisión y la acción; mi decisión pudo haber sido tomarme una soda, pero esto no implica (no es causa de) que efectivamente mi acción sea tomármela. La tercera brecha se encuentra en las acciones que se extienden en el tiempo, en este caso se puede iniciar la acción, pero esto no implica (no es causa de) que la vaya a terminar (Searle, *Rationality*, 14-15).

Para entender lo anterior consideremos los siguientes enunciados (1) he tomado una soda porque me dio sed, (2) me dio sed porque se me secó la garganta. A primera vista, (1) y (2) tienen la misma estructura lógica (causal), no obstante, el 'porque' en cada uno tiene una connotación distinta. (2) tiene la forma 'A causó B' (la sed causó que mi garganta se reseca). La reseca en la garganta es una causa suficiente para mi sentimiento de sed. En este tipo de explicaciones (causales estándar), el acontecimiento descrito por la oración que precede al 'porque' ocurre una vez dado el acontecimiento descrito a continuación del 'porque' (Searle, *Libertad* 48).

Claramente 'A causó B' no es la estructura lógica de (1), pues como ya dijimos, la sed no es una causa suficiente para tomarme una soda. La explicación de (1) exige postular un yo (un *ego*) que realice la acción. "La forma lógica del enunciado (1) sería: "un yo S ejecutó la acción A y, en la ejecución de A, S actuó por la razón R" (Searle, *Libertad* 50). La explicación de nuestros actos, en este sentido, exige postular la existencia de un 'yo ejecutivo', que determine las acciones⁷. El argumento de Searle puede verse como sigue:

Premisa 1: las explicaciones basadas en razones no suelen indicar condiciones causalmente suficientes.

Premisa 2: dichas explicaciones [las basadas en razones] pueden explicar adecuadamente las acciones.

Premisa 3: las explicaciones causales adecuadas indican condiciones que, en relación con el contexto, son causalmente suficientes.

Conclusión 1: entendidas como explicaciones causales

⁷ Puede verse este argumento con mayor detalle en Giraldo (*Intencionalidad*).

ordinarias las explicaciones sobre la base de razones son inadecuadas.

Conclusión 2: las explicaciones basadas en razones no son explicaciones causales ordinarias. Aunque tienen un componente causal, su forma no es 'A causó B

Conclusión 3: las explicaciones basadas en razones son adecuadas puesto que explican por qué un yo actuó de una determinada manera. Explican por qué un yo racional actuando en la brecha de la que hablábamos actuó de una manera y no de otra, al especificar la razón a partir de la cual actuó dicho yo. (Searle, *Libertad* 51-54)

El argumento con el cual Searle pretende mostrarnos la necesidad de la existencia de un yo no-humano para la explicación de las acciones, es trascendental. Si aceptamos la existencia de un yo como determinante de las acciones, estamos aceptando eo ipso que existen acciones libres⁸.

Ahora bien, nuestro sentimiento de libertad se basa en la experiencia consciente que tenemos del fenómeno de la brecha, de manera que una de las características fundamentales que, según Searle, posee el yo es que es consciente. El problema del libre albedrío remite así al problema del yo y este, a su vez, al problema de la conciencia. Pero ¿qué es realmente la conciencia para John Searle? En varias partes de su obra él es enfático en afirmar que la conciencia es un fenómeno biológico. Antes de explicar qué significa esto, parece prudente echar un vistazo a qué no es la conciencia para el americano. En *Consciousness and Language* Searle afirma que la conciencia no debe ser confundida ni con el conocimiento ni con la atención (8)⁹.

En primer lugar, los estados conscientes de ansiedad o nerviosismo no tienen ninguna conexión esencial con algo que podamos llamar conocimiento. En segundo lugar, aunque, a menudo, 'ser consciente de' se usa de manera análoga a 'poner atención a', en filosofía de la mente estos dos términos no significan lo mismo. Es necesario distinguir lo que ocurre en el centro de la conciencia, aquello sobre lo que ella

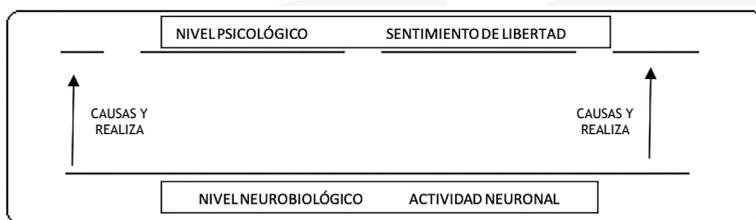
⁸ Este argumento también nos permite aceptar que el agente es responsable por las acciones que decidió. "Si asumimos la existencia de una conciencia irreductible actuando sobre la base de razones bajo las restricciones de la racionalidad y la presuposición de que tenemos libertad podemos ahora tener un sentido de la *responsabilidad* y de todas sus nociones operativas. Debido a que aquella misma opera en la brecha sobre la base de razones para tomar decisiones y realizar acciones, éste es el locus de la *responsabilidad*" (Searle, *Rationality* 89).

⁹ Así mismo, también afirma que intencionalidad y conciencia no son lo mismo.

está enfocada, de lo que ocurre en su periferia. Así, por ejemplo, en el momento en el que alguien de manera concentrada lee este texto, no está poniendo atención al sentimiento que le produce el reloj apretado en su mano o los calcetines en los pies, esto ocurre porque solo ponemos atención a aquello que está en el centro de la conciencia¹⁰.

Para explicar el fenómeno de la conciencia recordemos el ejemplo en el que imaginábamos una rueda que avanza cuesta abajo y que, para poder hacerlo, debe estar íntegramente constituida por moléculas. Por medio de este ejemplo Searle ilustra las relaciones existentes entre la conciencia y el cerebro. No hay en el cerebro más que neuronas (así como en la rueda no hay más que moléculas) y, sin embargo, la conciencia no está ubicada en ninguna de ellas ni en ninguna parte del cerebro. La conciencia es una propiedad sistémica del cerebro; la relación dinámica de las partes del cerebro permite que surja la conciencia como una característica del todo. El comportamiento de las neuronas *causa* la propiedad sistémica de la conciencia. Esta última, al igual que la solidez de la rueda, tiene injerencia sobre las partes del todo; en otras palabras, “la conciencia propia del cerebro puede producir efectos en el plano neuronal, aunque no haya en el cerebro nada más que neuronas” (Searle, *Libertad* 44).

Figura. 1



Brechas en los niveles psicológico y neurobiológico

¹⁰ Hay quienes piensan que los fenómenos que hemos descrito son inconscientes. Según Searle esto es un error y la prueba de ello es que podemos pasar rápidamente a prestarles atención, a enfocarnos sobre ellos, hay un cambio de centro y periferia en el campo de la conciencia. (Searle, *Consciousness* 13).

En este gráfico se muestra cómo el nivel neurobiológico causa el nivel psicológico¹¹, que a su vez, tiene la propiedad de afectar el primero. También se observa cuál es la naturaleza de nuestro sentimiento de libertad. La pregunta que surge aquí, y que ha planteado Carlos Patarroyo es: “si los estados conscientes son producidos por procesos neurobiológicos, y a nivel psicológico la brecha es real, ¿existe también una brecha a nivel neurobiológico?” (*Freedom* 167). Frente a esta pregunta Searle plantea dos hipótesis, cada una con su correspondiente consecuencia para el problema del libre albedrío.

En la hipótesis 1 podemos pensar que la brecha solo existe en el nivel psicológico; que en el nivel neurobiológico no existe ninguna ruptura, sino que hay una linealidad. El Gráfico 1 nos representa muy bien esta hipótesis. Según esta, el sentimiento de libertad que tenemos solo se representa en el nivel psicológico, en el nivel neurobiológico no existe ninguna libertad, sino que todo se encuentra determinado. Regresemos a nuestro ejemplo: en un tiempo t1 experimento un sentimiento de sed y delibero sobre la posibilidad de tomarme una soda o no hacerlo, finalmente en un tiempo t2 decido tomarme la soda. En el nivel psicológico el sentimiento experimentado en t1 no es una condición suficiente para realizar la acción en t2, es decir, hay un sentimiento de que hubiera podido decidir no tomarme la soda. Sin embargo, según esta hipótesis, ese sentimiento de libertad es solo una ilusión, pues, finalmente, en el nivel neurobiológico no hay ninguna brecha, en este nivel todo estaría determinado. El estado neurobiológico de mi cerebro en t1 es causalmente suficiente del estado neurobiológico de mi cerebro en t2. La brecha psicológica queda explicada porque no somos conscientes de las conexiones que hay entre un estado psicológico y el otro y, por eso, creemos (desde el nivel consciente) que un estado no es causalmente suficiente para el siguiente, cuando en realidad sí lo es. Así, en palabras de Searle, “tendríamos una especie de determinismo neurobiológico que correspondería a un libertarismo psicológico” (*Libertad* 63).

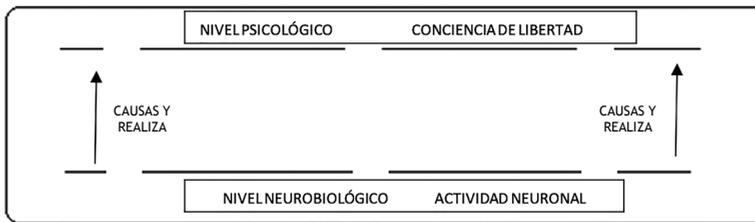
Otra consecuencia de esta hipótesis es la consideración de la conciencia como un epifenómeno que no tiene ninguna injerencia en la decisión. Si

¹¹ Aquí es necesario realizar una aclaración. Recordemos que Hume ya ha mostrado la independencia lógica que hay entre causa y efecto. Si nos quedamos solo con la palabra ‘causa’ tendríamos que aceptar que el nivel neuronal es *diferente* del psicológico. Por eso, la relación entre estos dos niveles está mediada por la expresión ‘causa y realiza’ para mostrar que no se trata de una causa que no se relaciona más con su efecto, sino que, de alguna manera, es ella misma su efecto. Lo que causa es una configuración de sí misma que produce en sí misma el efecto deseado.

bien es cierto que tenemos una ilusión de que tomamos decisiones con base en razones, nuestras decisiones se encuentran ya determinadas por nuestros estados neurobiológicos, de manera que las razones que posee nuestra conciencia para elegir uno u otro curso de acción no son más que ilusiones, no tienen ninguna eficacia causal real en el mundo. Searle cuestiona los resultados de esta hipótesis, no de manera tan contundente como quisiéramos, abogando que va en contra de todo lo que sabemos de la evolución, pues no parecería muy lógico que nuestro organismo gastara toda esa energía para hacer emerger un aspecto que finalmente no tiene ninguna injerencia en nuestra vida.

Por otro lado, la hipótesis 2 consiste en afirmar que la brecha existe tanto en el nivel psicológico como en el neurobiológico. Para representarla podemos usar el siguiente gráfico:

Figura. 2



Brechas en los niveles psicológico y neurobiológico

Aquí observamos que las brechas del nivel psicológico se corresponden con brechas en el nivel neurobiológico. Recordando el ejemplo de la rueda, la conciencia es causada solo por fenómenos neurobiológicos, pero a la vez tiene poder causal sobre ellos. Según Searle, para que esto sea posible el yo, además de ser consciente, debe tener la capacidad de adoptar y ejecutar decisiones en las brechas, es decir, es el que desde la brecha determina la acción (Searle, *Libertad* 81).

La hipótesis 1 parece estar más acorde con las investigaciones que hasta el momento tenemos del cerebro. Basta con observar semejanzas entre esta hipótesis y la posición de Llinás. Sin embargo, al concluir que la libertad es una ilusión, nos deja el sinsabor de que finalmente no actuamos de manera libre en el mundo, sino que todas nuestras acciones están determinadas desde el nivel neurobiológico. Sin una objeción

contundente a esta hipótesis, movidos más por la esperanza de que nuestro sentimiento de libertad sea algo más que una ilusión, aparece la hipótesis 2 en la que se salva la noción de libre albedrío, pero se tiene que aceptar que en el nivel neurobiológico existen brechas. De ser así, y aquí volvemos a usar las preguntas de Patarroyo, “¿cómo puede un proceso fisicoquímico tener un desarrollo causal en donde la causa antecedente no determine suficientemente el estado siguiente?” (*Freedom* 167).

Según Searle, la única manera de tomar en serio la hipótesis 2 es acudiendo a los descubrimientos de la mecánica cuántica. Si la mecánica cuántica es la única forma de indeterminismo real en la naturaleza y si en verdad hay brechas en la realidad empírica, entonces ella ha de entrar en la explicación de la manera como la conciencia actúa sobre los cuerpos (Searle, *Libertad* 53). Como menciona Patarroyo, este argumento falla porque, en primer lugar, supone que la brecha empírica es real y, en segundo lugar, aún si aceptamos que la mecánica cuántica tiene un lugar en la explicación de la conciencia, no es muy claro cuál es, ni mucho menos en qué sentido sería beneficioso para el problema de la libertad (*Freedom* 169). Recordemos que la libertad se destruye cuando no hay autodeterminación, es decir, cuando la voluntad está determinada por algo externo, pero también cuando no está del todo determinada.

Sin embargo, y pese a esta última dificultad, Searle nos permite llegar un poco más allá que Munévar porque con su explicación del fenómeno de las brechas parece que habría cabida a una explicación de la libertad, por medio del argumento trascendental que da del yo. Al ser así podemos observar ahora que las posiciones de Searle y Munévar tienen menos cosas en común de las que a primera vista parecieran tener. Si bien es cierto que ambos autores están pensando en una solución al problema del libre albedrío que se encuentre de acuerdo con los avances de la ciencia y, en este sentido, apelan a dos niveles en su explicación de la mente (el nivel de lo físico o neurobiológico y el nivel de lo ‘emergente’), los caracterizan de manera bastante distinta. Searle dice que las propiedades de lo emergente (en este caso la conciencia) tienen efectos en lo básico (el comportamiento neuronal), pero no afirma que lo emergente deba tener sus propias leyes que puedan transgredir o violar las leyes de la física. Searle acude a la indeterminación cuántica en el cerebro, en el nivel neurobiológico, para que el funcionamiento del nivel de lo emergente, la conciencia, pueda realmente acceder a cursos alternativos de acción o de decisión y que esto no contravenga ninguna ley del funcionamiento del nivel básico o neuronal. Munévar,

como vimos, propone la existencia de leyes *sui generis* que tienen la capacidad de contravenir las leyes fundamentales de la física, cuya naturaleza es desconocida y misteriosa.

En este recorrido hemos podido ver que el estudio neurobiológico del cerebro arroja tres posiciones diferentes para el problema del yo y el libre albedrío, todas ellas con sus respectivas dificultades. En primer lugar, hay una posición negativa sobre la existencia del yo, de acuerdo con la cual es solo una invención nuestra (Llinás). El problema aquí es que no podríamos dar cuenta del libre albedrío, pues, como hemos insistido, para que este exista es necesario proponer un yo ejecutivo. Ante esta dificultad encontramos dos opciones. La primera, extender la noción del yo, o mejor asumir que el yo es lo mismo que el cerebro (Munevar). El problema con esta alternativa es que, por un lado, extiende al yo más allá de la conciencia y, por el otro, postula leyes *sui generis* para explicar cómo el cerebro toma decisiones, lo cual más que una solución al problema del yo y el libre albedrío aplaza el cuestionamiento sobre cuál es el estatus de estas leyes con respecto al determinismo. La segunda opción es aceptar que el yo no es lo mismo que el cerebro, sino que surge de él. Esta salida permite explicar la libertad a través de la existencia de brechas en la conciencia y, además, permite explicar la toma de decisiones por parte del yo sin apelar a leyes *sui generis*. La principal dificultad de esta alternativa es que no aclara si las brechas psicológicas tienen un correlato con brechas neurobiológicas. Aunque esta salida deja muchos interrogantes abiertos parece tener mayor poder explicativo frente al problema del libre albedrío que la anterior.

REFERENCIAS

Chisholm, Robert. "Human Freedom and Self" en Gary Watson (ed.) *Free Will*. Oxford: OUP. 24-35, 1982. Print.

Churchland, Paul. *The Engine of Reason, the Seat of the Soul*. Cambridge, Mass: MIT, 1996. Print.

Giraldo, Laura. *Intencionalidad y acciones colectivas. Una lectura desde Searle e Isaacs*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2018. Impreso.

Kane, Robert. *A Contemporary Introduction to Free Will*. Oxford: OUP, 2005. Print.

Libet, Benjamin. "Do We Have Free Will?" *Journal of Consciousness Studies* 6 (8-9), 1999, 47-57.

Llinás, Rodolfo. *El cerebro y el mito del yo*. Bogotá: Norma, 2002. Impreso.

Munévar, Gonzalo. *La evolución y la verdad desnuda*. Barranquilla: Universidad del Norte, 2008. Impreso.

"A Darwinian Account of Self and Free Will". Martin Brinkworth and Friedel Weinert (eds.) *Evolution 2.0: Implications of Darwinism in Philosophy and the Social and Natural Sciences*, Dordrecht, Springer, 2012. Print.

Patarroyo, Carlos. "Reseña de 'Freedom and Neurobiology'". *Areté* 19 (1), 2007, 165-172.

Searle, John. *Rationality in action* Cambridge, Mass. MIT, 2001. Print. "Why I Am Not a Property Dualist". *Journal of Consciousness Studies* 9 (12), 2002: 57-64.

Consciousness and language Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Print.

Libertad y neurobiología reflexiones sobre el libre albedrío, el lenguaje y el poder político. Barcelona: Paidós, 2004. Impreso.

La mente: una breve introducción. Bogotá: Norma, 2006. Impreso.

Watson, Gary. "Free Will". Jaegwon Kim and Ernest Sosa, (eds.), *A Companion to Metaphysics*, pp. 175-182. Cambridge, Mass.: Blackwell Reference. 1994. Print.

Como citar:

Forero-Mora, José Andrés y Giraldo Ceballos, Laura I. "El cerebro, el yo y el libre albedrío: Una discusión entre Llinás, Munévar y Searle". *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 35-53. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.3>

La problemática conjunción deber y felicidad a partir de Kant y Hegel: un análisis comparativo con la “aporía de la aplicación”

The problematic conjunction duty and happiness from Kant and Hegel: a comparative analysis with the ‘aporia of application’

MARGARITA CABRERA C.*

Universidad de Chile. margarita.cabrera@ug.uchile.cl

RECIBIDO EL 15 DE JULIO DE 2021, APROBADO EL 20 DE OCTUBRE DE 2021

RESUMEN ABSTRACT

Este artículo tiene como objetivo principal argumentar a favor de una aporía en la conjunción deber y felicidad, debido a la estructura subyacente en cada uno de estos elementos. Para llevar a cabo dicho objetivo, primero se constatará que no es posible escindir la felicidad de la acción humana, ya que es imprescindible para la agencia moral, al igual que la realización del deber. Después de mostrar que no es posible la separación de ambos planos, se desarrollará en un segundo momento, las dificultades propias que existen entre la felicidad y el deber, dada la estructura categorial que posee cada una de ellas. Siendo así, se exhibirá que la conjunción antes mencionada se enfrenta a dificultades similares a las que propone Wieland en la *Aporía de la aplicación* en el artículo “Aporías de la razón práctica”. Por lo tanto, en la lectura propuesta se muestra, en última instancia, las dificultades propias de la convergencia entre lo universal y lo contingente.

The main objective of this article is to argue in favor of an aporia in the conjunction duty and happiness due to the underlying structure in each of these elements. To carry out this objective, it will first be exposed that it is not possible to separate happiness from human action since, as well as the performance of duty, it is essential for moral agency. After showing that the separation of both planes is not possible; the difficulties that exist between happiness and duty will be developed in a second moment, given the categorical structure that each of them possesses. Being this the case, it will be shown that the aforementioned conjunction faces difficulties similar to those proposed by Wieland in the *aporia of application* in the article “Aporia of practical reason.” Therefore, the proposed reading ultimately shows the difficulties of the convergence between the universal and the contingent.

PALABRAS CLAVE KEY WORDS

Deber, felicidad, agencia moral, aporía, ley moral.

Duty, happiness, moral agency, aporia, moral law.

*  orcid.org/0000-0002-0261-0166  Google Scholar



Introducción

En la sección “la concepción moral del mundo” (párr. 600 y ss) de la *Fenomenología del espíritu* (en adelante *PdG*) es posible observar una doble incompatibilidad entre la naturaleza y la autoconsciencia moral. Por un lado, el individuo, en tanto ser natural, ejecuta su agencia moral en el mundo cuya estructura puede coadyuvar o volverse hostil a los fines del agente. Por otro lado, la inadecuación entre naturaleza y autoconsciencia moral se manifiesta de modo interno en el propio sujeto, puesto que sus inclinaciones podrían interferir con la ley moral exige de él.

A partir de lo anterior, en el presente escrito se desarrollará el lugar que Kant le otorga a la felicidad en su filosofía práctica, además de los aspectos insuficientes que Hegel considera en dicha propuesta. A pesar de que en la *PdG* se atacan múltiples aspectos de la moralidad kantiana, en este texto se buscará realzar elementos comunes en ambos autores: como la autonomía de la voluntad y la indeterminación en torno al contenido material de la felicidad. Ahora bien, el objetivo de este texto será argumentar a favor de una aporía subyacente en la conjunción deber y felicidad. Para defender el objetivo mencionado se realizará un análisis comparativo con la denominada ‘aporía de la aplicación’ desarrollada por Wolfgang Wieland en el artículo “Aporías de la razón práctica”, ya que se considera que, a través de los aspectos que son similares, se puede comprender de mejor manera la aporía entre la sensibilidad y el deber.

La estructura del escrito tendrá dos ítems centrales que se dividirán en subtemas: (I) la primera sección contendrá las siguientes partes: (1) se abordará la contradicción que existe, según Hegel, en la relación entre naturaleza y le realización del deber; luego, (2) se expondrá el lugar que se le otorga a la felicidad en la filosofía práctico-kantiana y las acertadas críticas que Hegel formula; además, (3) el modo en que se configura el deber en la filosofía kantiana; (4) la concordancia entre la caracterización de Kant de la felicidad y deber, y la integración que realiza Hegel en la vida ética.

El (II) segundo ítem abordará: (1) la ‘aporía de la aplicación’; después, (2) las infructuosas soluciones que se han intentado dar a dicha aporía; luego (3) los elementos comunes entre la relación felicidad-deber y norma-aplicación en los casos concretos; por último, (4) las conclusiones y la bibliografía.

La división en dos grandes secciones busca mostrar, por un lado, la constatación de que la felicidad no puede ser escindida del deber en el presente, como señala Hegel en la *PdG*; por otro lado, la conjunción deber y felicidad presenta una imposibilidad de garantizar una concordancia plena, dada la heterogeneidad categorial que poseen. Lo anterior ocurre de modo análogo a las dificultades que presenta la ‘aporía de la aplicación’, motivo por el cual se les analizará comparativamente.

Kant y Hegel

Esta sección abordará el tópico del deber y la felicidad en la filosofía práctica kantiana y aquellos puntos que Hegel considera insuficientes. Además, se tomarán en cuenta los aspectos en que Kant y Hegel coinciden. A partir de los elementos que son comunes se propondrá una aporía entre deber y felicidad que se desarrollará en el segundo ítem del presente escrito.

1. El desarrollo de la moralidad en el orden natural

Al comienzo de la “concepción moral del mundo” Hegel sostiene que la naturaleza en general posee una completa autonomía respecto de la autoconsciencia moral. Sin embargo, la naturaleza puede convertirse en un obstáculo para la realización del deber, dado que los efectos de la acción (sea moral o no) ocurren en el mundo empírico. En virtud de lo anterior, Hegel añade la necesidad de que la naturaleza sea vista como un régimen, en donde se lleva a cabo la acción de la autoconsciencia moral, es decir, no existiría una escisión completa entre ambas esferas.

Así, la agencia moral se somete a una legalidad distinta a la de la naturaleza y Kant lo sostiene en diversos pasajes¹ de su obra, por ejemplo, en la *GMS*:

La *voluntad* es un tipo de causalidad de los seres vivos en tanto que son racionales, y **la libertad sería la propiedad de esta causalidad de poder ser eficiente independientemente de causas ajenas que la determinen**, del mismo modo que la *necesidad natural* la propiedad de la causalidad de todos los seres irracionales de ser determinados a la actividad por el influjo de causas ajenas. (*GMS* AA IV 446; Énfasis añadido²)

¹ Cf. *KpV* AA V 51-52 aquí Kant distingue la independencia entre la causalidad natural respecto de la causalidad moral.

² Los énfasis de aquí en adelante serán marcados en negrita.

Sin embargo, Hegel aborda la relación entre libertad y naturaleza como premisas contradictorias, porque existirían al mismo tiempo una dependencia y una independencia entre ambas esferas³. La interpretación en *PdG* se considera inadmisibles, dado que la agencia moral es dependiente de la naturaleza, en la medida en que se constituye como el contexto en donde se desarrolla el cumplimiento del deber (aunque en algunas ocasiones no se pueda llevar a cabo). No obstante, esto no significa que la autoconsciencia pueda ser independiente, porque no está determinada por la naturaleza para actuar acorde a la representación de una ley moral.

Por otro lado, los desajustes, de acuerdo con Hegel, no se dan solo entre el mundo y la autoconsciencia moral, sino también dentro del agente. Esto ocurre porque, los individuos pueden actuar bajo la representación de una ley, pero en algunos casos cumplir con el deber puede ir en contra de su propia felicidad. En el siguiente ítem se desarrollará tal problemática.

2. La felicidad en Kant y las objeciones de Hegel

Un rasgo característico de la felicidad, propuesto por Kant, se vincula con el sentimiento particular de placer o displacer del sujeto, es decir es contingente en la medida en que depende del agente y del momento particular en el que se encuentre. En otras palabras, la satisfacción de la sensibilidad depende de aspectos que no pueden ser agrupados bajo una ley universal que sea válida para todos los seres humanos, en palabras del autor:

Porque aquello en lo cual ha de poner cada uno su felicidad depende de su sentimiento particular de placer y displacer, e incluso en uno y el mismo sujeto, de la diferencia de necesidades según los cambios de tal sentimiento: una

³ Cf. *PdG* 601

⁴ Esto porque se considera la posibilidad de que exista una dependencia en un aspecto e independencia en otro, lo cual no implica necesariamente una contradicción si se distingue de qué modo y en qué planos existen la dependencia e independencia. A modo de analogía, un país puede constituirse como políticamente independiente en relación con sus vecinos cuando elige a sus representantes, pero ser económicamente dependiente de las fluctuaciones del mercado mundial. De la misma manera, la agencia moral es dependiente de la naturaleza en la medida en que se conforma como el contexto donde se desarrolla el cumplimiento del deber (aunque en ciertas circunstancias no se pueda llevar a cabo), empero esto no significa que esa dependencia constituya una contradicción, dado que en otro sentido la agencia moral puede ser independiente, porque no está determinada por la naturaleza para cumplir la ley moral. Por último, la independencia no significa que un plano esté escindido completamente de otro, es decir, independencia no implica separación, de ahí que se concluye que no hay una contradicción.

ley subjetivamente necesaria (como ley de la naturaleza) es, por consiguiente, objetivamente, un principio práctico bastante contingente que puede y deber ser muy distinto en diferentes sujetos, por lo tanto, no puede nunca dar lugar a una ley porque en el deseo de felicidad no importa la forma de la conformidad a leyes, sino únicamente de la materia, es decir, de si debo esperar deleite y en qué medida en la observancia de la ley. Los principios del amor propio, si bien pueden contener reglas universales de destreza (de encontrar // medios para intenciones), son en este caso meramente principios nunca pueden ser universales, porque el fundamento determinante de la facultad de desear está fundado en el sentimiento de placer y de displeacer, que nunca puede suponerse como orientado universalmente hacia los mismos objetos. (KpV AA V 26/47)

A partir de esta cita es posible observar que cada ser humano aspira a ser feliz necesariamente, pero el contenido específico de aquello que haga feliz a cada persona es imposible de determinar. Dicho de otro modo, la felicidad posee un aspecto necesario, dado que cada persona busca la satisfacción de sus inclinaciones, pero su contenido no se puede agrupar en una ley que sean válidos todos los entes racionales finitos.

Por otro lado, Kant sostiene que el deber no puede determinarse por factores contingentes, esto se puede ver reflejado con mayor claridad en el siguiente pasaje:

De modo propedéutico, y a título de introducción, yo había definido **la moral como una ciencia que enseña, no cómo hemos de ser felices, sino cómo hemos de llegar a ser dignos de la felicidad. Junto con esto, tampoco he descuidado advertir que no por ello se exige al hombre, cuando se trata del cumplimiento del deber, renunciar a su fin natural, la felicidad, pues no puede hacerlo -como tampoco lo puede hacer en general ningún ser racional finito-, pero si tiene que prescindir por completo de esa consideración cuando entra en juego el precepto del deber. De ningún modo tiene el hombre que convertirla en condición del cumplimiento de la ley \ que la razón le prescribe; es más: en la medida en que le sea posible, procurará ser consciente de que en la determinación del deber no se mezcla inadvertidamente ningún móvil derivado de aquella consideración, cosa que se logrará presentando al deber conectado más bien con los sacrificios**

que cuesta su observancia (la virtud) que son las ventajas que nos comporta, para así representarse el precepto del deber en toda su dignidad, dignidad que exige obediencia incondicional, se basta a sí misma y no necesita de ningún otro influjo. (Ak. VIII 278-279)

En este pasaje Kant sintetiza el rol que posee la felicidad en su sistema, a saber, un anhelo connatural de todo ente racional finito, cuya realización no debe obstaculizar a la ley moral (en caso de que se opongan). De modo que, en los casos en que la felicidad se interponga⁵ en la ejecución del deber el agente moral tiene que ponderar aquello que lo constituye como un ser humano: afirmar la libertad⁶.

Asimismo, el sumo bien se alcanza en la medida en que se realice el deber, es decir, la agencia moral se debe hacer *merecedora* de la felicidad a través del cumplimiento de los mandatos morales. Empero, Hegel objeta que la felicidad se desplace indefinidamente de la siguiente manera:

La consciencia moral no puede renunciar a la dicha y descartar este momento de su fin absoluto. El fin, enunciado como puro deber, lleva esencialmente en sí el contener esta autoconsciencia *singular*; la *convicción individual* y el saber de ella constituían un momento absoluto de la moralidad. (PdG 603^r)

Según la lectura hegeliana, la felicidad no se puede desplazar a un futuro ulterior, sino que la autoconsciencia moral busca ser feliz en el presente. Además, existe una consecuencia adicional respecto de la filosofía práctica kantiana, dado que encubre la envidia y la hipocresía bajo una falsa apariencia de moral. El profesor Ormeño lo retrata de la siguiente manera:

⁵ Cf. GMS AA IV 454-455. En este pasaje Kant sostiene que hasta el peor malvado desea verse libre de las inclinaciones, ya que así podría darse cuenta de que lo que tiene el más alto valor en el ser humano es pertenecer al mundo del entendimiento, es decir, actuar con independencia de las causas que provienen de la sensibilidad.

⁶ Kant señala que: **“Un hombre es tanto más libre cuanto más puede ser coaccionado moralmente (por la simple representación del deber) y menos físicamente.** Así por ejemplo, aquel que posee una resolución suficientemente firme y un alma fuerte como para no renunciar a una diversión que se ha propuesto, por muchos que sean los daños imaginables que pueda atraer sobre sí, pero que, sin embargo, renuncia a su propósito sin vacilar, aunque a disgusto, cuando piensa que con ello descuida obligaciones de su cargo o desatiende a su padre enfermo, **demuestra precisamente su libertad en sumo grado al no oponer resistencia a la voz del deber”** (MS VI 382n).

⁷ Se cita la paginación de las *Gesammelte Werke*. Meiner, Hamburg 1968 ss., IX: *Phänomenologie des Geistes*. Edit. por W. Bonsiepen y R. Heede (consignada al margen derecho).

El agente inmoral alcanza su felicidad más frecuentemente que el agente moral, parece ser más bien la queja de un agente que no logra ser feliz y que encubre la envidia que le provoca la felicidad de los otros bajo el manto de la moralidad. (Ormeño 218)

En una línea similar, Allen Wood describe la crítica hegeliana en los siguientes términos:

La crítica de Hegel a la moralidad de kantiana en esta etapa trae en su contra cuatro acusaciones interrelacionadas: (1) Aliena la razón de la inclinación sensible. (2) Debido a que es hostil a los motivos sensibles, **y debido a que la acción requiere motivos tanto sensibles como racionales, la moralidad es, por consiguiente, impotente para lograr el bien que pretende;** por lo tanto, sigue siendo un mero “deber” desprovisto de actualidad (*SP* p. 234; *GCh* 300, 324). (3) **Debido a que carece de inclinación sensible, nunca ama lo bueno y nunca va más allá de las intenciones vacías o la preocupación introvertida con sus propios motivos virtuosos. Por esta razón, la moral también es inherentemente hipócrita o “farisea”⁸** (pharisaical) (*GCh* 332-333). (Wood 149)

En este sentido la propuesta hegeliana, incluso en textos tempranos, apunta a una integración de la sensibilidad a la hora de la ejecución del deber, y no concebir su motivación exclusivamente desde la racionalidad como lo haría Kant.

Por otro lado, en la primera *Crítica* se caracteriza la felicidad como la satisfacción de todas las inclinaciones⁹ y, si bien, es un concepto que pertenece a un ente racional, su realización proviene de la satisfacción de la sensibilidad. Pero, como ya ha sido desarrollado previamente, todo individuo podría encontrarse con que sus proyectos personales pueden interponerse con la ejecución del deber. Dado lo anterior, para que tenga sentido llevar a cabo el deber en detrimento de la persecución de la satisfacción de las inclinaciones se exige:

Para enfrentar estos desajustes en la concepción que el agente moral tiene de sí y del mundo se postula otra consciencia,

⁸ La traducción es propia.

⁹ Cf. *KpV* AA V A806/B834: “La felicidad es la satisfacción de todas nuestras inclinaciones (tanto *extensive*, en lo que se refiere a la multiplicidad de ellas, como *intensive*, en lo que se refiere al grado, como también *protensive* en lo que se refiere a la duración)”.

la de un legislador moral del mundo, que preserva los actos buenos y lleva la cuenta, por así decir, para ver si con ellos el agente se ha hecho digno de la felicidad. (Ormeño 216)

En esta última cita se muestra que la realización del deber no culmina en una ocasión particular, sino que se vuelve necesario postular una armonía, según la cual, el agente moral al ejecutar el deber a lo largo del tiempo se haga *digno de la felicidad*. En efecto, la concepción moral kantiana del mundo bajo la lectura de Hegel, se configura como una tarea que no finaliza, es decir, se establece paradójicamente como una labor que no tiene término.

En síntesis, el desplazamiento que le otorga Kant a la felicidad en una vida futura tiene al menos tres consecuencias adversas: (1) escinde el deber en detrimento de la sensibilidad, sin embargo, no basta con el elemento racional del deber, sino que también se requieren aspectos sensibles, de lo contrario no existirá un 'amor' hacia a lo bueno. (2), el agente moral que aliena el deber y la felicidad es inherentemente hipócrita, ya que advertirá que los agentes inmorales logran ser felices con mayor frecuencia¹⁰. (3) Se requiere de una garantía que contabilice, tanto los actos buenos como los malos, siendo así, se postula la existencia de Dios para que los agentes que se hagan dignos de la felicidad alcancen el sumo bien. No obstante, cumplir con el deber se vuelve una tarea que no tiene fin, o en palabras de Hegel: "una tarea que no es tarea".

3. El deber kantiano

A lo largo de la *GMS* se despliega¹¹ el concepto de buena voluntad, el cual se puede analizar desde distintas perspectivas: desde su valor infinito (es decir, no es relativo); desde el punto de vista de la acción se rige bajo el imperativo categórico (es incondicionalmente bueno, sin importar

¹⁰ En *PdG* Hegel lo formula de la siguiente manera: "la consciencia inmoral encuentra tal vez su realización efectiva allí donde la consciencia moral sólo encuentra la *ocasión* para actuar, aunque sin que ella le proporcione la fortuna de la ejecución y el goce de la consumación. Más bien encuentra razones para lamentarse de este estado de no adecuación entre ella y la existencia, y de la injusticia que la limita a tener su objeto solamente como *deber puro*, pero negándole el verse realizado y el verse realizada *ella misma*" (*PdG* 602).

¹¹ Cabe destacar que se concede la lectura de Allison, quien sostiene que el objetivo final de la primera sección de la *GMS* es: "derivar el principio supremo de la moralidad de un análisis de este concepto, sería un error considerar a este último como algo así como un axioma o primer principio en la teoría moral de Kant. Más bien su función es esencialmente expositiva o heurística; la intención es mostrar que este concepto (junto con su principio) está implícito en "el sano entendimiento natural y no necesita tanto ser enseñado cuanto más bien aclarado" (*GMS* IV: 397) (Allison 74).

su circunstancia); además se puede observar desde el sentimiento del respeto¹² (cuyo origen es un concepto de la razón); además: “En un esfuerzo por delinear este modo de voluntad, Kant introduce el concepto de deber que, según nos dice, ‘incluye el de buena voluntad, expuesto, sin embargo a ciertas limitaciones subjetivas y obstáculos’”. (Allison 107)

Las limitaciones y obstáculos a las que apunta Kant son las inclinaciones, que al igual que el deber son fuentes motivacionales por las que se lleva a cabo la acción. No obstante, Kant enfatiza que la felicidad no puede orientar la acción moralmente correcta, dado que el vínculo entre ellos es contingente. Por ende:

El motivo determinante para hacer lo que es moralmente correcto no puede tener una relación puramente contingente con la moralidad. Según Kant, el único candidato que podría cumplir con semejante condición es algún principio no empírico, que tenga su origen en la razón pura. Este principio (vgr. Actuar según el imperativo categórico), a diferencia del de la felicidad, nos permite tener un criterio, que es independiente del agente en cada caso, para determinar si acaso la máxima de nuestra acción es o no moralmente correcta. **Como lo moralmente correcto es definido, precisamente, según este principio imparcial, la relación entre ambos es necesaria.** (Ormeño 219)

A la luz de estas consideraciones Kant en la *Doctrina de la virtud* retrata la relación entre el deber y la ley de la siguiente manera:

El concepto de deber está inmediatamente relacionado con una ley (aunque yo haga abstracción de todo fin como materia de la misma), como ya muestra el principio formal del deber en el imperativo categórico; <<obra de tal modo que la máxima de tu acción pueda convertirse en ley universal>>. (MS AA VI 389)

En esta última cita se puede cotejar el estrecho vínculo que posee el deber y el imperativo categórico, el cual se constituye como un criterio que juzga si una máxima es universalizable o no. A partir de dicho criterio emergen las leyes que son mandatos para los entes racionales finitos como, por ejemplo, no hacer promesas falsas, no cometer suicidio, etc.¹³

¹² Cf. GMS IV: 401n.

