

ISSN 0326-3320

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO  
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN  
DE  
FILOSOFÍA***



Año 42 N° 83

1° Semestre 2022

# BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Directora Dulce María Santiago

Año 42, N. 83

1º Semestre 2022

## ÍNDICE

### **Dossier Día Internacional de la Filosofía**

*Catalina A. García Espinosa de los Monteros*

Filosofía de la Educación ¿Para qué? 3

*Mauricio Langón*

Actividades de filósofos en Uruguay 7

### **Dossier Día Internacional de la Lógica**

*Mario Mejía Huamán*

Crítica a una propuesta epistemológica educativa  
sustentada en la *Chakana* 26

*Jesús Armando Balcázar Orozco*

La enseñanza de la lógica en educación media superior.  
Una experiencia 41

*Jorge Roetti*

Cuatro formas de fundamentación en la ciencia 45

\*

### **Nota**

*Miguel Andrés Brenner*

Sobre los métodos de enseñanza 63

### **Reseñas**

65

## **AUTORIDADES DEL BOLETÍN**

**Directora: Dulce María Santiago**

### **Consejo Académico Asesor:**

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Berttolini, Marisa (Uruguay, Inspección de Filosofía)

Fernández, Graciela (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)

### **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

## **Filosofía de la Educación ¿Para qué?**

*Catalina A. García Espinosa de los Monteros*

En éste, el Día Mundial de la Filosofía, conviene detenerse un poco respecto a su presencia en una de las acciones sociales presentes en todas las civilizaciones humanas: la educación.

Abordaremos este problema desde dos de sus dimensiones. La primera es la que se pregunta sobre los fines de la educación como función social, la segunda está relacionada con la presencia de la filosofía de la educación en la formación de los profesionales docentes. Naturalmente que una y otra arista están íntimamente relacionadas puesto que, si la educación de las jóvenes generaciones es una función irremplazable de las sociedades y por tanto de los Estados, la pregunta derivada es el lugar que ocupa la Filosofía de la Educación en la formación de los profesionales de la educación, sean estos docentes, pedagogos o psicólogos entre otros.

Tratemos entonces de reflexionar un poco sobre ambos aspectos. Respecto a la primera cuestión, vayamos al origen etimológico: “*Exducere*” ¿conducir desde fuera para que el estudiante desarrolle todas sus potencialidades?

Si esto es así, la finalidad de la educación sería propiciar las condiciones para el pleno desarrollo de los seres humanos, sujetos de su propia formación. Como se formula en la filosofía nahua el propósito de la educación es que cada uno forme su propia persona, es decir “su rostro y su corazón” (*In Iztli, In Yólotl*).

En el desarrollo histórico de muchas sociedades tal tarea ha sido abordado por esos grandes dispositivos sociales que son los sistemas educativos a cuyo cargo están y han estado en gran medida personas que han adquirido una formación específica para tal trascendental tarea: Los docentes.

Nada sencillo porque afirmamos que, para realizarla, los docentes han de estar formados para reflexionar filosóficamente sobre la misma, es decir, pensar su tarea desde la Ontología, la Ética, la Teleología, la Axiología porque implica pensar en ¿qué tipo de seres humanos y de sociedades queremos contribuir a construir? Reflexión necesaria porque el hombre es sujeto de derechos y responsabilidades que se realizan siempre en comunidad como expresión de su derecho a la vida y la libertad y su responsabilidad de que los otros, también los realicen.

Lo anterior implica la comprensión de que es necesario construir un mundo donde todas las culturas tengan lugar y en todas ellas, el respeto a la VIDA sea la única precondition, vida de los seres humanos, vida de todos nuestros acompañantes en el planeta: los otros animales, las plantas, los hongos, y la preservación de nuestros soportes vitales: Agua, tierra, aire.

¿De qué manera la educación puede contribuir a construir un mundo que reconociendo la multiculturalidad adopte reglas interculturales de convivencia? Porque todo ser humano tiene “*in nemahuiliz*”, es decir, “la dignidad de ser honrado, de ser respetado”<sup>1</sup>.

Este es uno de los más grandes problemas a los que se enfrentan los sistemas educativos y por lo tanto los educadores. Samuel Arriarán nos recuerda que Adolfo Sánchez Vázquez afirmaba que:

“La praxis educativa no se reduce a lineamientos positivistas o metodologías empiristas de enseñanza y aprendizaje, también puede ser una habilidad para comprender los más difíciles problemas filosóficos de la educación, es decir, la Pedagogía sirve para enseñar a pensar”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> R. Pedro Reygadas, “Semiótica de la carnalidad sentipensante de la cultura nahua” En, *Refracción* n. 2, México Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, P. 2, 2020.

<sup>2</sup> Samuel Arriarán-Cuéllar, “Filosofía y Praxis educativa según Adolfo Sánchez Vázquez” en *Universia* (México) Vol., 5, N. 13, 2014: 144-156.

En ese terreno, pensar filosóficamente sobre los sistemas educativos nos lleva a cuestiones ontológicas: ¿Qué tipo de seres humanos queremos contribuir a formar? ¿Encerrados en sí mismos o solidarios? Otras preguntas son teleológicas: ¿Cuál es la función social de las escuelas? ¿Controlar a los niños y jóvenes? ¿O darles herramientas para crear y recrear el conocimiento construido social e históricamente por toda la humanidad? ¿Promover la formación de una disciplina de trabajo para el aprendizaje o establecer controles para la obediencia?

La pregunta por los fines nos lleva a otras cuestiones: ¿Para qué se estructuran los sistemas educativos? ¿Para favorecer el encuentro intergeneracional en la vía de la formación de comunidades cognoscentes y solidarias o ser maquinarias de control político?

Analizando los criterios utilizados por el Banco Mundial y otras instancias similares, cabe preguntarse si los estudiantes pueden ser pensados como números para la estadística, instrumentos de clasificación arbitraria de tales o cuales países. O, por el contrario, lo que importa es su plena realización a partir de una formación integral científica, artística, física, vocacional y social.

El curso natural de tales cuestionamientos nos lleva a otros hacia el docente: ¿Quién es él o ella? ¿Un profesional de la educación formado en las disciplinas científicas y en la Pedagogía? ¿O es un empleado obediente y acrítico? ¿Podemos aceptar que el docente no tenga espacio-tiempo para la reflexión sobre su quehacer y para su propia vida como persona y ciudadano?

Asimismo, es indispensable pensar si es aceptable la degradación académica, laboral y material de los sistemas de educación pública que las sociedades mantienen con su trabajo. La educación pública, como otros servicios públicos debe estructurarse y funcionar fuera de la lógica del mercado como ya lo ha planteado Pierre Bauby<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> <https://www.vie-publique.fr/catalogue/23674-service-public-services-publics>.

## **La Didáctica de la Filosofía**

El otro gran problema de la Filosofía de la Educación es didáctico: ¿Cómo enseñar Filosofía?

¿Se trata de que los niños y jóvenes memoricen datos poco significativos? ¿O se trata de fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico que niños y jóvenes poseen y que poco a poco puede irse apagando? Si la escuela no propicia la construcción del espíritu crítico que encarna la Filosofía, esta escuela no contribuye a formar sociedades de sujetos dueños de su propio pensamiento, responsables de su conducta y dueños del conocimiento que toda la Humanidad ha construido y sigue construyendo cotidianamente en las universidades, en los espacios de trabajo y en los intercambios sociales.

Si la educación, como afirmaba Condorcet, es un derecho natural de ciudadanía, entonces, la Filosofía juega un papel fundamental en la formación del pensamiento como el sustento de su libertad para ejercer sus derechos y asumir sus responsabilidades ante los otros, sus semejantes en el mundo.

## Actividades de filósofos en Uruguay

Mauricio Langon

### Introducción

En 2017, para una obra colectiva de temática análoga a la de este evento, entrevisté a filósofos uruguayos<sup>1</sup> con el fin de poner en discusión o diálogos lo que llamamos *filosofía*, *filosofar* o *hacer filosofía* quienes nos autoidentificamos como *filósofos*, o tenemos vidas, acciones o profesiones *filosóficas* o que tienen relación con la filosofía.

