

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Director Mauricio Langón

Año 38, N. 75

1° Semestre 2018

ÍNDICE

<i>Enrique Puchet</i> Interlocutores	3
<i>Miguel Andrés Brenner</i> Pautas para una reforma educativa otra	10
Reseñas	21

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

Interlocutores

Enrique Puchet
Montevideo

En este artículo, ofrecemos un breve ejercicio de reflexión que apunta a mostrar que los educadores de nuestro medio –los así llamados “maestros” y “profesores”– progresarán en amplitud e impulso de visión si, confiando en sus fuerzas, en sus experiencias de primera mano, se resuelven a practicar lecturas críticas del abundantísimo material que hoy circula. Dicho de otro modo: si resisten la confusión entre la reverencia a lo que está en boga y el sustento indispensable de una cultura pedagógica diversa y vitalmente alimentada.

No sorprenderá que comencemos por evaluar –más propiamente, iniciar la evaluación– **algo** de lo-que-se-dice acerca de la institución escolar, matriz y destino de todo discurso que merezca ser identificado como **pedagógico**.

Qué responder

La Escuela, esa institución no-familiar por cuyo medio la sociedad trasmite sus usos, saberes y valores a su generación joven, vuelve a estar cuestionada. Tanto si, como es normal entre nosotros, se la identifica con el organismo en que se adquiere la educación fundamental, como si se la extiende a todo nivel educativo, es notorio que la envuelve una atmósfera de interrogación incisiva, cuando no de franca desconfianza. Ya no es excepcional que los eventos académicos que convocan a debatir sobre educación –por lo tanto, sobre Escuela– anuncien que **hay** una situación que es insostenible.

Los teóricos llegan lejos en la revisión; y nuestro supuesto en este texto es que importa mucho tener a la vista algunas de sus objeciones. Se objeta, no sólo la inactualidad de lo que se trasmite, sino, aun, la legitimidad de prácticas demasiado consagradas, las cuales obstruirían posibles logros de ventura o de realización personales. Importa sumirse en ese descontento apelando a la experiencia de todos

los días y ensayando lecturas “con cabeza propia” de las palabras críticas: estas abundan en una cultura que ha vuelto a ser “letrada” en una medida mucho mayor de lo que presumíamos. A los actores en su cotidiano apelan estas líneas, lo mismo para la aceptación que para el rechazo.

*

Digamos, por nuestra parte, que los planteos en boga no siempre proporcionan herramientas para llevar a cabo lo que verdaderamente nos concierne: captar la multiforme realidad y ofrecer cierta orientación a los protagonistas. Descontados el talento y la erudición, que suelen ser abrumadores, subsisten dudas sobre la aptitud de algunos autores hoy influyentes para realizar un trabajo que **necesita** proceder “a medida”, esto es, negarse a servir a síntesis que operan con categorías demasiado abarcadoras.

**Todos somos sujetos modernos y coloniales,
enredados de una u otra forma en la colonialidad
del poder en el contexto global.**

Al revés del diagnóstico que acabamos de citar, lugar común que rezuma desesperanza, sustentamos una confianza elemental en las posibilidades que ofrece la discusión abierta que conoce limitaciones, no inhibiciones. Los puntos de vista que **descalifican** llevan demasiado tiempo de difusión incontrastada. El hecho es innegable: es habitual que interpretaciones del mundo del presente, teñidas de un radicalismo que inmoviliza, den origen a visiones igualmente pesimistas de lo que hacen los educadores en el aula, ya sea que estos se atengan a una tradición opresora o, aun, si lo que se proponen es innovar. Ha nacido una “crítica” que se asigna la tarea –eso leemos a diario– de “liberar al sujeto humano que se encuentra en una condición histórica como un ser negado y excluido del mundo de la comunicación de la vida con dignidad”, palabras que, por su frecuencia, pueden conservar aquí el anonimato. Dura disyuntiva para la escuela *tal como existe*: o bien perpetúa, sin saberlo, su inoperancia para la tarea de contribuir nada menos que a “una vida con dignidad”; o bien se muestra complaciente con una omisión tan grave: de “complicidades” suele hablarse, en efecto. Lo que esta neocrítica promete es, en cambio, “revelar el grado de alienación vividos por el hombre que,

en la mayoría de los casos, no tiene real y verdadera conciencia de los procesos determinantes y envilecedores que inculcan representaciones míticas”.

Pensamos que, así formulada, la crítica es una manera de condenar al silencio la voz de los practicantes del quehacer educativo. Estos tienen otra historia para contar: una historia que se teje en el esfuerzo de responder, con veracidad y sin “mitos”, a los sectores “emergentes” que no han perdido la fe en instituciones que obran a favor de la promoción de lo humano en sociedad. **Responder** no es oficiar de portavoz, sino encauzar los reclamos, inducir concepciones enriquecedoras que parten de la razón de ser de requerimientos urgidos por la necesidad.

Se trata, creemos, de dar curso libre a lo que tienen que decir los protagonistas. Hacen falta interlocutores desinhibidos. La participación decidida de los actores abocará a encuentros cotidianos de los que la lejana teoría, especialmente si no se relaciona con el estudio socio-histórico, tiene muy pocas noticias. Allí se libra todo un juego de valores en disputa. En primer lugar, la voz de los progenitores. Estos, experimentando su marginación, piden para sus descendientes que se les aseguren condiciones de ascenso social (primordialmente, educación y empleo). Los términos “mejoramiento” y “progreso” no han perdido su sentido para quienes saben de privaciones: “salir adelante”, “llegar más lejos que sus padres” –eslógenes sólo en apariencia– contienen un reclamo de inacallable elocuencia.

A los que reflexionan sobre educación (y no deben dejar de hacerlo), hay que dirigirles advertencias que *no* teman ser tachadas de conformistas. Por ejemplo, las siguientes:

- Que, si las condiciones del ascenso de los sumergidos son hoy menos unívocas que en el pasado, sigue siendo cierto –como realidad y como productiva “voluntad de creer”– lo que afirmaba Humberto Maturana: “Sólo la educación vence a la pobreza”.
- Que, si bien la conciencia de la situación vital admite grados, la acción de las influencias externas –la educativa, entre ellas– ha de tender a producir un desarrollo exitoso (“**feliz**”) a partir de la claridad que ya existe en los protagonistas, no a **llenar** un vacío que necesitaría ser colmado.

Nuestros teóricos, quiéranlo o no, están abocados a estas y otras cuestiones cuyos portavoces son aquellos mismos sectores relegados a los que dicen –decimos– querer beneficiar. Es desconcertante, para todos, presuponer que *hay* un “mito” detrás de cualquier valoración generalizada. Es verdad que la “caza de titulaciones” no merece estímulo, pero apreciar el **mérito** es algo lleno de sentido para quienes tienen buenas razones para condenar la preeminencia otorgada a la sangre o a la fortuna transmitidas sin esfuerzo propio. Dan mucho que pensar balances equilibrados como el de Lucien Gémard, en su momento Inspector general de Instrucción Pública en Francia:

“La mejor solución contra la ‘meritocracia’, en pro de una pedagogía de la orientación y el mérito con la esperanza de una vida más abierta merced a una más justa movilidad social, en el actual estado del saber, reside en el concepto de formación continua”¹.

Pasado reciente

Si lo que llevamos dicho suena a in-actual, ello es reflejo de la situación característica, hoy en día, de nuestra cultura pedagógica. Se ha estado verificando, no ya una renovación, sino un brusco remplazo de los planteos críticos a los que acceden administradores, practicantes y, por ende, también aspirantes al ejercicio de la profesión docente. En unas pocas décadas, Comenio, Herbart y Montessori han sido desplazados en la preferencia de los pedagogos: ¿quién ignora que lo aconsejable es, ahora, acudir a Althusser, Foucault o Deleuze?

En principio, nada habría que objetar al cambio de “autoridades”, incluso porque puede contribuir a la provechosa tarea de poner en cuestión el concepto mismo de “autoridad”. Pero el caso de los remplazos bruscos es que privan de la oportunidad de proceder a confrontaciones reposadas –de enfoques, de métodos– que beneficiarían a discentes y docentes, a administradores y a “operadores” de aula. Y –no menos importante– alertaría sobre una contradicción entre **progresismos** presente en nuestro medio: mientras intelectuales de nuevo cuño previenen sobre la subordinación de los aprendizajes a los intereses empresariales,

¹ *La escuela convulsionada*, Bs.As., Kapelusz, 1977, p. 303.

la opinión generalizada, la que está en condiciones de traducirse en acción “progresista” transmite otra convicción muy diferente, cuenta *otra* historia, como la que se expresa en boca de alguien que se identifica con el punto de vista oficial: “la política laboral, que va de la mano con la política educativa...”

*

Admitamos, pues, que es preciso restablecer el vínculo con una tradición pedagógica interrumpida. Un buen ensayo de recuperación lo constituiría volver a considerar las experiencias y las teorizaciones –unas y otras– a que dio lugar el movimiento de la Escuela Nueva desde finales del siglo XIX. No poco testimonio pueden dar quienes han estado comprometidos con el trabajo escolar cotidiano; los innovadores actuales son sus afines. En lo que concierne a la educación habitualmente llamada “primaria” entre nosotros, lo nuestro como docentes ha sido atarearnos con los textos que describen realizaciones y las encuadran conceptualmente (¿habrá que recordar el indudable interés del sabio ensayo de J. Dewey, *Experiencia y educación*, de 1938?), limitación, que lo es, que nadie va a hacer valer como mérito.

Siempre revisable, consiste nuestra tesis en subrayar que es necesario volver a centrar la cultura pedagógica en el análisis y la praxis que se originan en la labor que se desarrolla, básicamente, en el marco institucional de la Escuela; y “centrar” no quiere decir acantonarse celosamente. Escuchemos a los protagonistas, no dudemos en reconocerlos como intelectuales (se sabe que H. Giroux ha hablado al respecto). Nos hemos dejado guiar en exceso por mentes, si acaso brillantes, para las que el hecho que enfocar **no** es el aula, la institución y sus problemas.

