

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Director Mauricio Langón

Año 37, N. 74

2° Semestre 2017

ÍNDICE

Enrique Puchet

Bergson: ayer y hoy (testimonio)

3

Miguel Andrés Brenner

Enseñar filosofía en la escuela secundaria

Relato de una experiencia

14

Celina A. Lértora Mendoza

Strawson, la referencia directa y tres términos
en discusión político-semántica

30

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Director: Mauricio Langón

Secretario de Redacción: Juan Cáceres

Consejo de Redacción:

Ana Vieira

Mario López

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Bernard, François de (Francia, Grupo de estudios sobre mundializaciones)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Bohórquez, Carmen (Venezuela, Universidad del Zulia)

Cruz, Manuel (España, Universidad de Barcelona)

Douailler, Stéphane (Francia, Universidad de París-8)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

Follari, Roberto Agustín (Argentina, Universidad de Cuyo)

Fornet-Betancourt, Raúl (Alemania, Universidad de Aachen)

Gómez-Martínez, José Luis (Estados Unidos, Universidad de Georgia)

López Velasco, Sirio (Brasil, Universidad Federal de Río Grande)

Montes, Jaime (Centro de Estudios Latinoamericanos, Santiago de Chile)

Reyes Mate, M. (España, Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Scannone, Juan Carlos (Argentina, Universidad del Salvador)

Serrano Caldera, Alejandro (Nicaragua)

Sidekum, Antonio (Brasil, Universidad de Canoas)

Vermeren, Patrice (Francia, Universidad de París-8)

ISSN 0326-3320

Los artículos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores, y no implican aceptación de sus afirmaciones por parte de la Dirección ni de la entidad editora.

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo, recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI, M.T. de Alvear 1640, 1° piso E- Buenos Aires- Argentina

E.Mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

Bergson: ayer y hoy (testimonio)

Enrique Puchet C.
Montevideo

Si no de un “tiempo bergsoniano”, sí puede hablarse de una presencia no desdeñable (¿extinguida del todo?) de Henri Bergson (1859-1941) en la cultura filosófica y en los empeños teóricos de nuestros intelectuales en la primera mitad del siglo XX y algunos años siguientes. Para verificarlo, habría que considerar la estima que le profesó Carlos Vaz Ferreira y, en la generación siguiente, su influjo en docentes y pensadores vinculados con la inicial Facultad de Humanidades y Ciencias (desde 1945-46). Si no nos detenemos en nombres, es porque los actores merecen bastante más que una mención al pasar; sería cosa de relevar actuaciones, en los niveles medio y universitario, de individualidades destacadas como Luis E. Gil Salguero y Mario A. Silva García. Más tarde, aún, algunos **epígonos** aprendimos a incorporar una huella de bergsonismo en nuestra primera formación (digamos, si hiciera falta, que esto último se dio en las décadas centrales del siglo pasado). En esos años, Bergson fue expuesto en la docencia, citado a menudo y, más todavía, traducido y editado entre nosotros; limitémonos a recordar, entre otras ediciones, que Claudio García & Cía. hizo conocer, en 1944, la versión española del ensayo *Introduction à la Métaphysique* debida al poeta Carlos Sabat Ercastry. No fue un momento que no valga la pena evocar, siquiera sea –en nuestro caso– a título de testigo menor.

Había razones para la preferencia que Bergson compartía con William James, su amigo americano, y con el naciente interés por el pensamiento alemán contemporáneo. Ofrecía aspectos con que tentar a los principiantes que éramos. Prometía una forma de pensar en guerra contra los sistemas cerrados, algo por el estilo de lo que luego se llamaría “la muerte de los sistemas”. Denunciaba las trampas del **verbalismo**, que hace creer que **nombrar** es suficiente para **entender**, y, además de eso, cuestionaba la capacidad del propio entendimiento para captar la movilidad de lo real (*durée* era entonces una palabra de orden). Nos iniciaba en un método nuevo, la *intuición*, que proporcionaría el ideal de **conocer** sin ahogar el “incesante brote de novedades” en que todo proceso ha de consistir. “Auscultación espiritual”, usada en 1900, no nos sonaba a expresión de un romanticismo tardío. Y, el todo, expresado en una límpida prosa que nos hicimos un deber leer en el original.

Es probable que también para el lector actual resulten sugestivas palabras como las que se encuentran a cada paso en el texto antes citado:

*No existen **cosas** hechas, sino cosas que se hacen; no **estados** que se mantienen, sino únicamente estados que cambian. El reposo nunca es más que aparente o, más bien, relativo. La conciencia que tenemos de nuestra propia persona en su continua fluencia nos introduce en el interior de una realidad sobre cuyo modelo debemos representarnos las otras. **Toda realidad es, pues, tendencia, si convenimos en llamar tendencia un cambio de dirección en estado naciente.***

Había bastante con que estimular a jóvenes filosofantes ávidos de originalidad. Sin embargo, las cosas no pueden estar, hoy, en el mismo punto. Es normal que la atención se haya desplazado.

¿Un nuevo Bergson?

*Ser **irreligioso** o **a-religioso** no es ser **antirreligioso**. Más aún: irreligión del porvenir podrá conservar del sentimiento religioso lo que hay en él de más puro: de una parte, la admiración del Cosmos y de las potencias infinitas que se despliegan en él; de otra, la investigación de un ideal no solamente individual sino social y hasta cósmico que sobrepase la realidad actual. [...]*

Los desenvolvimientos de la religión y los de la civilización han sido siempre solidarios entre sí; así, pues, los desenvolvimientos de la religión se han hecho siempre en el sentido de una mayor independencia de espíritu, de un dogmatismo menos literal y menos estrecho y de una especulación más libre.

J.-M. Guyau, *La irreligión del porvenir*. Introducción (1887)

En el siglo xviii, los mismos hombres que han preparado y realizado la Revolución Francesa, gustaban de acusar de ficción y engaño a los apóstoles y a los profetas, precisamente los revolucionarios de otros tiempos.

Ibid, 1ª Parte, cap. II

Los géómetras han tenido siempre gran respeto por Euclides. Sin embargo, todos ellos se han esforzado por añadir algún nuevo teorema a los que aquel había demostrado. ¿Ha de procederse con las verdades morales de otra manera que con las verdades matemáticas? ¿Debe reinar la autocracia sobre los espíritus?
Ibíd.

Los vocacionales en quienes se dio un inicial entusiasmo bergsonian, pasadas unas décadas que lo han sido de tribulaciones, podemos atestiguar el cambio de perspectiva acerca de qué interesa todavía en el bergsonismo. Y hacerlo, a sabiendas de cuánto hay, en nuestra propia versión, de parcialidad en el enfoque y, a la vez, de penuria de medios con que la cuestión es abordada. Otros serán más radicales, y declararán quizás la obsolescencia definitiva del filósofo en vista de los cambios que han conducido, en filosofía, al auge ruidoso de un estilo que nada tiene en común con el de las décadas iniciales del siglo XX. Este nuevo estilo –digámoslo de paso– tendrá que probar por su parte la validez en términos humanos de una ruptura –porque lo es– que, por ahora, pertenece al mundo de las destrezas verbales más que al de la reflexión esclarecedora.

La siguiente es una manera tentativa de expresarlo: el Bergson todavía “aprovechable” es aquel que, mientras siguió pensando en términos de **valores cualitativos** y de una dinámica de “cosas que se hacen” (es decir, en la medida en que se resiste a aceptar una cosmovisión de realidades consumadas, de determinismos para los que nunca se está en presencia de *novedades*), -naciones, estas, que caracterizaban al Bergson de la madurez,-sosteniendo “no creer en la fatalidad en historia”, se orientó, en su última obra original, hacia los temas en que las decisiones pertenecen al dominio de la Ética y, por lo tanto, tienen que ver con las opciones de cada día, que son las de cada época. Esa obra, como sabemos, es *Las dos fuentes de la moral y de la religión* (1932), de la que existe traducción española (versión de M. González Fernández, Introducción de José Ferrater Mora; Bs. As., Sudamericana, 1946). Si se ha de hablar de una sabiduría bergsoniana, es allí donde debe buscársela.

Ciertamente, se requieren precisiones que justifiquen hablar de **ética** como campo específico de reflexión. Aunque no basten, son pertinentes las puntualizaciones que siguen.

1. Se hablará de **ética** cuando se tienen en vista relaciones entre sujetos humanos cuyas acciones, aunque oriundas de cada ser individual, no pueden menos que afectar a otros y refluir sobre el mismo que las ejecuta. En este sentido, el encuadre social ha de estar indefectiblemente presente, explícito o no, en todo análisis éticamente definible. Más: es un elemento decisivo de qué modo de asociación se trata –presión de lo colectivo que cancela las iniciativas personales o vínculo que favorece la afirmación de cada cual en cuanto sujeto digno de respeto (**persona**).

2. Toda consideración de este orden, por intenso que sea su componente teórico, se valida sólo por su capacidad para orientar la práctica (“Obras son amores...”) y recibe allí las calificaciones que es usual aplicar a las conductas: bueno/malo, justo/injusto, generoso/egoísta, digno/execrable...En su indispensable puesta a prueba en la acción, los comportamientos de sentido ético llevan adherido un trasfondo de índole subjetiva que el término “actitud” expresa adecuadamente. Es lo que permite referirse a intentos dotados de nobleza aunque no consagrados por el éxito.

Son, las anteriores, algunas de las dimensiones en que se instala a su peculiar manera este “último Bergson”. Importa subrayar de antemano que, para nosotros, la exégesis se hace trabajosa. Se tropieza con muchas afirmaciones cuyo fundamento es difícil determinar. ¿Qué pensar, por ejemplo, de un concepto de “vida en general, creadora de la naturaleza, la cual, a su vez, ha creado la existencia social”, -- o de un modo de originarse las revoluciones consistente en que, “una mañana, ciudadanos modestos, humildes y hasta entonces obedientes, despiertan con la pretensión de ser conductores de hombres”? Similar desconcierto provoca el laborioso debate entablado con la Biología y la Etnografía del 900, que torna casi improductivo el laborioso capítulo II (“La religión estática”).

Ni qué decir que tales reservas en nada clausuran la posibilidad de interpretaciones mejor informadas, lecturas más doctas que la que aquí se reconstruye pasadas ya varias décadas.