Con base en el célebre texto de Raymond Carver en que un personaje va a contar o a

“demostrar algo [...] que sigue sucediendo en este mismo instante, y es algo que debería hacer que nos avergoncemos cuando hablamos como si supiéramos de qué hablamos cuando hablamos de amor”;<sup>2</sup> les pregunté: ¿De qué hablamos cuando hablamos de “filosofía” en Uruguay? ¿Qué hacemos al hacer filosofía en Uruguay? Y pedí un caso o ejemplo demostrativo de eso “que sigue sucediendo en este mismo instante”.

Aquí usaré sólo partes de algunas entrevistas<sup>3</sup>. Seguiré el criterio de uno de uno de mis informantes, Ernesto Alves, quien se pregunta: “¿Qué prácticas debería mirar para retratar a la filosofía en el Uruguay?”. Y decide “buscar la filosofía ‘en

<sup>1</sup> Son 26 entrevistas (escritas y orales grabadas, en dos casos falló la grabación y utilicé mis notas). Uno de ellos respondió con un artículo ya publicado.

<sup>2</sup> Carver, Raymond *De qué hablamos cuando hablamos de amor* (o *Principiantes*).

<sup>3</sup> Hay omisiones en mi trabajo. No entrevisté filósofos que trabajan en los Centros que forman profesionales docentes en la educación pública, ni los estudios en filosofía de algunas universidades privadas. Intentaré paliar estas falencias para una eventual publicación de los trabajos.

las cosas mismas” empezando por “buscarla donde no estaría: ¿Hay filosofía en Uruguay más allá de la educación formal?” Le daré la palabra al final. Ahora iniciemos el recorrido de afuera hacia dentro en la voz de los entrevistados

El Dr. **Milton Massa** nos dice:

“Siempre me gustó la lectura filosófica. Fui cirujano y cirujano vascular. Jubilado, fundé Zetesis, un grupo dedicado a la lectura, análisis y reflexión filosóficas. La idea es filosofar y debatir a partir de la lectura de obras íntegras. No sólo de filósofos. La filosofía es la necesidad de problematizar lo obvio. No puede terminar con una respuesta definitiva. Supone su propio fracaso, por eso es atractiva y decepcionante. Me considero un filósofo. Ser filósofo no es una profesión. Es un problema de existencia. Mi propia identidad está en tensión entre ser cirujano y ser filósofo”.

**Sandino Núñez**, autor de obras de creación y de difusión filosóficas, señala:

“Puedo hablar de lo creativo y de lo trabajoso, de mi propia vida marcada por esa práctica a la que he sido fiel al punto de alejarme de todo ámbito institucional o académico de investigación y docencia. Pero soy escéptico de hablar de hacer filosofía en Uruguay. La filosofía no tiene un modo regional de ser. No **hoy**, por lo menos. La filosofía está siendo interpelada en niveles críticos demasiado profundos por la deslumbrante neutralidad de la ontología del mundo tecnoeconómico globalizado: la discreta *patología* uruguaya del sujeto de enunciación de esa crítica no es relevante en absoluto. La universalidad moderna, contemporánea a la forma del estado-nación, siempre tiene un resto, hegelianamente, negativo: la idea, la ley, la razón, la verdad. Su punto es el de una falla. Si estas ideas han funcionado a lo largo de la historia moderna como el fantasma ideológico que nos somete al deseo y al interés del sujeto dominante, también muestran un exceso o una falta que permite una crítica capaz de pensar al exceso en tanto exceso o a la falta en tanto *falta*.

La ciencia no sería una positividad que deje atrás nuestro estado ideológico de falsa representación, sino esa negatividad que permite que pensemos a la falsa representación como falsa representación. La ciencia no sería sino la ideología en tanto ideología.

Ahí, la universalidad estaría del lado no de un contenido positivo generalizable y validable en todo contexto sino en esa brecha negativa que permite una crítica o una significación nueva de todo contenido positivo.

La globalización, por el contrario, es un fenómeno positivo, pulsional, de simple expansión, empuje y arrastre. Llena todo vacío, toda brecha, toda falta y toda negatividad. Un enorme organismo contra cuyo metabolismo no podemos ir sin condenarnos a muerte.

Ahí, la filosofía o la política deberían sostener la negatividad de la brecha como un corte al arrastre continuo de la globalización económica”.

**Ricardo Viscardi** que piensa y se expresa “en los márgenes” o decididamente “fuera” de lo institucional en su blog personal quincenal, en sus libros, y en las actividades filosóficas que moviliza, también se mueve espacios académicos nacionales o internacionales. Dice:

“Estamos en un momento no sólo de inestabilidad de la tradición (que se presenta cuando surge una significación diferente de una actividad), sino que la filosofía viene a ser reinterpretada a partir de condiciones significativamente distintas.

La tradición filosófica en nuestro contexto poscristiano y moderno donde la *Verdad* es la cuestión por excelencia, está, hoy, cuestionada. Esto no significa la exclusión de la tradición, sino que ante todo es tomar a cargo una *transmisión* de la tradición filosófica al presente.

Por ejemplo, Vattimo: *Adiós a la Verdad*. Hay *efectos de Verdad* que son a su vez efectos de un contexto determinado. Entonces que estamos en una periclitación de la tradición de la Verdad, y en el surgimiento de una orientación en que no podríamos decir *qué hacemos con* la filosofía. Para eso tendríamos que tener un sistema de referencias connotado por una pauta de Verdad.

Mi noción de *Equilibrancia* parte de la inexistencia de un orden como contexto firme, y la necesidad de encontrar un equilibrio que no proviene de un orden precedente, sino que es una actividad propia de quien se encuentra en las actuales condiciones de experiencia, pautadas por una tecnología que hace que nuestro contexto se encuentre permanentemente amenazado de los desequilibrios más extremos

Ante esta situación, la noción de equilibrio, 1º) Sustituye la de verdad - porque no existe más una referencia última cuando la actividad humana puede alterar las condiciones del contexto- y, 2º) Es necesario que cada quien pauté la búsqueda de un equilibrio, no como algo a lo que nos sumamos, sino que lo alcanzamos por nosotros mismos.

Y ese nosotros mismos supone jugar con pautas contingentes del contexto e incluir en el equilibrio esas contingencias. Incluso nuestro propio cuerpo... que siempre ha estado ligado a la noción de *orden*, que articula la de cuerpo como corpus de texto, como Corpus Christi. Nuestro cuerpo es algo que creamos permanentemente a partir de las decisiones que tomamos.

Un ejemplo metafórico de **equilibrancia** sería el acróbata o el malabarista que logra equilibrios a partir de los elementos propios de su actividad, que está sujeta a condiciones contingentes que pueden desbaratar el equilibrio que sostiene.

Eso sería *la* filosofía, *lo* filosófico, como la nueva condición de generar condiciones de equilibrio inéditas hasta el presente.

Las movilizaciones contra la globalización se colocan totalmente fuera de cualquier pauta del sistema y lo desafían desde el centro de la escena pública, que es la calle. Y es lo que les da la posibilidad de cuestionarlo, porque muestra la falla de un poder global, que domina todos los puntos del planeta.

Si no sabés a dónde vas, no estás actuando, estás agitando. Esta noción de actividad o agitación como entrar en un juego de movimientos y circunstancias recíprocas pero no previamente ordenadas, son lo que caracteriza justamente el equilibrio que alcanza el equilibrista.

Así Casa de Filosofía -por ejemplo- es un grupo de gente se va de las instituciones donde se hacía filosofía, y dicen: No. En esas instituciones para nosotros no hay absolutamente nada: yo me voy a vivir en un lugar

filosófico. Dicen: nosotros no podemos hacer filosofía, somos la filosofía porque estamos ante otros que tienen otras pautas. Y hacen filosofía a la manera en que se hacen acrobacias”.

**Marisa Bertolini**, que fue profesora e inspectora de filosofía en Secundaria y profesora de didáctica especial de filosofía en el IPA, no es de las entrevistadas. Pero me permitió usar un trabajo en elaboración que reflexiona sobre una educación filosófica abierta y dialogal, que incluye centros y márgenes al resignificar la incertidumbre y la improvisación.