Seamos equitativos. El arte de propiciar el florecimiento de los individuos es demasiado arduo como para privarse de recursos. Lo que la nueva ensayística tenga de aprovechable saldrá mejor a luz si sus planteos acceden a entrelazarse con la teoría-práctica de maestras y de maestros. Aun con sus evidentes exageraciones, *Vigilar y castigar* tiene el valor de llamar la atención sobre las estructuraciones rígidas y taxativas. Pero, por así decirlo, hay que saber detenerse “a tiempo”; esto es, revisar ciertas asimilaciones apresuradas, –la más perturbadora: escuela-prisión-clínica– y admitir que el ejercicio profesional se cumple en condiciones que

incluyen la regulación, algún grado de consentimiento ineludible. (Escribiendo sobre la Ilustración, Kant ha mencionado este aspecto “funcionario”. No es, sin embargo, su tesis más recordada.)

En suma: encerraba su buena porción de validez el comentario –tímido, es verdad– de una estudiante avanzada de Educación: “Reconozcamos que los disciplinamientos pueden responder a fines muy diversos, y el propósito a que sirven los modifica...”.

Actualización necesaria

Atento al paso del tiempo, ajeno a consagrar prestigios, el pensamiento pedagógico debe ser *selectivo*. Tomará lo que tiene poder de orientación, sin dejar de señalar las carencias: sí, es incuestionablemente cierto que enfrentamos “cosas nuevas” para cuyo abordaje todo recurso es bienvenido.

Ejemplo ilustrativo de reflexiones nacidas en contacto con la experiencia son las perspectivas que ofrece John Dewey, en *Democracia y educación* (1916). Nos interesa en particular la que dedica a definir las funciones de la escuela, incluso por sus eventuales insuficiencias en una lectura actual.

Los tres cometidos que Dewey reconoce en la escuela como medio educativo intencionalmente planeado:

“En primer lugar, una civilización compleja es demasiado compleja para ser asimilada en su complejidad. Ha de segmentarse en partes y asimilarse en porciones de un modo gradual y graduado. (...) La primera misión del órgano social que llamamos ‘escuela’ es ofrecer un ambiente **simplificado**. [...] En segundo lugar, es misión del ambiente escolar eliminar, hasta donde sea posible los rasgos perjudiciales del medio ambiente existente para que no influyan sobre los hábitos mentales. [...] Toda sociedad está abrumada con lo que es trivial, con las ramas muertas del pasado y con lo que es definitivamente perverso. La escuela tiene el deber de eliminar tales cosas del ambiente que ella proporciona y, por lo tanto, hacer lo que pueda para contrarrestar su influjo en el medio social ordinario. A medida que una

sociedad se hace más ilustrada comprende que es responsable, **no** sólo de transmitir y conservar la totalidad de sus adquisiciones, sino también de hacerlo para una sociedad futura mejor. La escuela es el agente principal para la consecución de este fin.

En tercer lugar, es misión del ambiente escolar contrarrestar diversos elementos del ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para librarse de las limitaciones del grupo social en que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio. [...]”².

El texto es característico de los autores que discurren desde el interior del hecho que describen. Otro mérito es que, leído hoy, da lugar a observaciones que, en nuestro caso, buscan atenuar su excesivo “escolasticismo”, mostrar puntos litigiosos y, en fin, responder mejor a insoslayables inquietudes contemporáneas.

En efecto: actualmente, se concedería protagonismo a la formación de **actitudes** cultivadas en la convivencia e inseparables de lo que ha dado en llamarse “socioemocional”. Esta urgencia obedece, creemos, al **malestar** que, existente desde siempre, se ha acentuado en nuestras vidas de la cotidianeidad. Los hombres se han vuelto, si no lobos para sus semejantes, sí presencias incómodas u hostiles.

Aun sin extremar las cosas, el “escenario”, modificado, impone la realidad de modos diversos de sentir y de conducirse, desniveles y ritmos variados en el aprendizaje; ya no parece posible dar por descontada una recepción sin sobresaltos de los contenidos que se intenta sean comunes a todos. Se lo advierte en manifestaciones representativas como las recientes de Ph. Meirieu. Es significativo que este notorio pedagogo, a continuación de referirse a lo **común**, no deje de referirse a lo **diferencial**, cuando declara: “El principio de la escuela inclusiva en la sociedad democrática es que hay un saber básico que supone acceder al conocimiento, que implica el conocimiento, el comportamiento y los valores, y que

² *Democracia y educación*, cap. II: “La educación como función social”; traducción de Lorenzo Luzuriaga.

este conocimiento de base debe ser compartido. Y en este sentido es necesario que haya una relativa diferenciación en los modos de acceder a este saber”³.

*

El concepto de **actitud**, decimos, aparece como apropiado para posibilitar el entendimiento entre heterogéneos. Reemplaza la prédica abstracta de nociones tales como “justicia”, “solidaridad”, “tolerancia”..., o, quizás, las traduce en gestos cotidianos capaces de arraigar progresivamente. Sobre esto, las formulaciones también divergen, inclusive a tenor de las cualidades expresivas de quien las propone. Nos parece que los siguientes son enunciados aceptables —es decir, orientadores— de las “virtudes” que se trata de hacer prevalecer (habrá quienes los censuren por defecto o por exceso):

- Intensa simpatía ante la presencia del Otro como alteridad respetable.
- Indeclinable horizontalidad en el trato mutuo.
- Disposición sin prevenciones a pertenecer a ambientes que practiquen estímulo recíproco.

La opción por otros modos de encarar la cuestión queda reconocida de antemano. Naturalmente, las actitudes no se imponen: se motivan, se suscitan. Lo esencial es comprender que, si la reflexión tradicionalmente llamada “filosófica” ha de inspirar creativamente a los educadores, es indispensable que, sin renegar de su rigor y de su historia milenaria, acceda a elaborarse en contacto con el hecho educativo mismo. En su complejidad, en su trascendencia social-humana, este hecho no es derivable del juego dialéctico de categorías que vienen “de afuera”, por perspicaces y seductoras que ellas sean.

³ A quienes interese nos permitimos recordarles que se encuentra una reflexión afín, de carácter más general, en nuestro artículo “No mejor: diferente”, en *Relaciones* 353, octubre de 2013.

Pautas para una reforma educativa otra

Miguel Andrés Brenner

“Con el pesimismo de la inteligencia
y el optimismo de la voluntad.”

Antonio Gramsci

Pautas para una reforma educativa otra significa “algunas ideas”, apretada síntesis, de lo que pudiera implicar una reforma educativa para nuestros pueblos del Sur. La pregunta es desde dónde partir. Y si hablamos desde el Sur, hay que partir desde el Sur. En el contexto de este texto, lo hacemos desde la Argentina, región que comparte anhelos y padeceres con otros pueblos, por lo que las ideas aquí expuestas podrían constituirse como material de debate a fin de una reforma educativa desde el “estar” de nuestras tierras.

Valga aclarar que amerita señalar otro tipo de calidad a fin de no subsumirse en los criterios del mercado y lograr un perfil liberador desde las necesidades de nuestros pueblos. A ese perfil apuntamos en el presente y muy provisorio esbozo para una reforma educativa.

Entiéndanse las siguientes afirmaciones a modo de borrador, como inicio a fin de un debate comunitario. Un borrador implica la posibilidad de modificaciones parciales o totales, pero “modificaciones con propuestas superadoras” y no mero rechazo. La lectura del presente esbozo de propuesta muestra diferentes criterios de calidad, a saber:

- A) Reforma en marcha según criterios de mercado.
- B) Propuesta alternativa según criterios que hacen a las necesidades de nuestros pueblos, a su “buen vivir”.

Valga señalar que las siguientes propuestas requieren de una organización diferente del sistema escuela a la que, por la brevedad de la cuestión, no hacemos referencia explícita.

Y a modo de sumario, se tratan los siguientes tópicos, aclarando que a modo de imple punteo sintético:

Perfil de la reforma educativa

En qué nivel educativo conviene iniciar con fuerza la reforma

Marco político de una reforma educativa

Formación docente

Formación docente continua

Marco pedagógico didáctico

Importancia de las plataformas digitales

Personal directivo y de supervisión

Política de Estado

Concluyendo: criterios para una reforma otra

Perfil de la reforma educativa

A) La reforma educativa vigente es instituida sin la participación de los docentes, con ocultamiento de la información y su exposición a modo de fragmentos aislados. Subyace un modelo psicópata: pues se vive una reforma pero no se establecen las condiciones para su procesamiento racional-crítico por parte de la comunidad educativa.

B) La participación de docentes en todo tipo de reforma debe ser real y no meramente simbólica. Además, la educación amerita ser materia de debate permanente en toda la comunidad educativa, en particular en la docente, donde sus maestros se encuentren implicados con fuerza, así lograr una reforma-con-otros, en vez de una reforma-sobre-otros.

En qué nivel educativo conviene iniciar con fuerza la reforma

A) En Argentina “se aplica” la reforma educativa fundamentalmente a la escuela secundaria, bajo la finalidad de “instalar una cultura digital”, considerando

la alfabetización digital, mediante las TICs – tecnologías de la información y la comunicación, en el marco de las competencias requeridas por el mercado.

B) Conviene iniciar con fuerza la reforma en el nivel primario de educación. En la actualidad se obvia que el cimiento del sistema educativo es la escuela primaria, la que debiera ser el punto inicial de toda reforma de base. Los alumnos de los sectores populares, en particular, carecen de un dominio adecuado de su propia lengua y de manera crítico-creativa, por lo que pareciera que ni se considera la era de Gutenberg con la invención de la imprenta en el siglo XV (en realidad, la inventaron antes los chinos). Es decir, aún no entramos en la era de Gutenberg para los grandes sectores populares, pero ya se plantean las plataformas digitales que, en realidad, beneficiarán a algunos y no a las mayorías (que ni saben leer ni escribir, según el requerimiento del presente milenio). Los alumnos egresan como semianalfabetos del sistema educativo en lo que se refiere a la lecto escritura. Además, el sistema educativo crea egresados totalmente analfabetos en la lectura crítico/creativa de las imágenes audiovisuales y/o multimediales, a lo que nunca se presta la importancia requerida.

Marco político de una reforma educativa

A) Las políticas educativas son diseñadas por el Mercado. El Mercado es global –básicamente financiero-, dentro de lo que se signa como glocalice, articulación de lo global con lo local, pero con la hegemonía de la centralización de lo global y la paupérrima descentralización de lo local en términos del ejercicio del poder, salvo instancias contrahegemónicas de muy valorable perfil.

B) Las políticas educativas deben ser diseñadas por el Estado. A fin de contrarrestar el poder hegemónico de lo global, en las condiciones actuales, compete a los Estados dicha tarea, y en particular a los Estados Nacionales en tanto los provinciales o similares se encuentren en desventaja en términos de relaciones de poder. No es congruente la descentralización político liberal en materia gubernamental cuando existe una fuerte centralización global de los intereses económicos en términos de un capitalismo de base financiero/ especulativo/ parasitario.