Acercamientos

Mais, pour que la société progresse, encore faut-il qu'elle subsiste.
(H. Bergson)

Este Bergson del que ahora hablamos es un **pensador social**. Lejos de decirlo todo –como sucedería si lo llamáramos sociólogo–, tal referencia aboca a complicaciones que, en los días que corren, aparecen complejísimas. No por falta sino por exceso de los autores que aspirarían a cobijarse bajo ese rótulo. Tras las etapas recientes, en que lo usual ha sido apelar a planteos psicológicos o económicos, lo que hoy predomina es una suerte de urgencia por pronunciarse valorativamente, en particular los intelectuales que vienen de la Academia, acerca de la condición a que los humanos se ven sujetos en razón de la existencia de sistemas *sociales* (instituciones menores, formas estatales, consanguinidad, etc.) que los encuadran, o, más generalmente, los someten o coartan. Esto último es especialmente significativo: los planteos más influyentes, los que se pretenden críticos sin sombra de ingenuidad, militan a favor de visiones –que son casi una visión única– para las cuales lo social pesa abrumadoramente sobre cualquier intento de diferenciación que preserve la autenticidad que cada uno (para mayor precisión: ...y cada *una*) tiene derecho a afirmar soberanamente –un derecho a la vez incuestionable y desconocido por las estructuras vigentes. Se diría que pocas veces, si ha habido alguna en la historia occidental, los individuos se han declarado con mayor énfasis miembros que acceden al medio en que nacen *sólo* para ser traicionados. Un azar gramatical facilita un eslogan eficaz: ¿quién puede dudar de que cada uno de nosotros nos constituimos como “sujetos” nada más que para correr la suerte indeseable de “sujetados”?

Expresiones de ese desencanto se encuentran por todas partes. Bastará con recoger dos de ellas: una, proveniente del medio “letrado”, refleja un pensamiento promedial que, como tal, no necesita indicación de autor; la otra, no menos elocuente, puede encontrársela en las llamadas “redes sociales”, instrumentos de comunicación hoy hartamente difundidos.

A nadie, en efecto, sorprenderá leer:

La sociedad construye la realidad a partir de lo que enuncia como correcto o bueno, como normal o sano, estableciendo sentidos que marcan una tendencia en el flujo del sentido social, creando un

‘sentido común’ por lo general excluyente y funcional a determinados pensamientos políticos. Este sentido social estandarizado deja afuera a quienes no pueden incluirse dentro de estas normas. Etc.

Un tono militante asume por su parte la protesta que nos alcanza en este cartel de marzo de 2017, ayer mismo:

Te dicen que en la posmodernidad cada quien puede vivir a su manera, que puedes ser lo que tú quieras... En cambio, se reprime y sanciona todas aquellas formas de vida que no van de acuerdo con las concepciones y valores liberales-progresistas de las sociedades post-industriales.

A nadie puede ocurrírsele desechar un discurso tan frecuentado. Menos todavía, denunciarlo por “subversivo”; en todo caso, cabe sospecharle, sí, infecundidad en vista de su tendencia a percutir sin avanzar y su incapacidad para mostrar en qué difiere la protesta vibrante del análisis reposado.

Nuestro tema es sugerir la posición bergsoniana acerca de la inexorable existencia en sociedad y, sobre todo, qué orientación proporciona su distinción entre sociedad cerrada –el cúmulo de rutas prefijadas que garantizan un orden dado (“una colectividad momentáneamente establecida”, diría una joven estudiosa cuyo ahínco no puede ser puesto en duda) y, de otro lado, sociedad abierta, aquella que propicia innovaciones de las que son portadores “hombres superiores” (por cierto, este último modo de hablar no nos contenta). Con sus equivalentes éticos: “moral cerrada”/“moral abierta”. Valdrá recomendar como directiva de interpretación la voluntad del filósofo de reconocer la vigencia de uno y de otro planos, en una especie de proyecto vital integrador que, admitámoslo, accede con mayor facilidad a la formulación de principio que a la puesta en práctica.

Pensamos que hay en efecto, en Bergson, un núcleo de verdad estimulante que ayuda a corregir la extremosidad improductiva de asertos usuales sobre individuo-y-sociedad de los que hemos dado noticia precedentemente. Lo pensamos así a condición de que su justiciera valoración del factor creador en el devenir de las sociedades sea susceptible de verificarse en las ocasiones del trato diario a que “todo el mundo” se halla abocado ya sólo por la cualidad de estar-con-otros que distingue a la existencia humana. Por así decirlo, el poder de innovar tiene que ser concebido en clave democrática; lo grande debe reproducirse en lo pequeño.

En busca de lo actual

...menos estrechamente social, más ampliamente humana...

El cuerpo hipertrofiado espera un suplemento de alma.

La moral del Evangelio es esencialmente la moral del alma abierta.

No nos parece productivo seguir a Bergson en el detalle de su argumentación, que se desenvuelve en una intrincada superposición de asuntos sobre los que es riesgoso pronunciarse uno tras otro. Sin duda, para su mirada, todo aparecía transparente.

Lo atractivo es verificar la relevancia de su planteo a la luz de preocupaciones difundidas en la actualidad. El nexo existe, y de él puede derivarse la originalidad de *Las dos fuentes...* como respuesta al desasosiego del presente ante las frustraciones de la convivencia. Bergson puede perfectamente alinearse con inquietudes de esta hora, aquellas que han convertido en inesquivables nociones tales como “reconocimiento”, “empatía”, “cuidado de sí y de los Otros”, referencias hoy insistentes en dichos y en escritos. El nombre bergsoniano para estas nociones es **alma abierta**. Para decirlo en nuestro lenguaje: Es la actitud por la que se ve al Otro como presencia que realiza lo humano universal, y, esto, no en clave de cosmopolitismo abstracto, sino hecho viable en conductas prácticas de *sim-patía*, de comprensión, que mantienen vivo un sentimiento de afinidad que trasciende la inclusión en nacionalidades, segmentos socio-culturales o las así llamadas “corporaciones”. (El lector conserva, íntegro, su derecho a cuestionar la felicidad de nuestra fórmula.) También, en términos de experiencia diaria: Recibir toda expresión humana como **interpelación**; cobrar conciencia de que todo *reconocimiento* involucra el gesto de “consagrar atención a...”.

Una actitud tal ha tenido historia, *ha hecho* historia. Así es que, conscientes de nuestras limitaciones, nos reduciremos a poner de relieve a un Bergson desafiante – desafiante, al menos, para nuestros hábitos intelectuales–, que no vaciló en afirmar hasta qué punto –en verdad, en un grado decisivo– el *Cristianismo* y su trasfondo de tradición judía han sido los agentes a los que la cultura occidental debe el enorme paso delante de la apertura de alma.

Aunque contiene más alusiones que las que estamos en condiciones de explorar, el pasaje siguiente ilustra suficientemente sobre la tesis bergsoniana.

Evoquemos el tono y el acento de los profetas de Israel. Es su voz la que escuchamos cuando se comete o se consiente una gran injusticia. Elevan su protesta desde el fondo de los siglos. Es verdad que, desde ellos, la justicia se ha ampliado notablemente. La que los profetas pregonaban se refería ante todo a Israel; su indignación contra la injusticia era la cólera de Jehová contra su pueblo rebelde o contra los enemigos de ese pueblo elegido. [...] Pero dieron a la justicia el carácter enérgicamente imperativo que ha conservado, impreso luego en una materia indefinidamente ensanchada.

Tampoco esas ampliaciones de la noción de justicia se han hecho por sí solas. Sobre cada una de ellas el historiador bien informado inscribiría un nombre propio. Fue, cada una, una creación, y la perspectiva de creaciones nuevas existirá siempre. El progreso decisivo en cuanto a la sustancia de la justicia, como el profetismo lo había sido en cuanto a la forma, consistió en sustituir la república limitada por las fronteras del Estado (cité), reducida allí mismo a los individuos libres, por una república universal que comprende a todos los hombres. Todo lo demás proviene de ahí... No nos parece dudoso que este segundo progreso –el paso de lo cerrado a lo abierto– se ha debido al cristianismo, así como el primero se debió al profetismo judío.

¿Hubiera podido cumplirse por acción de la filosofía pura? Nada es más instructivo que ver cómo los filósofos han rozado el cambio, lo han tocado, y, sin embargo, marrado. Dejemos de lado a Platón, quien ciertamente incluye la Idea de hombre entre las Ideas suprasensibles: ¿no se seguiría que todos los hombres tienen la misma esencia? No había más que un paso para alcanzar el concepto de que todos tenían igual valor en tanto que hombres y que la comunidad de esencia les otorgaría los mismos derechos fundamentales. Pero, el paso no fue dado. Hubiera sido necesario condenar la esclavitud, renunciar a la idea griega de que los extranjeros, siendo bárbaros, no podían reivindicar ningún derecho. (...) Antes del cristianismo, existió el Estoicismo: filósofos que

proclamaron que todos los hombres son iguales y que el sabio es ciudadano del mundo. Pero eran las fórmulas de un ideal concebido, pensado tal vez como irrealizable. No vemos que ninguno de los grandes estoicos –ni siquiera en el que fue emperador– haya considerado posible abatir la barrera entre el libre y el esclavo, entre el ciudadano romano y el bárbaro. Fue necesario el cristianismo para que la idea de fraternidad universal que implica la igualdad de derechos y la inviolabilidad de la persona, se hiciera idea operante. [...] Comenzó con la enseñanza del Evangelio, para proseguir sin término.

Una cosa es un ideal presentado a los hombres por sabios dignos de admiración, y otra, el ideal lanzado a través del mundo en un mensaje cargado de amor, que llamaba al amor. En verdad, no se trataba de una sabiduría definida, formulable en máximas. Se indicaba más bien una dirección, se aportaba un método; a lo más, se apuntada a un objetivo siempre provisorio y que, por consiguiente, exigiría un esfuerzo incesantemente renovado. Este esfuerzo debía ser, por lo menos en algunos, un esfuerzo de creación. El método consistía en suponer posible lo que es efectivamente imposible en una sociedad dada, en representarse lo que resultaría para el alma social y, entonces, inducir algo de este estado de alma mediante la propaganda (1) y el ejemplo...

(Las dos fuentes de la moral y de la religión, Cap. I).

(No es irrelevante señalar que, precisamente en el ambiente del cristianismo naciente, escenario de la prédica ardiente y las disputas entre lo viejo y lo nuevo, adquieren particular relieve las personalidades y sus relaciones mutuas, sean estas las del entendimiento fraterno o, también, las del desencuentro y la hostilidad. El lugar en que se entablan los compañerismos es el mismo lugar en el que se desatan las reacciones coléricas e, inclusive, el rencor. Eso lo hace todo más intensamente humano. ¿Puede Pablo conservar a su lado al correligionario que lo ha defraudado? ¿Pide la magnitud de la causa olvidar los resentimientos, deponer reproches y censuras? Nada menos que esto es lo que, en plena evangelización, conmueve las relaciones entre Pablo, Juan Marcos (el presunto desertor) y Bernabé. Una atmósfera de modernidad –diríamos más: de contemporaneidad– envuelve el comentario que nos entrega *Hechos de los apóstoles*, 15, 37-39: “Bernabé quería llevar consigo a Juan, llamado Marcos. Pero Pablo era de parecer que no debían llevar a uno que los

había abandonado desde Panfilia, y no los había acompañado en la obra de la evangelización. Se acalararon los ánimos hasta el punto de separarse el uno del otro”¹.