Cita a Vattimo: “Se trata siempre de ver si logramos vivir sin neurosis en un mundo en el ha quedado claro que no hay estructuras fijas, garantizadas, esenciales, sino, en el fondo, sólo acomodaciones”.

Y reflexiona así:

“Cierta incertidumbre es fermental para pensar epistemológica, ética y políticamente. Y muy especialmente para educar desde una perspectiva abierta y constructiva.

La incertidumbre como ocasión de creatividad y emancipación y no como estadio incómodo, transitorio, del que hay que escapar rápidamente para al fin guarecerse en la seguridad de la certeza.

La incertidumbre que conserva la duda, que reconoce matices, que preserva la complejidad y la problematicidad de las cuestiones, que rechaza soluciones definitivas, que no es ignorancia. Es la oscilación entre un saber y un no saber que dinamiza la búsqueda, es una disposición que supera el modelo explicador cientificista y que trasciende la lógica bivalente. Es la ‘inteligencia’ de Ardao, o el ‘buen sentido hiperlógico’ de Vaz Ferreira, facultades que permiten la comprensión de la cualidad, el devenir, lo diverso, que se mueven creativamente en medio de la incertidumbre y la opacidad que atraviesan los vínculos de los sujetos con el conocimiento, consigo mismos y con los otros.

Se suele hablar de educar para un mundo incierto; una educación adaptativa, orientada al desarrollo de competencias para una inserción “exitosa” en el mercado.

Educar en y desde la incertidumbre, en cambio, supone reconocer que el acto educativo, concebido como encuentro, es un acontecimiento incierto y siempre contingente. La educación es una apuesta a la transformación y a un futuro abierto. Cada intervención pedagógica es aleatoria, imprevisible. No puede ser repetición de lo mismo. Sólo así el vínculo pedagógico se vuelve experiencia para todos los interlocutores.

Este educar filosófico exige afinar la capacidad de improvisación del docente. Improvisar (del latín *improvisus*, que significa *sin previo aviso*), en la acepción de las artes escénicas que rescatamos, es la capacidad para lidiar con problemas inesperados, reorganizando los saberes y la experiencia acumulada. Cuantos más conocimientos y secretos profesionales, más recursos para improvisar y salir airoso.

Revalorar la capacidad de improvisar en relación a la educación filosófica no implica la banalización de la práctica. No se descarta la planificación del docente, ni la profundización en sus saberes. Cuanto más dominio tenga el docente de la tradición filosófica y los dispositivos pedagógicos, más creativamente podrá procesar las cuestiones imprevistas, inexploradas, que se generen en el encuentro.

En síntesis: la propuesta es educar-nos filosóficamente en y desde la incertidumbre habilitando la improvisación para dotar de sentido la experiencia de filosofar juntos en diálogo y así promover la configuración de subjetividades políticamente comprometidas, dispuestas a transgredir y transformar, entusiastas por desplegar la función utópica del pensar, el deseo de comunidad, la vocación de imaginar y construir proyectos múltiples y alternativos de vida en común que no anulen sino que se nutran de las diferencias”.

**Romina Breventano dice:**

“Cuando hablamos de Filosofía emergen un sin fin de palabras, pero más que nada emociones, hay un impulso a generar, una especie de aceleración que se siente en todo el cuerpo, es una pequeña certeza de que no hay certeza y entonces tengo que buscar más. Y sobre todo la seguridad de que no puedo sola. Necesito que sacudan mis conceptos y mis esquemas. Siento que mi

pensar, que mi búsqueda puede ser compartida por otros y debe hacerse el intento, perder el miedo y desprenderse de los prejuicios que enmarcan a la Filosofía que la alejan tanto de lo cotidiano.

El movilizar es clave, pero ¿estoy realmente haciendo filosofía? ¿En qué estoy fallando, en qué estoy acertando, por qué no indago más a fondo?

Me parece interesante además realizar planteos que saquen a la filosofía del aula, no encasillando la práctica en una cuestión meramente académica. Trabajar en espacios abiertos a todos, el cine, el teatro... Pero en el interior recibimos esas propuestas que suelen ser difíciles de llevar a cabo. Es fundamental tomar conciencia de qué lugar ocupamos, que pasa con nuestros derechos, con nuestra voz. Para naturalizar el hecho mismo de cuestionar, y desprenderme de la mera acción de aceptar y reproducir”.

**Daiana Silvera** nos cuenta de su experiencia filosófica:

“Encontrarme en un salón de clases con un grupo de estudiantes, a pesar de la planificación que prepare, me conduce por caminos inesperados, dado que su pensamiento es parte fundamental de la clase, y ese suele ser diverso.

El contexto del que proceden es decisivo a la hora de elaborar el curso. En mi caso, los alumnos provienen de un área rural y concurren al primer liceo rural del país. Siento que mi misión es permitirles acceder a la más amplia variedad de problemas que el mundo del pensamiento les puede ofrecer. Siento que mis alumnos necesitan desarrollar las habilidades intelectuales de pensar, razonar, cuestionar y argumentar para poder enfrentar su vida con una mejor calidad, pensando siempre que lo habitual es que al finalizar el ciclo liceal, los alumnos emigran a la ciudad a continuar sus estudios.

Es esencial en filosofía promover la actividad indagatoria, como encargada de disparar las mentes a mundos infinitos, activar el cerebro para descubrir un razonar más habilidoso. Las clases se desarrollan mediante interrogantes que surgen del pensar de filósofos y también sobre situaciones que emergen de la cotidianidad, siempre sin perder de vista ese nexo.

Hoy veo una barrera en el desinterés de los estudiantes. Es un desafío que me estimula a derrotarla, buscando los medios y herramientas necesarias

para destruirla y lograr llegar a ellos con buenos argumentos para despertarlos y que no se pierdan en el mundo de la ignorancia.

Hace 9 años que trabajo en la misma institución, en que también fui alumna, es mi casa, es mi pueblo, es mi liceo. Y los estudiantes son mis niños, es mi deber más que trabajo, introducirlos a la actividad reflexiva que genera la filosofía, llevarlos al cuestionamiento, a la incertidumbre, al asombro, no permitir jamás que se ahoguen en la aceptación de una realidad que no conocen, o que asuman la vida como simplicidad.

Filosofía para mi es mi vida, es de quien me enamoré a los dieciséis años y aún sigo enamorada. Gracias a la filosofía mi vida es diferente. Y si amar es una locura, filosofar es el mejor estado de locura con el que me he encontrado”.

**María Fernanda Alanís Moreno** docente de Filosofía en Florida, un “pueblo con berretín de ciudad”, nos dice que:

“Optar por vivir en un pueblo significa optar por un cierto grado de aislamiento. Y esa soledad se hace sentir al ser la única profesora de Filosofía del Departamento que trabaja dando clases en la cárcel, porque no encontramos con quién reflexionar en conjunto sobre experiencias compartidas.

Trabajar como profesora de filosofía en secundaria condiciona la manera de pensar. Sus peligros se agravan con el multiempleo. En una cárcel aparecen condicionantes especiales. No son meras limitaciones, son condiciones de posibilidad de realizar la tarea que asumo: la de hacer filosofía.

La filosofía en cárcel es encuentro. Hacer filosofía en cárcel es encontrarse con el otro, y las distracciones no son bienvenidas. Cada encuentro nos transforma a todos los que de él participamos.

¿Cuál es el problema? Que no queda ningún registro de esos discursos. Pero cada vez escucho más fuerte la voz de mi *daimón* diciéndome que no estoy asumiendo la responsabilidad de intentar sistematizar lo que estamos haciendo”.

**Ana Duboué** del Liceo de Sauce, Canelones, da ejemplos de su actividad filosófica (que no se contradice con su título de posgrado)

“Hay muchísimos ejemplos de actividades filosóficas en las que he participado dentro de mi comunidad liceal. Este año, por ejemplo en Bachillerato Artístico, ensayamos la creación de una obra de teatro. Filosofía y teatro conciernen al ser humano: se trata de pensar, crear y jugar. Leemos un texto filosófico para su escenificación en un espacio público. Seguirá con un debate sobre verdad y subjetividad entre estudiantes. Reiteraremos la actividad ante público en general.