Formación docente

A) Se perfila la formación docente bajo el criterio de soluciones tecnológicas, a partir de la evaluación estandarizada, como pretexto de la “rendición de cuentas”¹, donde en última instancia importan más los resultados adecuados a parámetros pre-establecidos globalmente que el proceso educativo “in situ”.

B) Si bien el sistema educativo se encuentra atravesado por variables económicas y políticas del presente capitalismo, por lo que es difícil, aunque no imposible luchas populares mediante, solicitarle acciones ajenas al fin del lucro para una educación cuyas valoraciones sean diferentes a las del mercado, requiere de una formación docente inicial preñada desde el inicio por la calidad, sea tanto en el plexo de perfiles neoliberales como en el de perfiles liberadores. El Informe McKinsey² (año 2007)³ señala que los diez países mejores posicionados en el

¹ En las teorías del *management* –administración de empresas–, “rendición de cuentas” se pronuncia como “*accountability*”.

² McKinsey & Company, Inc. es una consultora estratégica global que se focaliza en resolver problemas concernientes a la administración estratégica. McKinsey trabaja prestando sus servicios a las mayores empresas de negocios del mundo, gobiernos e instituciones. Conocida en el mundo de los negocios como “La Firma” (*The Firm*), es globalmente reconocida como la empresa de consultoría más prestigiosa del mundo, la empresa del mundo en la que es más complicado conseguir una oferta de trabajo así como una de las más deseadas por los graduados universitarios. McKinsey ha producido proporcionalmente más CEOs en empresas de gran escala que ninguna otra empresa en el mundo. https://es.wikipedia.org/wiki/McKinsey_%26_Company (consulta: 28 de julio de 2018)

³ Desde un criterio estrictamente tecnocrático, la consultora McKinsey presenta dos informes: I) El del año 2007, luego de un estudio empírico, explica cómo hicieron los sistemas educativos para lograr el mejor desempeño en el mundo. II) El del año 2010, luego de un estudio empírico, explica cómo hicieron algunos sistemas educativos para mejorarse. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.ashx (Informe McKinsey año 2007: consulta: 15 de mayo de 2016). <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most->

ranking PISA⁴, deben su desempeño a la calidad de la formación inicial de sus docentes. Obviamente, es un informe según los criterios de mercado, sin embargo, desde una perspectiva liberadora, invitaría a pensar cómo hacer para que quienes ingresen en la formación inicial docente lo hagan con la calidad que requieren las necesidades de nuestros pueblos y egresen de la misma manera más potenciados hacia una tarea liberadora con sentido comunitario.

Formación docente continua

A) Salvo ciertas y acotadas experiencias internacionales bajo criterios del mercado, todavía no se delinear masivamente modos de formación docente continua más allá de las consabidas “capacitaciones”, que no son sistemáticas, ni elegidas por los docentes según temática y según los docentes (con nombre y apellido) que se hagan cargo de las mismas. Y a ello se agrega como novedad, aunque en sus comienzos, la “uberización”⁵ de la capacitación (o bien, sin más, la uberización de la educación).

improved-school-systems-keep-getting-better (Informe McKinsey año 2010: consulta 25 de agosto de 2017)

⁴ PISA: Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes, *Programme for International Student Assessment*, en el marco de la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de la Unión Europea.

⁵ Uberización. Lo que va de la colaboración cara a cara entre alumno y profesor propia de las tradicionales y aún vigentes clases particulares al enorme espectro de universidades, empresas y organizaciones globales de formación en línea, pone de manifiesto que las necesidades de formación y apoyo que tienen las personas en la sociedad actual son múltiples y admiten formas muy variadas de ser satisfechas. En el campo laboral y profesional, mucha gente busca los recursos y servicios formativos que precisa para avanzar en su vida al margen de las instituciones que proporcionan estudios obligatorios, pos obligatorios y universitarios, sea porque no puede superar barreras de acceso, sea porque estas instituciones no tienen la flexibilidad suficiente a causa de sus condicionantes burocráticos e institucionales. La uberización formativa puede aprovechar decisivamente esta realidad. Ruiz Tarragó, Ferrán. “La uberización de la educación. De la colaboración a la transacción.” UNESCO y Universitat Oberta de Catalunya.

http://unescochair.blogs.uoc.edu/wp-content/uploads/2016/11/Ferran-Ruiz_Uberizaci%C3%B3n-de-la-Edu.pdf (consulta: 28 de julio de 2018)

B) Sin negar las “capacitaciones”, en primer lugar, lo que importa es la capacitación “situada”, y con mayor “urgencia” pues la producción histórica de escasez y exclusión, a la vez, “pega” fuerte en las identidades psicosociales de los grandes sectores populares, que también rebota en la relación maestro-alumno. Es decir, y en referencia al nivel primario (para el secundario sería cuestión de otro capítulo), los maestros “en servicio”, dos veces al mes, prepararán sus clases y evaluarán las ya dadas, coordinados por docentes provenientes de cualquier nivel educativo, experimentados en las didácticas específicas y que sepan del contexto del aula-situada. En cuanto a los maestros noveles, la periodicidad de dicha tarea será mayor. Compréndase dicha propuesta como susceptible de modificación en lo que se refiere a la periodicidad. Lo relevante, desde una perspectiva pedagógico didáctica, es la dialéctica práctica – teoría (reflexión) – práctica, en tanto que la verdad está dada en la praxis, praxis de la vida comunitaria del aula escolar, en el contexto de la escuela pública.

Marco pedagógico didáctico

A) El modelo es dado por la clase invertida⁶ (docente facilitador que media entre el conocimiento y la tecnología preparada por paquetes educativos que venden las empresas). El docente ya no enseña más, es una especie de facilitador o tutor el alumno que aprende a ser emprendedor de su propio aprendizaje, desde sus propios intereses “individuales”, al modo del hombre naturalmente bueno de Juan Jacobo Rousseau, intereses individuales sin la “contaminación” de múltiples variables sociales, económicas, políticas, culturales. Y de ahí, el aprendizaje por proyectos para la resolución de problemas o la gamificación⁷. Importa el aprender a

⁶ En lengua inglesa se la conoce como *flipped classroom*.

⁷ Se explicita aquí el modelo pedagógico didáctico. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2017). “Secundaria del futuro”. Dado a conocer inicialmente por el multimedia Clarín. “Formatos flexibles de aprendizaje. Todos los alumnos de secundaria trabajan sobre **plataformas /digitales/** de aprendizaje adaptativo que les permite avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación. **Guías de aprendizaje interactivas** con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador. **Gamificación**: Videojuegos educativos: donde la superación de cada nivel del juego implica la progresión en la adquisición de los contenidos. **Proyectos** donde los

aprender, la formulación de proyectos mediados por la tecnología, instrumento que, según la crítica formulada por Andreas Schleicher⁸ (responsable del área de educación de la OCDE, de quien dependen las pruebas PISA), adolece de un impacto poco satisfactorio.

B) El modelo es dado por el diálogo educativo, crítico y creativo, donde caben las plataformas digitales y las TICs en tanto respondan a las necesidades reales de nuestros pueblos. El aprender a aprender no es educativo de por sí. La escuela es un sitio para aprender a pensar sobre la base de información. Presuponer un **aprender a aprender** sin aprendizaje previo de contenidos es una incongruencia, porque no podemos **pensar sin pensar** en algo (valga aquí una especie de extrapolación libre del pensamiento del filósofo Edmund Husserl). Sin información, no hay como pensar.⁹

Importancia de las plataformas digitales

A) Perfil tecnocrático de las reformas neoliberales fundamentalmente apuntan a soluciones tecnológicas cuya lógica es operativa.

contenidos de las áreas de conocimiento son descubiertos, profundizados e integrados a través de su realización con etapas medibles y evaluables y definición de metas mínimas a alcanzar. Los alumnos son los responsables de planificar y estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planeada que responde a temas ligados a la realidad.” (subrayado y en negrita, nuestro)

<https://laescuelacolaborativa.com/wp-content/uploads/2017/09/presentacion3b3n-secundaria-del-futuro-26-06-1-1.pdf> (consulta: 10 de octubre de 2017)

⁸ Schleicher, Andreas (2015). “Students, computers and learning: making the connection.” OECD Ed.

<http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm> (consulta: 15 de mayo de 2016)

⁹ Enkvist, Inger (2017). “Pisa y los sistemas educativos. Del igualitarismo a la desideologización de la educación.”

http://www.fundacionfaes.org/file_upload/publication/pdf/20171020125658pisa-y-los-sistemas-educativos-del-igualitarismo-a-la-desideologizacion-de-la-educacion.pdf (consulta: 20 de mayo de 2018)

B) No debe negarse la importancia de las plataformas digitales en educación, pero a tal efecto, sus bases deben estar dadas por las necesidades de nuestros pueblos (dentro de las que, obviamente, también se encuentran las del trabajo) y no estrictamente las del mercado.

PERSONAL DIRECTIVO Y DE SUPERVISIÓN

A) El personal directivo y de supervisión o inspector es considerado, ante todo, como administrador según la optimización de recursos o insumos. Ciertamente, en los ríos de tinta de las normativas se enuncia la función pedagógica, aunque en la praxis, ésta se diluye en el dar respuestas al cumplimiento de la letra de las normas y en el atender las urgencias de cada día.

B) Debe existir un segmento de personal directivo y de supervisión o inspección desligado de toda tarea administrativa, específicamente dedicado a colaborar con los docentes en la orientación pedagógico-didáctica de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula escolar, sea con cada docente y con la comunidad docente. Obviamente, se requerirá, además, de una figura responsable de la administración del buró escolar.

POLÍTICA DE ESTADO

A) Las reformas educativas se adecuan a los períodos político-partidarios de cada gobierno, y en oportunidades acaecen reformas dentro de la misma reforma, aún con incongruencias, valga como ejemplo la reforma mexicana, según lo explicitado por el catedrático Manuel Gil Antón¹⁰. En el caso de Argentina, a partir del período

¹⁰ Valga mencionar la reforma educativa del gobierno del presidente Enrique Peña Nieto, México, en la medida en que primero aparece tajantemente como reforma laboral y luego se pretende, al menos teóricamente, como reforma pedagógica. Véase Gil Antón, Manuel (2017). “La reforma educativa. Fracturas estructurales.” *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

<http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v23/n076/pdf/76012.pdf> (consulta: 18 de junio de 2018)

del gobierno neoliberal del presidente Mauricio Macri¹¹, se da una nueva reforma educativa, intencionalmente ocultada a la comunidad docente, pero en marcha, y cuando se la difunde, apenas solo a manera de fragmentos dispersos, amén de una multiplicidad de fragmentos dispersos, lo que implica un ciclópeo esfuerzo para ser comprendida integralmente. Se utilizan los medios de información del poder hegemónico a fin de su publicidad, pero con tan vaga generalidad, que induce a sospecha de opacamiento de información estratégica.