El “ejemplo”, de que habla Bergson, se enriquece –se hace más creíble– si incorpora la movilidad de las conciencias –clásico tema bergsonian, al fin y al cabo. La novedad, en el filósofo, radica en que la movilidad está, ahora, en las actitudes y las conductas.)

*

*La eficacia del discurso histórico...
no se reduce a su función de conocimiento:
posee una función social cuyas modalidades
no son exclusiva ni primordialmente
de carácter teórico.*

Carlos Pereyra, historiador mexicano; 2005

Se presiente que, a partir de esas palabras, hay lugar para múltiples desarrollos y cuestionamientos, inclusive el temor de una nueva Cristiandad. Habrá actores que debatirán con mayor caudal de erudición y de sagacidad que el que estas líneas suponen.

A nosotros se nos aparecen algunas perspectivas que sería posible explorar con provecho. Una, la comparación, que sin duda merece atención, entre el sabio antiguo y el removedor cristiano: de un lado, el emperador-filósofo, Marco Aurelio, para quien mantener el orden establecido es la exigencia insoslayable (el gobernante dictamina que es obligado que los esclavos evadidos sean perseguidos en tierras de grandes propietarios), y, del otro, la **sensibilidad** que trasunta la brevísima *Carta a Filemón* en la que el apóstol Pablo reivindica un orden más alto que el existente al devolver el esclavo al amo que, precisamente, ya no será tal.

¹ Es lo que inspiró a Ernesto Renan esta comparación: “Los Apóstoles se parecían más bien a obreros socialistas esparciendo sus ideas de café en café, que a los misioneros de los tiempos modernos”.

Otra derivación prometedora es la insistencia bergsoniana en el elemento de creación, de inventiva, en el seno de la sociedad humana. Siempre estuvo en su pensamiento. Ahora, sin embargo, ya no se trata únicamente de yoes fluyentes ni de multiplicidades sin identidad sino de **personas** y de **proyectos de vida** en el seno de sistemas en los que hay que introducir la ductilidad de métodos de convivencia cada vez más estimulantes de logros libremente comunicados. Es bien claro que esto se aplica, con pertinencia acentuada, a las instituciones educativas, que deben resistir su proclividad a convertirse, para usar un afortunado giro de Stefan Zweig, de organismos, en **organizaciones**.

**Enseñar filosofía en la escuela secundaria
Relato de una experiencia**

Miguel Andrés Brenner
UBA, Buenos Aires

*A mis maestros, de quienes tanto aprendí,
los alumnos de la Escuela de Educación Técnica N. 1 de Almirante Brown,
ciudad de Longchamps, Provincia de Buenos Aires*

Prólogo

Este prólogo es lo último que escribo. Prólogo y epílogo conviene antecedan la lectura del presente relato. ¿Por qué esta ocurrencia?

La escuela como práctica política tiene como dedicatoria a mis maestros, los alumnos de la escuela secundaria, en particular, los de la materia filosofía. Podría aparentar dicha expresión a una especie de cliché sin sustento real, mera apariencia vacía de contenido. Es por ello que sentí necesidad de poner en limpio por qué los adolescentes de sectores populares de la escuela pública son “mi cable a tierra”. La redacción no es definitiva.

¿A quiénes va dirigido? Usualmente, un libro de didáctica deambula más que nada por el sendero de textos y autores¹. De ahí en oportunidades las expresiones: “como dice”, “siguiendo a”, “el autor señala o presenta”. En el mejor de los casos, confronta posiciones a partir de lo que se denomina “el estado de la cuestión”. Mi propósito es la divulgación². Si bien mi área de indagación no es la didáctica como disciplina, no puedo dejar de reconocer que, al ser docente, enseño, y si enseño hay una praxis didáctica, y merece su reflexión.

Tenía ideas dispersas. Vaya a saber por qué maduré el tiempo de su exposición.

¹ Pueden haber ejemplificaciones, pero difícilmente una reflexión acerca de la propia práctica.

² Término que no me resulta muy agradable pues alude a “poner al alcance del *vulgo*”.

A modo de inicio

El presente texto hace referencia a la enseñanza de la filosofía, pero va más allá de ese nudo conceptual, pues tiene que ver con una política-didáctica dentro del capitalismo/neoliberal³ globalizado, expoliador, excluyente. Aclaro que no me instalo en la mera crítica, también hago una propuesta. Y consta de dos secciones: 1) Quienes enseñamos, compromiso con la vida; 2) Quienes aprendemos a enseñar, compromiso político. Se le agregó a posteriori una especie de apéndice: relato de una experiencia más, repensando las experiencias pedagógicas y un epílogo.

Algo más, particularmente para quien conoce, al menos, un poco de pedagogía. En el pie de página nº 14 hago referencia a Comenio, cuyos escritos me suenan bellos. ¿Qué hace ahí ese autor? En realidad está demás. Entonces, por qué lo aludo (a veces aprovecho ciertos escritos a fin de decir otras cosas): injustamente se lo ha “ninguneado” en favor de Rousseau, a quien considero fruto de la perversión del liberalismo y capitalismo del siglo XVIII, pues considera que la educación no es para los pobres, de ellos nada puede obtenerse, solo se encuentra dirigida a los niños de “linaje”⁴. Es decir, lo valioso se reduce a los niños de la nobleza o de los sectores dominantes.

Enseñar a niños o adolescentes de sectores populares es hermoso, en las condiciones actuales desafío y orgullo, de pronto doloroso parto pleno de esperanza y gratitud que vale la pena disfrutar⁵, no una pasión inútil.

Quiénes enseñamos, compromiso con la vida

Luego de muchos años, ahora marzo de 2010, iniciamos nuevamente el curso de filosofía en la Escuela Secundaria Técnica nº 1 de Almirante Brown, sita en el

³ Dejo constancia que no toda crítica al neoliberalismo es crítica al capitalismo.

⁴ *Emilio* es la obra pedagógica de Rousseau. La afirmación que comento aparece en el capítulo primero del texto: “El pobre no tiene necesidad de educación; la de su estado es forzada y él no sabría alcanzar otra...”; “Escojamos, pues, a un rico; estaremos seguros al menos de haber hecho un hombre más, en lugar de que un pobre pueda llegar a ser hombre.” “...no me pesa que Emilio tenga linaje”, Juna Jacobo Rousseau, *Emilio*, Biblioteca EDAF. Madrid, 2003, p. 54.

⁵ Disfrutar: el prefijo “dis” significa negación, en nuestro caso “negación del fruto”. Muerte del fruto no en vano, no como mero acto de consumir o placer fugaz y luego la nada. Sí, muerte del fruto que fecunda la esperanza.

conurbano bonaerense, Ciudad de Longchamps, donde concurren alumnos de sectores populares, cuyas edades promedio oscilan entre dieciséis y diecisiete años.

Considero pedagógicamente la unidad **sentir-pensar**, sin embargo, la tendencia del profesor **que enseña** es priorizar el pensar como base de su enseñanza, mientras el alumno prioriza el sentir como base de su aprendizaje⁶.

Agradeciéndoles encontrarme con ellos en el pensar afectuoso, en el afecto del pensar, les digo que de entrada no definiré lo que es filosofía, ellos lo intentarán a partir de lo que trabajamos, pero recién hacia fin de año. Formulo algunas problemáticas. Así, valga un ejemplo: pregunto a un adolescente “cómo te llamás”, responde a mi solicitud, teatralizando le señalo la falsedad de su enunciado, aparece en los discentes una incógnita, manejo los silencios, de pronto le señalo “te pusieron un nombre para que otros te llamen”. Entonces, reflexionamos acerca de lo acontecido: qué es lo que sintieron, qué piensan⁷, e intento deconstruir entender la realidad según la sustancia individual, precisando la importancia de su comprensión en el plexo de las relaciones y la existencia humana desde la instituyente interpelación del otro.

De pronto, un alumno pide la palabra y dice: “Profe, filosofía es la crítica de lo que creemos obvio”. Entonces, afirmo, no crean obvio lo que les digo, no crean obvio lo que leen en cualquier texto, no crean obvio lo que escuchan y ven por televisión o por otro medio, no sean adictos como que no tienen palabra por decir. Tampoco, quienes les enseñamos, creamos obvio que los alumnos son indolentes, insolentes, no ponen esfuerzo alguno, hay que bajar el nivel, nada les interesa, etc. Si lo creyéramos obvio, sería la muerte del pensamiento crítico fundado en el amor, sería la muerte del amor al prójimo. Próximo o prójimo no es el que se encuentra a mi lado (no pasa la cosa por una cuestión espacial), sino aquél de quien me hago cargo, según la Parábola del Buen Samaritano⁸. Apreciamos, aquí, una similitud con Immanuel Lévinas.

⁶ No sólo afirmo la presente cuestión desde mi experiencia docente, pues realicé una indagación acerca de la imagen que tienen del “buen” y del “mal” profesor.

⁷ Diferencio didácticamente entre sentir y pensar, para los que doy diferentes momentos secuenciados.

⁸ Evangelio según San Lucas 10, 29-37.

Nuestros alumnos no son objetos a llenar con informaciones (en este caso provenientes de la filosofía), que sienten demasiado alejadas, y confunden “no estoy de acuerdo” con “no lo entiendo”. El alumno de hoy tiende a rechazar ese modelo de enseñanza, pero también rechaza que no le enseñemos. El problema actual, en general, no es la educación bancaria, sino que ni educación bancaria haya. En este contexto, aparece el currículum simulado, es decir, simulamos enseñar lo que no enseñamos (a diferencia del currículum oculto, ocultamos enseñar lo que sí enseñamos).

El desafío consiste en que nos animemos a que los alumnos pronuncien su palabra, que digan lo que no se les ocurre decir, lo que no se les permite decir, pues los significantes no están del todo presente, el sentido se ve diferido, según la expresión que le asigna Jacques Derrida, o bien no puede comprenderse **lo dicho** si no se hace un trabajo a la manera de un arqueólogo que excava con pasión y esfuerzo, con dedicación y responsabilidad por el otro, a fin de descubrir, en lo dicho, **lo no dicho**⁹. Así, también nosotros, en nuestra formación debiéramos aprender, cuando estudiamos al mismo Derrida, qué es lo que no está presente en sus discursos, al estudiar a Foucault, qué es lo no dicho en sus discursos, cuando aludimos enunciados descalificativos a partir de nuestro malestar docente, qué es lo que no decimos.