¹³ Cf. GMS 421-22.

A modo de recapitulación, el concepto de deber es un principio objetivo presente en cada ente racional finito, a saber, alude a mandatos que no permiten excepciones en los sujetos. Además, el deber puede encontrarse en oposición a la sensibilidad, la cual no puede ser la fundamentación de la moralidad producto de su origen sensible y, por ende, contingente. En cambio, la motivación para realizar lo moralmente correcto debe ser la acción acorde a un principio de la razón pura, cuyo criterio formal es el imperativo categórico. Por último, la buena voluntad es desarrollada por Kant en la *GMS* a través de diversos puntos de vista y una manera de delinearla es a través del concepto de deber, cuya realización está estrechamente vinculado con el criterio supremo de la moral –como fue señalado en la cita de la *MS-*, y sus mandatos son determinados, es decir, señalan deberes concretos como, por ejemplo, no mentir.

4. La concordancia entre Kant y Hegel

Cabe destacar que como se señaló en la introducción del presente escrito se tendrán en cuenta, no solo las diferencias entre ambos autores, sino también se recogerán los elementos que sean comunes, en efecto, Hegel reconoce como apropiada la autonomía de la voluntad en Kant, lo que es posible observar a continuación:

La voluntad se determina a sí, todo lo jurídico y todo lo moral descansa sobre la libertad; en ella cobra el hombre la consciencia absoluta de sí mismo . . . Se impone, pues, aquí el punto de vista de lo absoluto, ya que el hombre encierra en su pecho algo infinito. **Tal es lo que hay de satisfactorio en la filosofía kantiana: el cifrar lo verdadero por lo menos en el ánimo del hombre, por el cual sólo reconozco lo que halla en armonía con mi propia determinación.** (*VGP* III P. 352)

En una línea similar, en *Principios de la filosofía del derecho* Hegel concuerda con Kant en que la realización del deber se realiza en la medida en que existe plena libertad. En palabras del autor:

Debo cumplir con el deber por el deber mismo, y lo que realizo en el deber es mi propia objetividad, en sentido verdadero: cumpliéndolo estoy conmigo mismo y soy libre. **El mérito y la elevación de la filosofía práctica kantiana han consistido en poner de relieve este significado del deber.** (R §133)

En este § Hegel le concede a Kant que el deber se configure de modo abstracto, pero esto como un primer momento, ya que en el §134 y §135 se critica la imposibilidad de responder como los deberes particulares se derivan del imperativo categórico. En otras palabras, no existe una claridad respecto al vínculo entre el imperativo categórico y el contenido de cada deber específico.

Así, Hegel considera la postura kantiana como una propuesta parcial, ya que le faltaría el elemento comunitario que Hegel denomina “vida ética”. Por su parte, Wood propone¹⁴ que la *Möralitat* kantiana (la consciencia espiritual reflexiva o subjetiva un individuo) se integra en un marco común en conjunto con la *Sittlichkeit*, de modo que:

Para Hegel, lo ético no es la negación o la supresión de la individualidad, sino más bien su relación inmediatamente armoniosa o no alienada con lo universal o social . . . , por lo tanto, la vida ética como la moral, implica la afirmación de la individualidad, aunque de manera distintiva. (Wood 152)

En consecuencia, Hegel integra la moralidad kantiana en un proyecto en que los deberes pertenecen a un orden social concreto. Así, la autoconsciencia moral se constituye como la base de una individualidad en donde cada sujeto es libre para cumplir con el deber. Pero además, posee una naturaleza ética que incluye valores y normas en que los individuos se identifican a sí mismos, y dichas normas y valores son expresiones de la cultura cada agente ha sido socializado.

II. La aporía de la aplicación y la aporía entre deber y felicidad

En la segunda sección de este trabajo se reconstruirá el vínculo entre razón práctica y filosofía práctica; posteriormente, se expondrán las razones por las cuales emerge la ‘aporía de la aplicación’; además de las infructuosas soluciones que se le podría dar a tal aporía. Por último, en la parte final de la presente sección se argumentará a favor del objetivo este escrito, a saber, sostener que existe una aporía entre deber y felicidad, mediante un análisis comparativo con la ‘aporía de la aplicación’.

¹⁴ Cf. Wood 1997 §7.1

1. El origen de la ‘aporía de la aplicación’¹⁵

En primer lugar, se considerará la distinción que propone el autor entre razón¹⁶ práctica y filosofía práctica; dado que, aquella consiste en una “facultad que se presenta con la pretensión de ser capaz de posibilitar, fundamentar y justificar el obrar del hombre según el mandato de normas universalmente vinculantes [...] es una razón directiva de la acción” (Wieland 20). En cambio, la filosofía práctica tiene como objeto a la razón práctica y se constituye como la disciplina que reflexiona sobre los principios del obrar. Dicha distinción no es posible reducirla a niveles del lenguaje, ya que sería comprender la relación entre filosofía y razón práctica como se entiende el vínculo entre razón y filosofía teórica. En efecto, la razón práctica no se deja reducir a un mero objeto de la filosofía práctica, porque dicha razón otorga los fundamentos del obrar humano.

Dado lo anterior, la acción humana se puede modificar en la medida en que se estudia a la razón práctica¹⁷. Por este motivo, Wieland menciona los autores clásicos, ya que ellos “esperaban que la filosofía práctica preste un servicio al mundo del obrar, al investigar sus principios y normas válidas en él” (Wieland 20). Por ejemplo, es reconocido el pasaje en la *Ética Nicomaquea* en la que Aristóteles sostiene que:

puesto que el presente estudio no tiene como fin, como los restantes, la teoría (**pues no investigamos para saber qué es la virtud sino para hacernos buenos**, pues [en otro caso] no tendría nada provechoso), es necesario indagar en lo que concierne a las acciones, cómo se las debe realizar, pues ellas son también las que determinan la cualidad que los hábitos asumen, como hemos dicho. (EN 1103b26-29).

Así, la lectura que plantea Wieland se acerca a una concepción de la razón práctica entendida como un estudio con características distintivas, ya que se relaciona con el obrar, el cual puede eventualmente modificarse en la medida en que se estudia lo considerado virtuoso.

¹⁵ El artículo “Las aporías de la razón práctica” contiene tres aporías: ‘la aporía de la aplicación’, ‘aporía de la motivación’ y ‘aporía institucional’. Para efectos de este trabajo no se profundizará en las últimas dos aporías, sino sólo en la primera.

¹⁶ Según Wieland, la razón práctica a partir de sus pretensiones de guiar y determinar el obrar cae en aporías que no puede resolver, sin embargo, dichas aporías le indican los límites de su estructura, exhibiendo sus alcances y efectividad.

¹⁷ Lo que no ocurre en la relación entre razón y filosofía teórica.

En segundo lugar, el autor señala que las aporías en las que se ve envuelta la razón práctica no poseen su contraparte en la razón teórica, dada la estructura particular de cada una de ellas. Esto ocurre porque la razón práctica se vincula con el mundo del obrar, en cambio, la razón teórica con el conocimiento. Por ende, la persona que conoce puede dejar en suspenso sus preguntas¹⁸ y posibles respuestas, en cambio, aquel que obra no puede suspender la acción¹⁹.

Por otro lado, la razón teórica dirige sus esfuerzos a lo que es válido frente a condiciones y presupuestos, en cambio, “el obrar es enemigo de las condiciones. Pues si bien se puede conocer de modo hipotético, no se puede obrar de modo hipotético” (Wieland 21). En consecuencia, la razón práctica está en constante riesgo al fracaso a diferencia de la razón teórica que se ampara en condiciones determinadas.

En tercer lugar, la razón práctica se constituye por su presencia en el mundo del obrar, mediante normas universalmente válidas, las cuales pretenden subsumir toda acción particular. Wieland agrega que ante la pregunta “¿qué debo hacer?”, se necesita una determinada reglamentación, pero queda pendiente la interrogante de su aplicación en cada caso determinado:

Supuesto el caso de que la teoría de las normas hubiera resuelto ya definitivamente sus tareas, **quedaría todavía abierta la pregunta de cómo podrían aplicarse tales normas a las situaciones particulares, concretas y siempre cambiantes en las que se encuentra el que actúa.** Un sistema de normas tiene poca utilidad mientras no se sepa con seguridad qué norma se debe aplicar y de qué manera debe aplicarse para regular el caso particular en cuestión, aun cuando la obligatoriedad de la norma haya sido ya demostrada de modo convincente. (Wieland 23)

A partir de este pasaje, aparece un primer aspecto de la aporía: un desajuste entre la norma y su aplicación, en otras palabras, existe una discordancia entre lo necesario y lo contingente.

¹⁸ La persona que conoce puede tomar una actitud escéptica o deja sus preguntas pendientes, es decir, es libre de elegir entre conocer o no.

¹⁹ Dado que el obrar no puede situarse al margen de la vida, siendo así en cada momento se debe ejecutar una determinada acción.

Ahora bien, en virtud de la contingencia de los casos particulares aparece un segundo rasgo característico dichos casos: sus infinitas notas constitutivas. Lo anterior tiene como resultado un desajuste entre la norma que posee notas²⁰ definidas y su posterior aplicación en un contexto siempre distinto y cambiante²¹. Producto de esta discordancia entre ambos planos no existe total certeza de que cada norma se aplique apropiadamente en cada situación. El autor constata la imposibilidad de la legitimación del uso de la norma y los casos de la siguiente manera:

[L]a razón práctica aspirará siempre a justificar las decisiones concretas en el mundo del obrar sobre la base de normas generales. **Pero entonces tendrá que estar siempre consciente de que todos sus intentos de legitimar el obrar concreto por medio de normas universalmente válidas deberán, ya por razones categoriales, permanecer incompletos.** (Wieland 24)

En este pasaje se puede corroborar el cariz inconcluso de la aplicación de las normas, dada la constitución dispar que posee cada esfera.

2. Infructuosas soluciones a la 'aporía de la aplicación'²²

A continuación, se exhibirán algunas de las posibles formas en que se ha buscado solucionar la 'aporía de la aplicación'. En primer lugar, se alude a la posibilidad de conflictos legales (como en el campo de la jurisprudencia), ya que en ellos existen procesos en los que no existe certeza respecto a la norma que compete en los casos determinados. En tales instancias, se usan los razonamientos *per analogiam* o *e contrario* (ambos excluyentes entre sí), no obstante, no existe un criterio para saber cuál se debe ocupar en cada situación. Dicho de otro modo, existen casos anómalos en los que no se sabe que ley se debe aplicar, dada la complejidad de estos casos y se utilizan procedimientos como *per analogiam* o *e contrario* con el objetivo de obtener claridad respecto a la aplicación de la norma. Sin embargo, tales procedimientos no se subsumen a una regla que dicte en qué contexto usarlos.

A raíz de lo anterior, el autor sostiene que la aporía se muestra con mayor fuerza, ya que inevitablemente existirán casos fuera de la norma y muestra de ello son aquellos procedimientos, los cuales carecen de regla de uso.

²⁰ Dado que su configuración emerge a partir de un proceso de abstracción como, por ejemplo, las normas morales.

²¹ A causa de los múltiples factores que pueden verse involucrados.

²² Cabe destacar que no se aludirán a toda y cada una de las posibles soluciones que señala Wieland, ya que se busca revelar a partir de algunos ejemplos la imposibilidad de resolver la aporía.

Por otro lado, una vía alternativa para solucionar la ‘aporía de la aplicación’ se relaciona con considerar las notas esenciales de los casos particulares. Pero la determinación de las notas esenciales de aquellas que no lo son, conllevaría nuevamente una aporía, ya que se necesitaría una regla auxiliar que delimite qué nota es esencial y cuál no²³. La imposibilidad de establecer soluciones definitivas indica que la aporía es inextirpable a causa de la naturaleza heterogénea de la norma y los casos respectivamente.

3. Elementos comunes entre la felicidad y el deber - la norma y la aplicación

Hasta ahora, en el presente escrito, se ha buscado primero describir cómo fue entendida la felicidad en Kant, las posteriores críticas que señaló agudamente Hegel y comprender cómo éste no rechaza la moralidad kantiana, sino que la integra en un proyecto de mayor amplitud. Por otro lado, se ha buscado exhibir a grandes rasgos las razones por las cuales se produce la ‘aporía de la aplicación’. Lo anterior, tiene por objetivo analizar bajo el lente de dicha aporía la conjunción deber y felicidad, ya que se considera que enfrentan problemas similares, los cuales se procederán analizar.

Primero, tanto para Kant como para Hegel la felicidad es un elemento que debe tener un lugar positivo dentro la agencia moral; por el lado de Kant se desplaza a una vida futura, después de que cada sujeto se haga ‘digno’ de ella, lo que Hegel considera inadmisibile, ya que la autoconsciencia moral aspira a ser feliz en esta vida y no en un futuro indeterminado. De este modo, aparece una primera constatación, a saber, la felicidad y deber no pueden estar dissociadas (en el presente), de modo análogo a lo que sucede con la aplicación de la norma. Lo anterior ocurre porque, como se señaló, la razón práctica no puede eludir su obrar, de la misma manera en que el agente no puede evitar la realización de su felicidad, dado que es un confín natural a los entes racionales finitos producto de su sensibilidad.

En segundo lugar, tanto para Hegel como Kant coinciden en concebir la felicidad como un estado que es independiente en cada persona, en esta elucidación es conveniente tomar la reconstrucción que propone Wood:

Hegel sigue a Kant al negar que la idea de bienestar o felicidad esté lo suficientemente determinada como para permitir que se hagan tales juicios. Incluso los componentes

²³ Por lo tanto, se desplaza la aporía a otra interrogante que tampoco posee una respuesta enfática y definitiva.

de la felicidad de un individuo son simplemente una pluralidad de impulsos diferentes, que no contienen ningún "criterio" en sí mismos por el cual puedan compararse entre sí... Por lo tanto, **siguiendo a Kant, Hegel sostiene que la felicidad, como la "mayor suma de satisfacción" no es algo que pueda leerse en los propios deseos, sino que es una idea hecha activamente por un individuo con el objetivo de establecer principios y prioridades entre los diferentes deseos.** (Wood 163)

Es manifiesto que para Hegel y Kant la felicidad se establece en cada sujeto de maneras diversas, en la medida en que su constitución no tiene criterios y su pluralidad no es determinable bajo una ley válida para todos los seres humanos. Asimismo, se considera que la satisfacción de inclinaciones se instaura de manera análoga a la particularidad que existe en cada caso concreto en la 'aporía de la aplicación', debido a las infinitas posibilidades en que se puede llegar a entender la felicidad. Por consiguiente, se muestra que la indeterminación de la felicidad y de los casos concretos son distintas formas en que se manifiesta la contingencia.

Ahora bien, el cruce que se ha buscado mostrar en este texto se vincula con exponer lo problemático que resulta tener elementos heterogéneos cuando se quiere lograr una concordancia entre planos distintos, como sucede entre el deber y la felicidad, así como Wieland lo identificó en la 'aporía de la aplicación'. Sin embargo, no es posible eludir dicha problemática, dado que no solo somos agentes morales, sino también sujetos que buscan la satisfacción de inclinaciones. Al igual que no es posible escindir la norma universal y la aplicación sin destruir la razón práctica.

En consecuencia, parece inevitable que existan momentos en que se elegirá la felicidad o la realización del deber²⁴, es decir, cada agente moral tendrá que optar en aquellos momentos en que no exista una alineación entre ejecutar el deber u optar por la felicidad. Lo anterior es irremediable dada la naturaleza indeterminada de la felicidad.

Finalmente, se ha buscado a lo largo de este escrito, sostener que existe una aporía entre deber y felicidad, debido a la determinación e indeterminación de cada uno respectivamente. Por un lado, la

²⁴ Por otro lado, en virtud de la aporía entre deber y felicidad queda abierta otra problemática, a saber, las motivaciones que llevarán al individuo a priorizar el deber a pesar de que existan situaciones que la ley moral se enfrente a los proyectos personales del agente. No obstante, en este escrito no se abordará esa línea de investigación.

determinación del deber queda expuesta en su relación con la ley, a saber, a través de los mandatos que recibe como, por ejemplo, desarrollar los propios talentos. Por otro lado, la indeterminación se muestra en la incapacidad de subsumir bajo una ley lo que haría feliz a todos y cada uno de los seres humanos, tal y como lo recoge Wood en relación con como Kant y Hegel entienden el contenido material de la felicidad.

Sin embargo, no se busca señalar que exista una oposición necesaria entre deber y felicidad, sino que no es posible subsumir la satisfacción de las inclinaciones a lo que la ley moral espera de cada agente en cada situación específica a lo largo de su vida.

Una posible objeción que puede existir, dado este punto de vista, es que podrían disciplinarse las inclinaciones como Kant propone²⁵ para ayudar a disponer el carácter hacia el cumplimiento del deber, ya que a través de una subordinación de la sensibilidad se lograrían alinear las inclinaciones al deber evitando así cualquier conflicto entre el deber y la sensibilidad. Sin embargo, a causa de las infinitas posibilidades por las que un sujeto pueda ser feliz, parece bastante improbable que visitando a los enfermos y a los presos se logren evitar todos y cada uno de los conflictos en aquellas circunstancias en las que las inclinaciones sean una atenuante para afirmar la libertad.

4. Conclusiones

A través del presente escrito se ha buscado abordar la supuesta contradicción entre el deber y la naturaleza entendida como el contexto en donde se desarrolla la agencia moral. Sin embargo, no se considera admisible que a partir de una dependencia y de una independencia en distintos planos desemboque necesariamente en una contradicción.

Respecto de la relación entre naturaleza, pero ahora dentro del agente, se conceden las al menos tres consecuencias de desplazar la felicidad a una vida futura –tal y como lo sostiene Kant–. De modo que, se

²⁵ Pero aunque no es en sí mismo un deber sufrir (y, por tanto, alegrarse) con otros, sí lo es, sin embargo participar activamente en su destino y, por consiguiente, es un deber indirecto a tal efecto cultivar en nosotros los sentimientos compasivos naturales (estéticos) y utilizarlos como otros tantos medios para la participación que nace de principios morales y del sentimiento correspondiente. -Así pues, es un deber no eludir los lugares donde se encuentran los pobres a quienes falta lo necesario, sino buscarlos; no huir de las salas de los enfermos o de las cárceles para deudores, etc., para evitar esa dolorosa simpatía irreprimible: porque éste es sin duda uno de los impulsos que la naturaleza ha puesto en nosotros para hacer aquello que la representación del deber por sí sola no lograría (MS AA VI 457).

considera pertinente la crítica hegeliana, lo que da como resultado una conjunción inevitable entre deber y felicidad.

Posteriormente se señaló el modo en que se desarrolla la noción de deber en la *GMS* –como un aspecto de la buena voluntad– cuya ejecución se vincula con mandatos determinados, por ejemplo, no mentir, no matar, desarrollar los propios talentos, entre otros.

En el segundo ítem se reconstruyó la ‘aporía de la aplicación’ señalada por Wieland, además de recoger algunas de las posibles soluciones que se le podrían proveer. Sin embargo, lo ineficaz de tales soluciones exhiben de modo más evidente lo inextirpable de la aporía. Posteriormente, se argumentó a favor de una similitud entre la ‘aporía de la aplicación’ y una aporía entre deber y felicidad, tomando como foco central la unión ineludible entre tales planos heterogéneos, los que no son posible escindir, pero que no concorderán necesariamente en todos los casos.

Finalmente, se concluye que existe una aporía entre deber y felicidad, producto de sus aspectos característicos, a saber, lo determinado del deber y lo indeterminado de la felicidad respectivamente, lo cual no indica que existan contradicciones *per se* en ambas esferas, sino que no es posible garantizar su armonía en todos y cada uno de los agentes morales a lo largo de su vida.

La aporía subyacente entre deber y felicidad, al igual que la ‘aporía de la aplicación’, se debe a la naturaleza contingente que existe en la felicidad y el caso particular, ya que en ellos se presenta; por un lado, las infinitas posibilidades en que se puede satisfacer los deseos y; por otro, la imposibilidad de captar todas las notas de los casos concretos. En ambos casos, se vinculan con las dificultades inherentes que existen en la filosofía práctica y su relación con la acción humana en el mundo del obrar.

Agradecimientos

Agradezco al Profesor Francisco Abalo, quien leyó una versión previa de este manuscrito y con quien discutí algunos aspectos del mismo, lo que me permitió mejorarlo considerablemente. Además, extendiendo mis agradecimientos a Nicolás Alarcón y Javier Fuentes por sus comentarios críticos.

REFERENCIAS

Allison, Henry. *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press, 1990. Impreso.

Aristóteles. *Ética Nicomaquea*. Trad. Eduardo Sinott. Buenos Aires: Editorial Colihue, 2015. Impreso.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich. (PdG) *Fenomenología del Espíritu*. Trad. W. Roces. México D.F: Fondo de Cultura Económica. 1966. Impreso.

(R) *Principios de la filosofía del derecho*. Trad. Juan Luis Vermal. Barcelona: Edhasa. 1987. Impreso.

(VGP III) *Lecciones de filosofía III*. Trad. W. Roces. México D.F: Fondo de Cultura Económica. 1955. Impreso.

Kant, Immanuel. (KpV) *Crítica de la razón práctica*. Trad. Dulce María Granja, México: Fondo de Cultura Económica. 2008. Impreso.

(GMS) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Trad. José Mardomingo. Barcelona: Editorial Ariel. 1999. Impreso.

(MS) *La Metafísica de las Costumbres*. Trad. Adela Cortina. Madrid: Editorial Tecnos., 2005. Impreso.

Teoría y práctica. En torno al tópico: "Eso vale para la teoría, pero no sirve para la práctica". Trad. Roberto Aramayo. Madrid: Alianza Editorial. 2004. Impreso.

Ormeño, Juan. "Dualismo y praxis o ¿Cuál es el problema con la moral kantiana, profesor Hegel?: la crítica a la "concepción moral del mundo" en la *Fenomenología del espíritu*.

Ormeño Juan y Lemm Vanessa (Eds.) *Hegel, pensador de la actualidad, ensayos sobre la Fenomenología del espíritu y otros textos*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. 2010. Impreso.

Wieland, Wolfgang. *"La razón y su praxis: cuatro ensayos filosóficos"*. Trad.

Alejandro Vigo, Buenos Aires: Editorial Biblos. 1996. Impreso.

Wood, Allen. "Hegel's Critique of Morality (§§ 129-141)". En *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Berlín: Akademie Verlag. 1997. Impreso.

Como citar:

Margarita Cabrera C. "La problemática conjunción deber y felicidad a partir de Kant y Hegel: un análisis comparativo con la 'aporía de la aplicación'". *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 55-73. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.4>

El cierre operatorio de las ciencias y sus diversos tipos

The operative closure of the sciences and its various types

DAVID ALVARGONZÁLEZ*

Universidad de Oviedo. España. dalvar@uniovi.es

RECIBIDO EL 27 DE FEBRERO DE 2021, APROBADO EL 5 DE SEPTIEMBRE DE 2021

RESUMEN ABSTRACT

Se reivindica la importancia de la idea de cierre categorial de Gustavo Bueno para la filosofía española actual. Se presentan las ideas de cierre operatorio y categorial, y se discuten sus semejanzas y sus diferencias. Se propone una clasificación de los diferentes tipos de cierre operatorio. Por último, se reivindica la importancia de estas ideas para establecer la demarcación de las ciencias frente a otros conocimientos, y para la clasificación de las ciencias.

The importance of the idea of categorial closure of Gustavo Bueno for current Spanish philosophy is claimed. The ideas of operative and categorial closure are presented and their similarities and differences are discussed. A classification of the different types of operative closure is proposed. Finally, the importance of these ideas is claimed to establish the demarcation of the sciences against other knowledge and for the classification of the sciences.

PALABRAS CLAVE KEYWORDS

Cierre operatorio, cierre categorial, materialismo filosófico, Gustavo Bueno, clasificación de las ciencias

Operative closure, categorial closure, philosophical materialism, Gustavo Bueno, classification of sciences.

*  orcid.org/0000-0002-0641-9481 



1. Introducción: importancia de la idea de cierre categorial en la filosofía de Gustavo Bueno y en la filosofía en español

En el panorama de la filosofía académica hecha en español en los diez lustros que van desde 1965 hasta 2015, la extensa obra del filósofo calceatense Gustavo Bueno tiene ya ganado un puesto relevante. Las páginas de la Fundación Gustavo Bueno recogen un índice exhaustivo de su producción escrita y audiovisual, mucha de la cual es de libre acceso en Internet. Gustavo Bueno cuenta con decenas de miles de seguidores en la red, y su presencia en el mundo académico también es muy relevante: en *Google Académico*, aparece con cerca de 4000 citas y un índice h 30; solo su obra *Teoría del cierre categorial* aparece citada cerca de 200 veces, inmediatamente por detrás de *El mito de la cultura*. Más allá de los indicadores bibliométricos, que no discriminan contenidos, puede decirse que la obra de Bueno supone un intento de proponer un sistema filosófico a la altura de los conocimientos del presente. Para muchos, este intento sistematizador provoca desconfianza al ser considerado un proyecto metafísico condenado al fracaso, pero, sin menospreciar estas reacciones antisistemáticas, puede afirmarse que el sistema del materialismo filosófico ya es hoy algo más que un proyecto: es una realidad que pide ser debatida.

En el sistema del materialismo de Gustavo Bueno, la filosofía de la ciencia juega un papel central, tanto en su génesis como en su estructura. En su génesis, la teoría de la ciencia fue la ocupación central de Bueno durante más de 20 años, desde comienzos de los años 70 hasta mediados de los años 90 del pasado siglo (Bueno 1972 y 1995). En el sistema del materialismo, las ciencias estrictas son las que constituyen regiones importantes de la realidad del presente, y sus teoremas y principios son el punto de partida de cualquier análisis o reflexión filosófica ulterior: la firmeza que, en los sistemas filosóficos medievales, proporcionaban los dogmas de la teología revelada, nos la proporcionan hoy los teoremas bien probados de las ciencias estrictas, los teoremas y principios de Newton, Einstein o Böhr, los teoremas de la evolución biológica, de la célula, del genoma, los teoremas geológicos o matemáticos. Por eso es tan importante la filosofía de la ciencia para entender los fundamentos de la solidez y la universalidad de esos teoremas, y para diferenciar lo que es científico frente a lo que no lo es.

La idea de cierre categorial es una de las contribuciones más originales del sistema de Gustavo Bueno ya que permite entender de un modo muy

constructivo la involucración mutua que existe entre la filosofía de la ciencia y la ontología. Como es sabido, la idea de cierre categorial supone:

1. Que las operaciones con objetos en los campos de las ciencias bien constituidas dan lugar al cierre de un sistema de operaciones que viene determinado por los resultados de esas operaciones de un modo similar a como cuando hablamos de operaciones matemáticas cerradas, pero con la diferencia de que, en las ciencias no formales, las operaciones se hacen con objetos.
2. En la inmanencia de ese cierre operatorio se construyen las invariantes de las operaciones que son los teoremas y los principios de las ciencias.
3. Cuando la verdad de esos teoremas y esos principios no depende del sujeto, entonces puede decirse que el cierre da lugar a una categoría ontológica y es, entonces, cuando se constituye un cierre categorial.

Gustavo Bueno propuso dar la vuelta al esquema que Nicolás Bonetti defendió en el siglo XVI. Bonetti pretendía que había tantas ciencias como categorías había distinguido Aristóteles: ciencia de la sustancia, ciencia de la cantidad, ciencias de la cualidad, etc. Bueno afirma que hay tantas categorías como ciencias: categoría física, biológica, geológica, geométrica, etc. (Bueno 1972). También propone una filosofía de la ciencia hiper-realista que parte del supuesto de que hay mucha más realidad que la que llega directamente a nuestros sentidos, y que son las ciencias las que constituyen regiones muy importantes de esta hiper-realidad (microfísicas, astronómicas, geológicas, geométricas, etc.) (Bueno, *Teoría* 854-874).

La idea de cierre categorial es una idea propuesta por Gustavo Bueno desde una filosofía académica hecha en español, y no existe ninguna idea parecida en otro idioma moderno. Esta idea está ampliamente desarrollada en un tratado en cinco volúmenes con más de 1400 páginas, y ha dado lugar a 14 tesis doctorales monográficas (Lafuente 1973, Fernández 1980, López 1983, Fuentes 1985, Alvargonzález 1989, Hidalgo, 1990, Iglesias 1992, Fernández-Treseguerres 1993, Baños 1993, Fernández, S. 1995, Huerga 1997, Álvarez 2002, Madrid 2009, Barbado 2015). La expresión "cierre categorial" arroja en *Google* más de veinte mil páginas y 1200 vídeos, con más de mil resultados en *Google Académico*. La teoría del cierre categorial representa un intento de proponer una filosofía de la ciencia desde los presupuestos de una

ontología materialista, ya que los filósofos materialistas del siglo XIX, y el materialismo dialéctico e histórico ligado a la Unión Soviética en el siglo XX, nunca tuvieron una filosofía de la ciencia propia, sino que hicieron suya la filosofía de la ciencia del positivismo.

2. Sobre la diferencia entre cierre operatorio y cierre categorial

La filosofía de la ciencia del materialismo de Gustavo Bueno distingue dos ideas que, en ocasiones, se utilizan indistintamente, pero que tienen un significado diferente: las ideas de cierre operatorio y cierre categorial. El cierre operatorio es una idea tomada del álgebra en donde se habla de operaciones cerradas cuando, dado un determinado dominio, si operamos dos términos cualesquiera, se obtiene como resultado otro término de ese dominio. La suma, por ejemplo, es una operación cerrada en el conjunto de los números naturales; no así la división, pues si tomamos dos números naturales y los dividimos no siempre la operación es exacta y muchos de los resultados son fraccionarios. Bueno generaliza este concepto formal a contextos no formales: por ejemplo, si tomamos como dominio los elementos químicos de la tabla periódica, el sistema de transformaciones típico de la química clásica del siglo XIX, que incluye operaciones como juntar, separar, filtrar, centrifugar, destilar, etc., será cerrado si esas operaciones realizadas con esos elementos nos remiten a compuestos que pueden resolverse en esos mismos elementos. El cierre operatorio también tiene lugar, de alguna manera, en las técnicas y en las tecnologías, pero, en ese caso, el cierre es el resultado de que un producto o un proceso técnico o tecnológico siempre estará organizado de acuerdo con su finalidad. Por eso resulta relativamente sencillo saber si ciertos objetos o procesos forman parte de una determinada técnica o tecnología: las técnicas de construcción, las técnicas navales, las técnicas de guerra, las tecnologías eléctricas, o químicas dan lugar a cierres operatorios de carácter práctico. Ahora bien ¿cuándo un cierre operatorio se convierte en un cierre categorial? y ¿qué significa cierre categorial? El adjetivo “categorial” implica que el cierre va referido a una categoría y, en concreto, en el caso que nos ocupa, significa que el cierre operatorio de una ciencia estricta no solo constituye una categoría gnoseológica, sino que nos revela la estructura categorial ontológica de la realidad.

En filosofía, desde la famosa tabla de las categorías de Aristóteles, hasta las modernas tablas de Husserl, Alexander, o Chisholm, las categorías se han entendido como los géneros máximos ontológicos en los que se

pueden clasificar las entidades que conforman todo lo real (Alexander 1920, Chisholm 1996). Otros, como Kant, desde el escepticismo acerca de nuestra capacidad para conocer la realidad, interpretaron las categorías de un modo epistemológico como esquemas que gobiernan el entendimiento humano, como estructuras debidas a la naturaleza de nuestra mente (Kant 1781). El proyecto epistemológico de describir las condiciones más generales de nuestra estructura conceptual ha sido continuado por Strawson y sus seguidores (Strawson 1959). Gilbert Ryle ha propuesto repertorios basados en el análisis de categorías conceptuales o lingüísticas con el fin más modesto de evitar lo que serían ciertos problemas, errores, paradojas, o confusiones categoriales (Ryle 1971).

Repasando todas estas tablas de categorías no queda claro cuáles son las fuentes de donde se sacan esos catálogos, y cuáles son los procedimientos para su construcción: Studtman ha realizado una clasificación de las teorías existentes acerca de las fuentes del sistema categorial de Aristóteles (Studtman 2007); Kant parece deducir sus categorías (los doce conceptos puros del entendimiento) a partir de la clasificación de los juicios de acuerdo con la cantidad, la cualidad, la relación y la modalidad (Kant 1781, A70/B95-A93-B109); Husserl toma el lenguaje como guía para su tabla de categorías formales, y trata de conectar las categorías de los diferentes tipos de significados (que nos conducen a las esencias de los objetos) con las categorías de los diferentes tipos de objetos posibles, o categorías ontológicas propiamente dichas; mucho más oscuras son las fuentes de las categorías que Husserl llama categorías materiales o regiones (naturaleza, cultura y consciencia) (Husserl 1913); tampoco quedan claros los fundamentos del sistema emergentista de Alexander, aunque sí es explícito su monismo metafísico en ontología especial; Chisholm parece basar su dicotomía (contingente/necesario) en la teoría modal.

Gustavo Bueno no ha propuesto nunca una tabla de categorías de la ontología especial, pero ha defendido explícitamente que las ciencias estrictas constituyen categorías. Esas categorías son, al mismo tiempo, gnoseológicas y ontológicas porque nos revelan la estructura ontológica de la realidad. ¿Cómo es posible llegar a unas categorías ontológicas que no dependan de las formas de conocimiento humano (Kant), o de la estructura del lenguaje humano de palabras (Husserl, Ryle), y remitan a la realidad misma? La respuesta de la teoría del cierre categorial es clara: esto es posible porque en los teoremas y los principios de las ciencias estrictas tiene lugar la neutralización

total del sujeto. Un teorema como el de Kepler/Newton acerca de la circulación de los cuerpos en el sistema solar, una vez ha sido construido, es verdadero con independencia del sujeto, y en eso radica su universalidad y su objetividad: es un teorema acerca de un sistema real en cierto ámbito cerrado de fenómenos. Los planetas han estado girando durante eones de acuerdo con las leyes de Kepler y los principios de Newton, mucho antes de que existieran hombres o seres vivos en la Tierra, y continuarán girando de acuerdo con esas leyes y principios, incluso en el caso de que desapareciese la humanidad ya que eso no es una cosa que dependa del hombre o de sus formas *a priori* de conocimiento (en caso de que existan tales formas). Los teoremas de las ciencias estrictas son sistemas que se imponen al sujeto. Además, una ciencia es un sistema de teoremas coordinados por principios, un sistema que hace posible el cierre y la unidad interna de esa ciencia. El cierre categorial de la mecánica clásica, que Bueno considera que tuvo lugar con la unificación de la mecánica de Newton, supuso la determinación de unos principios verdaderos universales, los famosos tres principios. Esos principios coordinan los teoremas físicos, tanto los teoremas que se refieren a la mecánica celeste (en el siglo XVII reducida fundamentalmente al sistema solar), como los que gobiernan la mecánica terrestre (que van referidos a la caída libre de los cuerpos, a la caída por planos inclinados, al movimiento parabólico y al choque inelástico, entre otras cosas). De ese modo quedó delimitada una región de fenómenos de la realidad como fenómenos mecánicos. Dos mil años antes, el cierre categorial de la geometría, que Bueno considera establecido en los *Elementos* de Euclides, habría consistido en la construcción de un sistema de teoremas geométricos coordinados por los célebres axiomas, postulados y nociones comunes de Euclides. También este cierre habría supuesto la delimitación de una región de fenómenos geométricos con una inmanencia *sui generis*. No solo los teoremas de las ciencias sino también el sistema que posibilita el cierre de una ciencia es independiente del sujeto, y por eso es un indicio claro (el único que tenemos que sea objetivo y universal) de la estructura misma de la realidad: ese carácter independiente del sujeto es el que permite interpretar el cierre operatorio (gnoseológico) de las ciencias estrictas como un cierre (ontológico) categorial, un cierre que nos informa de la estructura ontológica del mundo. Así, hablaremos de la categoría física, química, geológica, biológica, etc. De este modo, el pluralismo gnoseológico es la contrapartida del pluralismo ontológico, de acuerdo con la tesis de la *simploké* de Platón: unas cosas están relacionadas con otras, pero no todo está relacionado con todo ya que, si fuera así, no

podríamos conocer nada (Platón, *El sofista*, 252 e y 259e). El cierre operatorio es el responsable de la relativa independencia gnoseológica de las diferentes ciencias, y el cierre categorial es el fedatario de la independencia de las diferentes categorías ontológicas. Desde la idea de cierre categorial, las contradicciones no aparecen solo, ni siquiera principalmente, en el ámbito de las categorías lingüísticas de los idiomas nacionales, o en el ámbito de la lógica (como parecen sugerir Husserl o Ryle), sino que se especifican material y categorialmente: un hierro que flota es una contradicción físico-química, un círculo cuadrado es una contradicción geométrica, un animal de diez kilómetros de alto es una contradicción biofísica, el fósil de un mamífero de hace dos mil millones de años es una contradicción geológica, un organismo viviente incorpóreo es una contradicción biológica, la expresión $(p \wedge \neg p)$ es una contradicción en lógica bivalente, una computadora que siente es una contradicción psico-etológica, etc.