B) Una Política de Estado implica continuidad de las reformas educativas, independientemente de los gobiernos de turno, donde se priorizan acuerdos básicos, sin incurrir en una subsunción de los tiempos político pedagógicos en los limitados tiempos político partidarios. A su vez, importa prioritariamente que las necesidades pedagógicas determinen la financiación (presupuesto), y no a la inversa pues, en este último caso, dichas necesidades se satisfacen precariamente – o ni ello–, en tanto se supeditan a las condiciones de financiamiento establecidas arbitrariamente como recurso escaso.

Concluyendo: criterios para una reforma otra

Importa...

- Una alfabetización crítico creativa en la lecto-escritura y en imágenes audiovisuales y/o multimediales en la escuela primaria.
- El sentido liberador de Políticas de Estado, con continuidad independientemente de los gobiernos de turno.
- La inclusión de plataformas digitales, empero solamente desde las necesidades de nuestros pueblos y no desde los requerimientos del mercado, con didácticas centradas en el diálogo y no en la tecnología.
- La participación real y no meramente simbólica de la comunidad docente.

¹¹ Desde diciembre de 2015.

- También importa excesivamente establecer políticas de reconocimiento del rol del maestro, tan vapuleado en tiempos de neoliberalismo. Es que la represión de los docentes en diferentes ámbitos – laboral, normativo, mediático, salarial, físico, etc.
- instituye el aprendizaje social que realizan los alumnos: “mi maestro no vale”, aprendizaje tal que condiciona negativamente la praxis educativa en el aula escolar.

RESEÑAS

JOSÉ INGENIEROS, *El hombre mediocre*, Estudio preliminar Hugo E. Biagini, Buenos Aires, Capital Intelectual, 2011, 213 pp.

Una nueva edición de esta famosa obra es bienvenida, permite actualizar el interés y la lectura de un texto original próximo a cumplir su centenario. La primera edición (madrileña) de 1913, fue seguida de muchas otras en los primeros decenios siguientes, pero hoy en día casi se podría decir que ha pasado al repertorio de los libros antiguos o inhallables. La cuestión de su valor filosófico, y las posiciones sobre su autor, son cuestiones no resueltas y las opiniones (a favor o en contra) siguen en pie, ahora en el ámbito de los historiadores.

El prologuista Hugo E Biagini asume mesuradamente la presentación de un texto muy controvertido. No niega los epítetos que se le han prodigado a Ingenieros (positivista, racista, conservador, eugenista, etc.), incluso los asume. El libro es caracterizado como “una mezcla de catecismo laico y catilinarina, que se asoma a los sórdidos rincones de la eugenesia y el control social” (p 10). La existencia de numerosas ediciones le hace desear una investigación a fondo que compare las diversas versiones (p. 11). Pero a la vez ensaya una justificación *in fine*, dando por supuesto que la feroz diatriba contra los viejos supone “el paso cualitativo a la juventud”; señala que en la tercera edición de 1917 reestructura el contenido y le añade un largo subtítulo: “Ensayo moral sobre la mediocridad humana como causa de rutina, hipocresía y domesticidad en las sociedades contemporáneas, con útiles reflexiones de idealismo experimental para que los jóvenes puedan evitarla educando libremente su ingenio, su virtud y su dignidad” (p. 13). Pone estas modificaciones en relación con otros escritos *pro-juvenes* de la misma época. Sin negar la existencia de estos textos y de otros que Biagini puntualiza (e incluso los objetivos que les adscribe), parece sin embargo excesivo atribuir a Ingenieros un afán prioritario por promover a la juventud, si bien, ciertamente, ella misma pudo haberlo leído en ese sentido y postularlo como “Maestro de la Juventud”.

Sea como fuere, la obra en sí misma, incluso en lo que tiene de discutible y hasta de revulsivo, se constituye como una muestra de una concepción ética sin concesiones, una especie de “catecismo laico” como dice Biagini, y esto en el mejor de los sentidos: es expresión del profundo convencimiento del autor en las “fuerzas morales” que todo hombre cabal lleva en sí mismo. Él mismo lo expresa en una frase de la Introducción: “el Ideal es un gesto del espíritu hacia alguna perfección” (p. 22). Esta nueva edición es una cordial invitación a releer a Ingenieros.

MARIO MEJÍA HUAMÁN, *Teqse. La cosmovisión andina y las categorías quechuas como fundamentos para una filosofía peruana y de América andina*, Edición bilingüe, Quechua –castellano, Lima, Ed. Universitaria, Universidad Ricardo Palma, 2011, 330 pp.

Aunque muchos filósofos latinoamericanos se interesan por el pensamiento de los pueblos originarios y es considerable la cantidad de trabajos de investigación histórica sobre este punto, incluyendo estudios sobre las lenguas nativas, su desarrollo, particularidades, etc., el uso real de estas lenguas en textos estrictamente filosóficos es prácticamente inexistente, al menos en lo que al quechua se refiere y hasta donde es posible averiguar. Mario Mejía Huaman, quechuaparlatante y docente de filosofía a nivel superior, se ha propuesto un programa de trabajo que lleva ya varios años y resultados sumamente interesantes. Las asunciones básicas son dos. La primera, que existe una cosmovisión andina de la cual es posible dar una versión filosófica en términos de la filosofía occidental; segunda, que la lengua quechua tiene elementos suficientes como para expresar no sólo la cosmovisión propia sino también otras, y por tanto, puede ser lengua traductora (y no sólo traducida) de concepciones filosóficas. Ambas asunciones, como es claro, están muy relacionadas. Lo interesante y novedoso de este planteo es que no se queda en afirmaciones programáticas ni se reduce a búsquedas históricas, sino que realiza la tarea propuesta, silenciando cualquier crítica, objeción o duda con respecto a su posibilidad.

Su visión del tema, por otra parte, es altamente original porque no sigue las líneas de los trabajos indigenistas más tradicionales, no defiende una peculiaridad tal de la cosmovisión andina que impida su comprensión en términos de filosofía occidental, sino al contrario, se esfuerza por mostrar que la misma puede ser dicha y entendida en términos conocidos por la cultura filosófica occidental. Y a la inversa, muestra que con los elementos lingüísticos y culturales andinos se puede entender perfectamente -y por tanto traducir aceptablemente- cualquiera de los textos de los grandes filósofos. Digo que la propuesta es interesante porque abre caminos y posibilidades al pensar que otras propuestas cierran. En efecto, una visión demasiado particularista de las culturales originarias termina haciendo imposible su diálogo con el resto de las culturas y, en lo que a la filosofía respecta, impidiéndoles ser tomadas como “filosofía” para ser -en el mejor de los casos “etnofilosofía”.

Mejía Huamán sostiene que la filosofía andina debe expresarse en la propia lengua porque ella tiene conceptos específicos y matices indicadores precisamente de esa realidad (como, por lo demás, todas las lenguas, que son naturalmente “situadas” en coordenadas temporoespaciales). Pero además, y esto es decisivo, ha comprendido un aspecto decisivo del diálogo filosófico que quiera tener un contenido intercultural: debe asegurar la traducibilidad, y esto en ambas direcciones. A realizar en forma sistemática y bastante completa este cometido se dedica esta obra, que está escrita en páginas quechuas y

castellanas enfrentadas, lo que da la posibilidad de permanente comparación. Aún para el que sabe poco o nada de quechua (como es el caso de la mayoría) es posible darse cuenta, intuitivamente, de esta traducibilidad. Por ejemplo, un lector puede entender perfectamente en castellano una frase típica de nuestro pensamiento filosófico occidental: “El lenguaje humano cumple múltiples funciones...” y ver, en la página de enfrente, la frase quechua que expresa eso mismo: “*Simiqa askha kamachikuykunatran hunt’an...*” (p. 32-33). Y no se trata sólo de esta traducibilidad en términos lingüísticos, sino de que ella exhibe las identidades conceptuales que permiten la traducción.

El quechua, nos dice el autor, tiene particularidades que lo hacen apto para expresar cierto tipo de concepciones filosóficas: más del 50% de las palabras quechuas son compuestas (términos aglutinados) lo que le dan un alto grado de simbolismo que implica, a la vez, una visión estética del mundo.

La obra expone su material en dos grandes partes implícitas. La primera la constituyen los capítulos 1 y 2, donde luego de justificar en qué sentido el lenguaje implica y muestra una visión del mundo, expone al cosmovisión andina en cinco grandes temas: el hombre y su trabajo, la sexualidad, las normas morales, la naturaleza (*pacha* - espacio y tiempo) y Dios. Es fácil ver que estos son temas clásicos de la filosofía, aun cuando lo que los andinos piensan sobre estos puntos sea bastante diferente de las tradiciones occidentales, pero nadie puede dudar que son los mismos temas y que ellos tienen un sentido y una lógica interna.

El largo capítulo tercero constituye la segunda parte del programa: relacionar la cosmovisión andina con la reflexión filosófica occidental mostrando conceptos (y palabras) que traducen alternativamente elementos de comprensión básicos de toda la humanidad: ser - haber- existir - realidad - memoria - entendimiento - conocer - vivir - universo - espacio - tiempo - bello. A lo largo de un centenar de páginas se desarrolla esta especie de diccionario básico y sus aplicaciones. Sólo un ejemplo: en quechua hay una diferencia entre el “ser” y el “existir” de una persona, que se expresaría en castellano por la diferencia entre “Pedro es militar” (es un atributo de su persona, aun cuando no esté cumpliendo acciones militares) y “Pedro está siendo un militar” (actividad actual, en este momento está en funciones militares), distinción que existe en filosofía casi como una sutileza pero que en los andinos es común (p. 229).