¿Nada interesa a nuestros alumnos? Si no hubiere interés alguno, tampoco habría deseo; si no hay deseo, tampoco hay vida. No creo que el alumno, ser viviente como yo, carezca de deseos, en última instancia, carezca de vida.

Ya casi sin esperanza decimos: “nada les interesa, no quieren estudiar”. ¿Es cuestión de bajar el nivel? Creo, aquí, se cristalizó un concepto, “bajar el nivel”¹⁰. Además, ¿qué significaría **subirlo**? ¿Quién establece dónde se halla el nivel? ¿Cuál es la base horizontal desde la que habría que ascender hasta la cúspide? Referimos a categorías espaciales homogeneizando el punto de partida de los conocimientos previos de los alumnos con el de llegada o estándares preestablecidos. Pienso que ni hay que subirlo ni bajarlo, no es cuestión de transportar espacialmente hacia arriba o

⁹ El sentido de la arqueología del saber es revelar como una disciplina ha desarrollado normas de validez y objetividad.

¹⁰ Nivel: del latín vulgar *libellum*, en latín clásico *libella* diminutivo de libra o balanza. Instrumento que sirve para reconocer si un plan es horizontal o no, y para averiguar la diferencia de altura entre dos puntos.

hacia abajo. Si el *Otro* (el adolescente situado) constituye mi subjetividad docente, mi *estar* es radicalmente diferente. Si enseño con pasión, debo partir de las posibilidades de mis alumnos, de sus experiencias de vida que entren en diálogo transformador con nuestras experiencias de vida enseñante. Entonces, ya no hablaría más ni de subir ni de bajar el nivel, sino de intentar una “traducción” adecuada. En otros términos, el dilema no es “enseño con calidad o enseñanza con menor calidad” según estándares preestablecidos, válidos tanto para un adolescente de Bélgica como para un adolescente bantú como para un adolescente colla o de la villa o favela o country de cinco estrellas.

El desafío consiste en, conociendo los modos culturales de mis alumnos en tanto sujetos colectivos, hacer de mis palabras un discurso que pueda lograr que ellos lo atrapen desde sus propios códigos y, por lo tanto, logren pronunciar la propia palabra, trascendiéndola. A tal fin, el diálogo. Éste supone que yo pueda ponerme en el lugar de ellos y, a la vez, ellos puedan ponerse en mi lugar, y no como mero artilugio de la palabra, sino como praxis liberadora/transformadora.

Vayamos a un ejemplo. En el *Espacio de Construcción de la Práctica Docente II*, segundo año de la carrera de profesorado en filosofía a mi cargo en el Instituto de Formación Docente n° 41 de la Provincia de Buenos Aires, entre otros, intento establecer agenda diciéndole a mis alumnos, futuros docentes, lo siguiente: nunca entren a clase para enseñar a adolescentes la razón en Descartes, la muerte de lo absoluto en Nietzsche, la alienación en Marx. Tensionen la experiencia de los alumnos con la teoría que presentan. Ciertamente, a partir de aquí habrían múltiples aristas posibles para la enseñanza-aprendizaje, que nos puede llevar a que no cumplamos con el programa. Pero, la pregunta es: ¿nuestros adolescentes para el programa, o el programa desde nuestros adolescentes?

Cuestiones a enseñar, ejemplos:

* **¿Enseñar Platón** para que los alumnos conozcan la Alegoría de la Caverna, donde algún elegido que ha descubierto la verdadera realidad trate de salvar a los condenados a las sombras?, ¿o enseñar Platón para que los adolescentes se cuestionen qué es para ellos su propia realidad, si el cuerpo que viven es la cárcel del alma, cómo son las pasiones del cuerpo que viven, si esas pasiones permiten ser atento al otro desde el otro mismo, etc.?

* **¿Enseñar Descartes** para que los alumnos conozcan las *Meditaciones Metafísicas*?, ¿o enseñarlas para que los adolescentes interpreten si pueden explicarse a ellos mismos por la mera razón?, ¿cómo pueden explicarse desde las experiencias vividas en un boliche?, etc.

* **¿Enseñar Marx** para que los alumnos conozcan la explotación capitalista?, ¿o enseñar Marx para que los adolescentes interpreten las propias experiencias laborales o las de sus padres a través de los Manuscritos Económico Filosóficos de 1844?

* **¿Enseñar Nietzsche** para que los alumnos comprendan que no hay hechos sino interpretaciones?, ¿o enseñarlo para que los adolescentes se interpreten a sí mismos desde distintas miradas y aprendan construir una perspectiva crítica de los textos, de las voces, de las imágenes?, etc.

* **¿Enseñar Foucault** para que entiendan el ejercicio del poder, sus dispositivos?, ¿o enseñarlo a fin de comprender la propia institución escolar que viven, si la resistencia es posible, si la utopía es posible, aún independientemente del mismo Foucault?

* **¿Enseñar ciertas líneas** de pensamiento posmoderno conservador para mostrar a los alumnos que no hay futuro, que la moral es *light*, que son indolentes, que no ponen esfuerzo en el estudio, que hay que bajar cada vez más el nivel?, ¿o enseñarlas a fin que piensen si encuentran cerrado el propio futuro, si carecen de deseo, si quienes conviven con ellos, o más allá de ellos, carecen de deseo alguno, qué les importa de la vida, en qué pondrían todo su esfuerzo y cómo viven lo que acontece en la escuela secundaria?

* **¿Enseñar Lévinas y Dussel** para intentar dilucidar textos crípticos o para comprenderse como comunidad de víctimas, en qué sentido comunidad –si es que así se sienten– y en qué sentido víctimas –si es que así se sienten–?

Por cierto, a tal efecto hay que tener el tino adecuado, sensibilidad a fin de seleccionar textos simples de los pensadores/filósofos, o bien construir textos sencillos en tanto respeten sus ideas, tarea nada fácil, tarea proba.

La enseñanza de la filosofía no significa el conocimiento de los filósofos, cuya luz se troque en sombra y produzca pobreza de la experiencia de vida de nuestros adolescentes.

La práctica de una enseñanza alternativa apunta a que los alumnos **se apropien de lo propio**, pronuncien la propia palabra, y puedan liberarse de la mera disciplina o disciplinamiento, de la mera **bajada** del currículum, libro de texto o **manual**¹¹. Sólo así nuestra enseñanza, nuestros textos, se involucrarán en horizontes significativos diferentes, a efectos de ayudar a intuir mundos reales posibles más justos y solidarios.

En tal sentido, pedagógicamente, radica la importancia de la “traducción”. Traducir: indagar en significaciones lógicas o narrativas, indagar en las argumentaciones o palabras, en las preocupaciones o intereses que surgen como propios de nuestros alumnos, no contemplados en textos o normativas ya contruidos. Lo que importa es re-inventar lo que les enseñamos desde sus propias realidades, para que ellos nos interpreten a nosotros/docentes en tanto los interpretamos en sus identidades.

Luchan contra el olvido de la experiencia, o sea, contra el olvido de la lectura de sí mismo –desde encuadres teóricos diferentes– Walter Benjamin, John Dewey, Giorgio Agamben. A partir de aquí, pero en el contexto de una perspectiva decolonial, en la línea freireana, entiendo que en nuestras escuelas la separación entre la experiencia de las comunidades o pueblos y los textos tiene que ver con el olvido de aquélla y la sobrevaloración de “lo dado”, tan caro al positivismo. Ese “dado” se hallaría más allá de los avatares históricos, y respondería solamente al saber constituido en el Norte político, colonial de por sí, colonizador, capitalista y desde los inicios de la modernidad hasta nuestros días. Su propuesta es que los educandos debieran incorporar el saber que los haría “civilizados”, desconociendo la propia experiencia.

Una de las vías para comprender la educación básica es precisamente la concepción unitaria de la lectura de textos y de la lectura de sí mismo. ¿En qué sentido la lectura de textos implica la lectura de sí mismo? ¿Cuáles son las

¹¹ Las siguientes ideas pertenecen al capítulo de mi libro titulado “*Las reformas educativas y los manuales*”. Publicado por la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos -AGMER- en Paraná, noviembre de 2011.

condiciones históricas a partir de las que se separa en pedagogía la lectura de textos de la lectura de sí mismo? Formulo esta apreciación por cuanto pareciera que el texto es un objeto que miro desde fuera y digo lo que dice, sin darme cuenta que en el mismo proceso de leerlo me estoy diciendo a mí mismo, o dicho de otra manera, me pongo a mí mismo en palabras. O bien, me constituyo como persona en la palabra, palabra que es diálogo. Es decir, no es una constitución aislada, sino con otros, comunitaria, con la posibilidad de múltiples interpretaciones como diálogo abierto o, en su defecto, en su borradura, cierre del discurso, muerte de la palabra, silencio comprimido en la palabra de quienes ejercen el poder, de quienes señorean pretendiendo constituirse en *dominus*.

Quiénes aprendimos a enseñar, compromiso político

Una institución que forma a docentes en el área de la filosofía, ¿debe formar doctos? Si entendemos docto como muy sabio, ciertamente, sí. El problema radica en cómo definir sabiduría. *Sapere*, en latín, propiamente, tener gusto, ejercer el sentido del gusto, tener tal o cual sabor.

Kant afirma en *¿Qué es la Ilustración?*¹² que la salida del hombre de la minoría de edad requiere de la libertad de hacer uso público de la razón, lo que producirá el tránsito hacia la madurez, la emancipación de la humanidad. Uno mismo es culpable de la minoría de edad “debido a la pereza y la cobardía”, y en ello incurre la mayoría de los hombres. Es la razón de los doctos de la Europa¹³ moderna y colonialista. Nos dice el filósofo: Entiendo por uso público de la propia razón el que alguien hace de ella, en cuanto docto, y ante la totalidad del público del mundo de lectores”. Si confrontamos dicha idea al absolutismo político europeo es revolucionaria, si la confrontamos con los saberes populares es reaccionaria. ¿Podemos acusar a Kant de reaccionario? Sería tonto juzgarlo desde nuestras

¹² Kant, Immanuel. *¿Qué es la ilustración?* <www.biblioteca.net> (consulta: 2 de abril de 2008)

¹³ “Jamás hay que olvidar que la ‘*Aufklärung*’ es un evento o un conjunto de eventos y de procesos históricos complejos, que se ubican en un cierto momento del desarrollo de las sociedades europeas”, Foucault, Michel. *¿Qué es la ilustración?* < www.biblioteca.net> (consulta: 2 de abril de 2008) El periódico alemán *Berlinische Monatschrift* publicó, en noviembre de 1784, el escrito de Kant *¿Was ist Aufklärung?* Foucault, con el mismo nombre, hace un análisis del mismo.

categorías y problemáticas actuales, y más considerando sus aportes al pensar humano. El problema no es Kant, sino lo que se hace con él.