Llevaré a los estudiantes del liceo a ver una obra de teatro creada y actuada por presos de Punta Rieles: ‘El día después...’ (de que salgan). Con posterior debate entre los autores y los estudiantes. Cuantas más voces escuchemos más cerca estamos de la complejidad de la realidad. Es una actividad que va en el sentido de la filosofía, espero que reconozca en el otro a un sujeto presentado habitualmente como enemigo mediático; que desarme la actitud cerrada ante otras formas de estar y padecer...”

**Tomás Miguel Prado** afirma:

“Me animo a ensayar ideas desde el ámbito de la educación formal en Bachillerato donde ejerzo y disfruto mi labor docente como profesor de filosofía.

Quiero pensar la ‘diferencia’ que pone en juego ese hacer filosofía en la educación. Uruguay tiene ‘un fuerte’ al contar con tres años de filosofía en educación media; este espacio puede sernos de ayuda a la hora de armar el *puzzle* que ponga en palabras *de qué va* ese hacer filosofía aquí.

De los filósofos que busco se fragüen en el aula puedo decir que intentan ir siendo un “pensar vivo”, que se afirma en y con lo vital-problemático, con lo que sentimos que nos pasa, nos choca, nos chirría, nos calienta, nos preocupa. Y este pensar está atravesado por el movimiento de los afectos que germinan en la corporalidad.

Desanudar los nudos, obstáculos y opacidades a que nos enfrentamos. Es una experiencia de pensamiento, de búsqueda y encuentro con el sentido de “lo

que nos pasa”. Filosofía de los textos de nuestro suelo, de lo que nos pasa como gente, como pueblo; hacer filosofía partiendo de las singularidades que se pluralizan, en el encuentro que se teje en colectivos de diálogo

Me cuestiono mis prácticas. Esto me va sacando del riesgo de estancarme. Cuando cuestiono los supuestos que guían lo que hago, sobreviene la tensión, y entonces tengo que arrancar de nuevo a pensar. ¡Es tan cómodo no meterse con la filosofía!

Filosofía es ‘nuestro’ espacio para pensarnos unos con otros y se trata de trasladarlo más allá, afuera, en la vitalidad cotidiana. Vivir una diferencia, encontrarnos con lo con lo otro de lo que siempre hacemos, pensamos, sentimos. Quiero manejarme bajo la idea de ‘brechas que el poder olvidó taponear’, como dice el maestro Soler.

Le dejo la voz a mis alumnos, que dan cuenta de efectos del hacer filosofía en la enseñanza media en Uruguay, que es producto de una formación docente en filosofía que se ha ocupado y se ocupa por ir generándola.

**Mirtha** (2015): ‘Tuvimos la libertad de pensar abiertamente. Fue un curso diferente, con un método de aprendizaje raro pero que nos hizo entrar y entender los temas dados. Me llevo del curso la forma radical de enseñanza’.

**Sofía** (2015): ‘¿Qué me llevo del curso? La locura. La locura y la buena onda, esa dinámica impresionante de traer algo fuera de lo habitual, cosas que no me imaginaba ya que nos acostumbraron a estar sometidos siempre a lo mismo, a todo lo estructurado. Aprendí a compartir mi cuestionamiento, a abrir mi pensamiento y a fortalecerlo con el de mis compañeros’.

**Florencia** (2016): ‘Me gusta cómo la clase se hace con el más mínimo de los problemas que nos pueden estar pasando, con lo práctico de la vida diaria’.

**Loedy** (2016): ‘Lo primero que aprendí fue que la filosofía te da vuelta la cabeza’”.

## **Mayra Ibarra**

“Cuando hablamos de hacer filosofía hablamos de dialogar con otro sobre algo que está y no está ocurriendo, que se transforma en cada instante. Si la filosofía ya estuviera ‘hecha’ no podríamos hablar de un hacer, de un hacerse, de ese amor por la sabiduría que jamás se sacia.

Con la divulgación filosófica también se hace filosofía. Se produce un pienso y una movilización en ajeno a la disciplina. En este punto es donde creo nos falta más desarrollo en Uruguay. Se me vienen a la mente casos aislados como el programa ‘Prohibido pensar’ de Sandino Núñez, alguna obra teatral... llegan solamente a un número reducido de personas.

Lo que debería hacerse cuando se hace filosofía es observar para quién o quiénes se hace filosofía. Observarnos como pertenecientes a un mismo territorio y desde esto por qué no partir. Dejar de concebir a la filosofía como algo lejano, traer a las ideas y conceptos como algo nuevo, como algo vivo, que nos puede y debe interpelar.

Si no se instaure ese diálogo, la clase de filosofía no puede devenir nunca en una clase filosófica, y no podemos realmente realizar ese hacer(se) filosofía, ese hacer que nunca se acaba y nunca se sacia”.

### **Micaela García**

“Macarena entró a la clase celular en mano mostrando una imagen de las redes sociales que la enojaba desde sus entrañas. Atacaba su hermosa libertad adolescente y sus sueños. Fue decisión unánime: todos votaron para que esa imagen fuera el tema de debate de la clase

De las preguntas iniciales surgieron otras, pensaron sentidos y respuestas, buscaron ejemplos, supuestos, identificaron estereotipos. Se pensaron, ejemplificaron con su alrededor y su experiencia. Hablaron, se escucharon y se quisieron comprender. Construyeron argumentos, los expusieron. La sensación inicial de enojo se transformó en satisfacción cuando se dieron cuenta de los logros de su trabajo. Adquirieron seguridad, fuerza y palabras para contestar a esa imagen. Se alzaron frente a ella y proclamaron su voz.

La clase se transforma en un espacio redondo. Se hace filosofía desde el alumno. El espacio es tan suyo que comienza antes y sigue después: en este mismo instante. Este espacio no nos deja igual, la filosofía pasó por todos nosotros”.

**Pablo Romero** sostiene que:

“Hablar de Filosofía implica hablar del rol docente y también de la capacidad de generar y participar en debates públicos, asumiendo decididamente un rol de comunicador y divulgador; la filosofía se debe desdoblar siempre entre esos dos ámbitos: el del espacio institucional y el del ‘afuera’: el liceo y la plaza pública”.

**Laura Méndez Lezama** dice:

“‘Hacer filosofía’ tiene una doble dimensión: por un lado dedicarnos a hacer filosofía como parte de nuestro trabajo en el ámbito de la educación formal, en ese caso podríamos decir **enseñar filosofía**. Por otro lado la formación, el seguir aprendiendo/estudiando, para que nuestro trabajo no sea sólo un trabajo, en ese caso podríamos decir **aprender filosofía**

Para enseñar algo que valga la pena es fundamental estar en contacto con otros, con nuevos problemas y formas de abordarlos. El pensamiento se enriquece y con ello también nuestras prácticas de enseñanza. Yo encontré ese ámbito de intercambio cursando una maestría en la Universidad.

En la enseñanza hay un interés en trabajar por problemas. Esa es una gran fortaleza. La mayoría de las experiencias son exitosas. Pero es una constante vernos dialogar (a los profesores) sobre cosas nuevas que queremos ensayar y mejorar”.

**Fernando Fernández Martínez:**

“Los uruguayos que conozco y nos dedicamos a cultivar esta disciplina tenemos una tendencia especial hacia la práctica. Por eso, en general con “filosofía” nos referimos a interpretar la realidad moral, social y política de nuestra época bajo el cristal de una crítica punzante y con fundamentos teóricos.

Aquí, el filósofo ejerce la docencia o produce textos para luego salir de su ámbito laboral y jugar al fútbol con amigos o salir a comprar yerba. La

nuestra es una filosofía en alpargatas, poco profesionalizada, pero no por eso menos capaz o interesante.

Si alguien nos pregunta nuestra profesión solemos decir ‘docente’ en vez de ‘filósofo’.

El Uruguay filosófico tendría que buscar los mecanismos necesarios para tener mayor peso en la realidad concreta. Ardao dijo que nuestra disciplina jugaba su partido en la política y en la educación.