La cuarta y última sección del capítulo se dedica a la traducción de algunos temas clásicos de lógica y filosofía, por ejemplo silogística, tablas de operadores, un texto de Descartes y otro de Hume. Resulta una experiencia filosófica inédita aprender que la famosa frase cartesiana “Supongo pues, que todas las cosas que veo son falsas” (comienzo de la vía de la duda metódica) se traduce perfectamente y se entiende en quechua así:

“*Yanwqalla nisaq, tuky imaymana rikuysqwaymi q’ollma, nispa*” (p. 324-325). O que la célebre definición de idea de Hume: “Por ideas entiendo las imágenes débiles de las impresiones, cuando pensamos y razonamos” (comienzo de la exposición del origen de las ideas en su *Tratado de la naturaleza humana*) se dice en quechua “*Ideatataqmi sutiyan, yuyaykuyninchispa unphu ñit’inkuma, nispa*” (p. 326-327) frase esta última que muestra cómo se pueden también introducir neologismos quechuas para expresar palabras técnicas del empirismo occidental.

Alguien puede pensar que la confección y hasta la lectura de una obra de este tipo es una especie de divertimento filosófico. En mi opinión, nada más inexacto. Es una experiencia que confirma, ante todo, la universalidad de la filosofía, la posibilidad de tender puentes -conceptuales y lingüísticos- entre todo y cualquier pensar y con ello reafirmar la tarea esencial de la filosofía.

*

BRUNO CABRERA Y DAMIAN BACCINO, *Ahkbar*, Uruguay, Maderamen, 2013, 149 pp.

Se trata de una obra particular, que participa de las características del género filosófico-poético, del ensayo ficcional surrealista, y hasta del libro-objeto (en cuanto a sus ilustraciones). Es una obra de filosofía, aunque este carácter no aparece en la superficie. Los autores, en “Advertencia al Lector”, indican una especie de clave de lectura: “Deja lector cualquier vano motivo / al encender la luz que sirve de Signo” (p. 9). En otros términos, mientras no sea trivial (y cuándo lo sería no se dice) cualquier interpretación entraría en el vasto espacio hermenéutico que prevén los autores. Por tanto, más que un libro para reseñar, es un libro para “mostrar” como diría Wittgenstein. Mostrar simplemente lo que a primera vista surge como un “signo” cuyo significado hay que descifrar. En primer lugar, el orden de los capítulos (si así pueden llamarse), que va del cero al siete (número de perfección) y vuelve al cero. El segundo es el orden y el motivo de las figuras que acompañan al texto, pero no como meras ilustraciones, sino para completar su (eventual) sentido para el lector, que a su vez debe ser desentrañado.

Ahkbar, el personaje central, una especie de Zaratustra con ribetes indígenas y criollos latinoamericanos, es el encargado de trazar los “jeroglíficos”, cuya “huella sinuosa” el lector es invitado a seguir (p. 12).

Demos algunos ejemplos de ellos, a gusto de quien reseña, claro está, con el atrevimiento de vincularlo a una de las milenarias y -tal vez- anquilosadas “disciplinas filosóficas”.

“El Hacedor medita con cuidado en el valor, el significado y en el uso de cada palabra pues en ellas, encuentra parte de su espíritu. En silencio mira el fuego y contempla el movimiento y las formas fijas del jeroglífico [...] Entonces el Hacedor dijo a su aprendiz: para comprender el lenguaje de los símbolos y sus signos no es suficiente con argüir y escarbar su sentido a través de la razón, sino que es más fácil dejarse guiar por el sonido de la voz y deshilar poco a poco el tejido sobre el cual danza el jeroglífico” (pp. 19 y 21). Podría leerse como un relato de la creación “en el principio era el signo”, o sea, un esbozo de Teodicea creacionista.

“Hay dos demonios que son la sombra de sí misma, y uno de ellos se llama Um y el otro Laj, uno es la Disolución, el otro: el Fluir. Estos dos demonios se presentaron frente a mí para intimidarme, y comenzaron a devorar enormes piedras que viajaban por la nada, fue así que cayó de la boca de Laj un trozo de madera sin masticar. Cuando lo vi caer frente a mis pies lloré de alegría, y comencé a rasparle y a golpearle para reducirlo a astillas. Cuando esto estuvo hecho, conjuré el fuego, e hice una antorcha”. Me remite al yin-yang cosmológico, a su contraparte antropológica y, desde luego, a Prometeo. También, ¿por qué no? a las actuales corrientes que “demonizan” la técnica.

“Eres tú aquel que fue por todos mal ignorado, / Déjame ver tus ojos afligidos, tu rostro fatigado, / Durante cinco siglos has perdido / El don antiguo: ¡Convencer a reyes / Y campesinos! /. Ah, pero qué dice mi lengua. / En las ciudades viven todos, ricos y esclavos. / Los hombres exiliados / Perdieron el valor de la labor de sus manos, / Y sin asilo, fueron sin llevar rumbo fijo, / Hacinados en los baldíos /Trabajaron sin ser dueños de nada” (p. 82). Hemos llegado a la denuncia político-social de la conquista y -desde luego- sus proyecciones actuales.

Después del jeroglífico del presente, resta el espacio profético y con ello el cierre del anillo (o de la serpiente) volviendo al cero. Y esperar los ecos. Porque los autores esperan reacciones de los lectores: “Y en silencio aguardamos sedientos vuestra señal” (p. 143). Este breve texto h a querido ser uno de ellos, y una invitación a que haya otros.

*

JOSÉ DE JESÚS HERRERA OSPINA (Compilador), *Miradas interdisciplinarias de la reflexión sociohumanística*, Medellín, Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, 2014, 99 pp.

El Grupo de Investigación en Filosofía (GIF), perteneciente al Politécnico editor, creado en 2010, desarrolló una serie de Encuentros de Humanidades y en este libro se ofrece la producción de algunos de sus miembros. Como es natural, la preocupación se centra en la participación de las humanidades en los planes de estudio tecnológicos que son el centro institucional, en especial en lo referido a su Plan 2011-2017 y en el contexto de la preocupación por las relaciones ciencia-tecnología- sociedad.

La publicación consta de tres capítulos. El primero, titulado “Memorias sobre ciencia, tecnología y educación” recoge dos trabajos. El primero, de Oswaldo Plata Pineda, “La vocación tecnológica del Poli en el Plan de Desarrollo Institucional 2011-2016”, plantea el sentido y el significación de la “vocación tecnológica” de la institución y su relación con el Plan de Desarrollo al que analiza en el contexto de la educación tecnológica en Colombia, que distingue claramente entre investigación básica y aplicada. Según el autor, los conceptos de “tecnología” y de “vocación tecnológica” evidenciarían el grado de coherencia del Plan que, luego del análisis, muestran un considerable vacío conceptual del documento. Y advierte que una visión limitada y mercantilista de la educación superior puede valerse de esta carencia para propiciar reformas contrarias a su espíritu.

El segundo trabajo, “El control social de la ciencia y la tecnología como criterio ético en la formación de la ciudadanía planetaria”, de Óscar Javier Cabeza Herrera, suscita una reflexión sobre la ciencia en sentido amplio y la preocupación por valores culturales que subyacen a los logros tecnológicos, trazando un sucinto panorama de la aparición de los estudios CTS (ciencia, tecnología y sociedad). Al propiciar el control social del conocimiento científico y tecnológico enuncia los problemas más urgentes que la civilidad debe conocer y evaluar, entre ellos el uso de la tecnología nuclear, de la tecnología genética, los problemas ambientales, la robótica, el crecimiento demográfico, la cibercultura y la brecha digital, entre otros. Concluye en la necesidad de una articulación de estos estudios para volverlos más eficaces.

El capítulo segundo, “Memorias sobre historia y literatura”, tiene también dos aportes. El primero, de Juan Fernando Duarte Borrero, titulado “Los historiadores leen novelas. Balance sobre el uso de la literatura como fuente histórica”, plantea una reflexión sobre el concepto de “representación” a partir de la definición de Georges Lefebvre (183) (“representación es aquello que simultáneamente muestra y oculta”). Señala que en la tradición académica reciente, historiadores y literatos han estudiado el tema usando

estrategias diferentes de explicación, pero con marcos teóricos parecidos. Toda esta exposición arriba a un tema central: las representaciones sobre la violencia en la novela de Colombia, habida cuenta de la historia violenta del país. Historia y literatura confluyen, entonces, a señalar el alto grado de politización agresiva en la segunda mitad del siglo XX.

En el mismo sentido y sobre el mismo tema, aunque cronológicamente más acotado, Carlos Alberto Builes Tobón se refiere a “Memorias literarias del conflicto colombiano 1948-1972”, época compleja y determinante de interpretaciones divergentes. Pero todos coinciden en que la muerte del líder liberal Jorge E. Gaitán (1948) apresuró el desencadenamiento de la violencia, pues su asesinato justificó el desborde de violencia en Bogotá, expandido rápidamente a buena parte del territorio colombiano. El autor traza un pantallazo histórico que muestra el desarrollo de las guerrillas liberales que fueron después las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), la asunción al poder de Rojas Pinilla y un acuerdo (antes impensable) entre los líderes conservadores y liberales para derrocarlo, finalizando con una referencia a los símbolos religiosos de la violencia y la participación del clero (católico) a favor del grupo conservador.

El tercer capítulo, presentado como apéndice con el título “Ensayos sobre ciencia, tecnología y educación”, principia con el artículo de Néstor William Duque Botero, “Ciencia y tecnología: horizontes de la educación” donde plantea la relación entre los dos últimos conceptos del título, señalando que el sentido metafórico posibilita el camino para comprender la situación de la ciencia y la tecnología y conducirlos al campo de la educación. Plantea también en qué sentido lo anterior se relaciona con la cultura, que es el fondo a partir del cual se configuran las directivas educacionales. Para pensar el futuro propone considerar tres caminos posibles. El primero, repensar profundamente el sentido de la *Physis* (la gran preocupación de los griegos) recordando una admonición de Heidegger; el segundo sería recuperar la idea zuviriana de que el legado de la cultura occidental se conforma con la metafísica griega, el derecho romano, al religión judía y el cristianismo. Y el tercero, por fin es el que el Prof. J. Delgado denomina “revolución inadvertida” (bioética, nueva epistemología, pensamiento complejo y holismo ambiental).

El último trabajo, de Héctor Mario Guerrero Florez, se titula sugestivamente: “La ciencia no es una ‘isla’, la tecnología no es un ‘tesoro’ y la educación no puede ser un ‘misterio’”. El sentido es claro pero implica cuestiones graves y complejas que se agitan en la historia, la memoria, el olvido, la confusión y el desarraigo, haciendo difícil construir una imagen de sociedad que se comporte con unidad y solidez. El autor concluye que todos los problemas de la interacción ciencia, educación, cultura y realidad, tendrán soluciones satisfactorias de carácter colectivo, si la participación crece, es responsable, consecuente

con las necesidades y demandas y responde a los deberes y derechos que contempla la carta magna (p. 98). No es difícil concordar con la advertencia.