¿Cuál es, entonces, el sentido que le asigno al gusto, al saber, *sapere*?

Entender lo docto como muy conocedor en algún arte y ciencia, con el status de mayor reconocimiento institucional¹⁴, cuestión estrictamente kantiana, es obviar a los pueblos como comunidades de víctimas, es obviar el sentido nacional (*natio*: relativo al origen, al nacer) de lo popular, es obviar a las mayorías sufrientes.

Veamos.

¿Es la filosofía algo para doctos? ¿Es el debate público para los doctos? Reiterando, muy kantiana y problemática la cuestión en la línea de *Qué es la Ilustración*. El problema radica en la disociación filosofía-praxis. Aparece una filosofía entroncada en los cánones de occidente, donde filósofos hablan a filósofos, pero no hablan al común de los mortales. ¿Eso es bueno o malo? Las disquisiciones argumentales son válidas en cuanto a su sentido. Si sólo para un mundo de doctos, se reducen a un infructífero onanismo intelectual. Dentro de mi praxis en el ámbito del catolicismo aprendí que un discurso teológico tiene sentido si su finalidad es intervenir en la comprensión de las prácticas humanas en orden a la liberación del pecado, en orden al Hombre Nuevo, expresión paulina. La comprensión de esas prácticas dialogalmente, mediatizado un mundo en común. En tanto ello, si el mundo en común es opresor no vale otra cosa que la militancia, pensar con el compromiso de transformar la realidad. A tal fin la resistencia no alcanza, es un imperativo la utopía o un criterio mesiánico que implique lucha. Ésta se inicia no en el más allá sino en las batallas que dan las mismas comunidades de víctimas o pueblos victimizados¹⁵ en el aquí y ahora, en el hoy.

Tampoco vale la argumentación: “como filósofos los maestros no nos entienden”, “los economistas no nos entienden”, etc. El sentido de la filosofía es

¹⁴ La inflación de títulos en un sistema de mercado hace a su devaluación, se perfila al menos como tendencia. Actualmente comienza a hablarse de “pos doctorandos”.

¹⁵ Aclaro, si digo comunidades de víctimas es porque también hay comunidades de victimarios; si digo pueblos victimizados es porque también hay pueblos victimizadores. Esta disquisición no aparece en la obra de Enrique Dussel.

pedagógico, al decir de Juan Amós Comenio (1592-1670) en su *Pampedia*¹⁶, salvadas las distancias, tendiente a la paz universal.

Cuando ingreso a un aula plagada de adolescentes y comienzo a enseñarles el racionalismo cartesiano, la “famosa” alegoría de la caverna o lo que fuere, ¿para qué? ¿Sigo como docente en el mundo de las ideas intentando no atravesar el río del olvido por miedo a caer en la historia que vivimos, pues me compromete materialmente?

¿Y cuando proponemos una filosofía intercultural liberadora pero no dialogamos, por ejemplo, con economistas? ¿No haremos, quizá, un “corralito” para significar lo intercultural subsumido en procesos dialogales, si bien necesarios no suficientes, pues ignoran cómo los seres humanos resuelven sus necesidades materiales de existencia?

Si deseo hacer filosofía de la educación debo partir de la praxis educativa, caso contrario, el terreno abandonado es cooptado por los discursos economicistas. Y es lo que aconteció, mientras la filosofía pensó¹⁷, la economía capitalista en su

¹⁶ Comenio (nació en Checoslovaquia, 1592-1670) apelaba a una consulta, *De rerum humanatio emendatione consultatio catholica* (Consulta general para el mejoramiento de las cosas humanas) pues sin dicha *emendatio* (liberación) ninguna reforma educativa era suficiente. En ese contexto, bregaba por una escuela donde enseñar todo a todos, varones y mujeres, ricos y pobres, nobles y plebeyos. Sugiero no ingresar en la crítica acerca de qué significa todo, ya en aquella época su postura era revolucionaria. Cfr. Comenius, Jan Amós. *Didáctica Magna*. Ediciones Akal. Madrid. 1986. Alguno de sus capítulos: VIII. Es preciso formar a la juventud conjuntamente en escuelas, IX. Se debe reunir en las escuelas a toda la juventud de uno y otro sexo, X. La enseñanza en las escuelas debe ser universal. Algunas ideas más de Comenio: a) el maestro debe primero conocer lo que enseña, enseñar lo que convenga por la edad, enseñar todo por los sentidos y para el uso presente, b) en cada pueblo una escuela con patios, jardines y las paredes de los salones adornados con cuadros, c) los niños de escasos recursos deben recibir gratis ropa, libros y materiales escolares, d) los padres hagan de su visita a la escuela una fiesta y los niños vayan con alegría.

¹⁷ Al respecto menciono la obra de Carlos Cullen “*Crítica de las razones de educar*” (publicado en Buenos Aires, 1997, por la Editorial Paidós), pues en la década del noventa, tratando de resignificar (actualmente nos encontramos con la moda de la resignificación, que significa ni más ni menos el triunfo del capitalismo vigente con sus políticas de incertidumbre) no formuló una crítica transformadora, perdió el tren de la historia, o lo dejó perder. Así, por ejemplo, el capítulo 4º referido a las “competencias” educativas, término que me produce escozor, término revulsivo. Veamos, entre otras, la siguiente afirmación:

modalidad neoliberal actuó. Así, v.gr., mientras las filosofías reaccionarias pos modernas referían a la muerte de los meta relatos, se imponía el meta relato neoliberal/capitalista.

Si deseo hacer ética filosófica o política debo conocer desde las prácticas concretas de las relaciones de fuerza en el ámbito del sistema “democrático” en que nos hallamos, con nombre y apellido. Por ahí no va el discurrir filosófico, ¡no sea haya compromiso con la realidad!

Concluyendo. ¿Qué es lo que hay que gustar?: simplemente, la vida de los pueblos y su propia liberación de todas formas de opresión.

Relato de una experiencia más

Casi resulta, desde cierta perspectiva, una verdad de Perogrullo la educación bancaria. Tan de Perogrullo que el simple hecho de mencionarla en el ámbito académico pareciera ser redundante, hasta el punto de no querer *pensar* más en ella. Valgan, al respecto, algunas experiencias educativas con mis alumnos:

La enseñanza, en general, adolece la ausencia de pensamiento crítico. Me refiero, explícitamente, a lo que denomino crítica interna y crítica externa referida a un texto. La primera bucea en sus posibles incoherencias o limitaciones, la segunda confronta posiciones. Como señalé, en la escuela secundaria ese discurrir brilla por su ausencia. La enseñanza tiende a ser lineal, secuenciada y en la exposición de *respuestas* por parte de los alumnos. Es que solamente, como tendencia, enseñamos a responder cuestiones que ellos no se han formulado, pero no a preguntar cuestiones que nosotros los docentes no nos hemos planteado. Si, en el sentido de una pedagogía de la pregunta (Paulo Freire), pretendo inquietar a mis alumnos, se vuelven temerosos. Simplemente, por cuanto sus prácticas de aprendizaje no van en tal sentido. Así, dos ejemplos muy concretos que acontecieron en mis aulas:

A) Explico a mis alumnos que les enseñaré “x” posición filosófica con la cual no estoy de acuerdo. Me preguntan: “si no está de acuerdo, ¿por qué la enseña?” Es decir, supuestamente **debo** enseñar la posición correcta. Si enseñé un contenido, éste

“Digamos, finalmente, que la competencia científico-tecnológica, como logro de este nivel educativo /polimodal/, es componente esencial del perfil generalista y flexible, que parece hoy el más adecuado para aprender las continuas variaciones de la demanda laboral.” Pg. 103.

es verdadero. ¿Qué aprendieron en sus años de escuela primaria y secundaria? , que el maestro o profesor les *baja* la verdad, les interese o no la certeza. Y esto último será apreciado en la siguiente experiencia.

B) Cuando solicito a mis alumnos que tomen posición personal respecto algún texto, muchos de ellos me preguntan, mientras elaboran lo solicitado, “¿está bien, profe?”. No les respondo, y les explico por qué: “si es tu posición, es tu posición, lo que me cabe como docente es señalar limitaciones en la argumentación, pero no valorar ‘si está bien o no’.” ¿Qué ocurre?: los enseñantes y las políticas educativas establecen las condiciones para que a los alumnos les interese más identificarse con el poder para sentirse seguros y no descubrir dentro de un proceso de lucha, dialéctica, la propia identidad y las diferencias en un proceso de diálogo intercultural con otros. ¿Cuál la consecuencia? En principio importa aprobar, secundariamente aprender.

C) A efectos de un proceso dialógico con otros, ciertas condiciones interesan: 1) un mínimo dominio de los contenidos enseñados, 2) un sentimiento de libertad que el docente estimule en tanto los discentes no se sientan reprimidos u obnubilados por un saber superior establecido, y en tanto no se sientan inseguros al exponer argumentaciones que puedan ser rechazadas por sus compañeros, o porque las consideren inadecuadas o por su afán, también, de identificarse con el poder o por cuanto desvaloricen la palabra de un compañero como pérdida de tiempo.

D) Luego de haber trabajado “qué significa el pensamiento crítico”, cosa que llevó en juego varias semanas, solicité a mis alumnos que evaluaran la situación de clase (al respecto las pautas fueron muy abiertas para que pudieran explayarse como quisieran). Me llamó la atención la coincidencia, entre otros, en un ítem: “nos dimos cuenta que estamos aprendiendo a debatir entre nosotros”.

E) Quiero señalar que el aprendizaje de una argumentación crítica mediando el debate por parte de los alumnos no significa que yo, como docente, no les presente mi posición. Sin embargo, desde un perfil ético-político, interpreto como *deber*, propio de mi rol docente, colaborar con el alumno que mantenga disidencias conmigo, ayudarlo a poner en palabras adecuadas su postura. Para que comprendan dicho propósito, les digo: “¿no les ha ocurrido a veces que no acuerdan con la posición de un profesor y aceptan sus palabras porque carecen de la dialéctica pertinente, pero en el fondo continúan sintiendo una fuerte disonancia con él?”