Un ejemplo de ‘filosofía viva’ son las discusiones que se generan en la puerta de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, de las que soy asiduo participante. No es otra cosa que el desorden propio de toda investigación filosófica. Doy fe que ahí se aprende con una horizontalidad y franqueza que dan gusto”.

**Gustavo Pereira**, es docente con dedicación total en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UdelaR, en el área de filosofía de la práctica:

“Hacer filosofía es intentar dar respuesta a las grandes preguntas que históricamente se ha planteado la filosofía. Las articuladas por Kant en sus tres Críticas, por ejemplo... En mi caso, las preguntas que me motivaron fueron las referidas a libertad, justicia, emancipación; las de la modernidad hoy tan negada. La forma en que respondo es mi modo de responder

Sólo la filosofía puede responder este tipo de preguntas. En la forma específica de responder dando una guía, un horizonte normativo para la sociedad, un ideal regulativo que guía nuestras prácticas y nuestros modos de criticar lo que hoy tenemos.

Por ejemplo. Intento definir una sociedad justa, construyendo criterios normativos, que también permiten criticar las sociedades no-justas. Lo que hacen los colegas de otras áreas es compatible con esto. Aunque trabajen con marcos y referentes distintos.

Lo específicamente uruguayo es el diálogo con los colegas, abierto a la filosofía global. No hay que pensar lo uruguayo como chauvinismo o aislado, sino como una forma particular que aporta a lo general. En Uruguay mi obra es conocida. En América Latina se me reconoce pues se me invita

para hablar y escribir sobre justicia. En 2013 escribí un libro en inglés: *Elements of a Critical Theorie of Justice*, porque colegas alemanes querían leer algo mío, y no podían hacerlo por no dominar nuestro idioma. El inglés opera como *lingua franca*. Hacerse visible para los otros es importante para el diálogo con todos.

No creo que deba haber una definición más precisa de ‘filosofía’ que la indicada al principio: su especificidad está en intentar dar respuesta a ese tipo de grandes preguntas. Esto no cierra el diálogo con las demás disciplinas: lo exige.

Hay muy distintos modos de hacer filosofía. Aportan en el mismo sentido sin necesidad de algo así como una “teoría de la articulación”. Mutuo respeto entre quienes encaran preferente o exclusivamente unos u otros problemas: cada uno puede o no contribuir con otro. Pero cada uno a su modo y en su actividad contribuye a la filosofía. Otro tanto ocurre con quienes se especializan en ciertos autores o piensan la historia de las ideas en América.

En nuestro país ha sido y es muy importante la “filosofía para no filósofos”, hecha fuera de los circuitos académicos, en experiencias muy concretas tanto como en otras que utilizan los medios de comunicación. No digo que lo hagan bien o mal. Digo que son modos de hacer filosofía.

En nuestro país nos venimos salvando de los ataques contra la enseñanza y difusión pública de la filosofía. Ello se debe al hacer filosofía de los profesores que la enseñan destinada a todos los jóvenes –no solo a quienes serán filósofos profesionales–. *Filosofía* es, desde hace más de siglo y medio una asignatura obligatoria, que se enseña en todas las opciones del Bachillerato en sus tres años. Esa larga tradición constituye también una especificidad uruguaya... Y habría que filosofar también con los niños...”

**Carlos Caorsi**, también docente de máximo nivel de la misma Facultad que fuera director del Instituto de Filosofía de la misma:

“Hacer filosofía tiene dos fuentes principales: 1) La investigación de los problemas filosóficos y 2) la enseñanza de la filosofía.

Ambas ramas revisten una importancia fundamental, aunque la segunda tiene un alcance más significativo para la sociedad ya que el desarrollo del

pensamiento crítico contribuye de modo fundamental a crear ciudadanos libres y autónomos.

En cuanto al primer punto: no es posible el segundo sin el primero. Todo profesor de filosofía debe haber ejercido alguna forma de investigación filosófica. No tiene por qué haber logrado resultados originales, ni ser un especialista en algún punto o tema filosófico, pero debe haber desarrollado una actitud crítica como resultado de la lectura de textos filosóficos con un espíritu inquisidor y no meramente informativo. Al profesor de enseñanza superior habría que exigirle además cierto nivel de especialización en alguna temática o autor filosóficos.

Voy a considerar aquí el ‘hacer filosofía’ como una actividad de investigación profesional. Quienes hacemos filosofía en estas latitudes somos filósofos periféricos que ejercemos nuestra actividad fuera de los centros de producción filosófica, el G4 (Alemania, Gran Bretaña, Estados Unidos y Francia) según Rabossi. La mayoría de los padres filosóficos de quienes hacemos filosofía en la periferia pertenecen a dicho grupo. ¿Qué actitud asumir? Veo dos posiciones: 1) Asumir el rol de hijo ilegítimo y tratar de hacer la filosofía que hacen nuestros padres aún cuando ellos lo ignoren, o 2) Renegar de nuestros padres y hacer algo totalmente distinto. Como ejemplo del primer caso vemos filósofos hispanohablantes que no escriben en español sino en inglés, porque de otro modo no serían leídos en el G4. Un ejemplo del segundo tipo es el de buscar una temática propia y exclusiva de la periferia y desarrollar una filosofía en torno a ella. El problema con esto es que la filosofía es universal y sus problemas son los problemas universales con los que el hombre se ha estado enfrentando desde que desarrolló la capacidad de interrogarse. Ninguna de estas dos opciones me complace.

Pero ¿debemos ignorar lo que el G4 produce? Por cierto que no, pero tampoco debemos ignorar a nuestros propios padres fundadores (como Vaz Ferreira) ni lo que se hace en nuestra región. Tampoco debemos evitar esfuerzos por hacer de nuestra lengua natal una lengua filosófica. La reivindicación de nuestra propia lengua como lengua filosófica es algo que debemos hacer todos los filósofos. Debemos hacer una filosofía universal

(no podría ser de otro modo) desde Latinoamérica y en lenguas de Latinoamérica. Para ello es necesario:

- Hacer una filosofía rigurosa, con argumentos claros y precisos y en nuestra lengua.
- Incentivar el intercambio entre filósofos locales y regionales.
- Fomentar líneas de trabajo que generen tradiciones propias.
- Clarificar la función que los filósofos pueden cumplir en el ámbito local y regional”.

**Andrea Díaz Genis**, Doctora en Filosofía y docente de máximo nivel, que trabaja en la misma FHyCE, pero en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, dice:

“A nivel universitario no se está explotando todos los sentidos de enseñar filosofía. Lo que se hace, que es enseñar filosofía en la historia: contenidos filosóficos o autores a través del tiempo. Y faltan grandes autores y perspectivas más plurales. En su limitación, esta enseñanza se hace bien, muy bien.

Estimular el pensamiento y la creación filosófica en el aula, a nivel universitario se hace poco y es fundamental en la enseñanza de la filosofía. También para que los futuros egresados, tengan perspectivas más flexibles y amplias de lo que sería ser filósofo y su inserción en la sociedad.

El futuro académico se prepara para replicar esto, entender que dijeron X o Y, cuál es el problema planteado y decir algo a pie de página, que no se supone muy original. Refiriéndose a una única tradición cultural, desde una perspectiva bastante limitada, y dejando de lado el diálogo intercultural y tradiciones de pensamiento.

Entiendo que debemos apropiarnos de la tradición filosófica, lo más plural posible, para pensar los problemas actuales, en particular aquellos que se vinculan con la formación humana.

Yo parto de la idea de que se pueden ‘hacer cosas *con* la filosofía”.

**Natalia Díaz**, en el momento de la entrevista estudiante de la carrera de grado en Filosofía, en la misma Facultad:

“Fui cambiando mi concepto de filosofía, en mi adolescencia temprana, tenía un concepto muy amplio de ‘hacer filosofía’ como aquello que abarcaba las preguntas más primitivas y profundas, como las preguntas más superficiales y prácticas.