Como puede apreciarse, este libro, breve pero conciso, presenta una serie de cuestiones que si bien se refieren expresamente a una institución y analizan asuntos colombianos, puede también ser repensado análogamente para otras situaciones similares que viven los países de la región.

*

MAURICIO BEUCHOT, *Paradigmas de hermenéutica e iconicidad*, México, UNAM, 2015, 154 pp.

La hermenéutica analógica, propiciada y difundida por Mauricio Beuchot, tiene un considerable desarrollo por sí misma, pero también por sus posibles relaciones con teorías diversas que de un modo u otro se aproximan a la concepción analógica del discurso filosófico. Es en esta línea que Beuchot quiere mostrar las aproximaciones a la hermenéutica analógica en el pensamiento de Dilthey, Bergson, Bachelard, Habermas, Vattimo, Nancy y Agamben. Completan la obra dos capítulos más generales sobre el símbolo y la filosofía de la religión.

En el caso de los siete autores mencionados, el desarrollo de Beuchot sigue el mismo esquema: a la exposición de las principales ideas de cada autor sigue su propia interpretación en el sentido de que todos, de una u otra manera, han intentado superar la dicotomía univocismo-equivocismo, buscando una tercera vía de salida que en definitiva es el pensamiento analógico, expresado en cada caso con los matices personales del autor.

Beuchot pasa revista a las ideas principales de Wilhelm Dilthey en el capítulo primero, encontrando que su historicismo no es tan absoluto como a veces se ha pensado y que, al contrario, se aproxima a la concepción analógica del conocimiento histórico, en el sentido que él mismo propone. El intuicionismo de Henri Bergson, objeto del capítulo siguiente, es mostrado como un recurso teórico de gran fuerza opositora al racionalismo propio del pensamiento moderno fuerte, sintetizado en el positivismo cientificista, principal objeto de las críticas bergsonianas. Aunque el intuicionismo no puede equipararse con el pensamiento analógico porque éste es argumentativo (la analogía es una forma de razonamiento) Beuchot encuentra la relación en el objetivo compartido de la tercera posición, flexible y adaptada a una mejor explicación del conocimiento humano en general.

Gaston Bachelard, la siguiente gran figura del siglo XX enfocada por Beuchot, presenta una epistemología peculiar ya que aúna a las elaboraciones tradicionales un peculiar tratamiento del pensamiento imaginativo, que puede denominarse “racionalismo poética” como dice Beuchot. La dialéctica del no, típica de Bachelard, es presentada como un caso de pensamiento analógico en el sentido de no buscar dialécticamente la superación de la tesis y la antítesis (como en Hegel) lo cual es volver de algún modo al univocismo, sino mantener los dos términos en permanente tensión.

Jürgen Habermas se ha destacado por su pensamiento moral y político, que luego de haberse dedicado a la hermenéutica presenta un giro pragmático. Beuchot se detiene en su etapa inicial, y la teoría de la acción comunicativa y la idea de la pragmática universal. La crítica de Habermas a los discursos monológicos y su apelación a los dialógicos son expresión, según Beuchot, de una intención analogista en el sentido de superar la reflexión monológica y univocista propia del racionalismo de la Modernidad.

Gianni Vattimo ha sido un reiterado interlocutor de Beuchot y el largo capítulo que le dedica tiene mucho de autobiográfico. Se relata en él la historia de sus encuentros y discusiones con el filósofo italiano, los puntos de acuerdo y los de divergencia. Según Beuchot, Vattimo ve bien el peligro del univocismo pero en su concepto va demasiado al equivocismo y sobre todo le parece inaceptable su negación de la verdad. Sin embargo coincide con él en el proyecto de reforzar el pensamiento débil pero siempre que se siga sosteniendo y defendiendo la verdad y la objetividad.

Jean-Luc Nancy, un pensador poco transitado en el colectivo filosófico latinoamericano, tiene una propuesta que Beuchot acoge con entusiasmo: la desconstrucción de la desconstrucción, tarea que realiza el filósofo francés con Descartes y Derrida sobre todo. Objeta sin embargo a Nancy que Descartes usó la analogía de forma provechosa y a partir de allí y de otras consideraciones, concluye que el concepto de “excripción” de Nancy tiene una estructura muy analógica, que permite desconstuir la ontología y reconstruirla sin que pierda su significado.

El filósofo italiano Giorgio Agamben es el último de los hermeneutas del siglo pasado abordados por Beuchot. Comienza por resaltar el nexo que liga a Agamben con Foucault, de quien fuera discípulo, y la importancia de esta conexión para la comprensión de la propuesta contenida en *De signatura rerum* y su explicación de los paradigmas como figuras analógicas.

Los dos capítulos finales son temáticos, siempre en la línea de la defensa del proyecto hermenéutico analógico. El primero de ellos, titulado “El símbolo y el mito como conocimiento de la otredad”, explicita la difícil cuestión del conocimiento del otro, que –según Beuchot– no puede ser sino una forma de analogía, ya que al otro como tal y en su profunda interioridad ontológica, no tenemos acceso directo. De allí que el símbolo y el mito sean construcciones tempranas del itinerario reflexivo de la humanidad y que aparezcan en todas las culturas, incluso con elementos comunes que serían formas propias del inconsciente colectivo en el sentido de Jung. Y dentro de los símbolos profundos, el religioso es el más importante precisamente por su radicalidad. A él dedica el autor su último capítulo “Aspectos de filosofía de la religión”. Los aspectos mencionados se relacionan sobre todo con la mística puesta en contraposición con el pensamiento moderno que debió construir una metafísica acorde con la física real y empíricamente accesible.

Del breve acápite “Conclusiones” que resume cada capítulo en pocas líneas, retengo que –al expresar las líneas centrales del desarrollo de la obra– evidencia su intento de culminar con el símbolo religioso como expresión máxima, si así puede decirse, de la analogicidad. Y ello porque la religión es un terreno especialmente privilegiado de experiencias complejas y la hermenéutica religiosa es la que más ha lidiado con los símbolos. Al terminar, el propio autor sintetiza claramente su proyecto: “...nuestro empeño en afinar la hermenéutica analógica para que sea aplicable al contexto social de las culturas, pues casi todos los países tienen circunstancias parecidas. Para abarcarlas y comprenderlas sirve la analogía. En su modalidad de iconicidad, la analogía nos da la potencia para buscar lo que tienen de más profundo los elementos de la religión, que pueblan lo más profundo de la psique humana” (p. 156). Sin duda la obra contribuye a mostrar estas potencialidades e invita a pensar sobre ellas.

*

GABRIEL J. ZANOTTI, *Comentario a La Suma Contra Gentiles. Un puente entre el siglo XIII y el siglo XXI*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas, 2015, 542 pp.

Este libro, aunque trata de Tomás de Aquino en una perspectiva histórica, no es solamente un estudio medievalista con referencias y acercamientos a autores posteriores, sino que también se presenta como un reflexión filosófica hodierna, tanto en su dimensión exclusivamente teórica como en sus aproximaciones que podríamos llamar existenciales.

El método elegido por el autor ha consistido en una selección de textos que copia y analiza en forma literal, comenzando su contexto histórico crítico (es decir, la controversia

que tenía en vista el Aquinate), muestra el argumentos principal y si es el caso algunos anexos y luego lo pone en relación con autores modernos y contemporáneos, a aparta terminar con las reflexiones personales, en un acápite titulado “Aplicaciones a la época actual”

Del Libro Primero de la *Suma* presenta 39 textos con los siguientes temas: Las razones para probar que Dios existe; El conocimiento de Dios; Para probar la existencia de Dios es preciso usar la vía de la contingencia; En Dios no hay composición alguna; Dios es su esencia; En Dios es lo mismo la existencia y la esencia; En Dios no hay accidente; Dios es totalmente perfecto; La perfección divina; Qué nombres pueden predicarse de Dios; Que aquellas cosas que se dicen de Dios y de las creaturas se dicen analógicamente; Dio es uno; Que Dios es infinito; Que Dios es inteligente; El entender de Dios es su esencia: Dios no entiende por ninguna otra cosa que por su esencia; Dios se entiende perfectamente a Sí mismo; El conocimiento de Dios no es discursivo; Dios es la verdad: Dios conoce los singulares; Dios conoce otras cosas distintas de Sí mismo; Dios conoce infinitas cosas; Dios conoce aquellos seres que no existen: Dios conoce los singulares contingentes futuros; Dios conoce los males; En Dios hay voluntad; La voluntad de Dios es su esencia; El principal objeto del querer de Dios es la esencia divina; Dios, queriéndose a sí, quiere también otras cosas distintas de sí: La voluntad divina se extiende a los bienes singulares: Dios quiere también las cosas que aún no existen: Dios no quiere necesariamente las otras cosas distintas de Si; Dios quiere algo distinto de sí con necesidad de suposición; La voluntad divina no suprime de las cosas su contingencia, ni les impone necesidad absoluta; puede señalarse una razón de la voluntad divina: En Dios hay amor.

Del Libro Segundo se escogen 17 textos cuyos temas son: En Dios hay potencia activa; Las relaciones de Dios con las creaturas no están realmente en Dios; Dios es causa en el ser de todas las cosas; Dios ha creado las cosas de la nada; Dios es omnipotente, o que Dios puede todas las cosas; Dios no obra por necesidad de naturaleza; De qué modo se halla en la producción de las cosas un débito de justicia; De qué modo en las cosas creadas puede haber necesidad absoluta; No es necesario que las creaturas hayan existido siempre; La distinción de las cosas no es obra del acaso; Las sustancias intelectuales tienen voluntad; Las sustancias intelectuales tienen libre albedrío; Las sustancias intelectuales no son formas materiales, sino subsistentes; De qué modo la sustancia intelectual puede ser forma del cuerpo; El alma humana recibe su acto de ser de Dios por creación.