La idea de cierre categorial de Bueno permitiría dar una explicación clara e inteligible de las razones por las cuales las categorías de la realidad son precisamente esas: no se trata de una tabla de categorías sacada de fuentes abstrusas, como si el filósofo conociera “de buena tinta” la estructura del mundo. Al contrario, son los resultados de la propia historia de las ciencias los que determinan qué ciencias existen con independencia de los sujetos y, por tanto, cuáles son las categorías ontológicas, es decir cómo se organiza el mundo de acuerdo con los resultados de las transformaciones que tienen lugar en él. Los sistemas de las ciencias estrictas no dependen de los exteroceptores específicamente humanos, ni dependen de la estructura de los miles de lenguajes de palabras existentes, sino que independientes de los sujetos, y por eso nos dan una información valiosísima y única acerca de la estructura de la realidad misma.

3. Propuesta de una clasificación de los tipos de cierre

Gustavo Bueno nunca propuso explícitamente una clasificación de las diferentes modulaciones o variedades internas de la idea de cierre categorial. En este apartado voy a proponer una clasificación de los tipos de cierre. Esta propuesta pretende ser compatible con la filosofía de Bueno y con la idea de sistema y la clasificación de las ciencias propuestas recientemente por David Alvargonzález (“Clasificación”).

3.1 Cierres categoriales, cierres fenoménicos, cierres transversales, y “cierres” fijos

De acuerdo con lo expuesto en el apartado anterior, la razón para considerar el cierre operatorio de las ciencias estrictas como un cierre categorial es la neutralización total del sujeto, que se produce en el proceso de construcción de los teoremas y de los principios de esos campos científicos. Ese cierre de un campo gnoseológico como un sistema de teoremas coordinados por principios es el canon del cierre ontológico, categorial. El cierre de la mecánica clásica, con los famosos tres principios de Newton, y el cierre de la química clásica en el siglo XIX, con los principios de Proust, Dalton y Lavoisier, pueden servir como ejemplos históricos de un cierre categorial estricto, cierres que coinciden con la constitución de la física y la química como ciencias en sentido moderno (Bueno, *Teoría* 21-26).

En las ciencias humanas y etológicas, sin embargo, la neutralización total del sujeto gnoseológico no es posible ya que estas ciencias tratan de dar cuenta de las operaciones de los sujetos humanos y animales (hablantes, nativos, sujetos económicos, agentes sociales y políticos, animales en naturaleza o en cautividad, etc.). La neutralización de las operaciones solo puede tener lugar parcialmente (en lo que Bueno llama metodologías α_2), y el cierre es “fenoménico” ya que solo logra la ordenación parcial de ciertos fenómenos (Bueno 1976 y 1978a). En estas ciencias, la experimentación siempre implica la actuación sobre las conductas animales y la praxis humana, lo que hace que no exista una solución de continuidad clara entre la actividad científica y las técnicas de control sobre los sujetos: técnicas de domesticación y aprendizaje animal, técnicas de control colonial, social o económico, técnicas psicagógicas, etc. Como Alvargonzález ha mostrado, en esas ciencias, aunque puedan construirse ciertos teoremas fenoménicos de alcance local, sin embargo, no existe unanimidad en torno a los principios y, por tanto, no se logra la coordinación y sistematización de los teoremas en un campo unificado de modo que éste queda siempre abierto a una discusión irresoluble: se puede hablar, entonces, de un cierre que es más intencional que efectivo (Alvargonzález 2013 y 2019a).

Por lo que se refiere a las ciencias históricas, es necesario distinguir dos modos de entender la construcción del campo de la historia: en primer lugar, siempre será necesaria la construcción de una historia de los eventos o acontecimientos pasados, una historia que construye una red de relaciones espacio temporales cuyos nudos son las

reliquias y los relatos (los “monumentos” y los documentos). En ese campo, los términos quedan fijados en esa red en un lapso y un lugar determinados. Sobre esta historia relato podrá construirse otra historia supraindividual, una historia de larga duración en el sentido de Fernand Braudel, una historia en la que intervienen factores seculares geográficos, geopolíticos, económicos, estratégicos, demográficos, y en la que los acontecimientos son la espuma que arrastra la ola de la historia (Braudel 1949). Esa historia de larga duración es la que, desde la teoría del cierre categorial, se considera ciencia α_2 , porque en ella tiene lugar la neutralización parcial de ciertos aspectos de las operaciones de los sujetos pretéritos.

Me voy a referir ahora a la historia de los acontecimientos, la historia relato, esa historia que Lucien Febvre llamó peyorativamente “historia *historizante*” (Febvre 1952). Es evidente que, en esa historia, el historiador no puede ejercer ninguna influencia sobre las operaciones de los sujetos pretéritos ni sobre los nexos entre esas operaciones, las reliquias y los relatos, que forman una red fija. En esa historia no hay posibilidad de diseñar o repetir experimentos, como en las ciencias naturales o en las ciencias humanas y etológicas: a lo sumo se pueden intentar repetir algunas operaciones de los sujetos pretéritos para intentar comprenderlas mejor. Como es sabido, las operaciones implican la construcción de unos términos a partir de otros, de modo que los resultados puedan, en ciertos aspectos significativos, segregarse de los términos originales, y queden “flotando” dispuestos a combinarse y operarse con otros. En la historia de los acontecimientos, sin embargo, las operaciones de los agentes históricos quedan fijadas de una vez para siempre anudando los términos de un modo fijo. Esta situación produce la apariencia de un cierre operatorio: Bueno lo llamó “cierre fijo” (*Estatuto* 815-842, *El individuo* 63-64), pero yo creo que es mejor reconocer abiertamente que no es realmente un cierre operatorio (pues el cierre operatorio exige la posibilidad de seguir operando), sino que es un “pseudocierre”, es la reconstrucción de una estructura procesual única a partir de sus partes, como se reconstruye un ánfora a partir de sus añicos. Si no es un cierre operatorio mucho menos aún es un cierre categorial en el que haya un conjunto de teoremas coordinados por principios ya que, utilizando la idea de sistema propuesta por Alvargonzález, se podría decir que en esta historia relato se construye una estructura, pero no existe propiamente un sistema, como sí ocurre en las ciencias estrictas (Alvargonzález 2019).

3.2 Momentos objetual y proposicional del cierre categorial

En el cierre operatorio y categorial de una ciencia se pueden distinguir dos momentos que, sin embargo, resultan inseparables: se trata del momento objetual y el proposicional. Voy a tomar como ejemplo el caso de la química clásica del siglo XIX. Esa ciencia, como cualquier otra, implica un conjunto muy heterogéneo de operaciones: los objetos que encontramos en el laboratorio de química son compuestos químicos (óxidos, bases, sales, ácidos, alcoholes), y las operaciones son variedades del juntar y separar, como destilar, filtrar, decantar, centrifugar, mezclar, revolver, calentar, disolver, etc. Este es el campo operatorio objetual, cuyo cierre tiene lugar cuando, aplicando esas operaciones a esos objetos, obtenemos como resultado nuevos términos del mismo campo. En el curso de ese cierre objetual se van determinando unas invariantes de las transformaciones que son los elementos simples de la tabla periódica, unos elementos que, aunque parezca paradójico, no son elementos primitivos, sino que son términos que cuesta mucho trabajo aislar. Para que esas operaciones tengan lugar, hace falta el lenguaje humano de palabras, y hace falta la escritura, de modo que a las operaciones propiamente dichas las acompaña el manejo de signos, proposiciones, fórmulas, números, etc. (que son un tipo especial de objetos). Esa ciencia escrita, que luego aparece en los libros y en los textos científicos, es el estrato proposicional de la ciencia. Cuando se enseña química en las aulas, sin pisar el laboratorio, se está enseñando esa ciencia proposicional que tiene sus propias reglas, de modo que desde su inmanencia se pueden llegar a predecir reacciones, equilibrios, concentraciones, moles y otras muchas cosas moviéndose exclusivamente en el ámbito del cierre operatorio proposicional. Sin embargo, esa enseñanza proposicional dogmática de la química en ningún momento resta importancia al cierre objetual pues sin ese cierre no habría química clásica propiamente dicha. Ambos momentos del cierre categorial, el objetual y el proposicional, están mutuamente involucrados en el ejercicio de la ciencia, y no se pueden separar, aunque en ciertos tramos puedan presentar desfases y tener ritmos diferentes.

En las llamadas ciencias formales (las diferentes disciplinas lógicas y matemáticas) el estrato proposicional y el estrato objetual coinciden, ya que en esas ciencias los objetos que se operan son los signos mismos entendidos como signos autorreferentes, y los contenidos de las operaciones se prescriben al determinar sus resultados ($a+a=2a$; $a*a=a^2$; $a/a=1$; $a-a=0$; $a\lambda a=a$; $a\nu a=a$; etc) (Bueno 1978b, 1979, 2000). En esas ciencias el momento objetual y el momento proposicional del cierre

categorial también coincide, por eso las categorías a las que dan lugar estas ciencias son categorías *sui generis*, ya que solo vienen determinadas por las restricciones inherentes al manejo de los signos-objeto. Por esta razón, dependiendo de cómo definimos las operaciones por sus resultados en cada campo, obtenemos un conjunto de disciplinas matemáticas diferentes.

4. Los tipos de cierre y la demarcación interna y externa de las ciencias

La idea de cierre categorial es la que nos permite distinguir las ciencias estrictas de las técnicas y de las tecnologías ya que estas últimas están organizadas por unos fines propositivos que son los responsables del cierre operatorio, fenoménico, que generan. Esos cierres operatorios no dan lugar a categorías ontológicas acerca de la realidad, sino que, a lo sumo, servirán como guía para determinar instituciones antropológicas e históricas ya que, en esos cierres, siempre tiene que haber una referencia al sujeto humano y a sus fines.

Si utilizamos la distinción entre técnica y tecnología introducida por Jacob Bigelow, que supone que la tecnología implica el aprovechamiento práctico de los teoremas y principios científicos de acuerdo con fines propositivos (Bigelow 1829), podríamos estar tentados de confundir las tecnologías con las ciencias mismas y llegar a interpretar los cierres tecnológicos como cierres categoriales. Pero esto sería un error: las tecnologías incluyen conocimientos científicos (las tecnologías electrónica, atómica, astronáutica, etc.), pero están gobernadas y ordenadas por fines y, es ese sentido, su cierre no puede nunca separarse del sujeto.

En los teoremas y los principios de las ciencias estrictas, sin embargo, tiene lugar la neutralización del sujeto y, por esa razón, esos teoremas y esos principios establecen relaciones entre partes de la realidad (y de la hiper-realidad) con independencia del sujeto, y nos dan noticia de la estructura ontológica del mundo mismo. Los principios materiales de las ciencias estrictas, como coordinadores y sistematizadores de la multiplicidad de teoremas de un campo científico constituido son, en último término, los responsables del cierre categorial ontológico.

De acuerdo con la filosofía de la ciencia de Gustavo Bueno, en los campos de las ciencias humanas y etológicas tienen que estar presentes, en alguna medida, las operaciones de los sujetos humanos (o sus análogos animales) (Bueno 1976 y 1978a). Esta circunstancia es la que imposibilita

un cierre categorial: imposibilita el cierre científico desde el punto de vista gnoseológico por la falta de unidad en cuanto a los principios que coordinan los teoremas, y hace imposible la constitución de una categoría ontológica, independiente del sujeto, porque este no se puede eliminar totalmente, de modo que el cierre que se genera es, más bien, un esfera etológica, antropológica o histórica, pero siempre referida al hombre o al animal.

Otro tanto ocurre en lo que he llamado en el epígrafe anterior la historia relato, la historia de los acontecimientos. En esa historia, las operaciones de los sujetos pretéritos tienen que estar en el campo para que este resulte inteligible. Como he dicho, el llamado por Gustavo Bueno “cierre fijo” no es propiamente un cierre, sino que es, más bien, un conjunto heterogéneo de redes o estructuras. Ese conjunto no tiene, desde luego, el mismo estatuto ontológico que las categorías que resultan del cierre de las ciencias estrictas.

La situación de las llamadas ciencias formales es la que resulta más difícil de caracterizar. En la medida en la que en ellas hay un cierre operatorio que da lugar a un conjunto de teoremas verdaderos coordinados y sistematizados por principios, podemos reconocer los componentes nucleares de un cierre categorial estricto. Por eso, estamos, sin duda, ante ciencias genuinas: no se trata solamente de lenguajes (lenguajes matemáticos o lógicos) o de simples técnicas, ya que se construyen teoremas y principios universalmente verdaderos (cosa que no ocurre en los lenguajes o en las técnicas). Sin embargo, la coincidencia de los estratos proposicional y objetual, el carácter autorreferente de los signos-objeto, y el modo como son estipuladas las operaciones de acuerdo con sus resultados, son características que parecen ineludiblemente ligadas a una técnica particular como es la técnica de la escritura. Esta circunstancia no niega la verdad de los teoremas y principios matemáticos y lógicos, pero nos debe prevenir contra la tentación de interpretar estas ciencias como ciencias de todos los mundos posibles (Leibniz), como ciencias de formas sintéticas dadas *a priori* (Kant), como disciplinas puramente formales (Wundt), o como el lenguaje en el que Dios escribió el mundo (Galileo).

Conclusiones

1. La idea de cierre categorial es una idea central de la filosofía de Gustavo Bueno, es una idea original propuesta que inaugura una filosofía de la ciencia específica del materialismo.

2. La idea de cierre categorial permite establecer una conexión coherente entre la ontología especial y la filosofía de la ciencia. Esta idea supone que la multiplicidad de los campos de las ciencias estrictas, con sus principios y teoremas independientes de los sujetos, es la única guía para determinar las categorías ontológicas de la realidad.
3. Las técnicas y las tecnologías tienen cierres operatorios, pero esos cierres están ligados a finalidades y, por tanto, no son cierres categoriales, sino cierres que dan lugar a instituciones antropológicas o históricas.
4. La llamada historia relato no tiene, en sentido estricto, un cierre operatorio: los llamados “cierres fijos” no son propiamente cierres, sino estructuras de reliquias y relatos reconstruidas desde el presente.
5. Las ciencias humanas y etológicas, en la medida en que no pueden llegar a la neutralización total del sujeto, no dan lugar a cierres categoriales estrictos sino a cierres fenoménicos e intencionales.
6. En las llamadas ciencias formales, el momento proposicional y el momento objetual del cierre categorial coinciden, y los resultados de las operaciones son prescritos, en vez de ser obtenidos de la naturaleza de los cuerpos operados mismos: esta circunstancia debe ser tenida en cuenta a la hora de valorar el significado ontológico y el alcance gnoseológico de esas ciencias.

REFERENCIAS

Alexander, Samuel. *Space, Time and Deity*. London: Macmillan. 1920. Print.

Álvarez, Evaristo. “*El cierre categorial de la geología*”. Tesis. Universidad de Oviedo. 2002. Impreso.

Alvargonzález, David. *Ciencia y materialismo cultural*. Madrid: UNED. Web. 2002. <<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/22927>>

“Ciencias humanas y ciencias divinas”. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía* 58, 2013: 109-124. Web. <<https://revistas.um.es/daimon/article/view/154721/145741>>

“La clasificación de las ciencias desde la filosofía del cierre categorial”.

Revista de Humanidades 37, 2019: 99-126. Web. <<http://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/21202/20101>>

“Sciences as systems”. *Perspectives on Science* 27/6, 2019: 839-860. Web. <<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/53577>>

Baños, Carmen. *La antropología social de E.E. Evans-Pritchard: un enfoque gnoseológico*. Tesis. Universidad de Oviedo, 1993. Impreso.

Barbado, Pedro. *Ciencia, proceso, verdad. El estudio científico del delito desde el materialismo filosófico*. Tesis. Universidad de Oviedo, 2015. Impreso.

Bigelow, Jacob. *Elements of Technology Taken Chiefly from a Course of Lectures Delivered at Cambridge on the Application of the Sciences at the Useful Arts*. Boston: Hiliiard Cray, Little and Wilkins. 1831. Print.

Braudel, Fernand. *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. 2001. Impreso.

Bueno, Gustavo. *Ensayo sobre las categorías de la economía política*. Barcelona: La Gaya Ciencia. 1972. Web. <<http://fgbueno.es/gbm/gb72cep.htm>>

“En torno al concepto de ciencias humanas.” *El Basilisco* 2, 1978: 12-46. Web. <<http://fgbueno.es/bas/pdf/bas10202.pdf>>

Estatuto gnoseológico de las ciencias humanas. Madrid: Fundación Juan March. 1976. Web. <<http://fgbueno.es/gbm/egch.htm>>

“Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática (I)”. *El Basilisco* 7, 1978: 16-39. Web. <<http://fgbueno.es/bas/pdf/bas10702.pdf>>

“Operaciones autoformantes y heteroformantes. Ensayo de un criterio de demarcación gnoseológica entre la Lógica formal y la Matemática (II)”. *El Basilisco* 8, 1979: 4-25. Web. <<http://www.fgbueno.es/bas/pdf/bas10801.pdf>>

El individuo en la historia. Oviedo: Universidad de Oviedo. 1980. Web. <<http://fgbueno.es/med/dig/gb80indi.pdf>>

Teoría del cierre categorial. Oviedo: Pentalfa. 1993. Impreso.

¿Qué es la ciencia? Oviedo: Pentalfa. 1995. Web. <<http://www.filosofia.org/aut/gbm/1995qc.htm>>

El mito de la cultura. Barcelona: Prensa Ibérica. 1997. Impreso.

“Las matemáticas como disciplina científica.” *Ábaco* 25-26, 2000: 48-71. Impreso.

Chisholm, Roderic. *A Realistic Theory of Categories*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996. Print.

Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. Barcelona: Ariel, 2017. Impreso

Fernández Tresguerres, Alfonso. *Naturaleza filosófica de las teorías sobre la agresión*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1992. Impreso.

Fernández, Secundino. *Estatuto gnoseológico de la Scienza Nuova de Giambattista Vico*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1995. Impreso.

Fernández, Tomás R. *Gnoseología de las ciencias de la conducta*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1980. Impreso.

Fuentes, Juan Bautista. “El problema de la construcción científica en psicología: análisis epistemológico del campo de la psicología científica”. Tesis. Universidad Complutense de Madrid. 1985. Impreso.

Hidalgo, Alberto. *Gnoseología de las ciencias de la organización administrativa (la organización de la ciencia y la ciencia de la organización)*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1990. Impreso.

Huerga, Pablo. *Filosofía, ciencia y sociedad en el materialismo filosófico: análisis filosófico de Las raíces socioeconómicas de la Mecánica de Newton de Boris Hessen*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1997. Impreso.

Husserl, Edmund. *Ideas relativas a una fenomenología pura y a una filosofía fenomenológica*. México: Fondo de Cultura Económica. 1962. Impreso.

Iglesias, Carlos. *El nacimiento de las ciencias filológicas: análisis gnoseológico*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1991. Impreso.

Kant, Immanuel. *Crítica de la razón pura*. Madrid: Alfaguara. [1781] 2019. Impreso.

Lafuente, M. Isabel (1973): *Causalidad y conocimiento según Piaget*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1973. Impreso.

López, José Antonio. *Gnoseología e historia de la prueba automática de teoremas lógicos*. Tesis. Universidad de Oviedo. 1983. Impreso.

Madrid, Carlos. *La equivalencia matemática entre mecánicas cuánticas y la impredecibilidad en las teorías del caos: dos casos de estudio para el debate realismo-instrumentalismo*. Tesis. Universidad Complutense de Madrid. 2009. Impreso.

Ryle, Gilbert. "Categories". In *Collected Papers, volume II: Collected Essays*. New York: Barnes and Noble, 1971. Print.

Strawson, Peter F. *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*. New York: Anchor Books. 1963. Print.

Studtmann, Paul. "Aristotle's Categories", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2008 edition). Edward N. Zalta (ed.). Web <<https://plato.stanford.edu/archives/fall2008/entries/aristotle-categories/>>

Como citar:

Alvargonzález, David. "El cierre operatorio de las ciencias y sus diversos tipos". *Discusiones filosóficas*. Ene. 22 (39), 2022: 75-90. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.5>

Un aporte para pensar con/el camino metodológico de Arendt

A contribution to think with/ the methodological path of Arendt

DIANA MILENA PATIÑO NIÑO*

Candidata a doctora en Filosofía, Universidad de Los Andes, Bogotá, Colombia. dm.patino48@uniandes.edu.co

RECIBIDO EL 20 DE JUNIO DE 2021, APROBADO EL 21 DE OCTUBRE DE 2021

RESUMEN

El problema sobre el método en filosofía ha traído diversas discusiones, en gran parte porque a partir de lo que se asuma como este se puede clasificar un trabajo o escrito como filosófico o no. En el siglo pasado se publicaron unas obras que suscitaron gran discusión justamente invocando ese asunto, de si eran filosóficas o no, en virtud del método empleado en ellas. Me refiero a las obras de Hannah Arendt. En lo que sigue, quiero volver a hacer sonar, de forma breve, algunas de las voces que han participado en esas discusiones y aportar con mi análisis sobre lo que podemos percibir como la metodología en Arendt. Creo que esto puede ser relevante para enriquecer las conversaciones ya existentes sobre los modos de decir y de hacer en filosofía y las aperturas a nuevas formas de decir y de hacer.

PALABRAS CLAVE

Arendt, metodología, novedad, estrategias metodológicas.

ABSTRACT

The problem about the method in philosophy has brought about various discussions, to a great extent because based on what is assumed as method, a work or writing can be classified as either philosophical or not philosophical. In the last century, some works that provoked great discussion precisely by invoking that issue of whether or not they were philosophical because of the method used in them were published, specifically the works of Hannah Arendt. In what follows, some of the voices that have participated in these discussions are briefly echoed and a contribution of the analysis of what can be perceived as the methodology used by Arendt is presented. This can be relevant to enrich already existing conversations about ways of saying and doing in philosophy and can provide openings to new ways of saying and doing.

KEYWORDS

Arendt, methodology, novelty, methodological strategies.

*  orcid.org/0000-0002-1408-6170  Google Scholar



1. Método o no método en Arendt ¿he ahí la cuestión?

Recién la primera gran obra de Arendt vio la luz, *The Origins of Totalitarianism*, la autora tuvo que lidiar con lecturas críticas que ponían el dedo acusador, entre otras cosas, a su falta de método. Una de las primeras estuvo en cabeza de su colega, el judío-alemán y compañero de infortunios Eric Voegelin. Encargado de hacer la reseña de ese libro, su acusación principal –que tuvo primero forma de intercambio epistolar– radica en lo que podría ser considerado el método de Arendt: “My criticism relates not to details, nor to construction and execution, but to the broad historical perspective that is implicit in the work and is, in part, made explicit in the conclusion” (Carta de Voegelin en Baher & Wells, 2012).

Esta crítica se hace más explícita en su reseña, y toma la forma de tres acusaciones principales. Voegelin señala que Arendt incurre en un cierto reduccionismo histórico y sociológico (Carta de Voegelin en Baher & Wells, 2012), y esto la lleva a caer en una postura determinista¹. Por esto, dice Voegelin, Arendt hace que las fuentes digan lo que ella quiere decir sin llegar a lo esencial, tratándolas sin el rigor necesario, de forma emocional y apasionada (Voegelin 73).

Cierra su crítica acusándola de falta de rigor filosófico en el tratamiento de los conceptos. Estas acusaciones serían las primeras de varias otras que se seguirían en virtud de que, como señala Birulés retomando el análisis de Benhabib,

para ser un trabajo estrictamente histórico, se trata de una obra demasiado ambiciosa e interpretativa; para pertenecer al ámbito de la ciencia social, es demasiado anecdótica, narrativa e ideográfica y pese a tener la vivacidad de una labor de periodismo político, es excesivamente filosófica para resultar accesible al gran público. (Birulés 31, 32).

Sin embargo, las acusaciones respecto del método empleado por Arendt no solo se dirigieron a esa primera gran obra de la autora sino

¹ Voegelin escribe:

The treatment of the movements of the totalitarian type on the level of social situations and change, as well as of types of conduct determined by them, is apt to endow historical causality with an aura of fatality. [...] Dr. Arendt is aware of this problem. She knows that changes in the economic and social situations do not simply make people superfluous, and that superfluous people do not respond by necessity with resentment and cruelty, and violence (Voegelin).

a posteriores publicaciones –en particular, aquella sobre la Revolución² y sin duda a *Eichmman in Jerusalem*– que le valieron los apelativos de “a mere political essayist, a hyperbolic commentator on timely events or a historian without methodological training” (Vollrath y Fantel 160).

Si bien varias críticas se dieron respecto de las afirmaciones hechas por Arendt, muchas estaban dirigidas a esa peculiar forma de escritura o teorización política –como ella misma la llamaba– que, “desde el punto de vista de los cánones tradicionales del rigor metodológico, [...] desafía cualquier categorización e infringe un buen número de reglas” (Birulés retomando a Benhabib, 2007). Fueron críticas dirigidas a aquellos rasgos sin precedentes que son tan característicos de los análisis arendtianos.

Ahora bien, otro aspecto que merece también atención es que, a pesar de que tales señalamientos fueron reacciones contemporáneas y casi inmediatas a sus publicaciones, no tuvieron una respuesta en forma de teorización por parte de Arendt. Si bien ella se dio a la tarea de escribir una réplica a la crítica de Voegelin a petición de los editores de *The Review of Politics*, no se encuentra en dicha respuesta una enunciación, sistematización o estructuración de su método. Tampoco se encuentra en otros documentos de la pensadora.

Este aparente descuido u omisión pareciera explicarse debido a que Arendt creía “that excessive concentration on methodological problems had become a mania leading to the neglect of substantive issues” (Vollrath y Fantel 162). Tal y como Di Pego lo enfatiza, ella “manifestó un abierto desinterés por cuestiones metodológicas”, de ahí que no se ocupara de llevar “a cabo una reflexión sistemática sobre la metodología de investigación que utilizaba” (62, 63).

Podría pensarse entonces que para esta pensadora el tema de la metodología es de poca monta, o incluso podría llevar a afirmaciones tales como que “la cuestión del método no ha constituido un tópico central en el pensamiento de Arendt” (Di Pego 62). Sin embargo, aunque en su obra no exista una sistematización ordenada o una enunciación teórica al respecto, el asunto del método era de mayor envergadura para ella. Un método no entendido como la sistematización de los pasos de una investigación ni su consecuente enunciación, sino más

² Para ver más al respecto, consultar Eric Hobsbawm 1965 y Ramin Jahanbegloo. 2009.

bien como la preocupación por el *camino* de indagación; preocupación que está profundamente vinculada con la forma en la que se escribe.

En efecto, para Arendt, la inquietud o la pregunta respecto de cómo escribir, o cómo abordar un tema, es una cuestión que atraviesa toda su obra. Incluso se puede rastrear en los albores de sus escritos cuando se dio a la tarea de hacer la biografía de la judía alemana Rahel Varhanen. Tal y como afirma Arendt en un intercambio epistolar que tiene con su maestro Karl Jaspers en 1930, lo que ella deseaba con este tipo de escritos era dar un paso más allá de los modos comunes de escribir sobre lo abstracto y en lo abstracto; un paso al costado con respecto de aquellas formas, tan conocidas por ella, que constituían el ejercicio filosófico (Libovici). Por eso, en contraste con esas formas abstractas, opta inicialmente por la singularidad del ejemplo. En sus palabras: “all I can try to do is illustrate it with examples, and that is precisely why I want to write a biography” (Arendt ctd en Libovici, 905).

Sin embargo, esto no cesó. Esa preocupación por la forma de escribir o abordar un tema emergió con una fuerza peculiar en su primera gran obra *The Origins of Totalitarianism*. También se dejaría ver con textos tan provocativos como *Eichmann in Jerusalem*.

Así, Arendt hizo emerger una escritura, un estilo peculiar, unas formas peculiares sobre las cuales ha habido diferentes trabajos y análisis, y que son justamente un motivo para unirme al coro de voces que hablan sobre la metodología de esa pensadora. Con esta motivación, en lo que sigue quisiera abrir una forma de interpretar el asunto de la metodología en Arendt, partiendo de algunos teóricos prominentes que han pensado esta cuestión. Esto me permitirá hacer una suerte de meta-lectura del trabajo arendtiano y dejar abiertas algunas preguntas.

2. El camino metodológico en Arendt

Como ya señalé, el problema/pregunta respecto de cuál sea la metodología de esa pensadora no es un problema/ pregunta nuevos, toda vez que, desde la publicación de esa primera gran obra mencionada antes, *The Origins of Totalitarianism*, diferentes teóricos se han visto interpelados por esa extraña manera de proceder de Arendt. Algunos de ellos, desde las categorías filosóficas e historiográficas tradicionales, o bien han descalificado los trabajos de la autora por improcedentes o, como dije, por poco sistemáticos y rigurosos para

ser una obra filosófica o historiográfica, o bien la han intentado hacer encajar en algunas formas ya conocidas.

Del primer caso es muy conocida la crítica de Isaiah Berlin, quien afirma respecto de la obra de Arendt que “no manifiesta argumentos, ni evidencia alguna de pensamiento filosófico o histórico serio. Todo es una corriente de asociación metafísica libre. Se mueve de una frase a otra sin nexos lógicos, sin vínculos relacionales ni imaginativos” (Berlín ctd en Di Pego 63). También son conocidas las acusaciones hechas por los straussonianos quienes, afirma Abensour, “le acusaban de hacer en el mejor de los supuestos, periodismo con pretensiones filosóficas” (Abensour 95). Y aquella de Habermas quien afirma que la negación de Arendt por proveer fundamentos cognitivos para la política y el debate, establece un “abyss between knowledge and opinion that cannot be closed ments”. (Habermas ctd en Zerilli, 159) impidiendo así llegar a un acuerdo. Habermas, en últimas, acusará a Arendt de producir una estetización de la política.

Del segundo caso tenemos a Shklar, quien afirma de Arendt que si bien no es historiógrafa sino una voz en el intervalo *entre* poeta y filósofa, se encarga de hacer el tipo de historia que Nietzsche llamó *monumental*³. De acuerdo con esta lectura, Arendt relata las grandes hazañas dirigidas a actores políticos para recordarles que esas hazañas fueron posibles y que es posible hacerlas de nuevo, y que aún con todos los silencios escogidos, les ofrecen una nueva forma de leer el mundo, su comprensión, al mismo tiempo que poder inspirar de nuevo la acción. No obstante, estas críticas y lecturas respecto del trabajo de Arendt, ha habido también una cantidad no nimia de teóricos que desde la publicación de las primeras obras de la pensadora judeo-alemana se han dado a la tarea de asumir y pensar desde/con esa novedad. De ese grupo de expertos, los trabajos de Vollrath y Fantel, Birulés, Disch, Di Pego, Khon, Abensour y Herzog me dan herramientas para interpretar la metodología de Arendt en términos de *estrategias* metodológicas.

³ No está de más anotar que la afirmación de que Arendt hace historia monumental es sumamente problemática toda vez que la noción nietzscheana de aquello que sea lo monumental, esto es, los acontecimientos como “efectos en sí” prescindiendo de las posibles causas, difiere radicalmente de aquello que Arendt considera como *acontecimiento*. En esa medida, no podría plantearse una similitud entre aquello que Arendt quiere *rescatar* y aquello que Nietzsche señala es lo que se conserva en este tipo de historias monumentales, que es lo grande y lo magnífico de un actuar humano. Si bien ella se desmarca de esas narraciones en la que los hechos históricos se interpretan como consecuencia de lo precedente, ella hace una interpretación alternativa de la causalidad en el que la contingencia tiene lugar. Para eso véase Vollrat, Birulés, Di Pego, entre otros.

En efecto, en las obras de Arendt parecería ponerse en movimiento unas estrategias metodológicas que comprometen al *auditorio* –para usar una expresión de Disch en su análisis del *storytelling* arendtiano. Las estrategias que he percibido y me interesa destacar son cuatro: el asumir una perspectiva de *imparcialidad*; asumir un *relato discontinuo*; ir tras el fenómeno de la cristalización (lo explicaré más adelante); y tratar con particulares. A continuación, abordaré cada uno de ellos.

Sin embargo, antes de empezar quisiera advertir que estas estrategias se mezclan y entrelazan en diferentes niveles y no parecieran claramente distinguibles, pero, para percibirles de una forma otra a como los eruditos arendtianos nos han permitido, en lo que sigue voy a tatar de caracterizarlas y asumirlas como diferenciables, intentando, brevemente, poner de manifiesto los efectos desmanteladores/creadores de ellos. Creo que esto puede dar una comprensión otra de los aspectos metodológicos de Arendt que enriquezcan la conversación respecto de nuevas formas de hacer filosofía.

2.1 La imparcialidad

Según Di Pego, Arendt, al lanzar su análisis sobre los fenómenos políticos, desmantela la oposición entre subjetividad y objetividad. Y la forma a través de la cual ella logra esto es poniendo en consideración diferentes perspectivas que no se anulan mutuamente, sino que se pueden conectar a través de la imaginación. Arendt reconoce esta perspectiva como *imparcialidad*. Esta es una nueva forma de comprender la objetividad y “although Arendt’s theoretical position does not claim the objectivity often associated with more traditional foundational positions, she appeals instead to the exercise of impartiality” (Buckler 50).

En efecto, Arendt, siguiendo a Tucídides –de quien hace una exaltación y, según Disch (201), dice intentar emular– retoma esa forma peculiar de narrar un fenómeno político, o también llamado acontecimiento histórico, logrando “algo más importante que la objetividad: la imparcialidad política” (Disch 94).

Arendt pone en movimiento esta estrategia de una manera particular: apelando a la experiencia personal, pero tomando distancia de los acontecimientos para ganar comprensión. Una experiencia personal que hace parte de la narración pero que no se convierte en un subjetivismo

llano (Herzog 85): “She added that historical investigation has to be based on ‘personal experience’. On no account, however, did this mean that the historian needs to be personally involved in the described events; on the contrary, she has to use her ‘faculty of imagination’” (Disch 4).

Y es que es la experiencia viva, como la llama Birulés, lo que da paso a ese estilo narrativo; una experiencia que se mantiene ciertamente viva en la narración: “the fact that thought arises out of incidents of living experience and must remain bound to them in order to take its bearings” (Birulés 5).

Sin embargo, no es experiencia viva sin más pues la distancia cumple un rol preponderante tal y como la misma Arendt lo hace notar. En la respuesta a Voegelin, que según Dish está más elaborada en un ensayo sobre el concepto de historia y en una conferencia sobre epistemología, el invocar la imparcialidad no apela a ubicarse desde una subjetividad sin más, sino que está fuertemente relacionada con la noción de *mantener* una *distancia* respecto de los acontecimientos (Arendt *Los Orígenes*), pero no supone ubicarse en un lugar de objetividad abstracta.

En efecto, este tipo de apuesta, señala Buckler, aleja a Arendt de pretensiones de objetividad porque, entre otras, no se mueve en un mundo de verdades eternas y no supone un alejamiento del mundo sino que, por el contrario, sigue estando presente de otra forma permaneciendo “en el mundo de interdependencia universal” (51). Trae consigo una apuesta por “diferentes puntos de vista”, y con esto,

retaining a fidelity to the freedom of human agency, resisting the temptation to transcend the standpoints that agency embodies by reference to some ‘higher’ position, resisting, that is, the impulse to say what had to happen or what ought to have happened. (Buckler 50)

Ahora bien, el efecto que tiene esta estrategia es doble. En primer lugar, es ella misma apertura (Buckler), que Di Pego atina a señalar como apertura a lo diverso y Disch a lo plural “mediante la representación de los discursos desde las múltiples y divergentes perspectivas que constituyen el espacio público” (94). Esta apertura propicia la deliberación política porque es también una suerte de interpelación para quien lo está leyendo, dice Di Pego, y en esa medida, siguiendo a Disch, anima el pensamiento crítico. Por otro, siguiendo a Buckler, posibilita hacer emerger el significado de un evento al abrir a la posibilidad de la pregunta por el sentido. Pregunta que

está presente en *The Origins...* y como señalan varios comentaristas, causó revuelo en la comunidad de lectores, toda vez que se preguntaba por el sentido de los actos de los nazis, pero para ellos mismos.

En segundo lugar, es una apuesta que es ya un poner en tela de juicio las pretensiones de objetividad y de mirada científicista respecto de las narraciones históricas. No como un metaanálisis de la historia o las narraciones históricas sino porque es una apuesta que desarticula ella misma la dicotomía *doxa-episteme*; no porque niegue la posibilidad de conocimiento, sino porque se sabe que esa posición de privilegio objetivo es una creación que ha tenido efectos sobre la vida humana.

2.2 Discontinuidad narrativa

La forma narrativa de Arendt tiene una nota peculiar que tantas críticas hizo caer sobre ella: aquella de aparecer como una suerte de relato discontinuo, sin observar la secuencia cronológica de los eventos; como un collage, dice Young-Bruehl, “a collection of significant objects of reflection and understanding -a collage, a mobile” (Young-Bruehl 184). Una colección que parece estar dispuesta para que los elementos no estén conectados sino, de hecho, ponga en movimiento la separación. Así lo señala Kohn, quien, al escribir respecto de las formas narrativas de *Between Past and Future*, señala del libro que no obstante tener un Jano bifronte en la carátula, la narración no actúa en consonancia con la conexión sino en la separación.