Desde la perspectiva que pude formar en la carrera dentro de la facultad, he visto la filosofía más como una manera de resolver problemas mediante la argumentación y el análisis de esos sistemas argumentativos. Con esto, perdí mi visión más ‘poética’ de la filosofía, aunque creo importante valorar la filosofía más primitiva, la metafísica de los primeros griegos que pasaron del mito a logos.

Para entender ciertas perspectivas de la filosofía debemos estudiar y saber sobre la tradición más fuerte que es la occidental, pero que podemos llegar a tener un estilo propio en Uruguay y Latinoamérica.

Hay actividades filosóficas fuera del contexto filosófico intelectual y cerrado. Como puede ser una charla con amigos, una discusión con un par, una argumentación en contra de algo que vemos en el diario, televisión, libros, etc.”.

De **Fernando Alves** tomé el método de exposición de este trabajo: ahora le doy la palabra para que nos diga qué vio él en **márgenes** y **centros**.

“Algo me dice que más allá de los espacios validados institucionalmente como filosóficos puede haber prácticas filosóficas valiosas. Tiremos del hilo. Primera parada: las columnas *Ciudad Ocre* y *Decirlo Todo*, publicadas en La Diaria por Apegé se me revelan como una de las textualidades filosóficas más intensas del Uruguay de los últimos tiempos. *Filosóficas* porque parten de una experiencia de sí que se cuestiona y se problematiza. *Intensas* porque interpelan lugares comunes de una sensibilidad acomodada que se sacude al sentir cómo se tambalean sus supuestos. *Interesantes*, en fin, porque encarnan una vertiente de la filosofía tan extraña como exquisita, la de quien se arriesga a enunciar a viva voz lo que urge y molesta, aún en contra de sí mismo. Este ejemplo representa al tipo ideal del parresiasta, tal como Michel Foucault lo estudió en la filosofía antigua.

Segunda parada: detengámonos para considerar la interpelación que plantean las mujeres del movimiento feminista, que articula las complejidades de la teoría con la lucha política colectiva y llama a examinar la propia vida a partir del diálogo y el cuestionamiento recíproco, en un marco de cuidado mutuo. Pienso que existen analogías interesantes entre la máxima feminista de que *lo personal es político* y la forma en que filosofaron –y vivieron la filosofía- los pensadores helenísticos.

Pero ahora sigamos adelante y pasemos del margen al centro, para no quedar como aquellos que quisieran acuñar de nuevo cada moneda, sin reconocer el valor de las existentes. Miremos a la filosofía profesional, que desarrollan quienes trabajan en instituciones que enseñan cómo investigar y/o educar en filosofía.

¿Qué hacen los profesionales de la filosofía en la educación terciaria cuando hacen filosofía? Aunque pueden reconocerse diferentes tendencias, creo que lo que se llama filosofía en estos ambientes suele ser una labor de exégesis. La actividad filosófica suele consistir en la interpretación, la explicación y el esclarecimiento del significado de ciertos textos canónicos. Podría pensarse que el predominio de lo exegético se debe a la naturaleza educativa de estas instituciones, que deben enseñar a sus estudiantes los aportes fundamentales de la tradición filosófica. Sin embargo, la hegemonía persistente del modo exegético en las tareas de investigación de estos profesionales de la filosofía muestra que dicha concepción de la naturaleza del filosofar subsiste más allá de su condición docente.

No obstante, entre estos mismos profesionales se encuentra una vertiente que difiere de aquella tanto en su concepción de la actividad filosófica como en su forma de pensar y practicar la labor educativa. En mi doble experiencia como estudiante de profesorado y de la licenciatura en filosofía, reconozco que algunos docentes ligados a la didáctica filosófica –así como también quienes se ocupan de la filosofía de la práctica- ejercitan una forma de filosofía que no se enfoca principalmente en la exégesis textual, sino que sitúa al diálogo reflexivo entre pares como su principal tarea. En estos casos, la actividad filosófica puede –o no- *utilizar* al canon para pensar problemas ligados a la experiencia de los participantes, que intercambian razones e

indagan en común con la ayuda del docente, que toma un rol de coordinador y se ocupa de cuestiones procedimentales.

Esta concepción de la actividad filosófica tiene una inspiración socrática y se encuentra desarrollada metodológicamente de manera exhaustiva en la propuesta de Filosofía con Niños, iniciada por Matthew Lipman y que ha tenido cierta influencia en el Uruguay. Sin embargo, a pesar de que esta propuesta se sitúa como uno de los principales aportes didácticos en la formación de los docentes de filosofía en Uruguay, su aplicación práctica dista de estar extendida en las aulas de filosofía, dado que se estudian fundamentalmente sus supuestos teóricos y no tanto sus propuestas didácticas concretas, entre otras razones a tener en cuenta.

Consideremos, finalmente, a los docentes de filosofía en educación secundaria, grupo en el que me encuentro. Me temo que ignoro la enorme diversidad de prácticas que este grupo lleva a cabo, pero diría que, en lo fundamental, las dos tendencias antes señaladas (la exegética y la dialógica) tienen un lugar central.

Asumo que yo mismo he incurrido en prácticas docentes que toman a la filosofía como un contenido enseñable”.

## **Crítica a una propuesta epistemológica educativa sustentada en la *Chakana***

*Mario Mejía Huamán*

### **1. La propuesta epistemológica de Yolanda Parra**

La autora de “Epistemología de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión del buen vivir *sumak kausay* y *lekil kuxlejal*” de Yolanda Parra<sup>1</sup> inicia su artículo y: “...propone algunas reflexiones sobre la urgente necesidad de un nuevo paradigma educativo que apunte a la reorganización de las ciencias del conocimiento,...”.

La propuesta de Parra es la reorganización de las ciencias del conocimiento, las mismas que se encuentran fraccionadas por investigaciones “mono” disciplinarias. Los objetivos que inferimos de su propuesta serían: *a.* Reflexionar urgentemente la necesidad de un nuevo paradigma educativo. *b.* Afrontar los nuevos problemas de la convivencia planetaria a través de las conexiones del pensamiento ecológico... eje central de las cosmovisiones y de la Sabiduría Ancestral de los pueblos de Abya Yala (América Latina). *c.* Consolidar una propuesta a través de la Pedagogía de la Reconexión un Sujeto Social Nuevo llamado TerritorioCuerpoMemoria, que pueda articular las cuatro dimensiones de la *Chakana*: Espiritual, Cognitiva, Productiva y Política.

Sin embargo, debemos manifestar que el artículo no precisa el problema y objetivos de la investigación, ya que la presenta un abanico de ideas de los que el lector debe inferir, el problema y los objetivos. , de tal suerte que más adelante se puede leer:

“Afrontar los nuevos problemas de una convivencia planetaria a través de las conexiones del pensamiento ecológico, en este estudio, eje central de las

<sup>1</sup> Yolanda Parra, “Epistemología de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión”, *Pensar Epistemología y Ciencias Sociales*, N, 8, 2013:3-14  
[Http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc](http://revistapensar.org/index.php/pensar/issue/view/8/showToc).

cosmovisiones y de la Sabiduría Ancestral de los pueblos de Abya Yala (América Latina), pueblos en los cuales la Vida como Horizonte de Armonía y Equilibrio se concreta en prácticas de vida cotidiana gracias a una Pedagogía del Buen Vivir, inclusiva y participativa, respetuosa de la diversidad biológica y de las diferencias culturales, además de la Sacralidad de la Tierra y de la Vida en todas sus manifestaciones”<sup>2</sup>.

Al respecto nos permitimos opinar en el sentido de que, en el momento actual la vida se concreta cada vez menos en las prácticas cotidianas del “buen vivir”, tomado ésta como una pedagogía del “buen vivir”. Consideramos que hasta las comunidades más pequeñas van siendo ganadas por las prácticas de economía de mercado, en el que se exige producción rápida, aparentemente mejor sin importar el precio. Quiérase o no la armonía y el equilibrio están rotos y no nos queda otro camino que la muerte de la humanidad o cambiar el modo de vida, al que nos ha llevado el capitalismo y la globalización. Justamente ese es el problema que debe llamar la atención de todos los habitantes del planeta. Porque si no buscamos la solución inmediata al problema, mediante una reflexión racional, justa y humanista no podremos superarlo, no sólo en lo referente al cuidado del espacio material en que habitamos, sino cambiar nuestra manera de pensar y, seguidamente, cambiar nuestros modos y formas de vida. En nuestro caso, rescatar lo poco que queda de las prácticas de cuidado del medio ambiente, como el culto o el cuidado de *pachamama* o “madre naturaleza”, al mismo tiempo que, el culto al pensamiento sino a una nueva manera de vivir en un ambiente físico, cultural y espiritual que el momento exige.