Del libro Tercero se seleccionan 37 textos con los temas: Todo agente obra por un fin; El mal está fuera de la intención de las cosas; El mal no es alguna naturaleza; El mal es causa por accidente; o hay un sumo mal que sea principio de todos los males; Todas las cosas se ordenan a un único fin, que es Dios; Entender a Dios es el fin de toda sustancia

intelectual: La última felicidad del hombre consiste en la contemplación de Dios; Ninguna sustancia creada puede por su virtud natural llegar a ver a Dios por su esencia; El intelecto creado necesita de alguna influencia de lumbre divina para ver a Dios por su esencia; Dios con su providencia gobierna todas las cosas; Dios conserva las cosas en el ser; Ninguna cosa da el ser, sino en cuanto obra por virtud divina; Dios es la causa del obrar en todos los que obran; De qué modo el mismo agente procede de Dios y del agente natural: La providencia divina no excluye totalmente de las cosas el mal; La divina providencia no excluye la providencia de las cosas; La Providencia divina no excluye el libre albedrío; La divina providencia no excluye lo fortuito ni lo casual; La certidumbre de la providencia divina: La providencia divina alcanza a los singulares contingentes; La providencia divina sobre lo singular es inmediata; La inmutabilidad de la providencia divina no excluye la utilidad de la oración; Cómo Dios puede obrar o no fuera del orden de la providencia; Lo que Dios hace fuera del orden universal no es contra la naturaleza: Sobre los milagros: Dios da leyes divinas a los seres humanos: La ley divina ordena principalmente al bien; La ley divina nos ordena al amor al prójimo; Entre los actos humanos hay algunos rectos según su naturaleza, y no sólo como puestos por la ley; El hombre para conseguir la bienaventuranza necesita el auxilio de Dios; El auxilio de la gracia divina no obliga al hombre a la virtud; El hombre no puede merecer el auxilio divino; El predicho auxilio divino se llama gracia, y qué es la gracia santificante; La predestinación, reprobación y elección divina.

Del Libro Cuarto son 8 los textos y temas elegidos: Cómo ha de entenderse la generación en Dios, y lo que se dice en la Escritura sobre el Hijo de Dios; Solución de las razones invocadas contra la generación divina; Cómo hay que entender lo que se dice del Espíritu Santo; El Espíritu Santo procede del Hijo. En Dios no hay más que tres personas: Padre, Hijo y Espíritu Santo; Qué dice la Fe Católica sobre la encarnación de Cristo; Cómo se ha de entender la encarnación del Hijo de Dios; La asunción de la naturaleza humana convenía máximamente al Verbo de Dios; Objeciones contra la fe de la encarnación y solución de las razones expuestas anteriormente contra la encarnación.

En cuanto a los autores con los cuales se ponen en relación algunas de las tesis tomasianas, se trata de un considerable número de filósofos entre los cuales se destacan: Kant, Hegel, el neopositivismo, Husserl, Heidegger, Wittgenstein, Edit Stein y Freud.

En cuanto a las reflexiones actualizadas, el autor, como filósofo, se plantea de qué modo se puede hoy presentar las ideas tomasianas de modo que resulten no sólo argumentativamente válidas (de eso ya se ocupó en el análisis textual) sino y sobre todo sugestivas y motivadoras para un pensar filosófico anclado en las problemáticas más acuciantes del hombre actual.

Como ejemplos de los temas de reflexión actuales, entre muchos que se consideran, pueden ponerse como ejemplos de su amplitud y variedad, para el Libro Primero: contexto existencial del problema de Dios, razón y fe, problemas científicos actuales y cristianismo, el existencialismo cristiano, el problema del fin del mundo, el amor y sus niveles. Para el Libro Segundo propone, entre otros: el debate mente-cerebro; la inteligencia animal; la inteligencia artificial. Para el Libro Tercero: el sentido de la vida, la vocación, el proyecto personal, la felicidad, el sufrimiento, el proyecto con el otro, el mal, tolerancia y respeto, libre albedrío y pecado, consecuencias no intentadas, la cuestión de los milagros. la teología de la liberación. No hay reflexiones separadas en el Libro Cuarto sino al hilo de los temas trinitarios que constituyen los ejes de la selección.

El autor presenta al final sus conclusiones, de las cuales vale mencionar las tres primeras porque aclaran en definitiva el sentido de su trabajo. Dice en primer lugar que ha razonado desde la síntesis y unión entre la razón y la fe, reconociendo que su análisis no podrá ser ubicado en las clasificaciones actuales.

En segundo lugar expresa que ha puesto en contacto a Tomás de Aquino con los siglos XX y XXI. Afirma que la síntesis del Santo es en sí misma apta para ello; y no depende de la voluntad del autor o de su capacidad para hacerlo. He puesto en diálogo a Santo Tomás con la fenomenología, la hermenéutica, el existencialismo, la filosofía del lenguaje y de la lógica, la filosofía de la ciencia, la filosofía de la física (atomismo, determinismo, indeterminismo, etc.); con los debates cosmológicos actuales, con el psicoanálisis, con la filosofía de las ciencias sociales, y por consiguiente con la filosofía del derecho, de la economía y la epistemología de la economía añadiendo modestamente que si no fue más abarcante, ello se debe a su propia ignorancia acerca de muchos temas pero no a limitaciones en el pensamiento del propio Aquinate.

En tercer lugar afirma que con lo hecho ha dado también un mensaje de unidad. El pensamiento de los siglos XX y XXI es muy rico pero precisamente por ello es un caos de paradigmas comunicados, añade. Solo un replanteamiento entre la razón y la fe; “solo partir de un clásico como Santo Tomás nos ha permitido comunicar horizontes y poner al pensamiento de vuelta en movimiento”. Sin duda es una motivación personal que ha resultad fructífera, aun cuando posiblemente no sea compartida no sólo por estudiosos del medioevo y de Tomás, sino incluso tampoco por pensadores estrictamente contemporáneos. Lo cual no quita que éste sea un caso, interesante y en muchos aspectos instructivo y valioso, de la actualidad de los pensadores medievales.

*

CARLA DANANI (a cura di), *I luoghi e gli altri. La cura dell'abitare*, Percorsi di Etica, Colloqui, 12. Aricci, Aracne editrice, 2016, 234 pp.

Los Coloquios de Ética, grupo ya consolidado que dirige el Prof. Luigi Alici, de la Universidad de Macerata, presenta ahora, con la coordinación de Carla Danani, profesora de filosofía de la misma Universidad, una entrega dedicada a un tema en cierto modo nuevo, como área investigativa y reflexiva filosófica específica, si bien de larga tradición en los contextos antropológicos: el habitar, como una actividad específicamente humana que, como se indica en la breve nota inicial, determina problemáticas que atraviesan las fronteras de la ética, porque proponen el análisis del cruce entre filosofía y vida.

La obra se compone de un total de catorce contribuciones, nucleadas en dos partes. La primera está constituida por ocho ensayos cuyo tema general es “El tiempo, el espacio, la ciudad”, donde cada autor toma un aspecto y lo desarrolla desde su propia perspectiva filosófica (antropológica, ética, metafísica). La segunda parte, que reúne las contribuciones restantes bajo el título “Cuidado del habitar”, responde a –y es el resultado de– un proyecto orgánico, compartido en el ámbito de seminarios y grupos de discusión.

La coordinadora de la edición, en su “Invitación a la lectura”, explica los núcleos centrales de cada trabajo, orientado así al lector para que no pierda el hilo de la preocupación central, habida cuenta de la gran variedad de temas y matices que presentan estos textos. Esta “Invitación”, además, nos provee de dos informaciones decisivas: la razón de la publicación y la inserción del mismo en un proyecto mayor.

Con respecto a lo primero, nada mejor que pasar revista a los dos primeros párrafos: observa Danani que en la actualidad más de la mitad de la población mundial reside en áreas urbanas, que aumenta la preocupación ambiental, a la vez que se producen situaciones como las grandes modificaciones laborales, la inanidad de las fronteras ante la globalización económica, y que convive con la clausura de seguridad que separa pueblos y territorios, los flujos migratorios, circunstancias todas que indican la necesidad de considerar el problema del habitar de un modo más amplio que el meramente técnico. Se requiere entonces que la filosofía contribuya a la conceptualización y la argumentación, incluso la deconstrucción, de este tema. El libro, nos dice, busca explorar la dinámica de la convivencia necesaria para “una buena vida humana”, tratando de rever la relacionalidad esencial de los seres humanos en términos de las diversas formas del habitar: la proximidad y la distancia, extraneidad y convivencia en tensión, cuidado y temor, autonomía y vulnerabilidad, dependencia y responsabilidad.

Y en efecto, de todo esto nos habla el libro, en cuya primera parte, Petar Bojanic (Belgrado, Instituto de Filosofía y Teoría Social) analiza los modos de convivencia en las ciudades, poniendo el acento en el “nosotros”, porque el habitar siempre es una realidad compartida. La propuesta de Daniel Innerarity (Universidad de los Países Vascos) se refiere al manejo del tiempo en relación con los otros que “habitan”, diríamos, el mismo tiempo y no sólo el mismo espacio; esta dimensión temporal genera una problemática específica, porque no hay solo un “tiempo cronológico” sino tantos tiempos subjetivos y vivenciales como personas entran en contacto.

Elio Franzini (Universidad de Milán) reflexiona sobre el habitar simbólico, es decir, las diversas formas en que se pueden imaginar las relaciones humanas en términos de fuerzas o tensiones centrífugas y centrípetas. Carla Danani (Universidad de Macerata) se pregunta sobre la identidad del lugar y Maurizio Migliore (Universidad de Macerata), tras un largo periplo histórico llega a determinar la estructura de las relaciones en la *polis* en términos de inclusión y exclusión. Más allá de la larga historia, en la actualidad la propuesta de las “*Smart cities*” y las perspectivas para procurar un habitar auténticamente humano es el centro de la reflexión de Alessandra Lucaioli (Universidad de Macerata).

Los dos últimos trabajos de esta parte se presentan como una tentativa de síntesis de las variadas miradas (algunas de las cuales han sido expuestas antes) que enriquecen el panorama viéndolo desde diferentes perspectivas. Donatella Pagliacci (Universidad de Macerata) relaciona el espacio, el ambiente y el mundo, llegando a la interesante categoría de posicionalidad excéntrica. Carla Canullo (Universidad de Macerata) propone filosofar en la forma del “espacio” como jalones hacia una “identidad oikológica”.

La segunda parte, “Cuidado del habitar”, reúne seis trabajos de los cuales los tres primeros responden a reflexiones generales, como el sentido filosófico del habitar, que trabaja Silvana Pegtrosino (Milán, Universidad del Sacro Cuore); el habitar entre “*polis*” y “ciudad biopolítica, cuya tensión resulta por momentos sobrecogedora, en la exposición de Ottavio Marzocca (Bari. Universidad Aldo Moro) y la espiritualidad del habitar en relación a una política de la transformación, propuesta de Roberto Mancini (Universidad de Macerata).