Esta estrategia, tal y como señala Birulés (2009), pareciera ser una nota heredada de las formas narrativas benjaminianas:

Benjamin, aware of the decline of the experience transmitted during the interwar period, backs the figure of the collector who collects fragments and fragments from the ruins of the past, emphasizes in his work the modern role of quotes, and writes from the conviction that while the idea of continuum destroys everything, discontinuum is the foundation of an authentic tradition... (Birulés, “Contingency” 7)

Ahora bien, el asunto que observa acá Birulés y que me parece importante destacar, es que esta nota fragmentaria, como en Benjamin, no tiene pretensiones de erigirse como una narración de la totalidad o una reconstrucción de *todo* lo que aconteció. En esa medida, no pretende ser una restitución del pasado.

Pero además de esto, observa Birulés, es justamente esta nota de fragmento discontinuo, sobre lo que se supone que es un continuo en tanto historia o hecho acontecido, lo que permite justamente abrir la posibilidad de pensar en las interrupciones y en los acontecimientos que rompen con la continuidad por su singularidad y por lo inesperado dentro de la cadena causal esperada. Esto es, aquellos acontecimientos que no responden a una imaginada cadena causal de la historia, y que no se dan como consecuencias lógicas (pero también como predestinadas) de una serie de hechos. Y es justamente en esta medida, que la narración arendtiana logra, por un lado, desarticular las nociones de causalidad histórica, y por otro dar cuenta de la contingencia y de lo inesperado de las acciones humanas o de los acontecimientos, o como lo hemos llamado, del fenómeno político.

En efecto, por un lado, este tipo de narración es una forma de contrarrestar el impulso de preservación o conservación del pasado, como *un* pasado; una forma de frenar lo que Di Pego llama la reificación del pasado. Que va de la mano con el impulso de pensar la historia en términos de “necesidad científica” (69). Un impulso que, “inseparable tenets of objective theory, destroys the of events, their incidentality, which springs ality” (Vollrath y Fantel 171). Y por otro, es la posibilidad de acoger la contingencia en la discontinuidad. Es una suerte de reproducción de la contingencia, como señala Birulés, sin cancelarla. Porque justo esa fragmentariedad que permite mostrar que la *natalidad* es posible, es pensable.

Ahora bien, además de esas posibilidades que se despliegan con el fragmento, esta nota peculiar, aunque de una manera otra, permite también con aquella de la imparcialidad abrir a la interpretación al dejar la labor de unir los fragmentos: “she looks for a thought that, fed in the present, works with fragments taken from the past that, torn from their original context, which may have the strength of new thoughts” (Birulés 8). Como lo señala Young-Bruehl, el gesto de la fragmentariedad es una forma de proteger la libertad, convirtiéndolos (a los fragmentos) en algo nuevo, dinámico e iluminador.

2.3 Cristalización-amalgamación

Tal y como observan Vollrath y Fantel del análisis del método arendtiano, Arendt logra ver que:

no individual cause or pattern of causes can suffice as explanation of an event; only the entire causal chain in its incompleteness – the infinity of total causation – could suffice. But this totality never appears. What appears are only individual phenomena, and though they may be greatly varied and numerous and present many stages of the infinite total causation, they occupy merely finite space. (Vollrath y Fantel 168)

Y es por eso justamente que, como Arendt misma lo nombra en el prólogo a *The Origins...*, ella va tras elementos que fueron tomando forma y se cristalizaron en el evento que parece ante los espectadores como un todo, compacto y uniforme, pero que está compuesto por otros elementos.

Di Pego señala que la cristalización es un proceder de establecer un vínculo entre acontecimiento y su pasado, sin eliminar la contingencia de ambos:

El concepto de cristalización, que proviene de la química, remite al proceso mediante el cual ciertas sustancias adoptan la forma de un sólido cristalino generalmente a partir de mezclas homogéneas, formadas por un sólido disuelto en agua. La cristalización es utilizada como método para purificar sustancias, puesto que permite separar los sólidos contenidos en una solución líquida. (79)

Di Pego señala que justamente este concepto da la idea de que, pensar el fenómeno político en estos términos, permite justamente poder verlo ya no como un todo sino como la culminación de un proceso (de cristalización o amalgamación), cuyos elementos separados no dan cuenta por sí mismos de ese fenómeno. En esa medida, el rastreo de este proceso funciona para poder ver que la formación de un fenómeno responde a unas circunstancias y que, en esa medida, se puede descomponer el fenómeno y pensar en los elementos que lo conforman que, articulados en ciertas formas y respondiendo a diferentes circunstancias, no devienen o derivan necesariamente en el fenómeno analizado.

Dice Di Pego al respecto: “la cristalización remite, por un lado, a la inscripción de un acontecimiento en una trama de elementos precedentes, pero, por otro lado, subraya el carácter contingente e imprevisto de ese acontecimiento” (79).

2.4 Ir tras particulares

Sobre la estrategia arendtiana de narrar sobre particulares o ir tras particulares, se ha escrito bastante; principalmente porque está relacionado con el giro que Arendt da en sus últimos escritos cuando acoge las formulaciones kantianas presentes en la tercera crítica, en lo relativo al juicio estético. Sin embargo, y pese a que hay gran variedad de literatura al respecto, para efectos de brevedad y para señalar un vínculo que me interesa poner de manifiesto, creo que las palabras de Birulés sobre la influencia de Dinesen en Arendt pueden dar muchas luces.

Birulés, al informar sobre la afición o personal filiación de Arendt respecto de la escritora danesa Isak Dinesen, retoma un breve relato de esta llamado *The Diver* (en donde está la afirmación de que el hombre está entre el pasado y el futuro), en el que habla sobre un buscador de perlas. Este hombre, arrojado a convertirse en ese buscador, encuentra en los parajes submarinos no solo perlas sino varios secretos, entre esos, aquel gran secreto de que el pez es el ser más semejante a dios. En efecto, los peces, a diferencia de los humanos y de las aves y otros seres vivos, no corren riesgo alguno en tanto que el “For our changing of place in existence never creates, or leaves after it, what man calls a way, upon which phenomenon –in reality no phenomenon but an illusion– he will waste inexplicable passionate deliberation” (Dinesen ctd en Birulés).

Este buscador se convierte entonces un *rescatista* de tesoros escondidos en las profundidades del mar, que pueden aparecer para iluminar el presente. Un proceder que justamente es una invitación a ir tras las creaciones, las novedades, que son las caídas también. El movimiento narrativo y exploratorio de Arendt, al dirigirse sobre esos particulares, se convierte entonces una forma a través de la cual *aparece* un fenómeno político, una acción humana particular con toda su fragilidad. Que es también la llamada a ir tras aquellas brillanteces que, en la solidificación de un relato totalizante y unificador, pueden quedar olvidadas. Por eso las narraciones de Arendt no solo son de las acciones victoriosas sino también de aquellas grandes tragedias humanas.

Es por eso que también ella hace el relato de los vencidos, como aquel de la Revolución Húngara, y el de Benjamin, aquel compañero que dio fin a su vida en la soledad y angustia de un tren de camino a... “*She told tales about how people appear and move about in the world, easily or uneasily, about their words and their deeds*” (Young-Bruehl), sin por ello caer en psicologismo;

una historiadora que abriría al diálogo (pensamiento, en tanto diálogo con uno mismo) con su manera peculiar de narrar. Una narradora que como afirma Herzog, hace reportes como el de *Eichmann in Jerusalem*, logrando así, a través del relato particular, una suerte de validez general (Herzog).

Al respecto los señalamientos de María Teresa Muñoz sobre la validez de los juicios reflexionantes kantianos puede dar luces. Este tipo de juicios, desde la perspectiva kantiana, son aquellos en los cuales el objeto siempre es indeterminado, pero ofrece una experiencia singular y, por tanto, el lugar/momento donde/en que se produce ese vínculo entre lo indeterminado y lo singular. Ese tipo de juicio no se comprende como aquel que subsume clasificatoriamente lo singular y lo particular bajo algo general y universal, y en esa medida no funciona en términos comparativos; en otras palabras, no mide lo concreto con base en criterios regulativos o generales.

Un juicio similar a aquel que se efectúa en la vida cotidiana ante una situación aún no conocida o experimentada, sin pretender subsumirla o compararla con un universal dado o establecido previamente.

Sin embargo, en la medida en que se espera la posibilidad de transmitir ese tipo de juicio, para que otros vean su validez (no veracidad porque en ellos no cabe esta noción), tendrán que ser potencia de un acuerdo con otros y para ello, ser capaz de ponerse en el lugar de los demás.

En esa medida, el uso de casos ejemplares alude a la necesidad de pensar comunitariamente (un *sensus communis*), y en ese sentido a una comunidad de sentidos, aunque no solamente. Lo más importante de apalancarse de la comprensión de este tipo de juicios es que permite ver una posibilidad abierta al usar casos ejemplares:

Dado que en el juicio reflexionante no se procede subsumiendo lo particular bajo un concepto, los ejemplos funcionan como las “andaderas” que guían y conducen al juicio hacia lo general. El ejemplo, que es particular, se utiliza en este caso como si contuviera una regla general, que nos permite asimismo enlazar en juicios sucesivos lo particular con lo general. (Muñoz Sánchez 514)

En ese sentido, la opción por ir tras lo particular será aquello que permita revelar o hacer aparecer lo universal que “de otra manera, no

se revelaría" (Muñoz Sánchez 514). Activa así una serie de conceptos que no son parte de leyes universales sino válidas en una comunidad. Por todo esto, podría decir que Arendt con ese tipo estrategia juega con un poder especial como una suerte de acción poetizante en la historia.

3. Ensayando una meta lectura: los amalgamadores en el caso de Arendt

Acercándome detenidamente a la obra de Arendt y con los lentes que me permiten los comentaristas respecto de su metodología, podría pensar la escritura arendtiana justamente en términos de amalgamadores. Es decir, puedo atreverme a buscar los elementos que se amalgamaron, se cristalizaron y dieron lugar a esa novedad. Quisiera entonces mencionar brevemente tres de esos elementos que, si bien no serán los únicos, los considero notables en el surgimiento a esa novedad.

El primer elemento de esos tres es señalado por Disch en su análisis sobre el *storytelling* arendtiano, que es enunciado por Arendt, en cierto sentido, como disparador de su obra: la pensadora judeo-alemana hace referencia explícita a la particularidad de la situación a la que estuvo expuesta o a la que fue arrojada. Una situación, que como ella misma la llama en diferentes lugares (Arendt), fue de crisis: tanto de las categorías teóricas tradicionales, históricas y filosóficas, pero principalmente éticas y políticas, y que autoras como Disch llaman de crisis epistemológica. Según Disch, es justamente esta situación peculiar la que obliga a Arendt a actuar de cierta forma y la lleva a asumir una responsabilidad, como ella lo llama, con respecto al mundo al que fue arrojada a la existencia.

En efecto, en la respuesta a Voegelin, Arendt pone de manifiesto que el problema mayor al que se vio avocada al asumir el reto de escribir sobre el totalitarismo, era que debía escribir una historia sobre algo que se sentía impelida a destruir, a diferencia de lo que suele hacer la historiografía tradicional que "is necessarily salvation and frequently justification" de aquello que se narra; que no es porque haya un deseo por salvar los hechos sin más, sino que se debe al "man's fear that he may forget and to his striving for something which is even more than remembrance" (Arendt 402).

Un problema que, según ella lo afirma, resolvió desde su formación como filósofa - que tuvo como consecuencia el reproche de falta de

unidad en la escritura: "My way of solving this problem has given rise to the reproach that the book was lacking in unity". Y añade:

What I did -and what I might have done because of my previous training and the way of my thinking- was to discover the chief elements of totalitarianism and to analyze them in historical terms, tracing these elements back in history as far as I deemed proper and necessary. (Arendt, *Essays* 402-403)

Este tipo de proceder la llevó por el sendero no de la causalidad histórica sino de una comprensión otra sobre un fenómeno que, presentándose como una "estructura cristalizada", ella tenía que romper "into its constituent elements in order to destroy it" (Arendt).

Esto la ubica en un lugar lejano a la historiografía tradicional que no solamente busca hacer un rescate de los eventos en una suerte de preservación de lo acontecido, sino que además suele pensarlos en términos de causalidad, esto es, como el resultado de una cadena causal, como he señalado en líneas anteriores (Arendt *The Origins*).

Además de lo anterior, Arendt se enfrentaba con una crisis de conceptos filosóficos. Ella se estaba enfrentando con otros elementos del fenómeno a analizar y relatar que constituían un problema: primero, que estaba lidiando con un fenómeno que, por un lado, no había ocurrido antes, y por otro, no había ocurrido en la luna sino en medio de la sociedad humana (Arendt, *Essays* 404). Esto puntualmente la llevó a decidirse por dos caminos o formas particulares de pensamiento.

Primero, a considerar en términos diferentes a la disciplina filosófica dominante, que se había presentado poco relevante con categorías y conceptos caducos. Al verse arrojada a hacer un análisis que acogiera la singularidad y novedad de los sucesos que no podían entenderse como derivados de una cadena causal, Arendt procedió "from facts and events instead of intellectual affinities and influences" (Arendt, *Essays* 405). Por eso, ella afirma en la respuesta a Voegelin: "I do not wish to go into this matter here, but I may add that I am convinced that understanding is closely related to that faculty of imagination which Kant called *Einbildungskraft* and which has nothing in common with fictional ability" (Arendt, *Essays* 404). Esto, siguiendo la formulación que ella más adelante elaboraría al abordar a profundidad el asunto

de la comprensión y el tipo de juicios que se ven envueltos en esto (Arendt, *Essays*), indica que ella decidió confrontar o afrontar el asunto de la escritura en términos no de juicios de conocimiento (y por ende los que tradicionalmente se han entendido son los juicios filosóficos) sino de un tipo de juicios, los reflexionantes, que, analizados así por Kant, son similares a los estéticos, o aquellos que se dan al apreciar una obra de arte.

Segundo, estimó que en su análisis la indignación tuviera lugar, no para moralizar el fenómeno o hacer una lectura apasionada de él, sino porque era una parte integral de éste. Una indignación que como señalamos más arriba, fue fuente de un reproche hacia su presunta falta de objetividad.

Bernstein también advierte esa situación de crisis como el elemento disparador de la teorización política arendtiana cuando señala que antes de esas crisis no se había ocupado por la política: durante la juventud de Hannah Arendt, incluso en sus años universitarios en Heidelberg y en Marburgo, dice Bernstein, ella estuvo apenas interesada en política, teniendo entre sus pasiones la filosofía, la teología, el griego y el latín. Dice Bernstein que fue el incremento del antisemitismo lo que la llevó a interesarse por la política: “she was hit over the head by History” (Bernstein 196). La misma Arendt lo reconoce así en una entrevista:

GAUS: Is there a definite event in your memory that dates your turn to the political?

ARENDT: I would say February 27, 1933, the burning of the Reichstag, and the illegal arrests that followed during the same night. The so-called protective custody. As you know, people were taken to Gestapo cellars or to concentration camps. What happened then was monstrous, but it has now been overshadowed by things that happened later. This was an immediate shock for me, and from that moment on I felt responsible. That is, I was no longer of the opinion that one can simply be a bystander. I tried to help in many ways. But what actually took me out of Germany—if I should speak of that; I’ve never told it because it is of no consequence-. (Arendt, *Essays*)

El segundo elemento amalgamador que considero dio paso a ese fenómeno arendtiano, tiene que ver con su conocida *necesidad* de comprensión. Tal y como la misma Arendt lo afirma en la ya citada entrevista con Gunter Gaüs, *comprender* es el motor de las elaboraciones

teóricas. Cuando el filósofo le pregunta si dese tener gran influencia con sus trabajos, ella responde:

You ask about the effects of my work on others. If I may wax ironical, that is a masculine question. Men always want to be terribly influential, but I see that as somewhat external. Do I imagine myself being influential? No. *I want to understand.* (H. Arendt 3). Cursivas fuera del original.

Una necesidad imperiosa que, como ya lo anoté más arriba, emergió con una fuerza particular con el fenómeno del totalitarismo, pero que se asemejaba a aquella necesidad que ella había sentido desde muy pequeña, y que consideraba contraria a ciertas formas de hacer filosofía en tanto un ejercicio netamente contemplativo encargado de producir universales. Contrario, en gran parte, porque según Arendt, no supone una negación a la vida:

I read Kant. You can ask, Why did you read Kant? For me the question was somehow: I can either study philosophy or I can drown myself, so to speak. But not because I didn't love life! No! As I said before-I had this need to understand... The need to understand was there very early. You see, all the books were in the library at home; one simply took them from the shelves. (Arendt 8)

Una necesidad por comprender que, como ella misma lo afirma, se encuentra vinculada indefectiblemente a la escritura ("For me, writing is a matter of seeking this understanding, part of the process of understanding" (Arendt 3), y que será justamente un asunto importante por analizar en la investigación.

El tercer elemento de amalgamación de la novedad arendtiana es el *objeto* mismo al que ella se ve enfrentada, o mejor aún, el objeto (el totalitarismo y la acción política⁴) que ella se da a la tarea de comprender. Tal y como Vollrath y Fantel lo señalan, dado que el interés de Hannah Arendt es político y su "objeto" de estudio es un fenómeno político, este fenómeno marca el ritmo de su escritura y de sus opciones/decisiones metodológicas. Es por esto que, advierten Vollrath y Fantel, la pregunta por el método arendtiano no puede estar desligada de la pregunta por aquello que ella

⁴ "Hannah Arendt's attention centered mainly on two phenomena, or rather sequences of phenomena: the phenomenon of totalitarianism (Herrschaft) and the phenomenon of genuine political action" (Vollrath y Fantel 167).

desea pensar. En otras palabras, según Vollrath y Fantel, el objeto le impone una suerte de condiciones en la medida en que ella apuesta a acogerlo (de esto hablaré un poco más adelante). Una suerte de imposiciones en virtud de que es un fenómeno cuya ocurrencia no es una necesidad y por lo tanto, es contingente; y que, además, no había ocurrido antes. Un fenómeno que entonces impone un problema que Zerilli, retomando las palabras de Arendt, advierte como “el problema de lo nuevo” (162).

Ahora bien, estos elementos anudados, se constituyeron como un motor importante en el nacimiento de una forma de escritura particular, con la cual nace una perspectiva peculiar del fenómeno político narrado. Efectivamente, con su narración, Arendt efectúa un doble movimiento, como lo llama Dipeggio: por un lado, desmantela (Abensour; Dipeggio), deconstruye (Abensour retomando Schürman) y confronta (Kohn) y por otro, restaura (Abensour) o avanza (Dipeggio).

La desmantelación, según Di Pego, ocurre respecto de ciertas concepciones epistemológicas como causalidad, objetividad y ciencia. Según Abensour, ocurre respecto de la tradición filosófica –específicamente de la filosofía política desde Platón– que se encargó de “purificar el pensamiento de todo lo que llegue del cuerpo” (Abensour 108) –como una emancipación del alma respecto del cuerpo– y de un contacto/anhecho constante con la muerte que trajo un desprecio por los asuntos humanos, y a un olvido de la política⁵. La restauración por su parte ocurre respecto de lo político en la política o de la dimensión política de la acción humana (Vollrath y Fantel, 1977), que Abensour lo llama una restauración de un problema filosófico.

4. Preguntas abiertas

Como Arendt misma afirma cuando responde a las críticas de Voegelin sobre *The Origins...*, hay una correlación entre el cómo escribir y las implicaciones filosóficas. Dentro de las implicaciones filosóficas o las preguntas que de este tema metodológico me interesa, algunas se

⁵ Para Arendt la política no es una cuestión instrumental y contrario a lo que promulga la filosofía política moderna, no tiene que ver con instituciones estatales fijas, ni con el gobierno entendiéndolo como un tipo de actividad de unos pocos –los gobernantes– que recae sobre otros –los gobernados–. Arendt sostiene que la política tiene que ver con una revelación a través del *hacer en concierto*, de forma inesperada e imprevisible, en donde la dinámica gobernantes-gobernados pierde su significado tradicional; el conocimiento técnico carece de relevancia; y se asume a las personas como capaces de crear junto con otros *iguales*, un espacio de libertad en el cual poder moverse, deliberar y formar su propia opinión. En breve, la política tiene como centro a la acción política.

abren de manera concisa en esa respuesta a Voegelin y en el corto texto *Totalitarianism* del cual hace parte el siguiente fragmento:

I felt as though I dealt with a crystallized structure which I had to break up into its constituent elements in order to destroy it. This image bothered me a great deal, for I thought it an impossible task to write history, not in order to save and conserve and render fit for remembrance, but on the contrary, in order to destroy. Finally, it dawned upon me that I was not engaged in writing a historical book, even though large parts of it clearly contain historical analyses, but a political book, in which whatever there was of past history not only was seen from the vantage point of the present, but would not have been visible at all without the light which the event, the emergence of totalitarianism, shed on it. (Arendt 166)

Una gran línea de preguntas que surge en este fragmento es respecto de lo que pueda significar escribir políticamente y no históricamente. Siguiendo las palabras de la autora, podríamos inferir que esto tiene que ver con contar la historia de una estructura cristalizada rompiendo esa estructura en sus elementos, para destruirla. La pregunta que surge inmediatamente es qué significa esto. Es decir, la pregunta sería qué significa contar una historia de algo para destruir aquello que se narra.

Estas preguntas suenan en cierto sentido extrañas cuando uno se remite a las palabras de Arendt respecto de la labor del historiador que ella quiere emular, Herodoto. En efecto, si contar una historia similar a la que él cuenta, quiere decir salvar el pasado de la ruina de los asuntos humanos, ¿qué significa entonces el gesto de querer destruir lo que se narra para salvar de la ruina los asuntos humanos? Esto abre dos preguntas.

Una primera tiene que ver con el tipo de concepción de temporalidad (pasado, presente y futuro) que está en juego en las narraciones arendtianas, y que pareciera responder a una inquietud de Arendt respecto de los efectos políticos de las concepciones del tiempo rectilíneo. Según señala Arendt en *Between Past and Future*, el cristianismo reprodujo una concepción del tiempo rectilíneo que tuvo efectos sobre lo político. En efecto, en la medida en que se suponga que habrá una posición a partir o desde la cual se pueda interpretar el fin último de los acontecimientos, esto es, de forma teleológica, haciendo parte, o siendo parte de un proceso que tiene un fin, todos los

acontecimientos se interpretarán bajo esa lupa, sin permitir la novedad o lo que no invoque ese fin. Y siempre habrá alguien llamado a ser el dador o el invocador, esto es, alguien que tenga la sabiduría suficiente para poder ver y desentrañar dicho fin. Desde esta perspectiva, todas las acciones dejan, digamos, de ser acciones y son interpretadas como piezas necesarias para un fin último.

A partir de lo anterior y acogiendo las palabras de Arendt en *Between Past and Future*, la segunda pregunta que emerge es qué significa pensar en ese intervalo de pasado y futuro, o qué significa escribir en ese intervalo. No solo qué concepción de la temporalidad (una heterocronía) se juega en esa posición sino además qué efectos políticos puede tener escribir desde o en la brecha.

Sin embargo, e invocando al presente y dejando un momento de lado el análisis arendtiano, una pregunta que surge con potencia es por aquello que pueda permitir una escritura novedosa en filosofía, como aquella que pudo efectuar Arendt –aunque con muchos tropiezos. Si vivimos en un mundo donde la novedad es una constante, donde la necesidad de comprensión es un imperativo, ¿cómo abrir espacios para que la academia filosófica permita esas novedades y no las sofoque con las formas conocidas? Dejo abierta esta pregunta para pensar posibilidades.

REFERENCIAS

Abensour, Miguel. ¿Hannah Arendt contra la Filosofía Política?

Abensour, Miguel. *Para una filosofía política crítica*. Iztapalapa, 2007. Impreso.

Arendt, Hannah. *Thinking Without a Banister: Essays in Understanding 1953-1975*. New York: Schocken Books, 2018. Print.

Between Past and Future. New York: Penguin Group, 2006. Print.

Essays in Understanding. Ed. Jerome Kohn. New York: Schocken Books, 1994. Print.

The Life of the Mind. New York: Harcourt, 1978. Print.

The Origins of Totalitarianism. New York: Harcourt, 1968. Print.

Thinkink Without a Banister. New York: Schocken Books, 2018. Print.

“Capítulo I: el sentido de la política”. Birulés, Fina. *Qué es la política*. Barcelona: Paidós, 1997. 76-99. Impreso.

Sobre la Revolución. Madrid: Alianza, 2004. Impreso.

La Condición Humana. Bogotá: Paidós Surcos, 2012. Impreso.

Qué es la política. Barcelona: Paidós, 1997b. Impreso.

Lectures on Kant's Political Philosophy. United States of America: The University of Chicago Press, 1992. Print.

Qué es la política. Barcelona: Paidós, 1997. Impreso.

“La brecha entre pasado y futuro”. Arendt, Hanna. *De la historia a la acción*. Buenos Aires: Paidós, 2005. 75-88. Impreso.

Diarios Filosóficos. Barcelona: Herder, 2002. Impreso.

On Revolution. England: Penguin Books, 1965. Print.

The Human Condition. Chicago: The University of Chicago Press, 1958.

Baehr, Peter & Wells, Gordon. “Debating Totalitarianism: An exchange of letters between Hannah Arendt and Eric Voegelin”. *History and Theory*. Vol. 51, No. 3 (October 2012), pp. 364-380. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/23277659> Accessed: 23-04-2019 11:48 UTC

Benhabib, Seyla. “La paria y su sombra: Sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt”. Cruz, Manuel. *El siglo de Hannah Arendt*. Barcelona: Paidós, 2006. 15-36. Impreso.

Bernstein, Richard J. “Hannah Arendt's Zionism?” Aschheim, Steven E. *Hannah Arendt in Jerusalem*. California: University of California Press, 2001. 194-204. Print.

Birulés, Fina. “Contingency, History and Narration in Hannah Arendt”. *HannahArendt.net*, 5(1) (2009): 1-11. Web. <http://www.hannaharendt.net/index.php/han/article/view/149>

“El Totalitarismo, una realidad que desafía la comprensión”. Cruz, Manuel. *El siglo de Hannah Arendt*. Barcelona: Paidós, 2006. 37-62. Impreso.

Una herencia sin testamento. Barcelona: Herder, 2007. Impreso.

Entreactos. Madrid: Katz Editores, 2015. Impreso.

Bresler, Joe. *Follow the dinking gourd*. 2008. 28 de octubre de 2018. Web. <<http://www.followthedrinkinggourd.org>>

Buckler, Steve. *Hannah Arendt and Political Theory*. Edinburg: Edinburgh University Press, 2011. Print.

Disch, Lisa. “Más verdadero que los hechos: Storytelling como comprensión crítica en los escritos de Hannah Arendt”. *Taula, quaderns de pensament* 43, 2011: 77-104. Web. http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/taula/index/assoc/Taula_20/11v043p0/77.dir/Taula_2011v043p077.pdfDi Pego, Anabela. “La comprensión como perspectiva metodológica en Hannah Arendt”. *Andamios*, 2016: 61-83. Web. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632016000200061&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1870-0063.

Herzog, Annabel. “Reporting and Storytelling: Eichmann in Jerusalem as Policital Testimony”. *Thesis Eleven*, 2002: 83-98. Web. doi:10.1177/0725513602069001006.

Kohn, Jerome. “Introduction”. Arendt, Hannah. *Essays in Understanding*. New York: Schocken Books, 1994. Print.

“Introduction”. Arendt, Hannah. *Between Past and Future*. New York: Penguin Classics, 2006. VII-XXII. Print.

Libovici, Martine. «Arendt’s Rahel Varnhanen: A New Kind of Narration in the Impasses of German-Jewish Assimilation and “Existenzphilosophie”». *Social Research* (2007): 903-922. Web. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40972130> Accessed: 12-04-2019 17:07 UTC

Muñoz Sánchez, María Teresa. “Validez ejemplar y comunidades de certezas Kant, Arendt, Wittgenstein sobre el poder de juzgar críticamente”. Web. *Isegoría*, n.º 57, diciembre de 2017, pp. 505-31, doi:10.3989/isegoria.2017.057.05.

Shklar, Judith. "Rethinking the Past". *Social Research* (1977): 80-90. Web.

Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40970272>. Accessed: 09-04-2019 16:23 UTC.

Voegelin, Eric. "The origins of Totalitarianism". *The Review of Politics* (1953): 68-76. Web. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/1404747>. Accessed: 23-04-2019 13:35 UTC

Vollrath, Ernest & Fantel, Hans. "Hannah Arendt and the Method of Political Thinking". *Social Research* (1977): 160-182. Web. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40970278>. Accessed: 29-01-2019 19:45 UTC.

Young-Bruehl, Elisabeth. "Hannah Arendt's Storytelling". *Social Research* (1977): 183-190. Web. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/40970279> Accessed: 09-04-2019 16:10 UTC.

Zerilli, Linda. «"We Feel Our Freedom": Imagination and Judgment in the Thought of Hannah Arendt». *Political Theory* (2005): 158-188. Web. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/30038411>. Accessed: 12-04-2019 17:09 UTC.

Como citar:

Patiño Niño, Diana Milena. "Un aporte para pensar con/el camino metodológico de Arendt". *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 91-112. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.6>

La educación y el ideal de humanidad: Una aproximación histórica*

Education and the ideal of humanity: A historical approach

HÉCTOR FERNANDO GIRALDO BEDOYA**

Universidad de Caldas, Universidad Católica de Manizales, Colombia. hfgiraldo@ucm.edu.co

CARLOS EMILIO GARCÍA DUQUE***

Universidad de Caldas, Universidad de Manizales, Colombia.

carlos.garcia_d@ucaldas.edu.co

RECIBIDO EL 25 DE JUNIO DE 2021, APROBADO EL 16 DE AGOSTO DE 2021

RESUMEN

Argumentamos a favor de la tesis según la cual en toda época hay un ideal de formación humana que depende necesariamente de la naturaleza que atribuyamos al hombre o de la definición que adoptemos de «ser humano». Para tal efecto, desarrollamos a grandes rasgos el ideal de cada época histórica enfocándonos en cuatro momentos. En primer lugar, tenemos que en la antigüedad el ideal griego se resume en la *paideia*, que representa el esfuerzo perenne por una formación holística (integral) del individuo, mientras que en la Roma clásica tal ideal se sintetiza en la *humanitas*, que hace referencia a las condiciones necesarias para llegar a ser hombre. En segundo lugar, en la época medieval el ideal de hombre se fundamenta en la concepción cristiana de la verdad revelada, y en este sentido la *crisopaideia* recoge lo que es el ideal de vida, de hombre y de educación. En tercer lugar, el renacimiento y la modernidad fundan su ideal humano en la promesa de la Ilustración, cuya confianza en el poder de la razón presupone su capacidad para mejorar la vida del hombre. Finalmente, avizoramos una concepción revolucionaria con los planteamientos de la teoría evolutiva y sugerimos que la epistemología evolucionista de Karl R. Popper aporta una luz muy potente para realizar el ideal humano que nuestra época exige: un hombre crítico que no se considere depositario de la verdad, aprenda de sus errores y vea en la razón el mejor camino para solucionar los problemas.

PALABRAS CLAVE

Educación, ideal de humanidad, evolución, racionalismo crítico, Popper.

ABSTRACT

An argument is presented for the thesis that every age has its ideal of human training that necessarily depends on the nature attributed to man or on the definition adopted of «human being». For this purpose, the ideal of each historical period, focusing on four historical ages, is broadly developed. In the first place, in ancient times the Greek ideal is summed up in *paideia* which represents the perennial effort for holistic education of the individual while in classic Rome such an ideal is synthesized in *humanitas* which refers to the necessary condition to become a man. Secondly, in Medieval times the ideal of man is based on the Christian conception of revealed truth, and in this sense the *crisopaideia* includes what the ideal of life, man and education is. In the third place, the Renaissance and Modernity base their human ideal on the promises of Enlightenment, whose confidence in the power of reason presupposes its ability to improve human life. Finally, a revolutionary conception is envisioned based on the approaches of the evolutionary theory and it is suggested that the Evolutionary Epistemology of Karl R. Popper provides a very powerful light to realize the human ideal that is demanded today: a critical individual that does not consider himself holder of the truth, that learns from his errors and that sees in the reason the best way to solve problems.

KEYWORDS

Education, ideal of humanity, evolution, critical rationalism, Popper.

* Este artículo se basa, fundamentalmente, en la investigación «Implicaciones educativas del racionalismo crítico de Karl R. Popper», adelantada en el Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas.

** orcid.org/0000-0002-5761-9651 Google Scholar

*** orcid.org/0000-0002-9248-8095 Google Scholar



Y dado que todos vivimos en un mundo en el que Dios juega a los dados, el dominio del razonamiento . . . es un bien público que debería constituir una prioridad en la educación. Los principios de la psicología cognitiva sugieren que es preferible trabajar con la racionalidad que posee la gente y mejorarla a descartar a la mayor parte de nuestra especie como crónicamente incapacitada por las falacias y los sesgos. Lo mismo sugieren los principios de la democracia.
Pinker (205-206)

Introducción

Toda época y toda sociedad tienen, en términos de formación pedagógica, un ideal de hombre. Por ejemplo, para el sociólogo francés Émile Durkheim y para el historiador colombiano Jaime Jaramillo Uribe, la educación, la pedagogía y la historia muestran que en diferentes épocas y lugares han existido determinados ideales de hombre que se ven reflejados en los procesos de formación. Este ideal depende del modo como concebimos la naturaleza humana, de suerte que la teoría o definición de «ser humano» que adoptemos configura las prácticas educativas que permiten alcanzar dicho ideal. La lista de teorías sobre la naturaleza humana es bastante extensa y podríamos decir que hay tantas definiciones como pensadores genuinos han surgido en la corta historia de la humanidad¹. Por lo tanto, no intentaremos desarrollar todas estas teorías, ni mucho menos una historia de la humanidad, pues tenemos la fortuna de contar con trabajos muy serios e informados al respecto². En su lugar, daremos cuenta *grosso modo* de algunas de las más influyentes en la formación humana.

¹ Las contribuciones de Diamond, Harari, Rovelli (*Siete breves lecciones*) y Watson nos permiten afirmar que la historia de la humanidad es corta porque la aparición del *Homo*, entendido como el género que abarca a todas las especies de humanos, es relativamente reciente en la historia de la evolución. Los expertos coinciden en que el *Homo sapiens* empezó a conquistar el planeta hace 70.000 años antes del presente (AP) cuando, procedentes de África oriental, se extendieron por Asia (60.000 AP), Europa y Australia (45.000 AP), Norteamérica (14.000 AP) y Suramérica (12.000 AP). Pero cuando los *sapiens* llegaron a Arabia, encontraron congéneres que habían conquistado con antelación a Eurasia. Surgen entonces dos teorías que se contradicen: la del entrecruzamiento y la de la sustitución. La primera «... cuenta una historia de atracción, sexo y mezcla. A medida que los inmigrantes africanos se extendían por todo el mundo, se reprodujeron con otras poblaciones humanas, y las personas actuales son el resultado de ese entrecruzamiento» (Harari 27). La teoría de la sustitución, por el contrario, cuenta «... una historia de incompatibilidad, aversión y quizá incluso genocidio» (28). Harari deja claro que aún no hay una solución concluyente sobre cuál es la hipótesis correcta, pero hay razones que permiten pensar que la teoría del entrecruzamiento es más probable que la segunda, pues 70.000 años son un tiempo extremadamente corto para que los *sapiens* evolucionaran de una manera pura desde su aparición hasta su forma actual, y los resultados de algunos estudios recientes sorprendieron a la comunidad científica cuando se comparó el ADN de Neandertales con el de los humanos contemporáneos y se encontraron similitudes muy relevantes (Harari 29).

² Para un estudio profundo de la historia de la humanidad, no solo desde el punto biológico, físico y evolutivo, sino además desde su evolución cultural e intelectual, recomendamos los trabajos de Stevenson, Stevenson y Haberman, Harari, Rovelli (*La realidad*) y Watson.

La antigüedad: Grecia y Roma

No hay duda de que la Grecia clásica es la cuna de nuestra civilización occidental, pues allí surgieron —inicialmente hacia el siglo VII antes del presente con el gran matemático y astrónomo Tales de Mileto, y posteriormente con otros pensadores de la grandeza de Sócrates, Platón y Aristóteles— los primeros esfuerzos sistemáticos por comprender la naturaleza, al hombre y su relación con el entorno de una manera racional. El paso del mito al logos fue el proceso que permitió la aparición de la filosofía y, con ella, de la ciencia.

Un estudio juicioso de la literatura especializada sobre la tesis de que con los griegos nace la ciencia revela que la idea es muy controversial. Autores como Bertrand Russell, por ejemplo, se resisten a ubicar el nacimiento de la ciencia en la antigüedad clásica griega. En su magistral libro *La perspectiva científica*, un texto de divulgación escrito en 1931 con un lenguaje lo suficientemente claro para legos, pero no por ello menos riguroso para especialistas y epistemólogos, afirma: «Los griegos, eminentes en casi todos los ramos de la actividad humana, hicieron —y ello es sorprendente— poco para la creación de la ciencia» (15-16).

Para los propósitos de este trabajo, sin embargo, seguiremos las enseñanzas de Alexandre Koyré, Benjamin Farrington, A. C. Crombie, García Duque (*Evolución*) y Rovelli (*La realidad*), que localizan este hito tan importante precisamente en esa época. Varias razones apoyan esta tesis en lugar de la del matemático y filósofo inglés. Una de las más importantes proviene de nuestra caracterización de ciencia. Si en la definición de «ciencia» priman aspectos como el carácter racional de las explicaciones por sobre su eventual origen empírico o su supuesta «verdad», es evidente que los primeros que se aventuraron a ofrecer explicaciones racionales sobre el mundo y su estructura fueron los griegos, con lo cual originaron una larga tradición de explicaciones provisionales que se fueron refinando con ayuda de la crítica hasta llegar a nuestras más queridas teorías.