Repensando las experiencias pedagógicas

Al inicio de cada encuentro semanal con mis alumnos sé presuntivamente como transcurrirá la clase. ¿Por qué presuntivamente? Aparece en mí una especie de incertidumbre, pues intuyo que en cualquier momento la certeza se desvanece. Es que no puedo atrapar en el diseño previsto a los alumnos. Los dos grupos a mi cargo, 6º1ª y 6º2ª, de la materia filosofía, son diferentes. El contenido planificado se procesa a través de las experiencias de vida de los alumnos¹⁸. De ahí que los contenidos que pretendo enseñar, si bien anticipadamente pueden ser similares, en proceso no lo son. Es por ello que la seguridad que me ofrece el limitado¹⁹ saber que creo saber, de pronto, se desvanece. En el imaginario de los alumnos aparezo en calidad de soporte seguro, cuando mi propio imaginario carece de estabilidad, en tanto lo que importa es delinear un camino juntos, de modo tal que al finalizar la clase nadie sea el mismo que al inicio, nadie sepa lo mismo que al inicio.

Y en tal rampa de partida disfruto de lo que será una aventura que, como tal, no siempre al concluir “siento” sea enriquecedora, más allá de mi perspectiva cargada de subjetividad en la apreciación, aunque comprenda que la materia no es una clase.

Transmito a mis alumnos la situación de “disfrute”, cosa que no entienden, pues un profesor “viene a cumplir con su obligación de enseñar” y en otros casos “viene a robar”. En una oportunidad les dije “estoy enamorado de Uds., los amo”. Me miran perplejos como diciendo “eso se dice a una chica”²⁰. Cuando comento que expondré en un evento las experiencias de clase que tengo con ellos, de pronto, alguien me dice “profe, supongo que no va a decir que está enamorado de nosotros”. Trabajamos, entonces, el sentido del “disfrute”. Etimológicamente significa sacarle

¹⁸ Ocurre que grupos de alumnos no comprenden la noción “experiencias de vida”. Así, cuando solicito relaten o narren algunas, a fin de tensionarlas con cierta posición teórica constituida, me preguntan “qué significa ‘experiencias de vida’.” Y reconozco a veces tengo dificultades para clarificar dicho significado. Es que dentro de sus experiencias de aprendizaje ellos son “desaparecidos”, pues las prácticas curriculares no los consideran. Los contenidos a enseñar son los establecidos en los saberes tales como, v.gr., la ley de Ohm, el teorema de Tevenin, el Quijote de la Mancha, que supuestamente los conducirían a desarrollarse en calidad de ciudadanos.

¹⁹ En el imaginario de los discentes, el docente que consideran sabe lo que enseña, lo sabe absolutamente.

²⁰ Los dos grupos de alumnos pertenecen a una escuela técnica con modalidades tradicionalmente “varoniles”.

jugo al fruto y, en nuestro estar, matarlo para que acontezca una vida más rica, más plena. Sin embargo, intento reflexionemos que no siempre se “disfruta” con ese espíritu, pues hay disfrutes que concluyen en muerte y nada más, muerte de la **experiencia de vida**. Y mi disfrute aquí es enseñar pasionalmente compartiendo, amén del sello personal que imprimo en los contenidos.

Cuando les agradezco la clase que compartimos pues “disfrutamos mucho aprendiendo”, al unísono aplauden espontáneamente con algarabía. Es que necesitan ser reconocidos personal y comunitariamente.

Usualmente, en el inicio de una clase me anticipo a la enseñanza con algunas gracias (chistes o algo parecido) que, independientemente de sus ocasionales enunciados, también implican códigos a aprender. Intento provocar distensión, debilitar el temor, no tomar “en serio” lo que yo como docente les diga, y no por mero relativismo, pues la seriedad recién aparece cuando ellos pueden disfrutar creativamente el encuentro o clase. Hasta que algún alumno me dice: “profe, me aburro”, afirmación que significa un “cable a tierra” si ese estado de ánimo es generalizado.

Valga la siguiente aclaración: a mi criterio la enseñanza de la filosofía no es como un juego, pero tampoco un suplicio ni una especie de tercera posición que pretende combinar juego con esfuerzo. Mientras el juego tiene finalidad en sí mismo²¹, más allá de los logros reales, la enseñanza de la filosofía es crítica al sentido común para transformar liberadoramente la propia realidad como sujeto comunitario. De ahí la valía del pensamiento crítico.

Pensar críticamente es pensar libremente. Pensar libremente no es desechar los saberes constituidos históricamente, más bien partir de aquéllos. Les digo: “nadie puede amar obligadamente, como así tampoco nadie puede pensar²² obligadamente”. Entre tanto, mantengo la fuerte convicción que la libertad es por justicia, pues la

²¹ El juego también puede ser competitivo, donde uno gana porque otro pierde.

²² Diferencio pensar de entender, en un sentido hegeliano y freireano. Pensar implica la dialéctica y la dialógica a la vez, mientras que entender implica un recorte, un fragmento arbitrario, donde la horizontalidad del otro difícilmente pueda ser considerada en tanto el docente transmite saberes constituidos.

justicia no es consecuencia de la libertad²³, sino a la inversa, la libertad es el desarrollo de la justicia.

Y con la finalidad de ese pensar, siempre explico los criterios pedagógicos con los que enseño, criterios que además son contenidos de enseñanza, aunque pretenda ignorarlos. Cuando los explico, utilizo la palabra “creo”. Ahí me preguntan: “¿profe, por qué dice a cada rato ‘creo’?” Les respondo: “porque no tengo la verdad absoluta, el profesor no enseña la verdad”, cuestión que da pie a trabajar el problema de la verdad o al menos algunas vetas del problema, que reiteraré en otros momentos. La prudente reiteración de conceptos fundamentales resulta imprescindible, precisamente porque no tengo a mi disposición los artilugios de las técnicas publicitarias.

Epílogo

Siendo que el libro *La escuela como práctica política*, publicado por la Asociación del Magisterio de Entre Ríos, AGMER, lo dedico “a mis maestros, de quienes tanto aprendí, los alumnos de la Escuela de Educación Técnica n° 1 de Almirante Brown, ciudad de Longchamps, Provincia de Buenos Aires”, sentí la necesidad de relatar qué es lo que aprendí de esos mis maestros²⁴, y en un lenguaje sumamente sencillo para su difusión, sin una explícita carga conceptual erudita de textos académicos, aunque quienes conocen de dichos ámbitos se darán cuenta acerca del sustento de autores y posiciones. Y para finalizar: gracias.

Créanme, como docente me siento muy débil, muy limitado. Y, precisamente, mi fuerza está en mi debilidad, cuando me dejo atrapar por el Otro, cuando me dejo interpelar por el Otro, mi alumno, mis alumnos.

Apéndice. No a modo de receta

Digamos, lo siguiente como pauta, aunque a veces hubieren modificaciones, pero siempre partiendo de la lectura de un texto filosófico.

²³ Ideario propio del liberalismo. Es uno de los serios problemas de la democracia liberal que, aún muchos sectores “progresistas”, obvian como problema.

²⁴ Siempre que considere oportuno, señalo a mis alumnos qué estoy aprendiendo de ellos. Es importantísimo se sientan valorados.

Para comprender filosóficamente, los alumnos tienen que toparse con textos filosóficos. Pero... los estudiantes tienden a no leer en sus casas. Entonces, preparaba algunos textos de filósofos (a veces tenía que traducirlos a un lenguaje comprensible por ellos). Primero les enseñaba a leer un texto, no muy extenso, de no más de dos páginas (ojo, para un alumno de escuela secundaria quizá sea extenso):

1. lectura global sin detenerse demasiado aunque no entendieran, luego lectura párrafo por párrafo, para nuevamente hacer una lectura global, obvio, esto requería absoluto silencio y concentración en la lectura,
2. acto seguido, conversar con el compañero de banco acerca de la intelección del texto,
3. luego la puesta en común, para todos, así poder apreciar, todos juntos, cómo se había interpretado el texto,
4. desde ahí, un nuevo momento de trabajo, para que pudieran ver cómo impactaba la cosa en la vida de ellos (a veces individualmente, otras con el compañero, otras de a cuatro, depende de la problemática en juego),
- 5 y finalizar con una puesta en común y discusión, tensionando el texto con las experiencias de vida de los estudiantes adolescentes.

Ciertamente, este tipo de tarea hacía que “no cumpliera” con el programa oficial por cuestiones de tiempo, pero, entonces, mentía en el libro de temas bajo la consigna de que había que **mentir bien** para poder enseñar.

**Strawson, la referencia directa
y tres términos en discusión político-semántica**

Celina A. Lértora Mendoza
CONICET / FEPAI, Buenos Aires

En las Actas del XVII Congreso Mundial de Filosofía, de 1986, se publica un trabajo de Peter Strawson sobre la referencia directa singular¹. Tal vez por la escasa difusión del material del Congreso, o por la índole del tema, que el propio autor, modestamente, considera muy limitado, no ha sido objeto –hasta donde conozco– de una atención significativa. Sin embargo, el problema que plantea Strawson, acudiendo a ejemplos triviales y poco motivadores para ulteriores reflexiones, puede ser revisto a la luz de discusiones que hoy acucian a los intelectuales en todo el mundo, particularmente en Occidente y concretamente en Latinoamérica.

Strawson traza en este texto una pragmática (o mejor, como él mismo dice, una pragmática-semántica) de lo que llama “referencia singular directa”. Dado que no es un tema de amplio y difundido conocimiento, conviene hacer en primer lugar una exposición que siga muy de cerca al autor, y luego aplicar estos desarrollos a tres casos en que sin duda los hablantes dan una referencia singular directa fallida; por qué lo es y en qué medida lo es y/o es superable, será el objeto del segundo punto. Dichos términos fácilmente pueden reconocerse como fuentes de múltiples discusiones y malentendidos: “Dios”, “democracia”, “justicia”.

1. La referencia directa singular y sus problemas semántico-pragmáticos

Dice Strawson que la referencia singular directa es un rasgo de una comunicación lingüística actual (realizada) y la caracteriza semánticamente, o en términos de condiciones de verdad, de esta manera:

“cuando se hace adecuadamente una referencia directa, por aplicación de un término singular definido, a un individuo particular, entonces la conjunción

¹ Peter F. Strawson, “Direct singular reference: intended reference and actual reference”, *Philosophie et culture*. Actes du XVII^e Congrès Mondial de Philosophie, Montréal, Ed. du Beffroi, Ed. Montmorency, 1986, T. 1: 249-254.

cópula de ese término con un predicado resulta en algo mencionado acerca de ese individuo (es decir, una proposición acerca de un individuo) que es verdad en caso de que el individuo satisfaga ese predicado y falsa en caso de que no lo satisfaga”².