Los tres últimos trabajos, en cambio, proponen miradas y discursos muy puntuales sobre tres temas de actualísimo y agudo interés por las contradicciones que plantean al pensamiento tradicional y a las “concepciones heredadas” en antropología y ética. Valentina Carella (Universidad de Macerata) se plantea el habitar entre seres humanos y no-humanos; si bien en diálogo con Edmund Husserl y Holmes Rolston, rescatando la categoría “mundo de la vida”, sin duda tiene hoy connotaciones mucho más precisas, que

tienen que ver con las opciones relacionales de los humanos mismos. Silvia Pierosara (Universidad de Macerata) se propone explorar las capacidades refiguradoras de la narratividad, en relación al tema presente. Y por último Elena Granata (Milán, Instituto Politécnico) se ocupa del “espacio” entre las casas como un espacio para habitar, considerando el “exterior” de las casas como el “interior” de la ciudad, una mirada sin duda singular.

Como puede apreciarse, el contenido temático es rico y variado, así como las tradiciones académicas y las pertenencias institucionales y “habitacionales” de los autores. Pero este contenido de ningún modo está cerrado, ni es, por sí mismo, la conclusión de los anteriores. La coordinadora lo indica en el segundo párrafo importante (y mencionado por mí al comienzo) de su “Invitación a la lectura”. Al finalizar su presentación, indica que esta obra es un hito dentro de un proyecto de larga duración, para elaborar una ética del cuidado, que tuvo origen en la investigación personal de Luigi Alici, y en sus puntos de confluencia con los Coloquios de Ética de la Universidad de Macerata. Este proyecto incluye los volúmenes ya publicados, recoge el intento de indagar el sentido y el valor de la relación interpersonal y la reciprocidad, revisitando antiguos conceptos éticos desde la perspectiva de la vulnerabilidad real existencial. Todo ello, concluye, forma parte de la responsabilidad el pensar, y es un lugar de encuentro, reflexión y discusión para los colegas que quieran acercarse. Sin duda esta perspectiva de apertura a nuevos temas vistos tal vez diferentes desde otras latitudes y tradicionales culturales, constituye un “valor agregado” a la propuesta.

*

LUCI ALICI (a cura di), *I conflitti di valore nello spazio pubblico. Tra prossimità e distanza*, Percorsi di Etica, Colloquio 15, Canterano (RM) Aracne editrice, 2017, 162 pp.

En esta nueva entrega de los “Percorsi di Etica” de Macerata, siguiendo la propuesta de trascender los límites tradicionales de la ética, articulando cuestiones de conexión filosofía-vida, ahora busca en articular, en forma interdisciplinar, el léxico de la responsabilidad, la reciprocidad y las razones de bien. La obra consta de once trabajos nucleados en dos partes, la primera, con el título “Valores y conflictos”, reúne seis trabajos de investigación personal. La segunda, “Proximidad y c2ominidad, ofrece cinco resultados a partir de un proyecto orgánico compartido en seminarios y grupos de discusión, como es habitual en la serie.

El coordinador de la edición y director de la colección, Prof. Luigi Alici, aclara, en su “Invitación a la lectura”, que el tema inicial del Coloquio, la ética del cuidado, se fue ampliando ulteriormente, saliendo de la esfera de las “relaciones cortas” para pasar a la de las “relaciones largas”, donde las formas del habitar y el cuidado de los conflictos diseñan nuevos y complejos escenarios problemáticos. Parece, en efecto, pesar sobre el presente y el futuro de la convivencia, varios aspectos en gran medida novedosos. En primer lugar, las paradojas de los valores, por un lado entendidos como horizontes de sentido y moralmente vinculantes, gracias a los cuales se plasma el tejido personal y colectivo, y que por eso son invocados como formas de *ethos* compartido y superador de la lógica del más fuerte; pero por otro son vistos como un obstáculo a la coexistencia pacífica. En segundo lugar, el espacio público, tradicionalmente considerado como un cruce abierto e inclusivo, en el cual proximidad y distancia (relaciones cortas y largas) puedan encontrarse en equilibrio en el reconocimiento de un bien que solidariza, hoy es, al contrario, sospechoso de ser incubador de conflictos insolubles.

Las sociedades democráticas se encuentran hoy ante el peligro de hostilidades gravísimas, si se declara a la ética pública como incapaz de reconocer, juzgar y ordenar dichas hostilidades, y por tanto si la política renuncia a gobernar en su consecuencia. Es necesario entonces buscar puntos de encuentro

Las dificultades ya antes apuntadas, se han visto agravadas en los últimos años por otras circunstancias complejas, como la globalización y el multiculturalismo (p. 10). Algunas opciones parecen aportar una peligrosa cuota de desestructuración. El primer lugar el nihilismo libertario, apoyado en una voluntad de poder que habla el lenguaje de una autonomía sin responsabilidad. Por otro lado está el paradigma biocéntrico (que incluye el ambientalismo, el ecologismo y el animalismo) que parece privilegiar el lenguaje contrario de una responsabilidad sin autonomía. Finalmente ser podría evocar la perspectiva del post-humanismo, fundado en el presupuesto de una *Aufhebung* de la diferencia de naturaleza y cultura, que consiente en hipotetizar un proceso de total metamorfosis de lo humano.

En medio de este contexto problemático, la idea abstracta (teóricamente discutible y prácticamente irrealizable) de neutralizar el espacio público para poder asumir una gestión puramente funcional, o incluso meramente instrumental, hace caer en una ilusión que empeora la conflictividad al no visualizarla correctamente. Aparecen así una serie de cuestiones y preguntas, a algunas de las cuales se aproximan los textos del libro: ¿los conflictos que atraviesan la esfera pública son producto de un exceso o, al contrario, de un defecto de valores morales? ¿cómo cambia la dinámica de los conflictos y cómo se asienta en las “geometrías variables” de la convivencia, generando siempre nuevos equilibrios y

nuevas conexiones? En este contexto, lo que llamamos “esfera pública” ¿es sólo un mecanismo funcionalista, o la dimensión moral tiene un derecho originario, en un sentido semejante al equilibrio entre *kratos* y *logos* pensado por Aristóteles?

A estas y similares cuestiones responden, en forma de temas puntuales, los diversos trabajos. Petar Bojanic (Belgrado, Instituto de Filosofía y Teoría Social) relaciona violencia y convivencia, elaborando una categorización precisa de los actos sociales y no-sociales, y de las acciones negativas y a-sociales, señalando sus características y diferencias. Genevieve Fraisse (Francia, CNRS), bajo el expresivo título de “Todas y cada una” se ocupa del tema de la mujer, donde precisamente la tensión (o incluso la indistinción) entre la generalización y la particularización determina zonas de profundas injusticias y conflictos.

La relación entre la realidad y el derecho positivo (inspirado o no en principios de justicia natural o en un *ethos* compartido) es abordada en forma directa en varios trabajos. El primero, de Luciano Eusebi (Milán, Universidad del Sacro Cuore), trata sobre la culpa y la pena, proponiendo repensar nuestros conceptos de justicia, luego de un análisis hermenéutico de los orígenes, religiosos y laicos, de dicha relación.

Fabiola Felappa (Universidad de Macerata) de la mano de Karl Jaspers, se ocupa del conflicto y el diálogo de culturas en el mundo, tema de acuciante actualidad. En un sentido similar, pues se trata siempre de las relaciones entre “el todo” (abstracto) y “la parte” (los individuos concretos) Silvia Pierosara (Universidad de Macerata) plantea el problema de la esfera privada y la autonomía personal, si debe ser considerado un valor absoluto o relativo; problema sin duda muy espinoso y con pocas esferas de consenso práctico. Asimismo, Paolo Monti (Milán, Universidad del Sacro Cuore), al tratar los conflictos morales y la reconciliación, plantea la cuestión del daño como algo objetivo-subjetivo que subyace en todos los procesos que intenta reconciliaciones sociales generales y comunitarias.

La segunda parte, “Proximidad y distancia”, reúne cinco trabajos producto de intercambios, como se ha dicho, en seminarios y reuniones de discusión. Francesco Botturi (Milán, Universidad del Sacro Cuore) nos habla de la globalización en relación a las instancias comunitarias, que son en su mayoría diversas y permeadas horizontalmente por los procesos globales. Francesco Stoppa (Pordenone, Instituto ICLeS) plantea cuál es la función civil de las instituciones en la regeneración del espacio público. Stefano Veluti (Universidad de Macerata y del Sacro Cuore) pasa revista a lo que denomina origen (*an-arjé*) plural del obrar en el pensamiento de Reiner Schürmann, considerando que sus elaboraciones pueden darnos pistas válidas en las cuestiones que nos preocupan, Simone Grigoletto (Universidad de Padua) nos ofrece algunos “apuntes” con ideas para superar el

conflicto de valores a partir del concepto de “proximidad”. Y por último, Federica Porcheddu (Universidad de Macerata), siguiendo a J.L. Nancy, se propone repensar el “confín” como algo diverso del “límite” o la “frontera” sino con un espacio indefinido, a la vez problemático y posibilitador.

En todos estos trabajos, como también lo señala el coordinador, no se ha ocultado, sino que, al contrario, se ha puesto de manifiesto en forma amplia y decidida, la conflictividad determinada no sólo por la realidad sino también por los instrumentos conceptuales con que la captamos. Estas “razones” encontradas para optar por uno u otro de los términos antitéticos (privado-público, cooperación-contraposición, etc.) y a la vez se señalan, sin pretensión de magisterios obligatorios, vías intermedias, “tierras del medio”, donde eventualmente se puede converger, aunque solo sea parcialmente, pero en forma efectiva, hacia algunos consensos. La propuesta, que Alici adopta usando una expresión de Bergson, es que cada posición trate de salir un poco de sí misma, de su clausura, que asuma su relacionalidad, porque no se pasa de lo cerrado a lo abierto por una mera inflación de uno mismo. El libro es, en sí mismo, toda una invitación a considerar de modos más positivos los conflictos sociales, no cerrar los ojos a ellos dejando que empeoren (pues por sí solos no mejorarán) sino asumiendo una actitud de responsabilidad intelectual y de compromiso ético civil. No es difícil aceptar que en nuestras sociedades, eso es necesario y urgente.

Celina A. Lértora Mendoza