Otra razón es que Russell considera que la ciencia se caracteriza por su método inductivo y la verificación experimental, mientras que nosotros consideramos, a diferencia de él y siguiendo a Karl R. Popper, que la inducción es falsa o ineficaz para los propósitos de la ciencia empírica y que, por lo mismo, el saber científico se caracteriza por proceder deductivamente y por ser falsable más que verificable. Adicionalmente, no hay duda de que el enfoque racional, característica muy apreciada en las definiciones de ciencia más extendidas

actualmente, orientó tanto el planteamiento de preguntas como la búsqueda de respuestas en la antigüedad clásica griega, y como el mismo Russell reconoce, hay buenas razones para considerar que «el genio griego fue deductivo más que inductivo...» (16). Puesto que el método que defendemos y recomendamos para la ciencia es el deductivo, entonces podemos apoyar la tesis de que la ciencia tuvo su nacimiento en la Grecia clásica.

Hacia el siglo V antes del presente, surgió allí un movimiento intelectual muy importante en cabeza de los sofistas, a quienes podemos considerar hoy, quizás, como los primeros maestros, pues sin duda eran notables intelectuales que vivían, como los maestros de hoy, de la enseñanza de su saber. Ellos y Sócrates iniciaron el conocido «giro antropológico», pues a diferencia de los primeros filósofos, comúnmente conocidos como presocráticos, quienes tuvieron una evidente y genuina preocupación cosmológica, consideraron al hombre como el eje central de la reflexión. No obstante, Sócrates criticó severamente el proceder sofista, porque era un convencido defensor de la verdad objetiva y un crítico implacable de los peligrosos planteamientos relativistas desarrollados por estos pensadores. Aunque concordaban en su objeto de estudio —el hombre—, Sócrates y los sofistas desarrollaron, respectivamente, una metodología diametralmente opuesta en la manera de abordarlo, pues mientras estos se consideraban depositarios de la verdad y vieron en la *retórica* el camino adecuado para enseñar la virtud, Sócrates se reconocía ignorante y propuso, más que un método de enseñanza de la virtud, uno de indagación racional para alcanzarla, la *mayéutica*, muy reconocido y defendido por los pedagogos y poco practicado en las aulas de clase.

Encontramos en Sócrates no solo a un maestro genuino por su método racional de indagación de la verdad, sino también un pensador interesado por cuestiones de naturaleza ética, y esa fue la razón por la cual se preocupó por temas como la justicia, la amistad, la felicidad, la educación y, muy especialmente, la virtud, porque antes de él «...los griegos no concebían la virtud como un elemento exclusivo del universo humano, puesto que también la relacionaban con los animales y las cosas» (Collina 77)³.

³ En efecto, a diferencia de las teorías éticas contemporáneas, que consideran la virtud como una característica atribuible únicamente al ser humano, los griegos antiguos la predicaban de animales y objetos (virtuosos) si cumplían, para ponerlo en términos aristotélicos, su causa final. Al respecto afirma Collina: «Entonces, ¿cuál era el significado que le atribuían [a la *virtud*]? De un modo muy distinto a como solemos considerarla hoy en día; para los griegos de la antigüedad, la virtud se identificaba con la capacidad de cualquier cosa de destacar respecto de su propia tarea. Si nos fijamos en el reino animal, por ejemplo, se consideraba que la virtud del león era la fuerza y la del guepardo, la velocidad; lo mismo valía para los objetos: así, la virtud de los ojos era ver; la del arco, disparar flechas, etcétera» (77-78).

La antigua Grecia fue una sociedad machista y excluyente, no solo porque en ella la mujer era discriminada según los «dictados» de la naturaleza, sino porque se consideraba que los seres humanos, también por naturaleza, nacían libres o esclavos, de modo que esclavos y mujeres no podían participar en las decisiones que orientaban el rumbo de las distintas ciudades-estado. Aristóteles, una de las mentes más lúcidas que ha dado la humanidad y calificado por Dante Alighieri en la *Divina Comedia* como el «...Maestro de los que saben...» (21), suscribió incluso esta consideración de la sociedad esclavista en su *Política*:

...por naturaleza está establecida una diferencia entre la hembra y el esclavo (la naturaleza no hace nada con mezquindad, como los forjadores el cuchillo de Delfos, sino cada cosa para un solo fin. Así como cada órgano puede cumplir mejor su función, si sirve no para muchas cosas sino para una sola). Pero entre los bárbaros, la hembra y el esclavo tienen la misma posición, y la causa de ello es que no tienen el elemento gobernante por naturaleza, sino que su comunidad resulta de esclavo y esclava. Por eso dicen los poetas: *Justo es que los helenos manden sobre los bárbaros*, entendiendo que bárbaro y esclavo son lo mismo por naturaleza. (Libro I, 1252b)

El ideal formativo correspondiente consistía en educar al hombre para que actuara en la *polis*, es decir, en la Ciudad-Estado; de ahí el interés de educar a un hombre que fuera ciudadano y, en ese sentido y como lo sugirió Platón en su *República*, crear una clase dirigente política fuerte e ilustrada para que deliberara y decidiera sobre los asuntos que debían regir la ciudad⁴. Bien dice Jaramillo, refiriéndose a la importancia que el pensamiento griego otorgó a la política en el desarrollo del acto educativo: «La política jugará un gran papel en los nuevos ideales de educación. Ahora no habrá que preparar al hombre libre únicamente para ser héroe, sino también para conducir la *polis*» (22). Asimismo, el ideal griego buscaba formar a un hombre integral: no en vano los griegos educaban el *cuero* en el gimnasio y el *espíritu* en las letras, la música y la filosofía. Esta formación integral está implícita en la *paideia*, que es el esfuerzo perseverante por una formación holística (integral)

⁴ Es importante tener en cuenta que en la Grecia antigua únicamente podían ser ciudadanos los varones nacidos libres, de suerte que el concepto de «ciudadano» que se empleó en esta época dista considerablemente del nuestro.

del individuo. La *paideia* que perseguían los griegos consistía, además, en hacer del niño un hombre.

El filólogo, filósofo y humanista alemán Werner Jaeger (1888-1961) nos ofrece un estudio erudito y riguroso sobre la *paideia* griega y sus consecuencias en la cultura occidental en su libro *Paideia: los ideales de la cultura griega*. En el prólogo dice:

Doy a la publicidad una obra de investigación histórica relativa a un asunto no explorado hasta hoy: paideia, la formación del hombre griego, como base para una nueva consideración del helenismo en su totalidad. Aunque se ha tratado con frecuencia de describir el desarrollo del estado y de la sociedad, y la literatura, la religión y la filosofía de los griegos, nadie ha intentado, hasta hoy, exponer la acción recíproca entre el proceso histórico mediante el cual se ha llegado a la formación del hombre griego y el proceso espiritual mediante el cual llegaron los griegos a la construcción de su ideal de humanidad. Sin embargo, no me he consagrado a esta tarea simplemente porque no haya hallado hasta ahora cultivadores, sino porque he creído ver que de la solución de este profundo problema histórico y espiritual, dependía la inteligencia de aquella peculiar creación educadora de la cual irradia la acción imperecedera de lo griego sobre todos los siglos. (Jaeger, VII. Cursivas en el original)

Los romanos y, posteriormente, los cristianos de la medievallidad también siguieron un ideal sobre el cual educar a los hombres de sus respectivas épocas. Los romanos, por un lado, tenían como idea la *humanitas*, que significa lo que es necesario para llegar a ser hombre. Ellos eran espiritualmente hombres de campo. Así, Cicerón, bien conocido en la historia y catalogado como prototipo del romano culto, tuvo su origen en la *tierra*, es decir, era de descendencia campesina. Como dice Jaramillo: «Todo romano educado, noble y rico tenía su casa de campo, *su villa*, aunque viviese en la ciudad y en ella [en la villa] solía pasar grandes temporadas de su vida» (53). De ahí que, quizá, las virtudes características de los hombres de campo se convirtieran en parte esencial del ideal romano de educación. Sin embargo, no hay que rescatar solo el espíritu rústico del hombre romano, pues también hay que mencionar la importancia que ellos le otorgaban a virtudes como servir a la patria y al cultivo del nacionalismo, que formaban parte del ideal educativo. Ellos pensaban que, si había un servicio a la patria y un sacrificio por la misma, el hombre que prestara el servicio o se sacrificara,

encontraría en esa misma actividad su realización individual. Hay que decir también que los romanos daban gran importancia a la sociedad y, por eso, la familia, considerada como pequeña sociedad, jugaba un papel para nada desdeñable en la formación del hombre.

Para comprender mejor el ideal educativo romano, no menos importante e ilustrativo que el estudio de Jaeger sobre el ideal griego, resulta el trabajo del historiador francés Henri-Irénée Marrou (1904-1977). En su *Historia de la educación en la antigüedad*, tras remontarse a los orígenes de la educación clásica que ubica desde Homero hasta Isócrates, pasando por el panorama de la educación clásica del *Helenismo*, en el cual identifica los distintos tipos de educación (*física y artística*), los estudios (*literarios y científicos*) y las clases de instrucción (la *primaria* y la *enseñanza superior* que, a su vez, clasifica en tres: las formas menores, la retórica y la filosofía), desarrolla un minucioso estudio sobre el ideal de hombre de los romanos. Frente a la influencia que la cultura griega y la latina ejercerán sobre el desarrollo de la cultura y la educación posterior, dice:

La historia de la educación en la antigüedad no puede resultar indiferente para nuestra cultura moderna: nos hace recordar los orígenes directos de nuestra propia tradición pedagógica. Nuestra cultura grecolatina determina este parentesco y esto se aplica, en grado eminente, a nuestro sistema educativo. (Marrou 12)

El medioevo: cristianismo

El ideal formativo de los cristianos medievales se puede resumir en lo que Jaramillo denomina *crisopaideia*, que recoge una concepción de vida, de hombre y de educación basada en la filosofía cristiana. Ya la educación no tiene como premisa fundamental formar al hombre para servir a la sociedad, sino que gira alrededor de un Dios en el que encontramos la salvación. Además, se debe formar a los individuos en la igualdad, la hermandad y la caridad; ideal que tanto los griegos como los romanos desconocieron y que, por lo tanto, configuró una nueva moral: todos los hombres son iguales, tienen un mismo origen y fin. *La Biblia*, asumida por los cristianos como palabra revelada, lo dice: todos los hombres están hechos a imagen y semejanza de Dios, que es el *Alfa* y la *Omega* de toda la creación, y el eje sobre el cual gira todo. Por eso, el hombre debe aplicarse al estudio de las *Sagradas Escrituras*, porque solo así podrá conocer el mandamiento divino, practicarlo y lograr la salvación.

Como se ve, el ideal educativo de la medievalidad consistía en formar el espíritu del hombre en la fe, y aunque algunos pensadores como San Agustín, por ejemplo, realizaron un trabajo racional riguroso, la razón, en esta época, estuvo sometida a la fe: no en vano la filosofía es entendida por muchos comentaristas como «la esclava de la teología», y esto trajo una consecuencia: la renuncia al pensamiento original y con ella a la indagación, la comprensión y la explicación científica. Al respecto, García Duque explica las razones por las cuales en la Baja Edad Media, específicamente entre los siglos IV y VIII, la educación se redujo a lo mínimo necesario para alcanzar la salvación del alma. Dice:

Pero según el santo de Hipona, el cristiano no necesita conocimientos sobre física, astronomía, geografía, biología ni ninguna otra materia similar, puesto que su finalidad primordial consiste en buscar la salvación de su alma, y para ello basta y sobra con profesar una fe sincera. Además, es mejor el hombre que conoce a Dios aunque lo ignore todo, que "... el que sabe medir los cielos, contar las estrellas, y pesar los elementos, sin pensar en Vos, que ordenasteis todas las cosas con número, peso y medida"; pues el primero, aunque ignorante sobre la ciencia terrena, es sabio en la ciencia eterna y puede salvarse. Por eso, todo lo que este padre de la iglesia pide al cristiano es creer. Debe aclararse que, para el Obispo de Hipona, la biblia no constituye la fuente de información más apropiada sobre la naturaleza, aunque todos los datos que contienen las escrituras, de manera incidental, deben ser considerados como verdaderos. En los casos de conflicto entre los relatos de las escrituras y las proposiciones establecidas sobre fundamentos sólidos, San Agustín recomienda reinterpretar el sentido literal del texto sagrado, pues Dios se expresa tanto por medio de éste como de la naturaleza, y dos verdades no pueden ser contradictorias. Se encuentra aquí una primera expresión del conflicto entre la razón y la fe, conflicto que caracterizará las relaciones entre ciencia y religión, razón y revelación hasta bien entrado el siglo XVII. (García Duque, *Evolución* 99)

Mencionamos el ideal griego, romano y medieval, porque en ellos están los fundamentos de la civilización occidental, de la cual somos herederos y continuadores, y que no podríamos comprender sin tener en cuenta, en primer lugar, la filosofía griega, que nos legó una visión y explicación racional del mundo, esto es, la ciencia; en segundo

lugar, el derecho romano, fundamentado en el concepto de «orden», y finalmente, el cristianismo, cuya moral ejerce una importante influencia en el comportamiento del hombre contemporáneo, sobre todo en países como el nuestro⁵.

Es preciso reconocer, entonces, la impresionante deuda de nuestra cultura con esas tres tradiciones, y en términos pedagógicos, la herencia de los griegos, pues su ideal educativo ha tenido repercusiones en el desarrollo de nuestra civilización. En efecto, Morimichi Kato, en *La paideia griega y su significación actual*, muestra su relevancia en toda la evolución de la cultura. Él propone fundamentalmente tres concepciones de *paideia* griega que han tenido gran importancia en la historia y en la cultura. En primer lugar, la *concepción autoritaria de paideia*, basada en los filósofos presocráticos Parménides y Heráclito, muy influyente en la educación de la Edad Media, pues allí se estudia a partir de una «verdad absoluta» —Dios y Aristóteles—, la cual es característica fundamental de la *paideia* fundada por el Eleata y el pensador de Éfeso, en cuyas ideas está el germen del racionalismo y el empirismo. En segundo lugar, la *concepción relativista de paideia*, que se basa en los planteamientos de sofistas como Protágoras y Gorgias, cuyos desarrollos se pueden reconocer, básicamente, en textos de principios del siglo XX, cuando el filósofo alemán Friedrich Nietzsche (1844-1900) se apartó de la filosofía tradicional proclamando la muerte de los valores absolutos⁶, lo cual implicaba, según él, la muerte de la concepción de una sola verdad y abrió el camino a la peligrosa idea de que no hay una sola verdad, sino múltiples verdades. Por último, Morimichi Kato muestra la *concepción dialógica de paideia*, que se fundamenta principalmente en el método empleado por Sócrates y cuya relevancia puede ser útil en nuestros días, porque implica saber escuchar, reconocer la dignidad humana, el filosofar por el hecho de amar la sabiduría, así como un espíritu abierto y no dogmático frente a todo lo que signifique conocimiento: características estas tan necesarias en el mundo actual.

⁵ «La herencia griega, la romana y el cristianismo forman las tres grandes bases de lo que solemos llamar Civilización de Occidente. De Grecia vienen casi todos los conceptos científicos y filosóficos, de Roma los jurídicos y los políticos, del cristianismo los religiosos y éticos» (Jaramillo 53).

⁶ En *Así habló Zaratustra*, Nietzsche proclamó la muerte de Dios. Esto no implica, literalmente, la muerte de una entidad divina, pero sí el derrumbamiento de una moral fundamentada en valores absolutos, que le abre paso al nacimiento del superhombre: «Mas cuando Zaratustra estuvo solo, habló así a su corazón: “¡Será posible! ¡Este viejo santo en su bosque no ha oído todavía nada de que Dios ha muerto!”» (Nietzsche 34).

Renacimiento y modernidad

Los inicios de la modernidad están marcados por algunos movimientos intelectuales de importancia singular: el Renacimiento, la Reforma, la revolución científica y la Ilustración⁷. Con el primer movimiento surge el renacer de la cultura griega antigua en todas sus expresiones: literatura, arte y filosofía, tradiciones que ejercieron una renovada influencia en el pensamiento occidental, pues la sabiduría de los griegos clásicos fue estudiada directamente, sin el tamiz del cristianismo medieval. Es preciso recordar que el interés del hombre renacentista fue conocer, comprender y explicar los fenómenos haciendo uso de su razón, aunque, según Koyré, el espíritu de esta época se puede condensar en la expresión «Todo es posible», pues «... las ideas científicas y las explicaciones de ficción estaban estrechamente entrelazadas en los trabajos de muchos pensadores renacentistas» (García Duque, «Ciencia» 7). No obstante, y a pesar de los muchos presupuestos extracientíficos o metafísicos característicos de esta época, los esfuerzos se concentran en una comprensión matemática del mundo (Giraldo 153), porque la nueva ciencia promete mejores relaciones del hombre con la naturaleza y consigo mismo. De hecho, en la introducción general al libro *Discusiones sobre ciencia y sociedad*, García Duque afirma lo siguiente:

Para el hombre renacentista, y con mayor razón para el ciudadano del mundo en el siglo XVII, la nueva ciencia está plena de promesas. Recuérdese, a manera de ejemplo, las utopías renacentistas, que dibujan comunidades de hombres felices, quienes disfrutaban del enriquecimiento espiritual y material de un mundo perfecto, firmemente cimentado sobre la ciencia. Ante esta mentalidad y como resultado de la actividad de espíritus libres y de mentes independientes, la nueva ciencia ofrece la posibilidad de desentrañar los misterios de la naturaleza, en bien del hombre y de la sociedad. (García Duque, «Introducción» 22)

La Reforma fue llevada a cabo por Lutero y Calvino a comienzos del siglo XVI, aunque había sido anunciada dos siglos antes por los pensamientos de Wycliffe y Huss; con este movimiento, la unidad de la Iglesia quedó quebrantada porque Lutero tenía como motivación principal la salvación individual del alma mediante la fe, pero sin la

⁷ Para un estudio detallado del Renacimiento y de la revolución científica del siglo XVII, ver el cuarto capítulo del libro *Evolución histórica del pensamiento científico* (García Duque, *Evolución* 124-166).

mediación de la autoridad eclesial (Stevenson y Haberman 151). La revolución científica del siglo XVII implicó cambios sustanciales en la relación del hombre con el mundo y consigo mismo, no solo porque la cosmología copernicana desalojó la Tierra del centro del universo cambiando así la imagen que el hombre tenía del mundo, sino además porque con ello transformó la valoración del mismo hombre. La Ilustración se desarrolló en el siglo XVIII, y aunque tomó formas diferentes en Inglaterra y Francia, con ella emergió la esperanza de que el método científico no solo fuera útil para el conocimiento del mundo natural, sino que también aportara al conocimiento de la naturaleza humana y mejorara nuestras condiciones de vida. Al respecto, Stevenson y Haberman dicen:

La Ilustración puede ser descrita de manera sumaria como la creencia (o la fe) en el poder de la razón para mejorar la vida del hombre. Se pensaba que la razón —bajo la forma de método científico aplicado al beneficio de los individuos humanos (p. ej., en medicina y en educación) y la reforma de la sociedad humana (en economía y en política)— podía conducir a un progreso humano hasta entonces no imaginado. En sus versiones más extremas, esta perspectiva se convirtió en la afirmación de que la ciencia podía reemplazar a *todas* las otras guías de la vida, como la religión, la moralidad, la autoridad de los monarcas y aristócratas, y la tradición social. (155-156. Cursivas en el original)

Con el surgimiento de la modernidad, el ideal de hombre se torna muy diferente al que inspiraron las épocas precedentes, pues este período tan importante se caracteriza por su confianza en la razón, por la subjetividad y la secularización. La modernidad no se puede comprender sin los planteamientos filosóficos de quien es considerado su padre: René Descartes (1596-1650). Su filosofía —a pesar de que ofrece una concepción dualista del hombre, pues lo considera como un ser compuesto de una doble sustancia: *res cogitans* y *res extensa*, lo cual genera bastantes problemas filosóficos⁸— recupera la razón, la subjetividad y el conocimiento secular, y las *Meditaciones metafísicas* son un claro ejemplo de esta reivindicación. A partir de argumentos puramente lógicos y mediante el uso constante de su duda metódica,

⁸ Un tratamiento juicioso a los problemas que implica la filosofía cartesiana lo desarrolla Antonio Damasio en su libro *El error de Descartes*, donde expone la idea de que el error del filósofo francés fue creer, equivocadamente, que la mente existe con independencia del cuerpo.

Descartes, primero, cuestiona la certeza de toda clase de conocimiento: del empírico, del racional e incluso del conocimiento que versa sobre el propio yo; segundo, propone el *cogito ergo sum* como primera verdad indubitable; tercero, fundamentado en esta verdad, demuestra la existencia de Dios para garantizar la veracidad del conocimiento humano obtenido mediante el uso de su método, y esto sugiere que la existencia del sujeto, del yo, no está por encima de la de Dios; finalmente, argumenta a favor del conocimiento racional (sobre todo cuando se ocupa de la extensión y la cantidad), demostrando que lo único que los seres humanos pueden conocer con certeza, de manera clara y distinta, es lo que pueda ser medido, pesado, en últimas, lo que pueda ser objeto de estudio matemático, es decir, la *res extensa*.

No pretendemos dar cuenta pormenorizada de la filosofía cartesiana ni mucho menos desarrollar en estas páginas todas las ideas de esta época tan determinante, en la cual brillaron filósofos racionalistas como Leibniz y Spinoza, y empiristas como Locke, Berkeley y Hume, porque este no es el propósito del presente acápite, pero sí queremos mostrar cómo la relación del hombre con el mundo cambia completamente, y esto contribuye a configurar ideales nuevos de hombre que, a su vez, posibilitan nuevas pedagogías, así como nuevos modos de formar y concebir la educación. Podríamos decir entonces que en la modernidad encontramos como ideal al hombre ilustrado: aquel que en palabras de Kant se sabe libre y autónomo y es capaz de dirigir su vida y su pensamiento sin la dirección de otros. De hecho, la Ilustración encuentra con Kant su máxima expresión:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor para servirte de tu propia razón!: he ahí el lema de la ilustración. (Kant 25. Cursivas en el original)

En este ideal encontramos, entonces, una reivindicación de la razón, de la libertad y de la autonomía, condiciones necesarias para la dignidad humana, y los objetivos de los procesos pedagógicos no deben ser ajenos a tan nobles propósitos, máxime cuando el ideal de hombre, hoy, que hunde sus raíces en la teoría de la evolución, implica el uso crítico de su razón.

La actualidad

Con la teoría de la evolución nos asomamos a una concepción revolucionaria del hombre y del mundo, porque, pese a las notables excepciones que ya se han mencionado, una parte considerable de la visión que nuestra cultura occidental heredó estuvo anclada, durante largos períodos, en el mito y la religión, mientras que con los planteamientos de Charles Darwin se comenzó a configurar una perspectiva natural, racional y evolutiva de los procesos de surgimiento y transformación del mundo y de los seres que en él viven, incluido, obviamente, el hombre. Se cumple así el sueño de la Ilustración, cual es que la ciencia pueda establecerse como el mecanismo adecuado para explicar y entender los fenómenos que más nos interesan del universo. Sobre la teoría de la evolución hay bastantes controversias⁹, que no es del caso analizar aquí, pues nos alejarían del objetivo que perseguimos de mostrar cómo en cada época hay un ideal de hombre que determina la manera de educarlo. Lo que sí hay que decir, sin embargo, es que «la evolución de las especies, incluidos los hombres, a partir de formas de vida más simples es ahora casi universalmente reconocida como un *hecho*» (Stevenson y Haberman 257. *Cursivas en el original*).

Aunque el concepto de «evolución» es ambiguo porque se refiere a todo proceso desarrollado en el tiempo, como la evolución del universo, la evolución de las especies, la evolución social, la evolución de la moral¹⁰ e, incluso, la evolución de las teorías, la *evolución*, como hecho, es posible gracias a los procesos de selección y variación, ensayo y error. Tal perspectiva contrasta con la posición del *creacionismo* que dice que todas las especies son fijas, inmutables y creadas de una vez y para siempre. Este determinismo haría imposible la búsqueda de un mundo mejor. En una conversación que tuvo lugar el 21 de febrero de 1983 entre Karl R. Popper y Konrad Lorenz, en la que hablaron de varios temas, entre ellos, el de que todos los organismos están en busca de un mundo mejor, le dijo el primero al segundo:

⁹ Un estudio detallado de estas controversias se encuentra en Stevenson y Haberman (255-304) en el acápite titulado «Teorías darwinianas de la naturaleza humana», correspondiente al décimo capítulo de su libro *Diez teorías de la naturaleza humana*.

¹⁰ Franz de Waal, en la primera parte de su libro *Primates y filósofos: la evolución de la moral del simio al hombre* (23-87), desarrolla una hipótesis interesante respecto a la evolución de la moralidad humana, pues considera que es propia de nuestra naturaleza biológica y no una capa protectora — denominada por él «teoría de la capa» — que hace pasar al ser humano de su estado de naturaleza a un estado civil. Como se puede sospechar, esta idea tiene implicaciones no solo en los ámbitos de la filosofía y de la ética, sino también en los de la sociología, la ciencia política, la economía y el derecho.

La vida anda a la búsqueda de un mundo mejor. Cada ser vivo en particular intenta encontrar un mundo mejor, detenerse o, cuando menos, avanzar con la mayor lentitud posible allí donde el mundo es mejor. Y ello puede decirse tanto de las amebas como de nosotros mismos. Nuestro deseo, nuestra esperanza, nuestra utopía es en todo momento encontrar un mundo ideal. Se trata en cierto modo de algo enraizado en nosotros a través de una selección darwiniana, y esto no podemos pasarlo por alto. En una palabra, es totalmente falso que hayamos sido «moldeados» por nuestro medio ambiente. Somos nosotros quienes *buscamos* nuestro medio ambiente, quienes lo *moldeamos* de una manera *activa*. (Popper y Lorenz 21-22. *Cursivas en el original*)

Una simple observación de los hechos demuestra que no todo está prefijado y prediseñado para siempre, sino que el mundo cambia y es una posibilidad abierta. Popper (*El universo*) argumenta a favor del indeterminismo y demuestra por qué el universo está abierto, de modo que la vida consiste en resolver problemas. En efecto, puesto que la vida en sí misma es problemática y compleja, las personas nos vemos obligadas a solucionar problemas diariamente. Estos son de diferente naturaleza, algunos son simples y otros muy complejos, muchos de ellos se solucionan apelando únicamente a la experiencia y la observación o acudiendo simplemente al importante análisis racional; otros, implican la conjunción de experiencia y racionalidad; pero los más interesantes son aquellos que no se resuelven de estas maneras, sino que implican la creatividad y la acción; esto es, la capacidad de elaborar posibles respuestas y actuar en consecuencia. Karl R. Popper, por ejemplo, en un diálogo que sostuvo con Franz Kreuzer (1929-2015), un destacado periodista y político austriaco, y que está publicado en el libro *Sociedad abierta, universo abierto*, plantea la idea de que vivir es solucionar problemas. Ante la sugerencia de que vivir es enseñar, que Kreuzer fundamenta en la teoría evolutiva del conocimiento desde la perspectiva de Konrad Lorenz¹¹, Popper responde:

¹¹ Para darle un mayor contexto a la respuesta de Popper, citamos in extenso lo que dice Kreuzer al respecto: «Nuestro auditorio conoce la teoría evolutiva del conocimiento especialmente en la perspectiva de Konrad Lorenz. Con autorización de éste encabezé una *extensa conversación sobre su obra y su teoría del conocimiento [la de Lorenz], tanto en la televisión como en la edición impresa, con el título de “Vivir es aprender”*. Si tuviera que titular con la misma condensación – o simplificación – el apartado de nuestra conversación que acabamos de finalizar, escribiría “Vivir es enseñar”. A diferencia de Lorenz, el proceso de acercamiento, por medio de mutación y selección, de las estructuras cognitivas al mundo real no es tanto un proceso de adaptación como un proceso de activa construcción de teorías y de comprobación de las mismas por medio de un duro proceso de examen. La naturaleza, pues, no es aprendida; antes bien, son puestas enseñanzas en el mundo que tienen que demostrar su utilidad» (Popper, *Sociedad abierta* 98. *Cursivas en el original*).

Usted propone «Vivir es enseñar»; yo respondería «Vivir es solucionar problemas». Esto es lo decisivo. El mundo plantea problemas a la vida. De ahí que la vida sea la presuposición de los problemas: la presuposición de que hay problemas en general. En la naturaleza sin vida no hay problemas. Los problemas surgen mediante la vida, pertenecen a la relación entre los seres vivientes y el mundo. Y las teorías que colocamos en el mundo son intentos de solucionar problemas. Esto es válido tanto para las tardías fases espirituales de la evolución, como también para las formas previas de ella: todos los órganos son teorías, son soluciones a problemas. Las mismas formas moleculares de desarrollo son teorías, esto es, intentos de dominación del mundo, intentos de solucionar problemas. (Popper, Sociedad abierta 98-99)

En *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*, Jaramillo defiende la idea de que cada época exige un tipo de hombre que solucione problemas de su momento histórico: «Las exigencias de un sistema pedagógico —dice él— nacen de la historia misma, de la tradición y de los nuevos problemas» (21). Hablar de pedagogía implica necesariamente hablar de formación y, en este sentido, debemos responder por el tipo de hombre que deseamos formar. Stevenson y Haberman plantean que toda concepción de hombre lleva a pensar en la cuestión *cómo debemos vivir*. En efecto, todo lo que hacemos, pensamos y creemos presupone la adopción de un tipo de hombre, de un ideal de humanidad. Como hemos tratado de mostrar, en la historia no es difícil evidenciar muchas teorías, incluso rivales, que estudian y definen la naturaleza humana, y el modo como las asumamos conduce a actuar en consecuencia. Frente a lo que los hombres debiéramos hacer o pretender hacer, estos autores dicen:

Es evidente que muchas de nuestras respuestas tendrán que depender de la teoría sobre la naturaleza humana que hayamos aceptado: para los individuos, el significado y propósito de nuestras vidas, lo que debemos hacer o evitar, lo que podemos esperar conseguir, o devenir; para las sociedades humanas, qué visión de la comunidad humana podemos esperar construir, qué clase de cambios sociales vamos a favorecer. Nuestras respuestas a estas importantes cuestiones dependerán de que creamos en la existencia de una naturaleza «real» o «innata» de los seres humanos y de algunos modelos objetivos valiosos para la vida humana. (Stevenson y Haberman 16-17)

Si estas sugerencias son correctas, se puede decir también: «Diferentes concepciones de la naturaleza humana conducen a diferentes ideas sobre lo que deberemos hacer y de qué modo podemos hacerlo» (Stevenson y Haberman 18). Según los autores, una teoría de la naturaleza humana es cerrada cuando no permite que ninguna evidencia vaya en contra de la teoría, de modo que hay que contrarrestar la contraevidencia, o cuando la teoría responde las críticas que suscita analizando las motivaciones del crítico en términos de la teoría criticada, como lo hacen, por ejemplo, el cristianismo, el marxismo y el psicoanálisis:

Los cristianos pueden decir que los que persisten en poner objeciones están cegados por el pecado, que es su propio orgullo lo que les impide ver la luz. Los marxistas pueden sostener que los que no reconocen la verdad del análisis de Marx están engañados por la «falsa conciencia» típica de aquéllos que se benefician de la sociedad capitalista. En el caso de la teoría freudiana, los críticos del psicoanálisis han sido a menudo «diagnosticados» como personas motivadas por una resistencia inconsciente a éste. Así pues, los motivos de un crítico pueden ser analizados en términos de la teoría misma que se está criticando. (Stevenson y Haberman 21)

George Steiner, en un pequeño ensayo titulado *Nostalgia del absoluto*, defiende la tesis de que el marxismo y el psicoanálisis son teorías que dan una clara muestra de querer reemplazar la doctrina cristiana, y plantea que son igual de cerradas a esta. De ahí que constituyan una especie de nostalgia por volver a las concepciones absolutas que pretendían criticar, las cuales, en palabras de Popper, dan lugar a una sociedad cerrada. Este filósofo, en su preocupación por distinguir entre ciencia y pseudociencia, que surgió a partir de su interés por la teoría de la relatividad de Einstein, la teoría de la historia de Marx, el psicoanálisis de Freud y la psicología del individuo de Adler, y que a la vez nos conduce a uno de sus mayores aportes en la epistemología: *el problema de la demarcación*, sospecha del resultado indeseable de que las tres últimas siempre se pudieran verificar en la experiencia¹²,

¹² Al respecto, Popper dice: «Durante el verano de 1919 comencé a sentirme cada vez más insatisfecho con esas tres teorías, la teoría marxista de la historia, el psicoanálisis y la psicología del individuo; comencé a sentir dudas acerca de su pretendido carácter científico. Mis dudas tomaron al principio la siguiente forma simple: “¿Qué es lo que no anda en el marxismo, el psicoanálisis y la psicología del individuo? ¿Por qué son tan diferentes de las teorías físicas, de la teoría de Newton y especialmente de la teoría de la relatividad?”» (*Conjeturas* 58).

mientras que la primera no, y demuestra que las tres últimas, aunque verificables, son teorías irrefutables, y por lo tanto no-científicas, porque como él mismo concluye al desarrollar estas tesis: «Una teoría que no es refutable por ningún suceso concebible no es científica. La irrefutabilidad no es una virtud de una teoría (como se cree a menudo), sino un vicio» (Popper, *Conjeturas* 61).

El filósofo esloveno Slavoj Žižek, aunque equivocado en muchas ideas porque defiende la teoría cerrada y refutada del marxismo y apuesta por un nuevo tipo de comunismo para dar respuesta a muchos de los problemas que hoy enfrenta la humanidad, como el calentamiento global, la desertización, los refugiados, la biogenética, por ejemplo, sí parece estar en lo correcto cuando proclama que estamos entrando a una nueva era en la que el desarrollo de la tecnología está cambiando la relación del hombre con el mundo y consigo mismo:

No digo que las máquinas nos vayan a controlar, aún hay mucho por recorrer, pero sí que están cambiando lo que significa ser humano . . . Hasta ahora hemos creído que la realidad estaba afuera, separada de nosotros, pero eso está cambiando: el cerebro puede conectarse con una máquina. Stephen Hawking ya no necesita sus manos para manejar su computadora, lo hace directamente con su cerebro. (Žižek, en Agencia EFE, 2017)

Puesto que es un hecho innegable que con el avance de la tecnología está cambiando lo que significa ser humano, y si es correcta nuestra suposición, esto es, la idea de que la educación implica un ideal de humanidad y de que cada época exige de un tipo de hombre que contribuya a la solución de los problemas de su momento histórico, podríamos entonces formular algunas preguntas dentro de este contexto: ¿cuál sería el sistema educativo y el tipo de hombre que la época actual debe concebir para que pueda dar respuesta a los problemas de hoy? En tiempos de cambios acelerados, grandes progresos científicos, revoluciones tecnológicas, agudos conflictos políticos, económicos y sociales, así como de comportamientos moralmente reprochables — como muchos que vemos cotidianamente — que podrían corregirse con un mejor uso de la razón, preguntamos nuevamente: ¿es posible formular un ideal de hombre hoy?, ¿por qué las prácticas educativas que hoy se desarrollan poco han cambiado si las comparamos con las de antaño?, ¿por qué la educación, tal como se practica, no ofrece respuestas adecuadas a los problemas de nuestra sociedad?

Respecto al ideal de hombre, podríamos intentar formular una posible respuesta: puesto que la naturaleza humana es evolutiva, indeterminada, en lugar de intentar formar a un hombre con unos saberes amplios en todos los campos del conocimiento, como los planes de estudio y los diseños curriculares hoy lo sugieren, lo que implica un proceso de aprendizaje pasivo que depende de un modelo en el cual el maestro es un especialista que porta el conocimiento que el estudiante debe aprender, tal vez sería más importante formar a alguien capaz de comprender sus propias limitaciones (que no son otras que las de nuestra especie), pero con la curiosidad intelectual y la motivación necesarias para aprender todos los días, y la preparación requerida para considerar todo conocimiento como algo provisional y corregirlo y cambiarlo cada vez que sea necesario. Para alcanzar un propósito como este, encontramos en Karl R. Popper un fundamento teórico que, bien aprovechado, haría posible construir una propuesta metodológica que permitiría dar forma a dicho ideal. En efecto, aunque Karl R. Popper no desarrolla una teoría de la educación como tal, a partir de sus reflexiones científicas, epistemológicas y sociopolíticas, y de los planteamientos centrales de su filosofía de la ciencia¹³, que se pueden instrumentar mediante su racionalismo crítico, resulta posible sugerir una propuesta metodológica y educativa que contribuya a configurar el tipo de hombre que el mundo contemporáneo necesita: un librepensador que solucione problemas desde una postura crítica y reflexiva, que valore, cultive y defienda una organización política democrática, lejos de todo tipo de autoritarismos y totalitarismos; así como un hombre que no se considere depositario de la verdad, sino que esté dispuesto a buscarla permanentemente y a aprender de los errores.

REFERENCIAS

¹³ Debemos aclarar que la filosofía de Popper, en general, es muy controversial, y entre la gran cantidad de discusiones que suscita, encontramos las críticas que algunos autores le hacen a Popper en torno al problema del realismo científico. Cárdenas, por ejemplo, argumenta que el realismo de Popper es incoherente, de suerte que no puede defender su teoría correspondentista de la verdad, pues según él, podemos encontrar varios pasajes en la obra de Popper en los cuales «... se muestra escéptico sobre la labor que puede cumplir la verdad para determinar el éxito de la ciencia» («Entre la semántica» 171), de modo que no puede desempeñar un papel relevante en la doctrina realista. García Duque responde a esta crítica mostrando, en primer lugar, qué es el realismo científico de Popper y cómo debemos entenderlo, y demostrando luego que la estrategia de Cárdenas de citar pasajes de la obra popperiana, sin la ilación adecuada de los detalles de su teoría, es bastante desafortunada: «Por mi parte, concedo que muchas implicaciones del realismo de Popper pueden resultar controversiales, pero me parece que es posible rescatar su realismo de esta acusación si se hace un trabajo de exégesis cuidadoso» (García Duque, «El realismo» 72).