Por otra parte Strawson asume (sin mayor oposición, aunque él lo considera controvertido) que algunos términos singulares definidos con contenido explícito descriptivo (con o sin elementos explícitos demostrativos o indicativos también presentes) puede algunas veces ser usada para hacer referencias directas. Y de hecho los casos y ejemplos que presenta su texto son de este tipo. En definitiva, el problema de la referencia directa singular se plantea necesariamente –aunque sea en parte– en relación a la cuestión del contenido descriptivo, y esta dimensión semántica parece insoslayable³.

Cuando un hablante expresa una proposición de tipo descriptivo, incluyendo al menos un término sujeto que tenga referencia directa singular, entiende mencionar un ente concreto que, además, reúne en la realidad las propiedades que el hablante le asigna, como condición de la verdad de su proposición. Pero como el hablante se dirige a otro sujeto, es necesario saber si este destinatario ha entendido cuál es el sujeto mencionado por el hablante. Si lo ha entendido, “está todo bien” como diría Strawson, y la comunicación ha sido exitosa; ambos sujetos (emisor y destinatario) podrán eventualmente discutir sobre los contenidos descriptivos de la proposición, pero coinciden en cuando a la referencia de la misma⁴. Strawson indica que en estos casos “normales” –diríamos– la referencia intentada coincide con la referencia actual y dice:

² *Ibíd.*, p. 249.

³ Esto lo reconoce el autor a renglón seguido; “Pero justamente de la caracterización semántica se sigue que, cuando términos singulares definidos con contenido explícito descriptivo **son usados** satisfactoriamente para hacer referencias directas, su contenido descriptivo no entra en el conjunto de las condiciones de verdad **de lo dicho** [lo que es mencionado], es decir, de la proposición afirmada, o más bien expresada, por el hablante” (*ibíd.*).

⁴ Por ejemplo, S dice a P “Este postre está muy bien preparado”, y ambos están comiendo del mismo postre, ambos coinciden en la referencia directa, pero P puede considerar que no está bien preparado, dar sus razones, etc. Las condiciones para la verdad de la proposición se están cumpliendo, se trata de saber si ambos pueden coincidir en un concepto de “estar bien preparado” para determinar si dicha proposición en relación a ese postre es verdadera o falsa.

“Un hablante S intentando hacer una referencia directa. Usa un término singular definido con un contenido descriptivo D. En el caso normal satisfactorio el número de condiciones es cumplido. Primero, menciono lo que se puede llamar la condición mínima (a) Esta condición es satisfecha cuando exista justamente un individuo particular talque el hablante lo mencione (es decir, intentado por el uso de este término no definido singular para referir a, y tomarlo como refiriendo a) ese individuo. Esto puede expresarse brevemente como sigue
(a) (Ex) (S menciona x)”⁵.

Pero si ambos sujetos de la comunicación no coinciden en cuanto a lo mencionado por el hablante, entonces la comunicación puede fallar⁶.

Strawson añade un segundo caso, es decir una condición ampliada, que implica no sólo la mención de un individuo, sino también una respuesta individual sobre el contenido descriptivo D, del término singular empleado. Así se ensancha la condición mínima (a) con (b), lo que puede expresarse: (b) (Ex) (S menciona x.Dx), es decir que existe un individuo x tal que S (el hablante) lo menciona con el contenido descriptivo D. Y además, Strawson añade una tercera instancia, que sería la condición completa (c) cuya expresión formal es:

(c) (Ex) (S menciona s.Dx. S putativamente menciona x)
o dicho en lenguaje corriente: existe un individuo x tal que S menciona a x con el contenido descriptivo D y S intenta mencionar a x)⁷.

⁵ *Ibíd.*, p. 250.

⁶ Strawson propone un ejemplo trivial (y quizá por eso mismo no se advierte la gran importancia del asunto), Un hablante S, está en una reunión y dice al anfitrión “su hermano es encantador”, y efectivamente un hermano del anfitrión estuvo en la reunión y es encantador, por lo cual el anfitrión piensa que S se refiere a él. Pero S en realidad se refería a otro hermano del anfitrión (al que éste, eventualmente, puede no considerar “encantador”) con quien estuvo un poco antes y que no está en la reunión (p. 251). Confusiones de este tipo son corrientes y en general se solucionan con bastante facilidad en los casos triviales; pero no en otros, y éste es el punto.

⁷ Strawson aclara que esto es una abreviación para “S, si es captado por una audiencia lingüísticamente competente y razonablemente informada hablando convencionalmente en el contexto físico y social de su expresión, puede ser entendido por la audiencia como significando x en ese contexto” (p. 251).

Ahora bien, en los casos de comunicación fallida, la cuestión radica en saber qué referencia, si hay alguna, ha hecho el hablante, y qué proposición ha enunciado, sea lo que sea lo intentado. Strawson, en lo que considero la parte más importante de su texto, da una lista de cinco casos de desviación.

(1) No hay un individuo que S menciona y no hay un individuo que satisface el contenido descriptivo del término singular y que S menciona putativamente

$-(Ex) (S \text{ menciona } x) \ \& \ -(Ex) (Dx.S \text{ putativamente menciona } x)$

(2) No hay un individuo que S menciona, pero hay un individuo que satisface el contenido descriptivo del término singular empleado y que S putativamente menciona

$-(Ex) (S \text{ menciona } x) \ \& \ (Ex) (Dx.S \text{ putativamente menciona } x)$

(3) Hay un individuo que menciona S, pero no es el que satisface el contenido descriptivo del término singular empleado, y además hay un individuo que satisface el contenido y que S menciona putativamente

$(Ex) (S \text{ menciona } x.-Dx) \ \& \ (Ex) (Dx. S \text{ menciona putativamente } x)$

(4) Hay un individuo que S menciona pero que no satisface el contenido del término singular empleado y además no hay un individuo que satisfaga el contenido que S menciona putativamente.

$(Ex) (S \text{ menciona } x.-Dx) \ \& \ (Ex) (D.xS \text{ putativamente menciona } x)$

(5) Hay un individuo que S menciona y que satisface el contenido descriptivo del término singular empleado y además hay otro individuo no idéntico al primero, que también satisface el contenido y que S menciona putativamente

$(Ex) (Ey) (S \text{ menciona } x.Dx. S \text{ putativamente menciona } y.Dx.y \neq x)$

(es el caso de los dos hermanos de nota 6)

Además, enuncia tres tipos de respuesta teórica, es decir, sendas tesis.

1. Otorga exclusiva importancia a la cuestión de qué sujeto, si hay alguno, es el objetivo intentado de la referencia de S. Por tanto, en los dos primeros casos no hay referencia, ni tampoco hay proposición, mientras que en los siguientes tres casos hay un individuo al que S intenta referirse, aun cuando la situación no es

satisfactoria en otros aspectos, S es considerado como haciendo una referencia al individuo y habiendo dicho algo –expresado una proposición– acerca de eso⁸.

2. Pone el acento, no en el cumplimiento de la condición mínima (a) sino de la condición expandida (b) siendo ambas suficientes y necesarias para la referencia directa. Consecuentemente declara que en los cuatro primeros casos la expresión de S es vacía; y solamente en el último caso S es considerando como haciendo una referencia y expresando una proposición acerca del sujeto que menciona.

3. Comparte la insistencia de la teoría 2 en la satisfacción del contenido descriptivo del término singular empleado, pero difiere de 1 y 2 en otorgar menos importancia a la cuestión de qué referencia intenta hacer el hablante, y más a la cuestión de qué referencia, si hay alguna, él querría normal y naturalmente haber hecho. Así, mientras comparte con las teorías 1 y 2, que en el caso (1) no se hace referencia y no se expresa una proposición, y con 2 en que en el caso (4) la expresión es similarmente vacía por laguna de referencia, esta teoría considera que en los casos (2) y (3) el hablante actualmente se refiere a algo, y expresa una proposición acerca del individuo que él **putativamente** menciona. Esta teoría coincide también con las otras dos respecto al caso (5) añadiendo que cuando ambos, el objeto de referencia intentado y el putativo satisfacen el contenido descriptivo del término empelado, la intención del hablante puede ser considerada en el balance a favor de la actual referencia a formar. Así hay acuerdo entre los tres en los casos (1) y (5) pero no en los otros.

Habiendo llegado a este punto Strawson, aun reconociendo que no ha agotado las posibles desviaciones ni sus interpretaciones teóricas, considera haber dado una explicación satisfactoria al problema planteado, moviendo a la aceptación de su asunción: que hay referencia directa y que a veces puede ser efectuada por términos singulares con contenido descriptivo. Por otra parte, opina que no es necesario optar por alguna de las teorías rivales, aunque reconoce que admitiendo la importancia de

“la diferencia entre ‘qué mencionó el hablante al hablar’ y ‘qué dice actualmente, uno tiene una fuerte inclinación hacia la teoría 3. Pero inclinarse es suficiente. Mucho más importante para la comprensión del uso actual de los términos referenciales directamente en comunicación como un simple

⁸ *Ibíd.*, p. 252.

entendimiento de la satisfacción normal de las condiciones de su empleo exitoso”⁹.

De acuerdo con Strawson, en cuanto a los fines prácticos de este análisis lingüístico lo importante es comprender el uso actual de los empleos referenciales y los problemas que ellos plantean para los consensos intersubjetivos, intentaré en el punto siguiente, poner un poco más de luz en una pregunta muchas veces formulada: ¿por qué no nos entendemos en nuestras discusiones (religiosas, culturales, políticas, ideológicas) aun cuando usamos los mismos términos?

2. Términos en conflicto referencial

He mencionado tres términos que pueden considerarse *leading cases* de dificultades interpretativas, y de disensos con implicaciones reales de alto voltaje. Parafraseando al Teorema de Thomas, podría decirse que aunque las referencias directas entre los hablantes hayan fallado, y por tanto no haya referencia ni proposición a discutir, los resultados prácticos se producen¹⁰.

2.1. “Dios”

Aunque es una de las palabras más usadas a lo largo de toda la historia del lenguaje humano, es también una de las que menos consenso completo concita. Expresiones más o menos equivalentes como “Ser Supremo”, “Divinidad”, etc., tienen iguales problemas y pueden funcionar como equivalencias. Lo único que el término pareciera excluir sería una de las acepciones de “Dios” que lo identifica con la totalidad de lo real (panteísmo) por lo cual, y por eso mismo, se inhibiría al término para funcionar como sujeto en una proposición en el caso indicado de referencia directa singular. Es decir, para que Dios sea mencionado por un hablante en los términos de referencia directa, debe ser un sujeto individual diferente de todos

⁹ *Ibíd.*, p. 253.