Por el momento, poco podemos quejarnos del avance de la ciencia y la tecnología. De lo que nos tenemos que quejar es de la ciencia y la tecnología que no está al servicio de toda la humanidad sino de pocos individuos; los mismos que impiden que los avances de la ciencia sirvan para que el hombre pueda vivir de manera digna y vida plena; evitando que el *allin kawsay* se reduzca a la tenencia, goce material, contaminando el medio ambiente y separando mediante un abismo infranqueable a los hombres en pobres y ricos.

<sup>2</sup> *Ibíd.*, p. 2

Nosotros no usaríamos los términos de “pedagogía del buen vivir”, sino prácticas de vivir honestamente, dignamente, en respeto, en justicia, en igualdad, gracias a la práctica de las virtudes sociales o colectivas; prácticas que deben incluir la moralidad, la ética y la ciencia al servicio de todos, no sólo de una clase social que considera poderosa por el dinero acumulado gracias a la explotación de los trabajadores y estar contaminando el medio ambiente natural, cultural y espiritual.

Asimismo pensamos que está demás sugerir cualquier remedio sugerido a nivel físico o material mientras no admitamos cambiar nuestra manera de pensar. La única manera de iniciar el cambio es a partir de nuevos principios, éticos, racionales y espirituales; la práctica no es sino la realización de los cambios realizados a nivel mental, espiritual.

## 2. Crítica de *Allin kawsay* como “Buen vivir”

Lo primero que debemos hacer notar es que, el “paradigma educativo” *Allin kawsay*, propuesto por Yolanda Parra, no debe ser traducida como: “Buen vivir” sino como “vivir bien”, dado que, en quechua, como en el inglés, el adjetivo calificativo precede sujeto.

Por otro lado, debemos manifestar que muchos autores que han hecho toda una ontología del término “*allin kawsay*” o “*sumaq kawsay*”, caen en el mismo error de traducción; esto es, traducir ambos enunciados como “bien vivir”. La traducción correcta para el primero es “vivir bien” y para el segundo, “vivir excelentemente”. El error se debe al desconocimiento del idioma quechua<sup>3</sup>.

Sobre el origen de estas categorías, nos ocuparemos en otro artículo, por el momento consideramos suficiente que el enunciado “*allin kawsay*” y “*sumaq kawsay*” no surge a finales del siglo pasado o inicios del actual. Por un lado, se sabe que, desde inicio del colonaje andino, los sacerdotes católicos enseñaron saludar repitiendo la frase, “Ave María Purísima”. Este saludo católico se fue sustituyendo lentamente, por el “buenos días, buenas tardes y buenas noches y, a finales del siglo XX, interrogando por el *bien-estar* del interlocutor como: “*Imaynallan? Allillanchu?*”, cuya traducción es: “¿Cómo

<sup>3</sup> Mario Mejía Huamán, *Temas de Filosofía Andina*, Lima, Perú, Universidad Ricardo Palma, 2018, p. 9.

estás? ¿Estás bien?”. La respuesta a la pregunta es: “*Allillanmi! Qanri?*” (¡Bien nomas! y ¿tú? Cuando las parlantes guardan cierta confianza y respeto, el saludo es: “*Imaynallan? Sumaqlachu*”: ¿Cómo estás? ¿Excelente? Por el momento no entramos en explicaciones detalladas. Sólo debemos manifestar que dichos saludos con se modernos, dejan percibir, la visión estética que el hombre andino tiene del mundo.

Sobre escritura de la palabra “buen vivir” en quechua. Hasta el momento no se han podido descifrar los *kipus* ni las *qelqas* incas, siendo esta la razón del desconocimiento de la auténtica mentalidad de la cultura andina premoderna. El intento que más éxito interpretativo ha sido del ingeniero británico William Burns Glynn, quien descifró los signos que aparecen en los *chunpis* (*fajas*) de las ilustraciones presentadas por cronista indígena Felipe Huamán Poma de Ayala en su *Nueva Crónica y de Buen Gobierno*. En todo caso, su interpretación es válida, según las nuevas teorías, para el quechua ayacuchano, más no para el quechua inca, porque, en el quechua ayacuchano existen sólo con tres vocales (*a, i, u*) mientras que en el quechua inca existe cinco o más vocales, asimismo, en el quechua ayacuchano no existen las siguientes ocho consonantes del quechua inca: *k’* y *kh*; *q’* y *qh*; *p’* y *ph*, y *t’* y *th*.

Sabemos que a nivel poético es permitido cambiar dicho orden, pero tal hecho puede llevar a interpretaciones equivocadas, como de hecho está sucediendo en este caso, con los escritores que desconocen el idioma quechua. El problema de traducción no es nada nuevo, más de una vez en textos filosóficos, religiosos y hasta en las leyes, los términos polisémicos han presentado muchos problemas. Así, por ejemplo, la frase que corresponde a Renato Descartes “*cogito ergo sum*”, que en castellano significa “*pienso luego soy*”, ha sido traducido por “*pienso luego existo*”.

Por otro lado, en la expresión *sumaq kawsay*, “*sumaq*” significa: excelente, máximo, supremo, óptimo, bello, simpático; agradable al paladar, rico al paladar;<sup>4</sup> “*kawsay*”: vivir. Por tanto, *sumaq kawsay* significa, vivir de manera excelente, vivir óptimamente, plenamente, como lo conciben los quechua-agrícolas.

<sup>4</sup> Academia Mayor de la Lengua Quechua. *Simi Taqe. Diccionario Queswa-Español-Quechua*. Cusco. Editorial REGESA, S.R.L. 2013 IV Edición, p. 297.

El sociólogo peruano Aníbal Quijano, sostuvo que *sumac kawsay* (*sumaq kawsay*), en el norte del Perú y en Ecuador significa: bonito, lindo, hermoso y, traduce por “Vivir Bonito”. Nuestra objeción es que *sumac* (*sumaq*), no significa bonito; bonito en quechua es *munaycha*, término que deriva de *munay*: bueno, hermoso, deseable. Querer, desear. El problema es que Aníbal Quijano no tenía dominio del quechua.

Respecto al origen de esta categoría sociológica, han surgido muchas teorías; así, por ejemplo, que había sido propuesto por un dirigente amazónico. Pensamos que, si dicho dirigente es quechua hablante, no hay duda del origen y la autoría del enunciado. Pero, si el que concibió la idea, fue un amazónico, dudamos de su originalidad, pensamos que el dirigente habría formulado el enunciado en cualquier lengua amazónica, de las más de cincuenta que existen en la selva peruana y, no precisamente en el quechua inca.

Estas expresiones, no sólo interrogan por la salud material y el *bien-estar* material de una persona, sino, por el bienestar moral y espiritual. Por lo que, dicho enunciado se puede considerar, como un principio ético latente; pensamiento no declarado de muchas culturas tradicionales como en los Andes. Esta categoría, mal traducida, como “Buen Vivir”, se ha convertido en la “nueva goma de mascar” de muchos intelectuales que sin conocer el idioma han hecho todo un tratado, una apología y una utopía de él.

La autora, bajo el título de “El buen vivir” se pregunta: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que organizan las estructuras de pensamiento de una sociedad? (Anon., *Ibíd.*, p. 4), Nosotros pensamos que, la pregunta debería ser: ¿Qué epistemología podría explicar las estructuras del pensamiento de una determinada sociedad? Porque, los pueblos para expresar su pensamiento no buscan primero una epistemología, sino que ésta, la epistemología, es precedida por la práctica social; posteriormente, cuando el caso así lo exige, se busca o se crea, la epistemología apropiada que podría explicar la concepción del mundo de un determinado grupo humano.