Abbagnano, Nicola y Aldo Visalberghi. *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica, 2019. Impreso.

Agencia EFE. «Slavoj Zizek: “las máquinas van a cambiar lo que significa ser humano”». EFE, 2017. Web. <<https://bit.ly/3lTMzCp>>

Alighieri, Dante. *Divina comedia*. Barcelona: Editorial Sol 90, 2000. Impreso.

Aristóteles. *Política*. Madrid: Gredos, 1994. Impreso.

Cárdenas, Leonardo. «Entre la semántica y la metafísica: inconsistencias en el realismo de Popper». *Praxis Filosófica*. 33, 2011. 171-190. Impreso.

Collina, Beatrice. *Sócrates: maestro de filosofía y de vida*. España: Batiscafo, 2016. Impreso.

Crombie, Alistair Cameron. *Historia de la ciencia: de San Agustín a Galileo. Siglos XIII-XVII*. Vol. 2. Madrid: Alianza Universidad, 1996. Impreso.

Damasio, Antonio. *El error de Descartes*. Barcelona: Ediciones Destino, 1994. Impreso.

Darwin, Charles. *The origin of species*. Londres: John Murray, 1859. [Versión castellana: *El origen de las especies*. Madrid: Paidós, 1987]. Impreso.

De Waal, Frans. *Primates y filósofos: la evolución de la moral del simio al hombre*. Barcelona: Paidós, 2007. Impreso.

Descartes, René. *Meditaciones metafísicas*. Bogotá: Panamericana, 2003. Impreso.

Diamond, Jared. *The Third Chimpanzee*. Nueva York: Harper Collins Publishers, 1992. [Versión castellana: *El tercer chimpancé: origen y futuro del animal humano*. Barcelona: Debate, 2007]. Impreso.

Durkheim, Émile. *Educación y sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo, 1979. Impreso.

Farrington, Benjamin. *Ciencia griega*. Barcelona: Icaria, 1979a. Impreso.

La civilización de Grecia y Roma. Buenos Aires: Siglo Veinte, 1979b. Impreso.

Ciencia y filosofía en la antigüedad. Barcelona: Ariel, 1980. Impreso.

García Duque, Carlos Emilio. *Evolución histórica del pensamiento científico*. Manizales: Universidad de Manizales, 1997. Impreso.

«Introducción». En: *Discusiones sobre ciencia y sociedad*, 1998. Web. <<https://bit.ly/3ssJXQf>>

«Ciencia y ficción en el Renacimiento». *Discusiones Filosóficas*. 4(7), 2003: 7-24. Impreso.

«Cinco tesis sobre el estado del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en instituciones de educación superior de la región». (2005). Web. <<https://bit.ly/3Et5yKt>>

«La evaluación de habilidades de pensamiento superior. Una mirada a la evaluación en el aula, en el campo de las ciencias naturales». *Revista Lasallista de Investigación*. 2(2), 2014: 146-158. Impreso.

«El realismo científico de Karl Popper, tan coherente como es posible». *Discusiones Filosóficas*. 16(27), 2015: 63-86. Impreso.

García Restrepo, Luis Enrique. *Lógica y pensamiento crítico*. Manizales: Universidad de Caldas, 2007. Impreso.

Giraldo, Héctor Fernando. «Filosofía y cosmología: hacia una comprensión matemática del mundo». *Revista de Investigaciones*, 10(15), 2010: 153-159. Impreso.

Harari, Yuval Noah. *De animales a dioses: breve historia de la humanidad*. Bogotá: Debate, 2014. Impreso.

Jaeger, Werner. *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Fondo de Cultura Económica, 1994. Impreso.

Jaramillo Uribe, Jaime. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Fondo Nacional Universitario, 1990. Impreso.

Kant, Immanuel. «¿Qué es la Ilustración?». *Filosofía de la historia*. Trad.

Eugenio Ímaz. México: Fondo de Cultura Económica, 1979, 25-58. Impreso.

Kato, Morimichi. «Greek *Paideia* and its Contemporary Significance». Trad. Pablo R. Arango. *La paideia griega y su significación actual*. Memoria Primer Congreso Latinoamericano de Currículo Universitario, 2003. Web. <https://bit.ly/3J8hp3u>

Koyré, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI, 1977. Impreso.

Marrou, Henri-Irénée. *Historia de la educación en la antigüedad*. Madrid: Akal, 2000. Impreso.

Miller, David. «El único modo de aprender». *Estudios de Filosofía*, 36, 2007a. Web. <<https://bit.ly/3EKoi9s>>

Nietzsche, Friedrich. *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza, 1993. Impreso.

Pinker, Steven. *Racionalidad*. Barcelona: Paidós, 2021. Impreso.

Platón. *La república*. México: Porrúa, 2003. Impreso.

Popper, Karl Raimund. *Lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos, 2014. Impreso.

Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico. Barcelona: Paidós, 1994. Impreso.

El universo abierto. Un argumento a favor del indeterminismo. Post scriptum a la LIC. Madrid: Tecnos, 1984. Impreso.

Sociedad abierta, universo abierto: conversación con Franz Kreuzer. Madrid: Tecnos, 2012. Impreso.

Popper, Karl Raimund y Lorenz, Konrad. *El porvenir está abierto*. Barcelona: Tusquets, 2000. Impreso.

Rachels, James. *Introducción a la filosofía moral*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006. Impreso.

Rovelli, Carlo. *Sette brevi lezioni di fisica*. Milán: Adelphi Edizioni,

2014. [Versión castellana: *Siete breves lecciones de física*. Madrid: Anagrama, 2016]. Impreso.

La realidad no es lo que parece: la estructura elemental de las cosas. Barcelona: Tusquets. 2015. Impreso.

Russell, Bertrand. *La perspectiva científica*. Barcelona: Ariel, 1983. Impreso.

Steiner, George. *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela, 2001. Impreso.

Stevenson, Leslie. *Seven Theories of Human Nature*. Oxford University Press, 1974. [Versión castellana: *Siete teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra, 1995]. Impreso.

Stevenson, L. y Haberman, David L. *Diez teorías de la naturaleza humana*. Madrid: Cátedra, 2015. Impreso.

Watson, Peter. *Ideas: Historia intelectual de la humanidad*. Barcelona: Crítica, 2017. Impreso.

Como citar:

Giraldo Bedoya, Héctor Fernando y García Duque, Carlos Emilio. «La educación y el ideal de humanidad: una aproximación histórica». *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 113-134. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.7>

El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria

The logical-inferential process as a strategy for the critical reading of argumentative texts in middle school

MANUEL OSWALDO ÁVILA VÁSQUEZ*

Doctor en Filosofía - Pontificia Universidad Javeriana. manuelavilavasquez@gmail.com

JULIA NATALIA LÓPEZ**

Magister en Educación - UPTC. julia.lopez01@uptc.edu.co

RECIBIDO EL 18 DE JUNIO DE 2021, APROBADO EL 20 DE OCTUBRE 2021

RESUMEN ABSTRACT

El presente artículo tiene como propósitos: 1. hablar acerca del contexto en el cual se origina el problema que se pretende abordar (comprensión de lectura a nivel crítico en el aula). 2. establecer los antecedentes de investigaciones y estudios hechos en torno a este problema. 3. Presentar de forma breve los conceptos y teorías que han servido de base a la hora de abordar este problema. 4. Se subrayan algunos aspectos relevantes dentro del artículo a modo de conclusión. Lo anterior es visto desde diferentes perspectivas, las cuales van desde la visión propia del investigador a partir de su práctica docente en el aula hasta, como se ha indicado, precisar los conceptos y teorías que se han llevado a cabo a nivel internacional y nacional sobre el tema, los cuales permitirán hacer un examen juiciosos del problema objeto de este escrito.

The purposes of this article are: 1. to talk about the context in which the problem to be addressed originates (reading comprehension at a critical level in the classroom); 2. to establish the background of research and studies carried out about this problem; 3. to briefly present the concepts and theories that have served as the basis for addressing this problem; 4. Some relevant aspects are underlined within the article as a conclusion. The foregoing is seen from different perspectives which range from own vision of the researcher from his teaching practice in the classroom to, as indicated, specify the concepts and theories that have been carried out at the international and national level on the subject, which will allow a judicious examination of the problem that is the object of this paper.

PALABRAS CLAVE KEYWORDS

Lectura crítica, textos argumentativos, inferencia, lógica, didáctica.

Critical reading, argumentative texts, inference, logics, didactics.

* Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

 orcid.org/0000-0003-1177-6894 **Google Scholar**

** Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

 orcid.org/0000-0002-1408-6170



Introducción

Leer un texto no es “pasear” en forma licenciosa e indolente sobre las palabras. Es aprender cómo se dan las relaciones entre las palabras en la composición del discurso. Es tarea de sujeto crítico, humilde, decidido.
(Freire)

En la Institución Educativa Técnica José Ignacio de Márquez del municipio de Ramiriquí, se han implementado diferentes estrategias disgregadas para fortalecer la comprensión de lectura. Estas estrategias han estado sustentadas en el suministro del Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación de Boyacá, de bancos de libros clasificados por edades para que los estudiantes tengan acceso a ellos de manera libre y así fomentar el gusto por la lectura.

Así las cosas, algunos docentes de la institución mencionada intentaron complementar los recursos bibliográficos, integrando a la familia y permitiendo que los niños llevaran los libros a sus casas, para que leyeran junto con sus padres y hermanos. De igual forma, los docentes han implementado, de manera individual, acciones tales como proporcionar a los estudiantes preguntas conductoras, cuestionarios y diversos talleres. Sin embargo, no se evidencia mejora en la competencia lectora lo cual puede deberse a que no hay una política institucional que aúne esfuerzos de manera sistemática, organizada y constante.

A través de la práctica docente en el aula, al implementar talleres de comprensión de lectura que integran los tres niveles de comprensión (literal, inferencial y crítico) los estudiantes evidencian dificultades en dichos niveles. En el nivel literal, desconocen el significado de palabras lo cual limita la comprensión, a su vez, de las oraciones. En el nivel inferencial, las deficiencias en el nivel literal no permiten que los estudiantes tomen los elementos explícitos y establezcan relaciones entre ellos para llegar a la comprensión de las ideas implícitas que el escritor quiso comunicar. En cuanto al nivel crítico, se debe tener en cuenta que el proceso de comprensión lectora no es lineal, sino que el lector se mueve entre los tres niveles. De esta manera, la falta de comprensión en el nivel literal, es decir, entender lo que el autor quiere comunicar, imposibilita la interpretación, la valoración y, en consecuencia, la proyección de implicaciones sobre el texto.

Lo anteriormente expresado tiene repercusiones en la actitud de los estudiantes frente a la lectura redundando en una falta total de interés por el desarrollo de esta habilidad. Esto, junto con la ausencia de hábitos de lectura en el entorno familiar, al nivel de escolaridad de los padres e incluso a contexto socioeconómico (agricultura y ganadería) podría constituirse en factores culturales que inciden en la relevancia que los estudiantes le imprimen a la lectura.

Los resultados de las pruebas estandarizadas dan cuenta, igualmente, de lo descrito, por lo cual se toman como referencia. No obstante, no son el fundamento de esta reflexión, ya que la comprensión lectora es entendida como una habilidad necesaria para cualquier persona, por permitirle acceder a la información y a la cultura, así como construir conocimiento no solo para dar cuenta en este tipo de exámenes. Es a partir de esta visión, que tiene sentido el análisis de dichas pruebas que, por su misma naturaleza, no tienen en cuenta los contextos en los que se adquiere esta habilidad.

Así, desde la tradición de la enseñanza y de manera más precisa, desde la argumentación lógica, se pretende construir una estrategia pedagógica que ayude a abordar estas dificultades de manera que los estudiantes desarrollen su comprensión desde el nivel literal hasta el nivel crítico, a través de los modelos lógico-argumentativos. Los mencionados modelos ofrecen herramientas de análisis e indicadores, que, utilizados regularmente y de manera sistemática, pueden llegar a convertirse en habilidades propias de cada alumno.

De esta manera, la lógica-argumentativa podría asumirse como una estrategia que ayude a los estudiantes a fortalecer sus procesos de lectura, ya que la "lógica no es jugar con símbolos, sino que es la ciencia del razonamiento válido" como lo afirma Barwise (citado por Nubiola). Así, se trataría de articular, a través de esta disciplina, el pensamiento y la vida, logrando mostrar a los alumnos que lo que se enseña en las aulas tiene relación con su forma común de pensar. Para el caso, que los textos argumentativos pueden ser comprendidos desde su manera de pensar con ayuda de estrategias lógicas de pensamiento. Es así como surge la pregunta: ¿cómo leer críticamente a partir del análisis lógico-inferencial en textos argumentativos en básica secundaria?

Con el fin de dar respuesta a este interrogante se propone como objetivo general: fortalecer la lectura crítica a partir del análisis lógico-

inferencial en textos argumentativos. De igual forma, se pretende diseñar e implementar una secuencia didáctica a partir del análisis lógico-inferencial en los textos argumentativos para, posteriormente, identificar y evaluar el estado de la lectura crítica y su proceso de fortalecimiento (lo cual será objeto de un artículo posterior). Así las cosas, se hace necesario conocer los estudios e investigaciones que se han hecho sobre el tema para establecer sus posibles aportes a la investigación, lo cual se amplía en el siguiente apartado.

Antecedentes

Este apartado hace referencia a los artículos y proyectos de investigación llevados a cabo los últimos cinco años tanto en el ámbito internacional como el local. Lo anterior teniendo en cuenta las siguientes categorías conceptuales: lectura crítica, textos argumentativos, inferencia, lógica, didáctica. Las investigaciones realizadas durante estos años incluyen países como: España (dónde se encuentra la mayor producción de investigaciones sobre el tema), Chile, Brasil, México y, desde luego, Colombia. Tienen en común la preocupación por mejorar los procesos presentes en la comprensión lectora en los diferentes niveles (literal, inferencial y crítico), haciendo énfasis en tipologías textuales particulares (textos literarios, expositivos o argumentativos) a través de diferentes estrategias cognitivas, metacognitivas, didácticas y motivacionales.

En cuanto a la indagación y búsqueda de información, acerca de las investigaciones sobre textos argumentativos y estrategias de abordaje, se puede manifestar que, desde el análisis inferencial para fortalecer la lectura crítica, en estudiantes de básica secundaria, la mayor parte de las investigaciones no se refieren, en específico, al tema de la lectura crítica. Pese a esto, conviene anotar que, sin lugar dudas, éstas aportan referentes al objeto de estudio de la presente reflexión, pues, se comparte la preocupación por mejorar los procesos para la lectura en las aulas.

Así las cosas, en el plano internacional, por ejemplo, los trabajos de investigación de Hoyos, Gallego, Segovia y Aldana, estos, centraron sus indagaciones en el desarrollo de las habilidades de comprensión lectora en estudiantes de básica primaria. Así, a través de diferentes estrategias y recursos didácticos buscaban acompañar a los estudiantes a mejorar y trazar un camino hacia la lectura. Estas investigaciones, en cuanto a sus resultados coinciden en que, si bien se ve un avance en el nivel literal, los alumnos presentan dificultades para establecer características implícitas

del texto, así como para asumir una posición crítica frente el mismo. Sin embargo, las investigaciones referidas no hacen énfasis en el desarrollo de las habilidades para la lectura crítica específicamente.

Por otra parte, Hoyos y Gallego (24) aseguran:

Los hallazgos más significativos parten de considerar la lectura como un proceso constructivo, que se potencia con una propuesta de intervención que posibilite en los estudiantes identificar la estructura de los textos, formular cuestionamientos, deducir elementos, elaborar inferencias, recuperar datos, efectuar conexiones entre información.

Es así, como estas investigaciones muestran la necesidad de desarrollar una lectura donde se elaboren inferencias, es decir, se deduzcan elementos que le permitan al estudiante valorar y reflexionar para tener una posición crítica frente a lo leído. Además, destaca la importancia de los conocimientos previos para enlazarlos con la nueva información y de estrategias de lectura como la recuperación de datos. Por otra parte, las investigaciones de Meneses Alba, Osorio Castañeda y Rubio Quintero concluyen que, los trabajos relacionados con la lectura crítica llevan consigo, implícitamente, los procesos de inferencia que lleva a cabo el estudiante o, que debe desarrollar éste, para la comprensión de los textos a nivel crítico.

La investigación de García *et al.* evidencia parte de la realidad en las aulas el mostrar que, pues si bien es cierto, los estudiantes decodifican las palabras en los textos, ignoran el significado de gran parte de las ideas expresadas, allí, por el escritor. Por eso, al hacerlo, a los estudiantes se les imposibilita poder expresar, con sus propias palabras, dichas ideas, debido a que, en realidad, no llegan a comprender su significado y, por lo tanto, no pueden dar cuenta de éste. De ahí que digan estos autores:

Los estudiantes presentan dificultad al entender lo que leen y de acuerdo con esto se puede detectar que, en el nivel textual, en el cual se extrae información explícita del texto y se pregunta por el contenido, se evidencia una importante dificultad que muestra que, aunque los estudiantes decodifican el texto, siguen aún sin entender a qué se refieren muchas de las ideas leídas y les cuesta expresar las afirmaciones del texto en sus propias palabras.

De esta manera, cada estudio realizado sin importar en el nivel educativo que haya tenido lugar o en su ubicación geográfica, aporta elementos que ayudan a comprender los procesos que llevan los estudiantes para la comprensión de lectura en los niveles literal, inferencial y crítico. Además, demuestran que se comparte no solo el interés por mejorarlos sino resaltar elementos que son fundamentales en el origen de la problemática. Así, de todos los artículos revisados sobre los ejes temáticos de esta indagación, se puede decir que los siguientes son los más cercanos. Aunque desde luego guardan diferencias como: el nivel educativo en el que han sido desarrollados, los enfoques desde los que han buscado mejorar el proceso lector en el nivel inferencial y crítico y la tipología textual abordada.

Raúl Bendezú en su trabajo de maestría titulado *Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios en lengua española*, aplica la teoría lingüística del discurso a una muestra de discurso publicitario. Toma como referencia los modelos teóricos de la argumentación publicitaria de Adam y Bohmme y la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. A partir de los mencionados referentes teóricos, explica los procedimientos lingüísticos que se emprenden para operar pragmáticamente sobre su destinatario objetivo. En el estudio se lleva a cabo un análisis de las frases publicitarias en lengua española utilizadas en 18 piezas publicitarias publicadas en la prensa chilena reciente. El examen de estas frases se dirigió hacia la descripción de la frase o *insight* publicitario que es el segmento lingüístico y pragmático del texto, centro de los recursos argumentativos y la generación de inferencias en publicidad escrita. Como resultado del análisis se propuso un modelo sobre los tipos de inferencias formales que se pueden reconocer en la exploración del texto publicitario. La contribución de este estudio se enmarcó tanto en el análisis del discurso publicitario, como en la explicación de las unidades lingüísticas incluidas en las estrategias creativas de la comunicación publicitaria. La investigación mencionada hace además aportes a la presente investigación en cuanto a su marco teórico pues tiene en cuenta algunas teorías, desde la lógica argumentativa, como es el caso de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson.

Por otra parte, Sánchez en su texto *Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos*, busca mejorar los procesos de comprensión lectora a nivel inferencial y crítico en textos argumentativos, en los estudiantes del curso 901 del colegio distrital Prado Veraniego jornada mañana. Su fin fue desarrollar las competencias

necesarias para mejorar los niveles de comprensión lectora inferencial y crítica, frente a los escritos argumentativos. Además de implementar una propuesta metodológica que permitiera mejorar la comprensión lectora, identificando la unión entre la información explícita de los textos y los conocimientos previos de los estudiantes. Todo esto, gracias al diseño de estrategias que potencializaron la capacidad para argumentar, logrando, de esta manera, alcanzar y mejorar el nivel crítico de lectura por medio del debate y la argumentación. Este trabajo de maestría comparte con la presente indagación el deseo de afianzar la lectura crítica, el nivel educativo (grado noveno) y la tipología textual (textos argumentativos). Sin embargo, lo hace desde estrategias como el reconocimiento de los conocimientos previos y la información explícita que ofrecen los escritos, mientras que la presente reflexión busca pensar en una propuesta didáctica que incluya estos y otros elementos, desde la lógica argumentativa, por ejemplo, la identificación de proposiciones (verdaderas, falsas), identificar los argumentos que respaldan una tesis y establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos entre otros.

Rosero y Gómez, en su tesis de maestría *Proceso de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés*, trabaja la lectura inferencial y la proyecta como una alternativa de trabajo para mejorar la comprensión global de la situación comunicativa, así como de los significados de los textos, en especial de los textos argumentativos. Metodológicamente, desde el paradigma cualitativo, utilizó el tipo de investigación hermenéutica para lograr la comprensión e interpretación de los hallazgos en una realidad concreta.

En lo referente a los instrumentos, este trabajo utilizó el taller y la entrevista. Los resultados obtenidos evidenciaron que la lectura que realizan los estudiantes dista de ser un proceso de comprensión, a través del cual el lector elabora significados en la interacción con el texto y relaciona la información que el autor le presenta con los conocimientos previos. Asimismo, el desconocimiento del concepto de lectura inferencial determina que los procesos lectores no se ejecuten dinámicamente. Cabe resaltar que, aún en nivel universitario, se evidencian dificultades en la comprensión lectora. Esto, como consecuencia del “desconocimiento del concepto de lectura inferencial” que impide que los procesos lectores se logren de manera eficaz. En efecto, el hacer énfasis en ella, desde la educación básica secundaria, es una herramienta significativa para los alumnos.

Triana, en su proyecto de maestría titulado *La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica de la Universidad Externado de Colombia*, problematiza el uso de la imagen publicitaria como estrategia didáctica para desarrollar el nivel de lectura crítica de los estudiantes de media técnica. Se propuso generar un ambiente pedagógico para desarrollar los procesos de lectura crítica en los estudiantes, con el objetivo de llevarlos a comprender aspectos relacionados con el análisis de la ideología en este tipo de texto icono verbal. Para cumplir con este cometido, los estudiantes utilizaron talleres, carpetas y pruebas de recolección de información sobre la comprensión del texto a partir de estrategias de lectura que analizaran el punto de vista del autor y el punto de vista del lector. Vale la pena decir que, los resultados obtenidos mostraron mejoría en la interpretación del texto, por parte de los estudiantes, gracias a la apropiación de estrategias de lectura crítica empleadas durante la intervención. La conclusión de los resultados sugiere la realización de actividades de lectura crítica en los estudiantes procurando incorporar la información del contexto de los textos que se entregan a estos antes de abordar su comprensión o análisis. En definitiva, este estudio aporta, al presente cuestionamiento, en cuanto a la importancia que le da al contexto en que se producen los textos, como estrategia que permite hacer inferencias para llegar a la lectura crítica de los mismos.

Por último, es perceptible la preocupación por mejorar la comprensión lectora en todos los niveles de educación, por tal razón, se encuentra gran número de investigaciones al respecto. No obstante, ninguno de los trabajos asume su abordaje desde la perspectiva de las teóricas de la lógica argumentativa. De ahí que, esta última represente un desafío y una alternativa diferente para fortalecer esta habilidad. En consecuencia, la conceptualización al respecto de los modelos argumentativos, el proceso lógico inferencial y la lectura como habilidad, es de vital importancia. Tal conceptualización será, precisamente, la tarea del siguiente apartado.

3. Conceptualización

3.1 Lectura

Tradicionalmente, la lectura se ha considerado, por diferentes culturas, como un proceso básico necesario para hacer parte de la sociedad. Es por tal razón, que tanto la lectura como la escritura, siendo prácticas

culturales, se conciben como actividades realizadas por los seres humanos con fines específicos en contextos concretos. Así, la escritura y, por lo tanto, la lectura, nacieron en Mesopotamia con el propósito específico de registrar sus operaciones comerciales debido a la actividad agrícola y ganadera que estaba en auge. Posteriormente, en la Edad Media, el objeto de la lectura no era comprender sino leer en voz alta textos de carácter religioso escritos en latín. Para esto el método de enseñanza consistía en dar lección del alfabeto, las sílabas, palabras, frases de cantos y liturgias.

En el Renacimiento, por otra parte, la invención de la imprenta le dio un nuevo propósito a la lectura como forma de acceso a los acontecimientos del momento, como forma de adquirir conocimientos y de acceder a historias de ficción. Por esta razón, el papel del lector también cambió, de reproducir contenidos a construir sentido. Sin embargo, hasta finales del siglo XX el método de enseñanza de la lectura para los primeros años de escolaridad consistía en aprender los mecanismos de decodificación para en niveles superiores acceder a la lectura expresiva y comprensiva. Así, la lectura ha sido considerada como un prerrequisito para otros aprendizajes.

En la época actual y con el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación se exige un cambio en cuanto a la función de la lectura y, por lo tanto, a la manera de asumir su enseñanza. La escritura y la lectura hacen parte de lo cotidiano: los libros, las revistas, documentos y demás textos, se encuentran en todas partes de manera virtual o impresa y en situaciones reales de comunicación, las cuales ocurren en todo momento y respondiendo a diferentes propósitos. Es por esta razón que Alejandra Medina manifiesta:

La lectura y la escritura ya no se consideran aprendizajes sólo instrumentales, ya no pertenecen al campo de las habilidades preparatorias para adquirir nuevos conocimientos; ellas son actividades intelectuales y culturales de alto nivel, en las cuales la comprensión y la producción de sentidos son los objetivos primordiales. (31)

Como se puede ver, la preocupación por la lectura es recurrente y existen numerosos estudios y concepciones sobre ella desde distintas disciplinas, que pueden ayudar a abordarla en el ámbito de la enseñanza. Así pues, de acuerdo con la psicología cognitiva, el sujeto

procesa la información escrita valiéndose de estrategias de aprendizaje como codificar, almacenar, recuperar y combinar para responder a las necesidades que el medio social y cultural, en el que el sujeto se desenvuelve, requiere. Por otra parte, desde el campo de la lingüística y en conformidad con Van Dijk, para la reconstrucción del significado del texto se necesita identificar y conocer los mecanismos, las reglas de coherencia y cohesión utilizadas para su escritura. Por otra parte, Chomsky considera que, el lector eficiente es quien conoce esas reglas, es decir, tiene la competencia lingüística que le permite llegar al significado del texto.

Igualmente, Ferreiro afirma que “tanto en el aprendizaje de la lengua oral como en sus intentos por comprender la escritura, los niños no se limitan a reproducir, sino que organizan la información que reciben” (9), es decir, que los niños ordenan la información a partir de unas reglas que son capaces de escoger y aplicar. Por otro lado, la psicolingüística asegura que los sujetos tienen conocimiento de la estructura interna de la lengua, una competencia lingüística adquirida en el mismo aprendizaje de la lengua materna, que, a su vez, constituye esa competencia lectora. Hasta aquí lo referente a los procesos mentales respecto a la lectura comprensiva.

Para la lógica argumentativa, por otra parte, leer comprensivamente requiere de una serie de procesos en los que se parte del análisis exhaustivo del lenguaje, de la manera en que se relacionan las palabras y, a su vez, se aparta de la idea de la lectura como proceso de simple decodificación pues requiere del lector una actitud activa, “desarrollar habilidades para expresar ideas de manera clara y concisa, incrementar la capacidad de los términos que utilizamos y aumentar la capacidad de elaborar argumentos en forma rigurosa y de analizarlos críticamente” (Copi 7).

3.2 Tipología textual

En lo que se refiere a la lectura entendida como una práctica social que se ejecuta de acuerdo con una tipología textual, difiere de la lectura vista como una habilidad adquirida en un momento exacto o mediante una técnica precisa. Aquí, el sujeto debe adaptar su lectura, de acuerdo con la estructura misma del texto, para a partir de sus características hacer uso de su capacidad inferencial con el fin de llegar a su significado. De ahí que, para cada tipo de texto los procesos inferenciales se realizan de

un modo diferente debido a su misma naturaleza. Es así que, algunos han considerado que para el texto narrativo el proceso inferencial es menos complejo debido a la familiaridad y a su estructura que consiste en inicio, nudo y desenlace. Umberto Eco, por su parte, en referencia a los textos narrativos, considera que: “en ellos encontramos ejemplos de todos los tipos de actos lingüísticos y, por consiguiente, de textos conversacionales, descriptivos, argumentativos, etc.”, que, sin embargo, aun teniendo características que los hacen menos complejos, esto no implica que sea fácil su comprensión.

Por otro lado, los textos informativos tienen como función principal transmitir información y para ello no se reducen a presentación, sino que incluyen explicaciones y ejemplos propios de las ciencias sociales y naturales. En cuanto a los textos descriptivos se estructuran sobre el espacio, ya que se refieren a las características de los objetos y se cimientan a partir de procesos de análisis debido a que, su construcción requiere fragmentar el objeto en partes para sustraer sus cualidades o propiedades. Estas tipologías textuales, si bien requieren para su comprensión un grado mayor de dificultad, por su naturaleza explicativa, no requieren procesos de comprensión complejos en cuanto a la parte inferencial.

En lo que atañe a los textos argumentativos son de índole más complejo y encierran características de otros tipos de textos. Es así que, los textos argumentativos requieren de un lector más activo, pues presupone aportes del mismo en cuanto a experiencia, conocimientos y habilidades inferenciales. Este tipo de textos argumentativos tienen como propósito transmitir, desde la subjetividad, una posición sobre un tema específico. Asimismo, tienen fines persuasivos y buscan hacer convincente un punto de vista o una manera de abordar un tema. Así, además de los recursos argumentativos, optan por recursos expositivos (proporcionando información pertinente) y recursos retóricos para potenciar la recepción del texto por parte del lector. De manera que, los textos argumentativos deben constar por lo menos con dos partes: una tesis inicial y una conclusión. Como soporte a los argumentos se utilizan recursos argumentativos tales como: citas textuales, argumentos de autoridad, paráfrasis, reformulaciones, descripciones, ejemplos, abstracciones, esquemas visuales, entre otros.

En referencia a los recursos retóricos, mencionados en el párrafo anterior, Perelman afirma que: “los razonamientos no son ni deducciones

formalmente correctas, ni inducciones que van de lo particular a lo general, sino argumentaciones de toda especie que pretenden ganar la adhesión de los espíritus a las tesis que se presentan a su asentimiento” (No. pág). Esta es la razón por la que la construcción de los textos argumentativos requiere de estas estrategias para persuadir al lector, utilizando argumentos de toda índole. Así mismo, la comprensión de textos argumentativos implica el reconocimiento de tales estrategias. Igualmente, requiere de “evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.”, según la definición de lectura crítica dada por el Ministerio de Educación Nacional (4). Así las cosas, para pensar en una propuesta didáctica para fortalecer la lectura crítica, los textos argumentativos se constituyen en un referente acorde debido a que por sus características y riqueza en elementos argumentativos conllevan al desarrollo del pensamiento y el raciocinio crítico.

3.3 La lógica-inferencial

Así las cosas, leer comprensiva y críticamente los textos argumentativos, puede convertirse en un proceso más dinámico e interesante para el estudiante si se utilizaran estrategias propias de la lógica argumentativa. En este orden de ideas, manifiesta Nubiola que, citando a Juan Luis Vives, “hay que transformar la lógica (...) en un instrumento práctico y útil, porque las disciplinas que tratan del lenguaje están necesariamente unidas a la experiencia vital y concreta”. De acuerdo con Vives, se trataría de un proceso recíproco en el que los alumnos aporten su experiencia y prestando más atención al lenguaje hagan de la lógica un instrumento “práctico y útil” para mejorar su comprensión lectora.

En consecuencia, para la formulación de una estrategia didáctica es necesario tener en cuenta el proceso inferencial que se lleva a cabo para la comprensión de textos. Así, para Charles S. Peirce (1839-1914) citado en Nubiola, el proceso inferencial es denominado “abducción” definiéndola como: “el proceso mediante el que generamos hipótesis para dar cuenta de aquellos hechos que nos sorprenden”. Charles S. Peirce, igualmente, clasificó las formas de inferencia como: “los diversos modos en que una conclusión verdadera puede seguirse de unas premisas, sea de modo necesario o sea sólo con alguna probabilidad.”

Por otra parte, según Matthew Lipman, “la inferencia consiste en razonar, a partir de lo que está dado literalmente, lo que está sugerido o implícito”. Para llegar al significado de un texto escrito, el estudiante tiene que ser sensible a éste y saber “cómo *inferirlo* o ponerlo de manifiesto”. En el mismo sentido, este autor aduce que el ser humano constantemente está haciendo inferencias a partir de lo que piensa y de lo que lo rodea y que percibe a través de los sentidos. Esto lo lleva a distinguir tres clases de inferencia: 1. *Inferencias a partir de percepciones simples* (sentidos), 2. *Inferencias lógicas* (a partir de uno o más enunciados) y 3. *Inferencias a partir de distintos tipos de datos* (sintetizar a partir de varias observaciones o indicios).

Desde una perspectiva pedagógica Lipman asegura que existen estudiantes con *bloques en su capacidad de inferir* y que “quizás se pueda contribuir a aliviar el problema, al ayudar a los niños a implicarse en un proceso de inferencia creando un ambiente que les anime a hacerlo” (142). Así, desde esta óptica, el incentivar el pensamiento lógico teniendo en cuenta los tres tipos de inferencia, el reconocimiento de *la evidencia disponible* (en texto escrito o diferentes situaciones) y a distinguir las inferencias correctas de las que no lo son, contribuye a la formación de un pensamiento lógico que a su vez lleva al fortalecimiento de la lectura crítica.

Sumado a lo anterior, Matthew Lipman (212) señala que “hay dos formas de alcanzar el significado de lo que se está diciendo, inferir lo que se está implicando lógicamente, e inferir lo que se está sugiriendo, aunque no esté lógicamente implicado”. Propone, de este modo, el estudio de la lógica como medio para aprender a identificar lo que se puede inferir lógicamente a partir de unos enunciados o grupos de enunciados dados. Así, la lógica formal puede hacer un gran aporte como estrategia que ayude a los alumnos a extraer significados precisos a partir de lo que se lee.

En el mismo sentido, Lipman refiere que

hay formas eficaces y menos eficaces de pensar. Podemos decir esto con confianza puesto que poseemos los criterios que nos permiten distinguir entre un pensamiento hábil y otro torpe. Esos criterios son los principios de la lógica. Mediante esas reglas podemos establecer la diferencia que existe entre las inferencias válidas y las que no lo son. (66)

Por consiguiente, la lógica formal aporta los criterios y reglas para discernir la validez de las inferencias, lo cual permite tener claridad sobre lo que significa pensar y leer lógicamente. Así las cosas, la lógica se define, tradicionalmente, como un proceso secuencial que permite inferir conclusiones a partir de premisas, para lo cual, existen diversos modelos de análisis, todos fundamentados en el modelo de Aristóteles (con actualización a visiones mucho más contemporáneas).

Un ejemplo de este tipo de modelos lo constituye la argumentación inductiva de Stephen Toulmin que consta de seis partes mediante las cuales se analizan los argumentos retóricos. Asimismo, este autor hace la distinción entre argumentos sustanciales y analíticos en los que la conclusión se halla en el contenido de las premisas universales. De manera que, el sentido se infiere a partir de datos del contexto. Los argumentos sustanciales se evalúan con criterios de relevancia o irrelevancia, fortaleza o debilidad y los argumentos analíticos son los formales y lógicos usados por matemáticos y científicos. Para el caso de los argumentos retóricos, es decir, desde la concepción retórica, entendida como “el antiguo arte de persuadir y convencer” (Perelman 12).

En la misma dirección, Toulmin define los argumentos como estructuras complejas de datos que parten de una evidencia (*Ground*), para llegar a establecer una aserción o tesis. El espacio entre la evidencia y la tesis es denominado “*Claim*”. Es a partir de esta última categoría que, se considera si la línea argumental se ha realizado con efectividad, siendo la *garantía* la que permite la conexión. El modelo distingue tres pasos más los cuales son: respaldo, cualificador modal y reserva. En consecuencia, la garantía y el respaldo se complementan. El cualificador modal muestra el grado de probabilidad de la tesis y la reserva evidencia las objeciones que se puedan generar. Entonces, el modelo argumentativo de Toulmin contiene seis categorías más y no todas se logran hacer explícitas en los textos argumentativos.

Por otro lado, el modelo de Irvin Copi parte de cuatro conceptos básicos de la lógica: proposiciones, argumentos (deductivos-inductivos), validez y verdad. En lo referente a las proposiciones (distintas a las oraciones) estas pueden juzgarse como verdaderas o falsas. En palabras de Copi:

Las proposiciones son verdaderas o falsas, en esto difieren de las preguntas, órdenes y exclamaciones. Solamente las proposiciones se pueden afirmar o negar; las preguntas

se pueden responder, las órdenes se pueden dar y las exclamaciones pueden pronunciarse, pero ninguna de ellas se puede afirmar, negar o juzgarse como verdadera o falsa. (19)

Por otra parte, según este modelo, los argumentos están hechos de proposiciones y tienen una estructura conformada por premisas y conclusión. Asimismo, propone diagramas a través de los cuales se hace su análisis. En primer lugar, las premisas son definidas como proposiciones que sirven de apoyo para aceptar la conclusión. Es decir que, son las razones en las que se soporta la conclusión. A la par, se concibe la conclusión como una proposición que se afirma en otras proposiciones. De esta manera, explica Copi que, un argumento “no es una mera colección de proposiciones” (21) sino que funciona como una estructura. Irvin Copi, además, considera la lógica como: “el estudio de los principios y métodos utilizados para distinguir el razonamiento correcto del incorrecto”, para lo cual, aporta definiciones mediante ejemplos y se asegura de su comprensión a través de ejercicios concretos de lectura y escritura. Por eso, desde su punto de vista “la inferencia es el proceso por el cual se llega a una proposición y se afirma sobre la base de una o más proposiciones aceptadas como punto inicial del proceso” (19).