¹⁰ El célebre teorema de Thomas (1940) se refiere a las creencias y dice: “Aunque el objeto de una creencia no sea real, el resultado de la creencia es real”. Por ejemplo, si los nativos de una isla aislada creen en la existencia de sirenas, seguramente construirán barcos para ir a su encuentro. Las sirenas no existen, pero los barcos sí. Entonces, aunque la frase “Dios es grande”, pronunciada por un fanático, carezca de las condiciones mínimas (a) y se dé el caso (1) –sobre todo para los agnósticos y en cuanto no hay contenidos descriptivos intersubjetivamente constatables– la masacre en su nombre es real.

los demás. Ésta sería la condición mínima (para este caso) de poder incluir las referencias a Dios en el marco de este análisis. De todos modos, pareciera que en los hechos, la inmensa mayoría de los hablantes que usan este término, lo hacen indicando un sujeto diferente de los demás, cualquiera sea el contenido semántico que le den.

Incluido entonces, en principio, el término “Dios” para analizar el porqué de las divergencias, es necesario plantear al menos dos casos:

1. Si existe o no un sujeto que responda al contenido descriptivo D
2. Si hay más de un contenido descriptivo D, a cuál de ellos se refiere el hablante.

Planteadas así la cuestión parecería sencilla, pero esto es engañoso. En primer lugar, 1 y 2 no pueden separarse en la intencionalidad del hablante. Es decir, como “Dios” no es un ente de la experiencia real inmediata, un hablante tiene que referirse a “Dios” según un contenido semántico que él tome por verdadero, o adecuado, con independencia de si existe o no un ser que responda a ese contenido. Pero a la vez, un individuo puede sostener que existe un individuo “Dios” aunque no quiera o no esté en condiciones de definirlo conforme se exige en el caso 2.

Estas dificultades no me parecen menores y veo que tienen consecuencias prácticas. Es común que los preámbulos constitucionales, los juramentos de funcionarios y otros actos sociales y políticos de Occidente mencionen a “Dios” sin referencia a una definición dada; pareciera que hay (o hubo) consenso en que: hay un sujeto x al que se refiere S (el documento, por hipótesis) que existe y que responde al contenido D.

Cuando este consenso de credibilidad social generalizada se quebró, debido a la irrupción del agnosticismo, el caso anterior pasó a constituir –para muchos– el caso (1) de las desviaciones señaladas por Strawson. Entonces, quienes formulen frases de ese tipo –y conforme las tres teorías mencionadas también por él– formulan expresiones en que no hay referencia ni proposición. O sea, no se dice nada. Mejor quitarlas. Creo que este es el punto de inflexión por el que muchos textos políticos actuales omiten todo uso de la palabra. Es decir, en una primera instancia, sería un reconocimiento de que el agnosticismo **al menos puede tener razón**, ya que no podemos probar la contradictoria del caso (1).

Pero pienso que hay más, y tal vez más importante. Pongamos ahora la mira en los creyentes. Para ellos “Dios” es un individuo concreto, tal como su contenido

descriptivo D se lo señala, siendo éste un contenido de fe. Entonces, tenemos tantos contenidos descriptivos D como creencias; digamos D₁ (cristianos), D₂ (judíos), D₃ (musulmanes) etc.

La comunicación puede fallar, entonces, porque cuando un hablante dice “Dios está presente entre nosotros” incluso en el sentido metafórico de que pedimos su ayuda, o que está presente en la creencia de la sociedad, en su historia, no sabemos si putativamente se refiere a D₁, D₂ o D₃, o a todos (lo que pareciera inconsistente). En suma, se puede pensar que la propuesta de quitar la referencia a Dios de la Constitución de la Unión Europea radica en el fondo, en la perplejidad de algunos políticos y funcionarios que se preguntan “¿A qué se refiere esta frase?” o “¿De qué Dios estamos hablando?”. Porque en un contexto tan variopinto de nociones e imágenes del sujeto mencionado, resulta difícil decidirlo. Strawson nos puede dar una explicación: esta frase, su emisor y sus destinatarios pueden encuadrar en las desviaciones (2), (3) y (4), según quienes sean los emisores y los destinatarios. En suma, un gran galimatías en que casi ninguna referencia directa singular lograría un mínimo de comunicación exitosa. Entonces tal vez no sea tan desacertada la propuesta eliminatória.

2.2. “Democracia”

A diferencia de los ejemplos proporcionados por Strawson y el del caso anterior, aquí el término no menciona un individuo sino un constructo social, lo cual le añade al problema inicial, otro previo: cuál podría ser el contenido descriptivo D en este caso. Una simple lectura de cualquier diccionario nos muestra que el término tiene múltiples acepciones. Por lo tanto, en principio podría decirse que hay tantos “contenidos descriptivos unitarios” (coherentes) como acepciones. Para simplificar voy a suponer sólo dos casos:

- a) La llamada “democracia formal” consistente en un sistema de estado y de gobierno con ciertas características (representatividad, voto universal, etc.). Se da este caso cuando formalmente se cumplen estos extremos. Esto sería D₁;
- b) La llamada “democracia real”, consistente en un sistema en el cual los fines de la democracia efectivamente se realizan. Esto sería D₂. No incluyo aquí la obvia divergencia sobre si tal o cual país es una democracia real (por ejemplo, si los es Argentina, Cuba, Rusia, China, Estados Unidos), así como otras divergencias teóricas, porque ellas pueden reducirse a la cuestión de “ponerse de acuerdo” en los términos descriptivos.

Así puestas las cosas, es evidente que los usos a) y b) del término tienen una referencia directa distinta y no componible, aunque puedan sumarse (es decir, un país puede tener ambos tipos de democracia, uno solo de los dos, o ninguno)

Entonces, cuando un hablante dice “La democracia del país X...”, la frase aparece con una radical equivocidad (o ambigüedad), pero que todavía no autoriza a colocar la expresión en ninguno de los cinco tipos de desviación mencionados. La primera exigencia analítica, entonces, es desambiguar, indicando si el hablante se refiere al caso D_1 o a D_2 . Pero si, por cualquier causa, S no indica a cuál de los dos contenidos D se refiere, entonces su expresión podría interpretarse como una conjunción o como una disyunción inclusiva

O sea, S intentó decir

“En el país X hay democracia a **y** democracia b” de modo que si una las dos falla, en la realidad, S ha enunciado una proposición falsa.

O bien intentó decir

“En el país X hay democracia a **o** democracia b” en cuyo caso basta con que haya una de las dos para que su proposición sea verdadera.

Lo importante es que en el caso indicado tenemos dos modos de salvar las desviaciones

1. Desambiguando;

2. Considerando su frase putativamente como una de dos posibilidades de proposición molecular. En este caso sólo podríamos hacer la tabla de verdad, pero todavía no sabríamos qué quiso decir, o sea –en términos de Strawson– qué “mencionó putativamente”.

Pero aún podríamos señalar otro nivel del problema, preguntando si en este caso de términos que designan constructos socio-culturales e históricos, puede haber referencia directa de tipo individual. Porque la palabra se ha usado para casos tan diversos como el gobierno directo por asamblea de Atenas (que hoy nadie consideraría una “democracia”) y el gobierno de Alemania Oriental (“República Democrática de Alemania”) cosa que los propios interesados negaron, y un sinfín de sistemas. Parece entonces, en principio, que es problemático otorgar referencia singular a este tipo de sujetos de proposición, a menos que se lo circunscriba espacio-temporalmente, además de hacerlo del modo indicado al principio (casos a y

b) que sólo valdrían para los sistemas actuales occidentales. Y aun así sumaríamos el problema de dónde poner el corte semántico.

2.3. “Justicia”

Con este término sumamos un problema diferente. Mientras que en el primero teníamos un sujeto individual pero problemático en su existencia y descriptividad, en el segundo un sujeto problemático en cuanto a la posibilidad misma de ser objeto de una referencia directa singular (y por tanto de una proposición existencial con sentido en relación a él), aquí tenemos un término cuya semántica-pragmática es aún mucho más compleja. En efecto, “justicia” se usa por lo menos en tres acepciones diferentes: a) como una condición (o virtud) de un sujeto, del cual se dice que es “justo”; b) como una situación fáctica (“se hizo justicia”) o como una función de lograr dicha justicia (“la justicia dictaminó que...”). Además, hay que sumar en cada caso las múltiples variantes de contenidos descriptivos que se presentan de hecho en la historia de la cultura y en la actualidad. No voy a entrar en esto.

En cambio, es importante señalar que el uso de la palabra “justicia” tiene una primera instancia de desambiguación, que es contextual. Nadie equivocaría el sentido de “la justicia condenó a Juan Pérez a diez años de prisión”, ni lo confundiría con “la justicia es una virtud necesaria en la sociedad”, “la justicia de este acuerdo salarial es clara”; es evidente que en esos casos la comunicación ha sido exitosa, que hay referencia y proposición en estos casos, aun cuando pueda haber perfectamente otras instancias de discusión sobre estas aseveraciones.

Pero los casos de desambiguación contextual, con ser seguramente los más numerosos, pueden no ser los más importantes a la hora de establecer qué se puede decir con sentido en situaciones de disputa o conflicto de ideas. Podemos traer a colación muchos casos de uso de la palabra, en contextos de reivindicaciones ideológicas, en que justamente sucede lo contrario, que no es posible desambiguar porque el hablante se ha expresado en un contexto en el cual la ambigüedad es parte del propio discurso. Entonces, el término no puede obtener distinciones descriptivas aceptablemente claras, como se indicó en los casos anteriores, y por tanto no resulta posible establecer con claridad qué ha querido mencionar el hablante. En Argentina esto se vive en el día a día. Un hablante dice “La injusticia cometida con la detención de x...”, y aunque la expresión pueda ser –y de hecho es– entendida en su contexto ideológico, no puede establecerse para ella un contenido descriptivo D que permita establecer si se da o no la situación mencionada por el hablante e incluso

qué quiso decir (si lo injusto fue la detención, la acusación, el trato, etc.). En estos casos pareciera resignarse la posibilidad de entender estas expresiones en términos de referencia directa singular intentada, no porque no haya un sujeto mencionado con contenido descriptivo (el detenido x) sino porque el sujeto de la enunciación –la injusticia– carece de las condiciones mínimas de una referencia directa singular. Y esto sí es un problema. Wittgenstein dijo, como última proposición de su *Tractatus* “De lo que no se puede hablar, mejor callarse” (proposición 7). Pero parece que todos hablan de lo que, en términos analíticos, no se está hablando con sentido referencial. Tal vez sea necesario pensar que el discurso vacío puede ser una realidad del lenguaje más amplia y más efectiva (en términos del teorema de Thomas) de lo que muchos filósofos –analíticos o no– han pensado o creído.