En este sentido, el modelo de Irvin Copi es bastante explícito e ilustrado debido a la gran cantidad de ejemplos, ejercicios y diagramas que permiten ahondar en la comprensión de los conceptos. Los ejemplos y ejercicios son tomados de artículos reales, sus temas son políticos, filosóficos y científicos, cuya finalidad es motivar al lector hacia la reflexión. Así, por su especificidad y aplicabilidad facilita la comprensión del modelo por parte del investigador para su posterior adaptación a los intereses, edad y nivel de lectura del estudiante. Es importante destacar que “el estudio de la lógica proporcionará a los estudiantes técnicas y métodos para verificar la corrección de muchos tipos diferentes de razonamientos, incluyendo el suyo propio; y cuando los errores se pueden detectar fácilmente, es menos probable que perduren” (Copi 18). Así, de manera paralela, al fortalecer la lectura en el nivel crítico se están proporcionando herramientas para distinguir los razonamientos correctos de los incorrectos, lo cual es aplicable en todos los ámbitos de la vida.

De este modo, Copi asevera que “la distinción entre el razonamiento correcto e incorrecto es el problema central con el que trata la lógica” (19). De igual manera, afirma que “los métodos y técnicas del lógico

se han desarrollado con el propósito fundamental de aclarar esta distinción” (19). De ahí que los beneficios del uso de la lógica para la comprensión lectora se hagan evidentes. Un buen ejemplo de ello lo constituye el desarrollo de habilidades para expresarse de manera clara y precisa, para definir conceptos utilizados habitualmente, así como para elaborar y analizar críticamente argumentos. Así, el proceso lógico-inferencial no solo fortalece la lectura crítica de textos, sino que ayuda a que se desarrolle la habilidad, en los estudiantes, de reflexionar por sí mismos, de discutir con argumentos claros y tomar decisiones con base en la discusión y valoración de hechos y evidencias.

3.4 Didáctica del proceso lógico-inferencial para la lectura crítica de textos argumentativos

Cabe considerar que, si bien el modelo argumentativo de Irvin Copi se constituye en una guía de gran importancia para que el investigador pedagógico se apropie de los conceptos para orientar el proceso de fortalecimiento de la lectura crítica de los alumnos, el implementarlo, tal como está propuesto, puede ser contraproducente y poco llamativo para la edad, etapa de desarrollo, intereses y contexto de los estudiantes. En consonancia con Matthew Lipman, “si a los niños se les presenta la lógica como una disciplina acabada la encuentran desagradable, pero pueden encontrar delicioso descubrirla paso a paso y ver como lo relaciona todo y cómo se aplica al lenguaje, cuando no al mundo” (41). Por consiguiente, se hace necesario consolidar y diseñar una estrategia didáctica teniendo en cuenta los aspectos ya mencionados.

En este sentido, se deben considerar las actividades, técnicas y medios instruccionales que permitan alcanzar los objetivos del aprendizaje, es decir, la estrategia didáctica para conducir a los estudiantes hacia el fortalecimiento de la lectura crítica mediante la apropiación del proceso lógico-inferencial en textos argumentativos. Así, según sostiene Díaz-Barriga “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo” (22).

En consecuencia, la propuesta didáctica se desarrolla mediante una secuencia, compuesta de tres unidades. Pues, las actividades secuenciadas conducen a establecer un ambiente de aula propicio para el aprendizaje. Estas permiten poner especial atención a las preguntas

que el docente propone a los educandos como punto de partida. Posteriormente, permiten recuperar los aportes de los estudiantes para erigir nuevas nociones en un proceso de estructuración–desestructuración–estructuración. En el proceso intervienen operaciones intelectuales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir entre otras.

En adición, la secuencia didáctica permite que los estudiantes aprendan significativamente porque conduce a integrar nueva información en concepciones previas y verbalizar ante otros la reconstrucción de esa información originando así procesos complejos que con la simple intervención del docente no se logran. Desde este punto de vista y de acuerdo con Lipman, “los niños tienden a asimilar y no a rechazar el material que está contextualizado (por ejemplo, presentado en forma de relato” (41). Así, la secuencia didáctica se configura desde una contextualización de relato y textos argumentativos que giran en torno a Sherlock Holmes; desde la visualización y análisis de películas, lectura de textos argumentativos referentes al personaje (Diego Pineda) y haciendo un símil entre el lector crítico (estudiantes y docente) y el investigador del crimen. Lo anterior enmarcado en lo propuesto por Díaz-Barriga en cuanto a la estructura de la secuencia didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y con el trasfondo del modelo argumentativo de Irvin Copi.

4. Conclusión

De acuerdo con lo desarrollado en el presente artículo se evidencia, en primera medida, que el aprendizaje de la lectura es un proceso en el que intervienen muchos factores (históricos, sociales, culturales y personales) que influyen directamente en su desarrollo. En este sentido, se hace especial énfasis en los factores relativos al aula de clase como son: la motivación y el desarrollo e implementación de estrategias que faciliten la lectura crítica. En segundo lugar, es de gran importancia distinguir las diversas clases de textos debido a que cada uno, de acuerdo con su estructura, dan luces sobre puntos clave para su comprensión, como es el caso de la intención del autor y el uso de recursos literarios, retóricos, entre otros. Dichos puntos clave permiten que los estudiantes fortalezcan o desarrollen la destreza de inferir. En tercer lugar, reconocer la importancia de desarrollar el pensamiento lógico-inferencial en el fortalecimiento de la lectura crítica desde el

entendido de que “a través del estudio de la lógica podemos adquirir no solamente práctica en el arte de razonar sino también respeto por la razón, reforzando así, y asegurando los valores de nuestra sociedad” (Copi 7). Así, se conduce a los alumnos a desarrollar habilidades no solo para la lectura y para el ámbito académico sino, para la vida misma.

Con todo, se debe tener presente que para la implementación de la secuencia didáctica es necesario y de gran importancia trabajar en el ambiente de aula. Así, se debe garantizar una coherencia en lo que el pensamiento lógico y crítico requieren, y la forma en que se asumen los roles y el aprendizaje. En consecuencia, se debe dar preponderancia al diálogo creando un ambiente de respeto por las diversas opiniones, incitar a los estudiantes a respaldar sus ideas y razonamientos en argumentos válidos, convirtiendo, de esta manera, la práctica en el aula “en una comunidad reflexiva que piense en las disciplinas que existen sobre el mundo y el pensamiento sobre el mundo” (Lipman 40).

En este sentido, Lipman asegura que “el fermento de la actividad mental (...) es el aspecto de autoobservación de la mente funcionando. Obviamente, debemos aprender cómo hacerlo, porque es poco probable que los chicos razonen mejor si no pueden razonar sobre cómo razonan” (48). Por consiguiente, es necesario que las estrategias permitan que el alumno observe en sí mismo su proceso de razonamiento para que pueda identificar sus desaciertos y aciertos y pueda potencializarlos o reformarlos, respectivamente. De igual manera, la propuesta didáctica de la investigación está dirigida al diseño de una secuencia didáctica (desde la concepción de Ángel Díaz Barriga), que tenga en cuenta la realidad de los estudiantes, sus conocimientos previos e intereses particulares. Además, está fundamentada en el diálogo a través de preguntas conductoras que permitirán pensar y analizar los textos desde la lógica argumentativa de acuerdo con los planteamientos de Diego Pineda y Matthew Lipman.

Por otra parte, cabe resaltar que el asumir la lógica-inferencial como estrategia para fortalecer la lectura crítica es una cuestión compleja e innovadora. Compleja, en tanto que requiere un estudio pormenorizado y un manejo profundo de la teoría argumentativa, e innovadora pues de acuerdo con lo revisado desde los antecedentes no se han desarrollado estudios en el ámbito educativo al respecto. Sin embargo, en lo que se refiere a las distintas visiones sobre los procesos de desarrollo de la lectura (psicología, lingüística, lógica-inferencial), se evidencia que

existen más puntos de encuentro que disparidades. Así, Ferreiro, Van Dijk, Chomsky, Copi y Lipman coinciden en que existen mecanismos de pensamiento que se adquieren de manera paralela con el lenguaje, lo que los lingüistas denominan *competencia lingüística*. En palabras de Lipman, para

leer, escribir, escuchar, hablar y razonar, tenemos que conocer que se dan en diferentes niveles, que el razonamiento es común a todos ellos y que hablar y escuchar constituyen la base sobre la que pueden apoyarse la lectura y la escritura. (47)

Por ende, asumir la tarea de mejorar la lectura crítica desde el fortalecimiento del pensamiento (desde la lógica-inferencial), resulta coherente y recíproco cuando se le da relevancia a los conocimientos previos y la manera natural de hacer inferencias, como punto de partida para adentrarse en la lógica formal. En este sentido, los textos argumentativos, por su complejidad, requieren incrementar las habilidades inferenciales para su comprensión debido a que se trata de escritos que tienen fines persuasivos y acuden a recursos expositivos, retóricos y argumentativos. Así, su análisis a través la lógica-inferencial es enriquecedor por la variedad de estrategias que proporciona y que pueden hacerse visibles.

REFERENCIAS

Aldana, Angee Stephania. *La comprensión lectora fortalecida mediante recursos didácticos apoyados en TIC*. 2017. Web. <<https://bit.ly/3GzL5W4>>

Bendezú, Raúl. "Análisis de la argumentación y los procesos inferenciales en una muestra de textos publicitarios impresos en lengua española". Tesis. Universidad de Chile. 2012. Web. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113748>

Chartier, Roger y Cavallo, Guglielmo. *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Ciudad: Santillana editores. 1997. Impreso.

Chomsky, Noam. *La estructura emergente del nuevo orden mundial*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. 2002. Impreso.

- Copi, Irving. *Introducción a la lógica*. Noriega Editores. 2003. Impreso.
- De Zubiría, Julián. *Las razones del bajo desempeño en las pruebas Pisa*. El Tiempo (6, de abril de 2014). Web. <<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-13789475>>
- Díaz-Barriga, Ángel. *Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios*. Ciudad: Nuevomar. 1984. Impreso.
- Ferreiro, E. *Los procesos constructivos de apropiación de la escritura, en Emilia Ferreiro y Gómez Palacio, (eds.) Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XX. 1982. Impreso.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Editorial Siglo XXI. 2007. Impreso.
- García, Miguel; Arévalo, Mayra y Hernández, César. *La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica*. 2018. Web. <<http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>>
- Hoyos, Ana y Gallego, Teresita. *Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte. 2017. Web. <<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>>
- Lipman, Matthew. *La filosofía en el aula*. Ciudad: Ediciones de la torre. 1998. Impreso.
- Medina, Alejandra. *Primer Encuentro de Educación Inicial. Pontificia Universidad Católica. Ministerio de Educación de Chile*. 2006. Web. <<https://bit.ly/3GCFWfZ>>
- Meneses, Julie; Osorio, Katherine y Rubio, Ana. *La comprensión de textos argumentativos como estrategia para el aprendizaje significativo y el desarrollo del pensamiento crítico*. 2018. Web. <<https://doi.org/10.19052/ap.4336>>
- Ministerio de Educación Nacional. *Módulo de lectura crítica saber pro*. Icfes. 2015. Impreso.
- Nubiola, Jaime. "La abducción o la lógica de la sorpresa". *Revista Electrónica Especializada en Comunicación*. 2013. Web. <<https://bit.ly/3GwJdxd>>

Perelman, Chaïm. *El imperio retórico* (1ra edición). Ciudad: Grupo Editorial Norma. 1997. Impreso.

Pérez, Sergio. *La travesía de la escritura. De la cultura oral a la cultura escrita*. Ciudad: Taurus. 2006. Impreso.

Pineda, Diego. *Cinco aventuras de Sherlock Holmes*. Ciudad: Ediciones Siruela. 1999. Impreso.

Ricoeur, Paul. *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Ciudad: Fondo de Cultura Económica. 2006. Impreso.

Rosero, Luis y Gómez, Mauro. "Proceso de lectura inferencial de textos argumentativos en los estudiantes de segundo semestre del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades, lengua castellana e inglés". Tesis. Universidad de Nariño (2016). Web. <<https://bit.ly/3EM5Ugs>>

Sánchez, Vicky. "Hacia el mejoramiento de la lectura inferencial y crítica en textos argumentativos". Tesis. Universidad Pedagógica Nacional. 2016. Web. <<http://hdl.handle.net/20.500.12209/3235>>

Segovia, Javier. *La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura*. 2017. Web. <<https://bit.ly/3ydRAuK>>

Toulmin, Steven; Rieke, Richard; & Janik, Allan. *An introduction to reasoning*. City: Macmillan Publishing co. 1984. Print.

Triana, Olga. "La imagen publicitaria en los procesos de lectura crítica en la media técnica". Tesis. Universidad Externado de Colombia. 2017. <<https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/523>>

Van Dijk, Teun Adrianus. *Texto y contexto*. Madrid: Cátedra. 1995. Impreso.

Como citar:

Ávila Vásquez, Manuel Oswaldo y López, Julia Natalia. "El proceso lógico-inferencial como estrategia para la lectura crítica de textos argumentativos en básica secundaria". *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 135-155 <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.8>

Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía*

Gilles Deleuze. The case of the teaching of philosophy

ALFONSO CASTELL CASTRO**

Profesor del Departamento de Filosofía de Uniminuto, Bogotá, Colombia.
acastell@uniminuto.edu

RECIBIDO EL 20 DE JULIO DE 2021, APROBADO EL 20 DE OCTUBRE 2021

RESUMEN ABSTRACT

Este artículo pretende explorar las posibilidades de poner a funcionar algunos planteamientos de Deleuze (y Guattari) en una cuestión tan disputada como la enseñanza de la filosofía, más exactamente sus concepciones de filosofía y de historia de la filosofía; planteamientos que, sin embargo, no se pensaron inicialmente para ese ámbito. Lo que aquí se presenta no pretende ser un tratado de pedagogía o de didáctica, sino mostrar una posible línea de abordaje de esa discusión desde el pensamiento de los autores mencionados.

This article intends to explore the possibilities of putting into practice some approaches of Deleuze (and Guattari) in a matter as disputed as the teaching of philosophy, more precisely his conceptions of philosophy and history of philosophy. approaches that, however, were not initially intended for this area. What is presented here is not intended to be a treatise on pedagogy or didactics but rather a possible line of approach to this discussion from the perspective of the aforementioned authors.

PALABRAS CLAVE KEYWORDS

Filosofía, historia de la filosofía, enseñanza, enseñanza de la filosofía.

Philosophy, history of philosophy, teaching, teaching of philosophy.

* Este artículo se realiza en el marco del proyecto de investigación *Balance de las formas de enseñanza de la filosofía en Colombia. Entre práctica y experiencia*. C117-40-160, dentro de la VII convocatoria para el desarrollo y el fortalecimiento de la investigación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, en Bogotá, Colombia.

** Profesor del Departamento de Filosofía de UNIMINUTO, Bogotá, Colombia.

 orcid.org/0000-0002-0554-4766 **Google Scholar**



Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía

Y así, si se puede seguir siendo platónico, cartesiano, kantiano [o deleuzeano] hoy en día, es porque estamos legitimados para pensar que sus conceptos pueden ser reactivados en nuestros problemas e inspirar estos conceptos nuevos que hay que crear.
(Deleuze y Guattari, ¿Qué es la filosofía? 33)

Durante los años setenta y ochenta, entre los cursos de filosofía más famosos y con mayor número de asistentes en la universidad francesa se cuentan los dictados por Deleuze en el Departamento de Filosofía de la Universidad Experimental de Vincennes, París VIII; esto es curioso, porque al parecer no se le consideraba tanto un filósofo como un dandi (Dosse, 464). Esas críticas no fueron un problema, pues los numerosos testimonios de asistentes a sus clases corroboran que en ellas se desplegaba un verdadero ejercicio filosófico, en donde se realizaban operaciones sobre los filósofos que mostraba la originalidad de estos, pero también algo pasaba con sus asistentes.

El mismo Deleuze, en *Conversaciones*, da pistas sobre su trabajo docente. Para él:

[las clases son] como un laboratorio de investigación: se organizan cursos acerca de aquello que uno investiga, no acerca de lo que uno sabe [...]. Era como una cámara de ecos, un serpentín en el que las ideas retornaban después de haber pasado por muchos filtros. (Deleuze 221)

Y los asistentes a esas clases también dan pistas de lo que sucedía en ellas, por ejemplo, Elizabeth Roudinesco dice esto:

Exaltado, pero siempre tolerante, Deleuze era el filósofo más socrático que pueda imaginarse. Lejos de creerse el ídolo de un culto religioso, fascinaba a su audiencia volviéndose el partero tierno y bárbaro del deseo de aquellos que venían a escucharlo . . . hablaba sin leer notas, como si el libro que llevaba en él estuviera inscripto desde la eternidad en lo más recóndito de su alma. (Dosse 461)

Por su parte, el profesor colombiano Edgar Garavito, a quien Deleuze le dirigió su tesis doctoral, testimonia lo siguiente:

Un curso vivido a la manera de Deleuze es una máquina de guerra. Un lugar donde se hacen, se rehacen y se deshacen los conceptos a partir de un horizonte móvil. Un viajar

donde se aventura en el borde del saber para llegar a decir lo indecible. El curso deleuziano es un espacio abierto al nomadismo. (Magazín 11)

El presente escrito pretende mostrar cuál es la trastienda de esos ejercicios filosóficos que Deleuze realizaba en sus clases, en su enseñanza, pero que nunca llegó a trabajar de manera sistemática. Aquí se cree que la trastienda se encuentra en su particular concepción de la filosofía y de la historia de la filosofía. De esta manera, el desciframiento de la estrategia de enseñanza que se puede derivar de Deleuze (y Guattari) se mostrará y reconstruirá, primero, recordando cuál es la concepción de filosofía que tiene Deleuze, en un segundo momento mostrar cómo concibe a la historia de la filosofía y, en un tercer momento, se intentará conjugar esos dos elementos como ejes fundamentales de un posible aporte desde el pensamiento de Deleuze al asunto de la enseñanza de la filosofía y, por último, se redondearán algunas ideas a manera de conclusión. Sin embargo, es preciso aclarar que aquí no se pretende desarrollar un tratado de pedagogía o de didáctica de la filosofía, sino simplemente mostrar unas líneas desde las cuales se pueden marcar algunos derroteros en la discusión en torno a la enseñanza de la filosofía.

Filosofía e historia de la filosofía

Filosofía

Deleuze y Guattari, en su libro *¿Qué es la filosofía?*, publicado en 1992, definen a la filosofía como “el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze 8). Esta definición contiene unas palabras clave, en las que hay que detenerse para comprender lo que la definición quiere decir. La primera palabra que es necesario aclarar es “inventar”. Con esta palabra los autores apuntan a que la filosofía es un ejercicio de creación, la invención en la definición citada se refiere a que quien realiza el ejercicio filosófico, quien filosofa, lo que hace es crear. A este respecto, Deleuze, en una conferencia dictada a estudiantes de cine, lanzaba la pregunta ¿qué significa hacer cine? Y se preguntaba a sí mismo ¿qué hacía cuando hacía filosofía? La respuesta a esas preguntas fue: un acto de creación (Deleuze, *Dos regímenes* 281-289); en cine, según Deleuze, se crean bloques de “movimiento-duración” y en filosofía, conceptos. En ambos casos, el acto de creación no surge de la nada, sino de la necesidad, no es producto de la espontaneidad, sino que es algo que quien lo realiza, lo hace porque lo necesita absolutamente.

La invención lleva al porqué de la invención. Esto es, el motivo por el cual alguien crea, y en el caso de la filosofía, por qué alguien crea un concepto. La explicación de Deleuze (y Guattari) es que sucede un *encuentro*, un *acontecimiento* que suscita la creación. Este acontecimiento es un problema, el problema suscita en quien filosofa la necesidad de la creación de conceptos, porque el problema lo interpela y, a su vez, el concepto es creado para pensar ese problema, para dar cuenta de ese problema y, en algunos casos, una alternativa de solución al problema de que se trate¹. El problema es lo que da qué pensar, el problema fuerza al pensamiento a pensarlo (Deleuze, *Diferencia* 407), en esto consiste el acontecimiento. Así, en filosofía, “se trata de encontrar el problema y, por consiguiente, de plantearlo más aún que resolverlo. Porque un problema especulativo es resuelto en cuanto está bien planteado [...] pero plantear el problema no es simplemente descubrir, es inventar” (Deleuze, *Bergsonismo* 12).

Varias cuestiones surgen de la anterior cita de Deleuze. Se había dicho que el problema interpela a quien filosofa, y la cita plantea que quien filosofa inventa el problema. Estas parecenser dos situaciones diferentes, pero no, pues de lo que se trata es que el problema inicialmente no es un problema para todos, sino que quien filosofa problematiza, es decir, ante la interpelación del problema, el filósofo lo aísla, lo delimita, lo crea de un dominio, escenario o situación que a simple vista no genera dudas, sospechas y que parece aproblemática a los demás, menos a quien filosofa. El problema no está hecho, no lo entregan hecho a quien lo piensa, es decir, a quien filosofa.

La segunda palabra sobre la que se deben hacer aclaraciones es “concepto”. Esta juega un papel importante en la concepción de filosofía de Deleuze (y Guattari). Un concepto siempre remite a un problema, sin el cual el concepto carecería de sentido. La razón de ser del concepto es el problema. El concepto no necesariamente es inédito, porque todo concepto tiene una *historia*², un recorrido a través del tiempo, pero que cada filósofo le imprime su particularidad. El concepto, entonces, no se crea a partir de la nada. De esta manera se puede hablar de subjetividad en Kant, Hegel o en los postestructuralistas y aunque sea la misma palabra, el contenido

¹ No necesariamente el ejercicio filosófico busca la solución de los problemas de que se ocupa, pues también es valiosa la aclaración de un problema, su identificación, por qué es valioso pensarlo y mostrar cómo se ha abordado en otras ocasiones.

² Pero esto tampoco significa que no haya “novedades” en la denominación de un concepto.

o aquello a lo que se refiere el concepto, no es estrictamente lo mismo en esos autores, pues tienen sus particularidades, pero igualmente de una u otra forma los autores han tenido conocimiento del planteo anterior del concepto por otros autores. En su recorrido histórico el concepto se encuentra con problemas, y también con otros conceptos, de otros filósofos y que respondían a otros problemas desplegados en un plano que también ha sido instaurado por el filósofo que lo trabaja, es decir, el escenario en el que se despliega el problema. El concepto también tiene un devenir, que hace referencia a las relaciones que establece ese concepto con otros conceptos, pero en esta oportunidad los conceptos no serán de otros filósofos, sino que estas relaciones son con conceptos en el mismo plano que ha instaurado el filósofo y con conceptos creados por el mismo filósofo, es decir, coexisten con él en el plano, en la misma filosofía.

Los autores también plantean que el concepto tiene componentes, estos componentes trazan los rasgos del concepto, rasgos que son intensivos. Esto quiere decir que entre esos rasgos pasa algo, funciona algo, para que precisamente se pueda ocupar del problema, y estos componentes son heterogéneos, pero se ensamblan, nunca son separables y esto constituye la *endoconsistencia* del concepto. Igualmente, las relaciones o puentes que establece un concepto con los otros conceptos de un filósofo en su filosofía constituyen la *exoconsistencia* del concepto.

Resumiendo, todo concepto tiene una historia, es decir, se relaciona con otros conceptos y con otros planos de otros filósofos; y tiene un devenir, es decir, relaciones que se establecen al interior de una misma filosofía.

El plano que se ha mencionado hace referencia a lo que Deleuze y Guattari denominan *plano de inmanencia*. Este es el escenario en el cual se despliegan los conceptos que crea un filósofo para abordar sus problemas, es donde acontecen, donde se posan, es el continente (con relación a un contenido, que serían los conceptos). En ese escenario es donde los conceptos establecen relaciones entre sí (intensidades), se concatenan, se solapan, se coordinan. Igualmente, en el plano los conceptos *resuenan* con la realidad, o con los problemas para los que fueron creados. Lo anterior apunta a que para Deleuze y Guattari los conceptos no necesariamente remiten a una referencia, sino que remiten a ellos mismos, por eso algunos conceptos, por ejemplo, *logos*, *mónada*, *idea*... no funcionan como funcionan los "conceptos" de la ciencia (entre comillas, porque para los autores sólo se habla de conceptos en filosofía, tal como lo plantean en la introducción a ¿Qué es

la filosofía?). Por eso dirán: “Los conceptos son centros de vibraciones, cada uno en sí mismo y los unos en relación con los otros” (Deleuze y Guattari 28). Entonces, dicho lo anterior, no es que los conceptos se corresponden con la realidad, sino que ayudan a pensarla y esa es su relación con la realidad; esto es muy distinto a que en la realidad haya referencia de los conceptos de la filosofía (que es lo que se ha dicho de los conceptos de la ciencia), porque nunca se ha visto al *Yo*, a la *Subjetividad*, a la *Mónada*, o a la *Conciencia* caminando por ahí, sino que estos conceptos son intensidades que nos remiten a la realidad, a establecer una relación con ella y es por eso que la filosofía piensa la vida, o mejor, la filosofía debe pensar la vida. Las problematizaciones que hace el filósofo tendrían así una suerte de plano general y este plano es la vida (aunque esto no lo dirían así Deleuze y Guattari). Esto es lo que quiere decir que los conceptos resuenen con la realidad, que nos permiten “escuchar”, captar algo en la realidad.

El profesor Alejandro Tomasini nos muestra un ejemplo que ilustrará un poco lo que significa lo que se acaba de decir, cómo se relacionan las creaciones de la filosofía con la realidad:

En su mercedamente célebre obra, *La República*, un espléndido texto cargado de mitos, Platón aborda el tema de la naturaleza moral del Hombre y plantea...: supongamos que nos encontramos el anillo de Giges, esto es, una sortija mágica que nos vuelve invisibles. A lo que entonces nos invita Platón es a ubicarnos mentalmente en la situación en la que alguien (o uno mismo) tiene en el anular un anillo así. Es natural entonces preguntarse: ¿cómo se conduciría alguien que tuviera semejante poder? Seamos más francos todavía y respondamos a la pregunta: ¿qué haríamos cada uno de nosotros si tuviéramos un anillo así? ¿para qué lo utilizaríamos?, ¿es acaso siquiera pensable que podría haber alguien que no le diera rienda suelta a sus pasiones más bajas, a sus deseos más intensos?, ¿sería sensato creer que podría existir alguien que no usara nunca para su beneficio el anillo en cuestión? Como podemos apreciar, todo se inicia con una simple historieta, pero ésta se vincula de un modo peculiar con nuestras vidas y, de manera un tanto extraña, sugiere muchas cosas, es decir, amplía el espectro del pensamiento para que puedan desarrollarse múltiples líneas de especulación. Habrá quien responda afirmativamente a las preguntas y habrá quien lo haga negativamente y a partir de ahí empezará a desarrollarse

una discusión racional sobre el tema de la pulcritud moral de las personas. Ahora bien, estas especulaciones no son meras fantasías literarias, sino que se conectan, por no decir dan lugar a toda una gama de líneas de investigación en ética, en antropología filosófica, en teoría política, en filosofía de la mente. En este como en muchos otros casos la filosofía es ante todo inspiradora. (150)

El cierre de la cita de Tomasini es la clave para la comprensión del asunto de la resonancia de las creaciones filosóficas con la realidad, que finalmente afianza la idea de que lo que se piensa en la filosofía es la vida misma, aunque muchas veces todo parezca estar alejado de la vida.

Volviendo al plano de inmanencia, también se debe anotar que este orienta a los conceptos. Esta orientación no es en términos de coordenadas, si por coordenadas se entiende el establecimiento de puntos fijos por donde necesariamente deben pasar los conceptos para constituir una filosofía, sino en el sentido de ser un “espacio” de posibilidades infinitas y de este modo, no hay un afuera de ese plano, no hay algo trascendente a él que indique, por ejemplo, cómo se establecen las relaciones entre los conceptos que contiene y que constituyen a la filosofía de la que el plano es el plano. Esto quiere decir que lo fijo es el plano de inmanencia, pero lo que acontece en el plano no lo es, sino múltiple e infinito. A esto es a lo que los autores denominan *caos* (Deleuze y Guattari 202-220). El caos no es algo negativo, desorden, sino la multiplicidad de posibilidades de creación que hay en el plano y sobre las cuales la filosofía, en tanto creación, se hace. El caos apunta a que todo está por hacerse.

Por último, otro rasgo del plano de inmanencia: es una *imagen de pensamiento*, esto es, “la imagen que se da a sí mismo de lo que significa pensar, hacer uso del pensamiento, orientarse en el pensamiento” (Deleuze, *Diferencia* 41). Si ello es así, el plano de inmanencia posibilita el pensar, es su presupuesto, de modo que, tal como se ha dicho, no hay filosofía si no se instaura un plano de inmanencia donde se ejerza el pensar y se produzca pensamiento o, lo que es lo mismo, dónde se produzcan múltiples relaciones entre los conceptos y den cuenta de problemas (donde se problematice).

En este orden de ideas, lo que hace un filósofo, según los autores es instaurar un plano y crear conceptos, previo planteamiento o creación

de los problemas (problematización). Los conceptos deben estar relacionados con los problemas del filósofo, con su vida, con sus vicisitudes, de modo que no surgen de la nada ni espontáneamente, sino que interpelan al filósofo. De lo anterior se deriva que, para los autores, la filosofía es un constructivismo (Deleuze y Guattari 39) y el valor de esa filosofía dependerá de lo que puede hacer con ella quien entra en contacto con ella, porque la filosofía debe servir para algo, debe funcionar respecto de algo. Véase como lo plantean los autores:

La grandeza de una filosofía se valora por la naturaleza de los acontecimientos a los que sus conceptos nos incitan, o que nos hace capaces de extraer dentro de unos conceptos. Por lo tanto, hay que desmenuzar hasta sus más recónditos detalles el vínculo, exclusivo, de los conceptos con la filosofía en tanto que disciplina creadora. El concepto pertenece a la filosofía y sólo pertenece a ella. (Deleuze y Guattari 38)

Se verá a continuación cómo esa concepción particular de qué es filosofía repercute en la concepción de historia de la filosofía y el modo de concebirla Deleuze.

Historia de la filosofía

El plano de immanencia igualmente establece la manera cómo será la orientación de los conceptos en ese escenario, en la filosofía de un autor. Esto es de lo que debe dar cuenta el historiador de la filosofía y, con él, todo el que se acerque a un autor, es decir, deben dar cuenta de aquello que sobreentendía el autor, lo que éste no dice de manera explícita pero que está presente en lo que dice. La operación deleuzeana sobre la historia de la filosofía se opone o se desmarca de la forma tradicional de la historia de la filosofía que podría caracterizarse por un *esencialismo*: la pretensión de decir o mostrar lo que los autores quisieron decir en sus planteamientos filosóficos, es decir, fidelidad al texto, e incluso un ideal de imparcialidad en el tratamiento de los filósofos, que es bastante discutible. La tarea de Deleuze con la historia de la filosofía apunta a otra cuestión, que si no se tiene cuidado podría dar pie a malentendidos o considerarse que es negativa, e incluso, que Deleuze desprecie a la historia de la filosofía. A esto podría dar pie pasajes como el siguiente:

La historia de la filosofía siempre ha sido el agente de poder dentro de la filosofía, e incluso dentro del

pensamiento. Siempre ha jugado un papel represor: ¿Cómo queréis pensar sin haber leído a Platón, Descartes, Kant, Heidegger?, ¿y tal o tal libro sobre ellos? Formidable escuela de intimidación que fabrica especialistas del pensamiento, pero que logra también que todos los que permanecen fuera se ajusten tanto a o más a esta especialidad de la que se burlan. Históricamente se ha constituido una imagen del pensamiento llamada filosofía que impide que las personas piensen (Deleuze, *Conversaciones* 17).

Que considere que la historia de la filosofía impida pensar se puede traducir, extender o extrapolar a que aquella impide hacer filosofía, pero desde la concepción deleuzeana de filosofía que se explicitó en el apartado anterior. En ese pasaje, Deleuze se refiere al tipo de historia de la filosofía que considera que se ha venido haciendo y, de manera subrepticia, a la cuestión de la enseñanza de la filosofía: una historia que se encarga de exponer lo dicho por los autores, y se enseña lo que los autores dicen, reproduciéndolos sin más. Ante esta situación, Deleuze aboga por un modo distinto de hacer historia de la filosofía y reivindica el trabajo de los historiadores de la filosofía y sugiere que, para hacer filosofía, justo “antes de conquistar el color filosófico propio [nuestros propios conceptos]”, hay que hacer primero historia de la filosofía.

Pero ¿cómo entiende Deleuze la historia de la filosofía? La entiende como el arte del retrato en pintura, con la particularidad de que los retratos que hace el historiador de la filosofía son espirituales o mentales, y no deben reproducir sin más al original (en el caso que nos concierne, al filósofo que se está historiando). De lo que se trata es de no volver a decir lo dicho por el filósofo, sino decir lo que el filósofo sobreentendía o lo que no decía y, sin embargo, se halla presente en lo que dice. Esto es así, porque los pensadores suelen desplegar una serie de conceptos en los que explícitamente no vierten una apuesta objetivamente fijada, es decir, en los que no se detienen a dar caracterización alguna, pero que son piedras angulares sobre las que se despliega su pensamiento y donde el pensamiento del autor se articula, adquiere cuerpo y significación. A estos conceptos se les denomina, con Eugen Fink, *conceptos operatorios* (192-205); sin esta trastienda, gran parte del pensamiento del autor devendría quizás incomprendible.

Entonces, para Deleuze, cuando se hace historia de la filosofía, lo

que se hace es evidenciar, poner en un primer plano, el sustrato del pensamiento que se está historiando, lo que aquí se ha denominado la trastienda de ese pensamiento; por lo anterior, el historiador de la filosofía deleuzeano hace un desplazamiento del pensamiento de los autores de la “operatividad”, en la que todo está sobreentendido, a la “tematicidad”, en la que todo se explicita. Así, por ejemplo, Husserl crea el concepto de *Epoje*, Platón el de *Idea*, Leibniz el de *Mónada*, pero si como historiadores de la filosofía no se encuentran los problemas por los que esos filósofos crearon esos conceptos, no se comprenderán sus filosofías, estas aparecerían abstractas.

Esta forma de hacer historia de la filosofía la encontramos en las primeras obras publicadas por Deleuze. Deleuze traza la “cartografía del pensamiento” de Hume, Bergson, Nietzsche, Spinoza, Leibniz, para sólo mencionar algunos de los autores de los que se ocupó. En ellas se encuentra un rastreo de cuál es la imagen de pensamiento que subyace a esos ejercicios filosóficos y, sobre todo, un trabajo creativo en la determinación de dicha imagen, hasta el punto de que para algunos ese ejercicio es bastante discutible, porque consideran que en esos trabajos no se trata de los autores, sino que son más bien el despliegue del ejercicio filosófico deleuzeano, un ejercicio en el que se iban gestando la serie de conceptos con los que posteriormente, cuando ya tuviera “su propia voz”, iba a ser conocido³, y que veremos más sólidos en obras fundamentales como *Diferencia y repetición* (1968) y *Lógica del sentido* (1969). Pero Deleuze no es el único a quien puede decirse esto, pues otro caso parecido es el de Heidegger, pues a sus cursos sobre Nietzsche, recogidos en dos renombrados volúmenes, podrían hacérseles la misma pregunta acerca de hasta qué punto lo que se encuentra en ellos es Nietzsche o más bien es el ejercicio filosófico heideggeriano.

En todo caso, la manera como Deleuze concibe hacer historia de la filosofía va en la línea de un ver cómo está armada la filosofía de un autor, no reconstruir y, por último, repetir al autor. Deleuze pone esto en términos personales, como un escape al tipo de historia de la filosofía que se le enseñó, y así se puede comprender que diga:

[Hablando de su libro sobre Kant] Lo escribí como un libro acerca de un enemigo cuyo funcionamiento deseaba

³ A este respecto ilustra mucho los trabajos recogidos en Jaquet, Ch. y Cherniavsky, A. (Comp.) (2014). *El arte del retrato conceptual*, Buenos Aires: Edivim.

mostrar, cuyos engranajes quería poner al descubierto – tribunal de la Razón, uso mesurado de las facultades, sumisión tanto más hipócrita por cuanto nos confiere el título de legisladores–. Pero, ante todo, el modo de liberarme que utilizaba en aquella época consistía, según creo, en concebir la historia de la filosofía como una especie de sodomía o, dicho de otra manera, de inmaculada concepción. Me imaginaba acercándome a un autor por la espalda y dejándole embarazado de una criatura que, siendo suya, sería sin embargo monstruosa. Era muy importante que el hijo fuera suyo, pues era preciso que el autor dijese efectivamente todo aquello que yo le hacía decir; pero era igualmente necesario que se tratase de una criatura monstruosa, pues había que pasar por toda clase de descentramientos, deslizamientos, quebrantamientos y emisiones secretas, que me causaron gran placer. Mi libro sobre Bergson es, para mí, ejemplar en este género. Hoy, muchos se dedican a reprocharme incluso el hecho de haber escrito sobre Bergson. No conocen suficientemente la historia. (Deleuze, *Conversaciones* 13-14)

El talante de este tipo de trabajo sobre los autores es lo que se reflejará en lo que se dirá de la relación que se pretende establecer aquí entre Deleuze y la enseñanza de la filosofía.

P de profesor⁴

Hasta donde se ha revisado, Deleuze no se ocupó directamente del asunto de la enseñanza de la filosofía, no tematizó ese asunto, pero aquí se quiere hacer funcionar algunos de sus planteamientos en un registro para el que estrictamente no fueron creados, pero en el que puede dar algunas luces, claves y líneas que pueden desarrollarse. En este apartado se intentará mostrar cómo es posible una enseñanza de la filosofía desde esos planteamientos, a pesar de que también desde ellos pareciera imposibilitada. Esto se hará desde dos cuestiones fundamentales: su definición de filosofía y sus apreciaciones sobre la historia de la filosofía.

⁴ El título de este apartado hace eco de la entrevista que le concedió Deleuze a Claire Parnet, conocida como El Abecedario. En esta entrevista Deleuze dejaba caer algunas de sus impresiones acerca del oficio de profesor.

Para comenzar, recuérdense los siguientes pasajes: “La filosofía es el arte de formar, de inventar, de fabricar conceptos” (Deleuze y Guattari 8). Y:

Los filósofos aportan nuevos conceptos, los exponen, pero ellos no dicen o al menos no aclaran completamente, a qué problemas responden estos conceptos. Por ejemplo, Hume expone un concepto original de creencia, pero él no dice por qué y cómo el problema del conocimiento se plantea en la medida en que el conocimiento es un modo determinable de creencia. La historia de la filosofía debe, no volver a decir lo dicho por el filósofo, sino decir lo que él necesariamente sobreentendía, aquello que él no decía y que está sin embargo presente en lo que dice. La filosofía consiste siempre en inventar conceptos... la única condición es que tales conceptos sean necesarios... y ellos lo son en la medida en que responden a verdaderos problemas. El concepto es lo que impide al pensamiento ser una simple opinión, un parecer, una discusión o una charlatanería... (*Magazín* 3-5)

La cuestión de si es enseñable o no la filosofía está íntimamente ligada a cómo se defina a la filosofía. En Deleuze esa definición la encontramos en el primero de los pasajes citados y, en rasgos generales, ya ha sido explicitada más arriba. Si se lee ese pasaje de una manera incauta se podría creer que la tarea, cuando se trata de enseñar filosofía, es enseñar a crear conceptos, pero la cuestión no es tan sencilla. Véanse, entonces, las implicaciones de todo esto.

En materia de enseñanza de la filosofía, desde los planteamientos de Deleuze sobre la filosofía como creación de conceptos y la historia de la filosofía como retrato conceptual), aquí se apuesta por lo siguiente:

Cuando se enseña filosofía (o se pretende enseñar) lo primero que se debe tener en cuenta es que un filósofo instaura un plano y crea unos conceptos. En Deleuze, la problemática que da qué pensar al filósofo, tiene su forma particular de darse, no es un asunto voluntario o que emerja de forma voluntaria, sino una cuestión a la que indefectiblemente se ve llevado el filósofo, es una irrupción que violenta el pensamiento, es un *acontecimiento*. Esto, según Deleuze, rompe con la creencia de que pensar es fácil, de que “naturalmente” se está volcado hacia el pensamiento y con él a la filosofía, es decir, se rompe con la buena voluntad de un sujeto pensante.

De *hecho*, no puede entenderse que pensar sea el ejercicio natural de una facultad, y que esa facultad tenga una buena naturaleza y una buena voluntad. “Todo el mundo” bien sabe que, de hecho, los hombres rara vez piensan, y lo hacen más bien por efecto de un impacto que impulsados por el placer. (Deleuze, *Diferencia* 206)

Aquí podría surgir una confusión, pues si lo que lleva a pensar y, con ello, a la filosofía, es involuntario, la enseñanza de la filosofía parece imposibilitada, ya que no se puede enseñar a hacer algo que es involuntario. Entonces, ¿cómo es posible la enseñanza de la filosofía?

Si bien para los autores no se puede problematizar si no se es “violentado”, si no se es llevado a ello, si no hay algo que “haga clic” (permítase la expresión), que sin eso no existe la posibilidad de la creación conceptual y, por ende, no hay filosofía, la salida de este *impasse* comienza por buscar la posibilidad de propiciar/provocar ese “clic” en quien se enseña, y aquí es cuando la historia de la filosofía es fundamental. Esto no significa que la historia de la filosofía sea el único “elemento” que puede servir para la enseñanza de la filosofía, sino que aquí, desde Deleuze (y Guattari) se hará el énfasis en ella.

Para Deleuze, no se debería hacer un curso sobre lo que se sabe, sino sobre lo que se busca, convertir al curso en un laboratorio de investigaciones en las que los estudiantes “hagan junto con el profesor” (Deleuze, *Diferencia* 52). En la medida en que la historia de la filosofía no debe ser repetitiva o reproductora de los filósofos, puede abrir la posibilidad al ejercicio creativo que se le atribuye a la filosofía.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sentido de enseñanza en el que quizás funcionen mejor las ideas de Deleuze es asumir a esta como un *mostrar* y un *hacer junto con*: “no aprendemos nada con aquel que nos dice: *has como yo*. Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen: *haz junto conmigo*, y que en lugar de proponernos gestos que debemos reproducir, supieron emitir signos susceptibles de desarrollarse en lo heterogéneo (Deleuze, *Diferencia* 52). Lo anterior lleva a pensar en qué se hace con la historia de la filosofía cuando se enseña.

Deleuze y Heidegger son creadores, y esa creación, desde sus problemáticas particulares (lo que les da qué pensar), se ve reflejada en su abordaje del pensamiento nietzscheano, para seguir con el ejemplo

mencionado antes. Ahora bien, alguien podría objetar que el hecho de que, aunque Deleuze haya hecho historia de la filosofía en algún momento de su trabajo intelectual, esto no fue lo que lo hizo filósofo. Sí, es claro que existe esa posibilidad, pero aquí se cree que ese trabajo o en el interín de ese trabajo, algo “hizo clic” en ellos, algo les sobrevino (recuérdese lo de la intensidad, en el sentido de que algo pasa o no pasa). Tampoco se sabe a ciencia cierta si al abordar a Nietzsche estuvo presente un profesor que suscitara su ejercicio filosófico, pero eso no impide que aquí se quiera rescatar y resaltar para la enseñanza de la filosofía la figura del profesor. El acontecimiento filosófico, el inicio del ejercicio filosófico, aquello que fuerza a pensar puede ser propiciado/provocado por el profesor; este estimularía a sus estudiantes el pensamiento filosófico a través del mostrar cómo, quizás, aconteció este en los filósofos que se estudien. Lo que aquí se defiende es que la figura del profesor y el escenario en el que este se encuentra con el estudiante es propicio para suscitar el ejercicio filosófico y es esto en lo que la concepción de la filosofía de Deleuze y Guattari dan luces. El profesor es importante en su labor provocadora del “hacer junto con”.

Así, lo que se sugiere hacer con los estudiantes es mostrarles cuál es la imagen de pensamiento detrás de un autor, cuál es el problema que le da qué pensar y por el cual creó sus conceptos, es decir, *mostrar* cuáles fueron las condiciones del ejercicio filosófico del autor del que se trate. Esto es lo que Deleuze llama *pedagogía del concepto*. Pero en Deleuze, ese asunto no se piensa estrictamente en el registro educativo y en las acepciones que comúnmente manejan los que de una u otra manera están involucrados en la educación, sino que tiene que ver con el ejercicio filosófico mismo que se despliega a la hora de abordar a un autor. *Pedagogía del concepto* es la manera como Deleuze subvierte a la historia de la filosofía en su propio terreno y es también algo que se puede explotar en la enseñanza de la filosofía misma. En esta pedagogía del concepto no se trata de “recitar” a los filósofos, sino empezar por cuestionar qué se puede hacer con los planteamientos de esos filósofos, propiciar un devenir activo del pensamiento, en un acto creativo que rompa, por ejemplo, con la simple enseñanza de preguntas que tienen de antemano su respuesta y que para Deleuze impiden realmente pensar; se debe evitar el simple reconocimiento de eso que se pregunta en el preguntar mismo y dirigir la atención a las condiciones que propiciaron la pregunta. Yendo a esas condiciones se abre la posibilidad de experimentar, problematizar, criticar, esto es: pensar. Es necesario generar una estrategia que marque el derrotero

del ejercicio del pensamiento mismo del estudiante. Así, cuando el profesor empieza a mostrar cómo procedió a instalar su plano de inmanencia un filósofo y cómo creó sus conceptos, mostrará igualmente cómo podría hacerlo alguien que quiera hacer filosofía. De esta manera, la filosofía misma, y más específicamente, la historia de la filosofía podría crear igualmente el deseo de filosofar. El profesor debe tener en cuenta este detalle, porque ahí se juega todo. Claro, aquí debe contar el hecho de que ese ejercicio que se muestra, “resuena” en el estudiante, ya que, final y realmente eso no se controla, es una apuesta. No se produce intencionalmente un acontecimiento, eso pasa o no pasa, pero es absolutamente válido propiciarlo y el profesor puede propiciarlo. Si el problema que se muestra no es problema para el estudiante, ahí probablemente no haya nada que hacer en términos de que el estudiante filosofe, pero sí que el estudiante comprenda por qué ese problema es el problema del filósofo y por qué lo trató como lo trató, lo que haría igual de valioso al intento de enseñar del profesor.

Conclusión

En la utilización de las ideas de Deleuze sobre la filosofía en la enseñanza de esta, se apela a la potencia del estudiante de desarrollar un ejercicio filosófico propio que comienza con una provocación por parte del profesor, a través del estudio de la historia de la filosofía. Esto no significa que se descarta que si no hay un profesor no podría acontecer la filosofía, porque el acontecimiento filosófico podría igualmente suceder con la lectura de un libro de manera individual y sin guía; también de vicisitudes de la vida cotidiana. Lo que se desprende de las ideas de Deleuze es una reivindicación de la figura del profesor y su papel clave en el ejercicio filosófico. Se apuesta por la provocación del acontecimiento que lleva a pensar y, específicamente, a hacer filosofía. El profesor debe propiciar agenciamientos, esto es, poner en relación al estudiante con los procesos creativos filosóficos.

No se desconoce la dificultad de esto, pero tampoco se cae en el extremo de su imposibilidad, sino que se apuesta por la experimentación, por la puesta en escena de llevar a los estudiantes a un encuentro con los orígenes de la filosofía de los autores que se estudian, mostrarles cuál es su contexto y cuál la incidencia de este en lo que piensa y cómo lo piensa el autor que se estudia; cuál es el problema del filósofo, por qué ese problema específico y no otro es el problema del filósofo; cuáles son sus interlocutores, por qué precisamente son esos y no otros, etc. No hay

garantía de que lo que se quiere que suceda, suceda, puesto que es una apuesta. La apuesta aquí es por instalar a la enseñanza de la filosofía como un “violentar el pensamiento”, como una sacudida, como una orientación o búsqueda que fuerza precisamente a pensar, esto es, a crear.

REFERENCIAS

Bellour, R. y Ewald, F. *Gilles Deleuze, un filósofo nómada*, *Magazín Dominical de El Espectador* # 511, febrero de 1993, págs. 3-5. Impreso.

Deleuze, Gilles. *Conversaciones*, Valencia: Pre-Textos, 1999. Impreso.

---. *Dos Regímenes de locos*. Valencia: Pre-Textos, 2007. Impreso.

---. *Diferencia y repetición*, Buenos Aires: Amorrortu, 2002. Impreso.

---. *El Bergsonismo*, Madrid: Cátedra, 1996. Impreso.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix. *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama, 1997. Impreso.

Dosse, Francois. *Gilles Deleuze y Félix Guattari. Biografía cruzada*, México: Fondo de Cultura Económica, 2009. Impreso.

Fink, Eugen. “Los conceptos operatorios en la fenomenología de Husserl” *Husserl. Cahiers de Royaumont*, Buenos Aires: Paidós, 1968. Impreso.

Jaquet, Chantal y Cherniavsky, Axel. (Ed.) *El arte del retrato conceptual*, Buenos Aires: Eduvim, 2014. Impreso.

Tomasini, Alejandro. “La necesidad de la filosofía” *Páginas de Filosofía* N° 20 Ene-diciembre, 2016: 145-156. Impreso.

Como citar:

Castell Castro, Alfonso. “Gilles Deleuze. El caso de la enseñanza de la filosofía”. *Discusiones filosóficas*. Jul. 22 (39), 2021: 157-172. <https://doi.org/10.17151/difil.2021.22.39.9>

ph

Autores

authors

David Alvargonzález Rodríguez. Doctorado en Filosofía. Universidad de Oviedo, Oviedo, España. Correo Electrónico: dalvar@uniovi.es. ORCID: 0000-0002-0641-9481. Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=uCUAQncAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Manuel Oswaldo Ávila Vásquez. Doctorado en Filosofía. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá, Colombia. Correo Electrónico: manuel.avila@uptc.edu.co. ORCID: 0000-0003-1177-6894. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=29QQUqgAAAAJ&hl=es>

Margarita Cabrera Cabrera. Licenciada. Filosofía. Universidad de Chile. Santiago, Chile. Correo Electrónico: margarita.cabrera@ug.uchile.cl ORCID: 0000-0002-0261-0166. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=TMnPpN8AAAAJ&hl=es&oi=ao>

Alfonso Castell Castro. Maestría. Filosofía. Corporación Universitaria Minuto de Dios- UNIMINUTO. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: acastell@uniminuto.edu. ORCID: 000-0002-0554-4766. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=Y35orvsAAAAJ&view_op=list_works&gmla=AJsN-F56_n-I22iKcbWqWKoO1hJmhAMoz9nUrkXrCzV7LOIsy0CyW1Si09t_QtBp25dpSsRbdF5-1-Ap8h5Szm_p12tEQrDLJg

José Andrés Forero Mora. Doctorado en Filosofía. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: andforero@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1940-4024. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Pq9rVWYAAAAJ&hl=en>

Carlos Emilio García Duque. Doctorado en Filosofía. Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Correo Electrónico: carlos.garcia_d@ucaldas.edu.co. ORCID: 0000-0002-9248-8095. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=b6vrmDYAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Héctor Fernando Giraldo Bedoya. Maestría. Filosofía. Universidad de Caldas. Manizales, Caldas, Colombia. Correo Electrónico: hector.3651517451@ucaldas.edu.co. ORCID: 0000-0002-5761-9651. Google Scholar: https://scholar.google.com/citations?user=MaX_Ho0AAAAJ&hl=es

Laura Giraldo Ceballos. Maestría. Filosofía. Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: laura.giraldo@uniminuto.edu. ORCID: 0000-0002-0715-1835. Google Scholar: https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=fBQDNRQAAAAJ&view_op=list_works&citsig=AMD79oqr8Khq2tSysCdNGbzwUR3z4yBR4w

Julia Natalia López. Especialización en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, Boyacá, Colombia. Correo Electrónico: julia.lopez01@uptc.edu.co. ORCID: 0000-0002-5169-8811. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=3Des&user=3DZ6XgnoUAAAAJ>

Diana Milena Patiño Niño. Maestría en Filosofía. Universidad de los Andes. Bogotá, Cundinamarca, Colombia. Correo Electrónico: dm.patino48@uniandes.edu.co. ORCID: 0000-0002-1408-6170. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=QMeL0jkAAAAJ&hl=en>

Emilia Vilatta. Doctorado en Filosofía. IDH-CONICET. Córdoba, Argentina. Correo Electrónico: emiliavilatta@unc.edu.ar. ORCID: 0000-0001-7878-0885. Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=sX9vQecAAAAJ>

Orientaciones para potenciales autores de *Discusiones Filosóficas*

La Revista *Discusiones Filosóficas*, es una publicación científica de acceso abierto sin cobro de APC (Article Processing Charge) que circula semestralmente en el ámbito nacional e internacional, adscrita a y financiada por la Facultad de Artes y Humanidades y la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de la Universidad de Caldas. Recibe prioritariamente colaboraciones originales e inéditas en forma de artículos que reportan resultados de investigación, además reseñas, traducciones y ponencias sobre sus temas de interés (filosofía y filosofía de la literatura, en lo posible desde la tradición analítica). Estas colaboraciones se publican en formato impreso y digital (PDF) en español, inglés o portugués, a menos que los autores soliciten explícitamente la traducción al español. La Revista también invita a los lectores a enviar textos cortos de réplica a los artículos publicados, así como reseñas de libros especializados publicados recientemente.

La Revista *Discusiones Filosóficas* publica a consideración del Comité Editorial reseñas, así como reproducciones y traducciones de otros trabajos o artículos publicados previamente en otros medios académicos o revistas científicas; para ello se deben indicar con claridad las fuentes y procedencia del texto original, así como los respectivos permisos para la publicación.

Presentación del artículo

El autor que desee enviar un manuscrito para consideración por parte del Comité Editorial de la Revista *Discusiones Filosóficas* deberá:

1. Enviar el documento al correo electrónico discufilo@ucaldas.edu.co, dirigido al Editor de la Revista *Discusiones Filosóficas*. El archivo debe presentarse en formato Word (.doc o .rtf), estar digitado a espacio y medio, letra arial, tamaño 12. Es indispensable indicar cuál autor se encargará de recibir y enviar la correspondencia o de lo contrario se asumirá que el primer autor se hará cargo de tal función. Al interior del artículo se deben especificar los datos centrales del autor o autores, lo cual debe incluir: escolaridad, filiación institucional, ciudad, estado o departamento, país y el correo electrónico (institucional). Todos los

autores deberán obtener y enviar el número de inscripción en ORCID (<http://orcid.org/>) y el link de acceso a su perfil en Google Scholar (<https://scholar.google.es/>).

2. La remisión del artículo debe ir acompañada de la hoja de vida de cada uno de los autores (ver formato en la Web) y de la carta de cesión de derechos firmada por todos los autores (ver formato en la Web).

3. Escribir el artículo con una extensión máxima de 7000 palabras, el cual debe ir precedido de un breve resumen analítico del trabajo en español y en inglés no mayor a 200 palabras. Inmediatamente después de este resumen deben ir de cuatro a seis palabras clave para identificar las principales temáticas abordadas.

4. Redactar las críticas y reseñas de libros con una extensión máxima de 4000 palabras; la cual debe ir precedida de los nombres, apellidos y profesión de quien realiza la crítica o reseña, así como de los elementos bibliográficos completos (nombres y apellidos del autor, título completo del libro, número de edición, ciudad de publicación, editorial, año de publicación).

5. Las notas al pie de página numeradas en orden consecutivo se utilizarán solo para aclaraciones, comentarios, discusiones y deben ir en su correspondiente página, con el fin de facilitar al lector el seguimiento de la lectura del texto.

6. Enviar los gráficos, esquemas y fotografías en una resolución mínima de 300 dpi en formato jpg. Junto a los cuadros deben indicar el lugar donde se pondrán dentro del texto. Todos estos recursos se deben enumerar consecutivamente en numeración arábica e indicar con claridad la(s) fuente(s) correspondiente(s).

7. Las citas y las referencias bibliográficas se deben hacer con base en las normas MLA. (ver Ejemplos de cómo citar)

Políticas éticas de la revista

Propósito

La Revista *Discusiones Filosóficas* es un medio de divulgación de resultados de investigación en el área de la filosofía. Permite la interacción y promueve la discusión entre pares colombianos y extranjeros sobre sus temas de interés. Es una publicación del Departamento de Filosofía de la Universidad de Caldas. Sus temas de interés son la Filosofía (en todas sus clasificaciones) y la Literatura (mirada desde un punto de vista filosófico). Nuestro propósito es difundir resultados de investigación, propiciar el debate crítico sobre las tesis planteadas en los artículos, así como contribuir a la literatura y la crítica filosófica mediante reseñas y traducciones sobre los temas ya enunciados.

Publicación y autoría

La Revista *Discusiones Filosóficas* recibe artículos en inglés, portugués y español sobre cualquier tema filosófico que resulten de investigaciones originales, inéditas, que contribuyan al avance del conocimiento en la disciplina a juicio del comité editorial y de los árbitros asignados. Los criterios generales son: precisión, completitud, claridad, simplicidad e interés para la revista. *Discusiones Filosóficas* es una publicación semestral que se nutre de colaboraciones nacionales e internacionales, procurando mantener un lazo estrecho con el trabajo filosófico desarrollado en Latinoamérica y el mundo. La Revista está dirigida a estudiantes, investigadores, profesores, académicos y profesionales en filosofía y literatura, así como a otros lectores que tengan afinidad por nuestros temas de interés.

La Revista no acepta material previamente publicado; por tanto, todo artículo postulado debe ser original e inédito. Asimismo, mientras el artículo se encuentra en proceso de evaluación los autores se comprometen a no presentar el artículo a cualquier otra revista o publicación. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Las colaboraciones que aparecen aquí no reflejan necesariamente el pensamiento de la Revista ni del Comité Editorial, se publican bajo responsabilidad de los autores.

Igualmente si el autor de un artículo desea incluirlo posteriormente

en otra publicación, la revista donde se publique deberá señalar claramente los datos de la publicación original previa autorización solicitada al Editor de la Revista.

Por su parte, la Revista se reserva los derechos de impresión, reproducción total o parcial del material, así como el de aceptarlo o rechazarlo. Además, se reserva el derecho de hacer cualquier modificación editorial que estime conveniente. En tal caso, el autor recibirá por escrito recomendaciones de los evaluadores. Si las acepta, deberá entregar el artículo con los ajustes sugeridos dentro de las fechas fijadas por la Revista para garantizar su publicación.

Proceso de revisión por pares doble ciego

Cada uno de los artículos recibidos es sometido a un proceso de revisión y selección. En una primera etapa se evalúa la originalidad y pertinencia del artículo por parte del Comité Editorial, posteriormente es sometido a una evaluación tipo doble ciego a cargo de uno o dos árbitros de igual o superior nivel educativo que el autor o los autores quienes conceptuaran sobre su calidad científica, estructura, fundamentación, manejo de fuentes, rigor conceptual y metodológico, suficiencia del dominio de la literatura sobre el tema, actualidad y contribución al área del conocimiento, organización y articulación de las secciones, calidad y claridad de la redacción, correspondencia entre el título y el resumen con el contenido del artículo, al igual que la clasificación del artículo según la percepción del evaluador.

En el proceso de evaluación se exige el anonimato tanto de los autores como de los evaluadores. De igual manera, los resultados de esta evaluación serán informados al autor del artículo vía correo electrónico, con la finalidad de que realice los ajustes necesarios que hayan solicitado los evaluadores. Ante la recepción del artículo con las correcciones realizadas, el Editor de la Revista verificará el acatamiento de las sugerencias de los evaluadores y analizará las justificaciones de aquellas que no se hayan tenido en cuenta. Una vez aprobada esta fase, el artículo será enviado a los evaluadores para su dictamen final; de ser necesario, se remitirá de nuevo al autor para realizar los ajustes a que hubiere lugar. Durante los meses siguientes al envío del texto, el autor será notificado del resultado de los procesos de evaluación.

Ante desacuerdo con la evaluación realizada por los pares evaluadores, el o los autores tendrán la posibilidad de apelar

de manera argumentada ante el Editor de la Revista y el Comité Editorial, quienes tomarán las medidas pertinentes, las cuales serán informadas al autor vía correo electrónico.

Política de autoría

La Revista solo recibe artículos con un máximo de tres autores. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo. Haber ayudado en la recolección de datos o haber participado en alguna técnica no son, por sí mismos, criterios suficientes para figurar como autor. En general, para figurar como autor se deben cumplir los siguientes requisitos:

- Haber participado en la concepción y realización del trabajo que ha dado como resultado al artículo en cuestión.
- Haber participado en la redacción del texto y en las posibles revisiones del mismo.
- Haber aprobado la versión que finalmente va a ser publicada.

La Revista declina cualquier responsabilidad sobre posibles conflictos de intereses derivados de la autoría de los trabajos que se publican.

La Revista *Discusiones Filosóficas* se adhiere a los lineamientos del COPE: Code of Conduct (http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf).

Conflicto de intereses

La Revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido. También deberán aclarar la fuente de financiación de la investigación a partir de la cual se escribió el artículo.

Derechos de autor

Se remitirá junto al artículo el formato “Declaración de compromiso de los autores” respectivamente firmado por cada uno de los autores, en donde se especifica que el documento es inédito, de su autoría y que se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros, que el artículo no se ha presentado simultáneamente para publicación en otra revista y que se obtuvieron los permisos necesarios para reproducir cualquier material protegido por derechos de reproducción. Los juicios y opiniones expresados en los artículos y comunicaciones publicados

en la revista son del autor(es) y no del Comité Editorial.

Derechos de publicación

Si un documento es aceptado para su publicación, los derechos de impresión y de reproducción por cualquier forma y medio son de la Universidad de Caldas, aunque se atenderá a cualquier petición razonable por el autor para obtener el permiso de reproducción de sus contribuciones.

Normas éticas internacionales

Cuando sea pertinente, se incluirá una explicación sobre los procedimientos seguidos en la investigación a fin de garantizar el cumplimiento de los principios y normas éticas de la Declaración de Helsinki de 1975 y posteriores revisiones.

Política de acceso abierto

Esta revista provee acceso libre a su contenido a través de su página Web (<http://vip.ucaldas.edu.co/discusionesfilosoficas/>) bajo el principio de que hacer disponible gratuitamente investigación al público apoya a un mayor intercambio de conocimiento global.

Los contenidos web de la revista se distribuyen bajo una licencia Creative Commons de Atribución (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esta licencia permite a otros distribuir, mezclar, ajustar y construir a partir de su obra, incluso con fines comerciales, siempre que le sea reconocida la autoría de la creación original.

Declaración de privacidad

La Revista Discusiones Filosóficas autoriza la fotocopia de artículos y textos para fines académicos o internos de las instituciones, con la debida citación de la fuente. Los nombres y direcciones de correos introducidos en esta revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por ella y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

Sistema DOI

Los artículos de la Revista se adhieren al sistema DOI, por medio del cual se establece una infraestructura técnica y social para el registro y uso de identificadores para su uso en las redes digitales.

Guidelines For Potential Contributors

Discusiones Filosóficas Journal, is an open-access Article Processing Charge (APC) scientific publication that circulates biannually in the national and international scope. It is assigned to and financed by the Faculty of Arts and Humanities and the Research and Graduate Studies Vice-Rector's Office at Universidad de Caldas. It receives primarily original and unpublished collaborations in the form of articles that report research results as well as reviews, translations and presentations on its topics of interest (philosophy and philosophy of literature, if possible, from the analytical tradition). These collaborations are published in printed and digital format (PDF) in Spanish, English or Portuguese, unless the authors explicitly request the translation into Spanish. The Journal also invites readers to send short replica texts to published articles, as well as reviews of recently published specialized books.

Discusiones Filosóficas Journal publishes, on the consideration of the Editorial Committee, reviews and reproductions or translations of other works or articles previously published in another academic media or scientific journal. For this purpose, the sources and origin of the original text, as well as the respective permissions for publication must be clearly indicated.

Article submission

The author who wishes to submit a manuscript for consideration by the Editorial Committee of the *Discusiones Filosóficas* Journal must:

1. Send the document to the email discufilo@ucaldas.edu.co, addressed to the Editor of *Discusiones Filosóficas* Journal. The file must be submitted in Word format (.doc or .rtf), be typed space and a half using Arial font 12-pt type. It is essential to indicate which author will be responsible for receiving and sending the correspondence or else it will be assumed that the first author will take charge of such function. Within the article the central data of the author or authors must be specified, which should include: schooling, institutional affiliation, city, state or department, country and email (institutional). All authors must obtain and send the ORCID registration number (<http://orcid.org/>) and the access link to their profile in Google Scholar (<https://scholar.google.es/>).

2. The submission of the article must be accompanied by the CV resume of each of the authors (ver formato en la Web) and the letter of assignment of rights signed by all authors (ver formato en la Web).
3. Write the article with a maximum length of 7000 words, which must be preceded by a brief abstract of the work in Spanish and in English not exceeding 200 words. Immediately after this abstract, four to six keywords must be included to identify the main topics addressed.
4. Write critiques and book reviews with a maximum length of 4000 words which must be preceded by the names, surnames and profession of the person making the critique or review, as well as the complete bibliographic elements (names and surnames of the author, complete title of the book, edition number, city of publication, editorial, year of publication).
5. Footnotes numbered in consecutive order will be used only for clarifications, comments, discussions and must be on their corresponding page, in order to facilitate readers in following the reading of the text.
6. Send the graphics, diagrams and photographs in a minimum resolution of 300 dpi in jpg format. The place where pictures will be placed within the text must be indicated next to the pictures. All these resources must be numbered consecutively in Arabic numerals and clearly indicate the corresponding source(s).
7. Citations and references must be made based on MLA standards. (ver Ejemplos de cómo citar)

Ethical policies of the journal

Aim

The journal *Discusiones Filosóficas* is a means to disseminate research results in the area of philosophy. It allows the interaction and fosters discussion among foreign and Colombian researchers on the topics of

their interest. It is a publication of the Department of Philosophy at the Universidad de Caldas. Its main topics are Philosophy (in all its classifications) and Literature (considered from a philosophical point of view). Our purpose is to disseminate original results of research, to promote the critical debate about the theses advanced, and to contribute to the literature and criticism in philosophy by means of reviews, and translations on the topics aforementioned.

Publication and authorship

The journal *Discusiones Filosóficas* receives papers in English, Portuguese and Spanish on any philosophical topic which is the result of original, unpublished research, and that contributes to the advancement of knowledge in the field, according to the editorial committee and the referees. The general criteria are: precision, completeness, clarity, simplicity and interest for the Journal. *Discusiones Filosóficas* is a biannual publication that nourishes from national and international submissions and tries to keep a close tie to the philosophical work in Latin-America and the world. The journal is aimed for students, investigators and professionals in Philosophy and Literature, as well as to other readers who have affinity to our topics of interest.

The Journal does not accept material previously published; therefore all submitted articles must be original and unpublished. Likewise, while the paper is under the process of evaluation, authors cannot submit their papers to any other Journal or publication. Authors are responsible for obtaining the required permissions to reproduce partially any material (text, tables or graphics) from other sources and to cite their provenance correctly. The published contributions do not reflect the views of the Journal nor of its Editorial Committee, and are published under the responsibility of their authors.

On the other hand, if an author wishes to include a paper in other publication, after having appeared in our Journal, that publication must indicate clearly all information regarding the original publication, once he has received authorization from the editor of our Journal.

The Journal reserves all rights of impression, total or partial reproduction of the material as well as the right to accept it or reject it. Furthermore, it reserves the right to make any editorial modification it deems necessary. In such a case, the author will receive a written copy of the referees' recommendations. If he/she

accepts it, he/she should resubmit the paper with the suggested changes within the deadline determined by the Journal, in order to guarantee publication.

The double blind process of evaluation

Every received paper undergoes a process of revision and selection. In the first stage, the Editorial Committee assesses the originality and pertinence of the paper; after this, the paper is evaluated (double-blindly) by one or two reviewers, who must have an equal or better educational background and expertise than the author or authors. The reviewers shall pronounce on the scientific quality, structure, use of sources, conceptual and methodological rigor, sufficient knowledge of the pertinent literature, actuality and contribution to the field of knowledge, organization and articulation of the sections, quality and clarity of the text, correspondence among the title, the abstract and the content of the paper as well as its classification, according to the reviewer's perception.

We require the character anonymous of both authors and reviewers in the process of evaluation. Likewise, we inform the results of the evaluation process to the authors by e-mail and if changes are required, we expect that the authors introduce the modifications suggested. Once we receive the paper with the corrections introduced, we verify that the suggestions of the referees have been followed and we analyze any omission it might remain. Once this stage is completed, the paper is sent to the reviewers once more for their final approval; it might be sent to the authors again if changes are still needed. We notify the authors of the results of the evaluation process in a timely fashion.

If there is any disagreement regarding the evaluation performed by the referees, the author (or authors) have the possibility of sending a motivated appeal to the Editor of the Journal and the Editorial Committee, who will deal with this situation and will inform to the author (or authors) of the outcome of this process by e-mail.

Authorship Policy

The Journal only receives papers by a maximum of three authors. In the list of authors only can appear those persons who have contributed intellectually to the work. Having helped in the recollection of data or having contributed with the application of a technique are not sufficient criteria to be considered as an author. In general, to be considered as an

author the following criteria must be satisfied:

- Having participated in the conception and realization of the work that has given rise to the paper in question.
- Having participated in the actual writing of the paper and its subsequent revisions.
- Having approved the final version that will be published.

The Journal declines any responsibility about possible conflicts of interest derived of the authorship of the papers published.

The Journal Discusiones Filosóficas adheres to the guidelines COPE: Code of Conduct (http://publicationethics.org/files/u2/New_Code.pdf).

Conflict of interest

The Journal expects that the authors declare any commercial association that might suppose a conflict of interest in relation to the paper submitted. We also expect that they inform the source of financing of the research in which the paper originated.

Statement of copyright

Every author will sign and send a statement, along with the format of “Declaration of Authorship Commitment”, in which they specify that the paper is unpublished, of their authorship; that they respect third party’s intellectual property, and that the paper has not been submitted simultaneously for publication to any other Journal and that they have obtained the necessary permissions to reproduce any copyrighted material protected by law. The judgments and opinions in the papers are of the author’s and not of the Editorial Committee.

Publication Rights

If a document is accepted for publication, the rights of impression and reproduction by any format and means belong to the Universidad de Caldas, though we shall try to attend any reasonable petition of the author to obtain permission of reproduction of his/her contributions.

International Ethical Norms

When pertinent, the authors shall include an explanation of the procedures followed in the research in order to guarantee that the principles and ethical norms of the Helsinki Declaration and posterior revisions have been abided.

Open Access Policy

This Journal provides open Access to its contents through its Web Page (<http://vip.ucaldas.edu.co/discusionesfilosoficas/>) under the principle that free of charge available results of research to the general public fosters a better exchange of global knowledge.

The **Web contents of the Journal are distributed under a Creative Commons License of Attribution** (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). This License allows third party users to distribute, mix, adjust and build out of this contents, even with commercial purposes as long as the authorship of the original creation is recognized.

Privacy Declaration

The Journal *Discusiones Filosóficas* authorizes the photocopying of papers and texts for academic or institutional internal purposes, with the due citation of the source. The names and electronic mails in this Journal are to be used only for the purposes declared in the Journal and they will not be available for other purposes or persons.

DOI System

The papers in this Journal adhere to the DOI System, by means of which a technical and social infrastructure is established for the registration and use of identifiers to be used in digital networks.

Revista Discusiones Filosóficas

FORMATO DE SUSCRIPCIÓN

Nombre / <i>Name</i>	
Cédula / <i>Identification number</i>	
Dirección / <i>Address</i>	
Ciudad / <i>City</i>	
Departamento / <i>State</i>	Código Postal / <i>Zip Code</i>
País / <i>Country</i>	
Teléfono / <i>Phone Number</i>	
Profesión / <i>Profession</i>	
Institución / <i>Employer</i>	
Correo Electrónico / <i>E-mail</i>	
Dirección de envío / <i>Mailing Address</i>	

Suscriptores Nacionales por un año. (2) Ejemplares

Se debe consignar en Bancafé, cuenta de ahorros No. 255050114 código 00HD005
Promoción e indexación de publicaciones científicas.

Mayores informes:

Vicerrectoría de Investigaciones y Postgrados
Universidad de Caldas. Calle 65 N° 26 - 10
A.A. 275 Manizales - Colombia
Tel: 8781500 ext. 11222
Fax: 8781500 ext. 11622
E-mail: revistascientificas@ucaldas.edu.co

Último ejemplar recibido / Last issue mailed:

Año/Year Volumen/Volume Número/Number Fecha / Date

REVISTAS CIENTÍFICAS UNIVERSIDAD DE CALDAS

FACULTAD	REVISTA	INDEXADA EN
CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES	BOLETÍN CIENTÍFICO CENTRO DE MUSEOS MUSEO DE HISTORIA NATURAL	PUBLINDEX* A1 Scopus , SciELO, EBSCOhost, Zoological Record, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
ARTES Y HUMANIDADES	KPS Grupo de estudio en Diseño Visual	PUBLINDEX* A1 Scopus , EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex
	ph DISCUSIONES FILOSÓFICAS	PUBLINDEX* C Scopus , SciELO, EBSCOhost, Philosopher's index, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
	Revista de Latinoamericana de Estudios Educativos	PUBLINDEX* C Redalyc, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex
	REVISTA COLOMBIANA DE LAS ARTES ESCÉNICAS	EBSCOhost, Latindex
CIENCIAS AGROPECUARIAS	LunA Azul	PUBLINDEX* B Scopus , SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
	VZ	EBSCOhost, CAB Abstracts, Gale Cengage Learning, Latindex, REDIB
	AGRONOMÍA	EBSCOhost, CAB Abstracts, Latindex



VICERRECTORÍA DE
INVESTIGACIONES Y
POSGRADOS

OFICINA DE
REVISTAS
CIENTÍFICAS

FACULTAD	REVISTA	INDEXADA EN
CIENCIAS PARA LA SALUD		PUBLINDEX* B SciELO, Redalyc, EBSCOhost, Lilacs, Gale Cengage Learning, Latindex
		SciELO, EBSCOhost, Lilacs, Gale Cengage Learning, Latindex, REDIB
CIENCIAS JURÍDICAS		PUBLINDEX* B Scopus, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex, vLex
		PUBLINDEX* C Redalyc, SciELO, Emerging Sources Citation Index, CLASE, Latindex, DOAJ, REDIB, EBSCOhost, Gale Cengage Learning, CLACSO, BASE, MIAR
	Revista de Antropología y Sociología 	EBSCOhost, Index Copernicus, Gale Cengage Learning, Latindex
	Revista Latinoamericana de Estudios de 	DOAJ, EBSCOhost, DOAJ, MIAR, LatinREV, Emerging Source Citation Index, REDIB, EZB, EC3metrics, CLASE, BASE
		Emerging Source Citation Index EBSCOhost, REDIB, CLASE, CLACSO, MIAR
INGENIERÍAS		EBSCOhost, Gale Cengage Learning, Latindex

* convocatoria Publindex 830 de 2018

ph

**Esta Revista se terminó de imprimir
en julio de 2021
Manizales - Colombia**