Pensamos que *El Buen Vivir* no es condición *si ne qua non* del desarrollo sustentable, sino lo contrario. El buen vivir, podría ser alcanzado por la humanidad una vez superada la división de clases sociales fundados en el dinero, en el color de la piel, en los cabellos, en la seudo democracia y la seudo justicia actual. En tal sentido, el *Buen vivir* no es causa sino un efecto.

Por otro lado, considérese que, el “Buen Vivir”, “El Vivir Bien”, “la felicidad”, ha sido, probablemente, la aspiración de los hombres de todas las épocas; por ejemplo, en la cultura griega el ideal de vida era una vida “feliz” la misma que consistía para algunos como señala Aristóteles en el eudemonismo y para los filósofos, a los que se les denomina materialistas, el “placer”. En la Edad Media Occidental, el ideal de vida fue, una vida de renuncia a los placeres temporales, la misma que conduciría después de la muerte a la vida feliz fuera de este mundo material; que la verdadera Felicidad no podía alcanzarse en este mundo real sino en el ideal.

Tenemos entendido que a partir de la lectura de la Crónica de Buen Gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala<sup>5</sup>, se ha explicado también, el origen de esa “nueva goma de mascar” denominada “*allin kawsay*” o “*sumaq kawsay*” al extremo de pensar que el mundo Abya yala, es la creadora de tal utopía.

Sobre su origen se han tejido muchas teorías; nosotros pensamos que probablemente los incas nunca tejieron tal utopía. Hidalgo Capitán y Cubillo Guevara, han escrito un interesante artículo en el que hacen mención no sólo a partidos políticos que han tomado bandera de ello sino a instituciones extranjeras que han donado dólares y becas para tratar y poner en práctica el “*Sumaq kawsay*” en América Latina.<sup>6</sup>

### 3. Los proyectos de Yolanda Parra

La autora presenta un proyecto de una “Pedagogía de la Reconexión”, para nosotros, inspirada en teorías creadas para explicar y resolver los problemas de otras *pachas* (realidades). Al respecto pensamos que, para resolver nuestros problemas, los mismos que son diferentes a los de “occidente”, debemos inspirarnos y rescatar lo positivo de la concepción originaria de los pueblos *Abya yala* o indígenas; contrariamente, estaríamos

<sup>5</sup> Felipe Huamán Poma de Ayala, *La Nueva Crónica y Buen Gobierno*. Interpretado por el Tnte. Corl. Luis Bustíos Gálvez. Lima. Editorial Cultura. Ministerio de Educación Pública. 1956. P. 11

<sup>6</sup> Antonio Luis Hidalgo Capital, Ana Patricia Cubillo Guevara, *Deconstrucción y genealogía del “buen vivir” latinoamericano. El (Trino) “buen vivir y sus diversos manantiales intelectuales*, 2017. Obtenido de <https://journals.openeedition.org/poldev/2517?lang=es>: 15 de noviembre del 2021.

reforzando el coloniaje mental que tanto criticamos.<sup>7</sup> Estaríamos sustentando nuestras propuestas en epistemologías que se crearon para explicar o intentar resolver problemas de otras *pachas* (espacio-tiempos).

La pregunta generadora de la propuesta: ¿Cuáles son los fundamentos epistemológicos que organizan las estructuras de pensamiento de una sociedad?<sup>8</sup>. Como podemos observar, la pregunta es muy amplia. ¿A qué tipo de sociedad se refiere? Pensamos que la pregunta podría estar mejor formulada si nos siniéramos al mundo “Abya yala”, como: *¿Cuales son los fundamentos epistemológicos que organizan las estructuras de pensamiento de los pueblos Abya yala?*

Por otro lado, Yolanda Parra, propone retornar al centro articular “Territorio-Cuerpo-Memoria”. Conceptos que analizamos, seguidamente:

1. Sobre el concepto “territorio”. En el idioma inca no existe la palabra territorio como es español; las palabras más próximas podrían ser: *allpa* que en castellano significa tierra de cultivo o campo de cultivo (*chakra*). *Purun allpa*: tierra sin cultivar. *Ayllu allpa*: tierra de la comunidad. El término quechua *ayllu*, significa al mismo tiempo: familia nuclear, familia extendida, y dominio sobre *allpa* como espacio de cultivo, espacio de pastoreo y bosques. Para una mejor comprensión del término, recurriremos a otro ejemplo: En algunas variantes del quechua del norte del Perú, existen los colores como rojo, blanco, azul, verde, amarillo, etc. Pero, no existe en ellos la palabra “color”, de la misma manera que no existe la palabra “territorio” en quechua.

2. Sobre la palabra española “cuerpo”. Este término tampoco existe en quechua inca. El término “cuerpo” que actualmente se usa, ha sido incorporado como préstamo del castellano, el mismo que proviene del latín: *Corpus, -oris*. Para referirse al “cuerpo”, los indígenas utilizan la palabra “*ukhu*”: que significa dentro. “*Ukhuy*”: mi dentro, mi cuerpo.

<sup>7</sup> Mario Mejía Huamán. *Temas de Filosofía Andina* cit., p. 204.

<sup>8</sup> Yolanda Parra, ob. cit., p. 4.

3. Memoria: En quechua “yuyay” significa: memoria, razón, entendimiento, conciencia. Sería la única categoría válida rescatable, en su sentido “memoria”, “historia”, y reconectado a la educación. Esto es, que los pueblos Abya yala, podrían rescatar su memoria colectiva y reforzar sus usos y costumbres que aún se practican hoy en día.

Como mencionamos, somos bilingües coordinados (quechua-castellano-quechua), sin embargo nos permitimos informar que hemos consultado los siguientes diccionarios quechuas y en ellos no hemos encontrado, los términos *territorio* y *cuerpo* en quechua:

- a. Cusihamán G. Antonio (1976) *Diccionario Quechua Cuzco-Collao*. Ministerio de Educación- Instituto de Estudios Peruanos. Perú.
- b. Cordero, Luis. (1992) *Diccionario Quichua-Castellano y Castellano-Quichua*. Proyecto de Educación Bilingüe Intercultural. Corporación Editora Nacional. Quito.
- c. Montúfar M., Uriel. (1990) *Diccionario Quechua-Español, Español-Quechua*. Arequipa, Perú.
- d. Ayala Loayza, Juan Luís. (1988) *Diccionario Español-Aymara, Aymara-Español*. Editorial Juan Mejía Baca. Lima, Perú.
- e. González Holguín, Diego. (1989) *Vocabulario de la Lengua General de todo el Perú llamada Lengua QQuichua o del Inca*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos Editorial de la Universidad. Edición facasimilar de la versión de 1952. Lima, Perú.
- f. Santo Tomás, Fray Domingo de. (1951) *Lexicón o Vocabulario de la Lengua General del Perú*. Edición facsimilar. Edición del Instituto de Historia, Lima.
- g. Aguilar Páez, Rafael. (1970) *Gramática Quechua y Vocabularios*. Adaptación de la primera edición de la obra de Antonio Ricardo “Arte y Vocabulario en la Lengua General del Perú llamada Quichua, y en la Lenguas Española. Lima, 1586. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.

Ahora bien, presentamos el significado del término en *Diccionario de la Academia Mayor de la Lengua Quechua* que, respecto al termino quechua *suyu* consigna lo

siguiente: *Región provincia, territorio, comarca, estado*,<sup>9</sup> Ejemplo: *Tawantinsuyo*, esto es, las “cuatro regiones”; al respecto, debemos manifestar que, como en el caso de *ayllu*, que significa, familia nuclear, extendida, con posesión de territorio para el cultivo, para el pastoreo y para la vivienda; sentido *suyu*, es la región integrada por personas, con espacio vital que le permita contar con los medios necesarios para que el *ayllu* (familia) se desenvuelva plenamente. No debe entenderse sólo como el espacio un material, independiente de la población que la habita o del Estado que la posee.

Ahora bien, retornando al análisis de la propuesta, nos preguntamos ¿cómo articular los términos: *territorio-cuerpo-memoria* en un mundo, que nunca concibió tal trilogía junta, como sustento de su cosmovisión, de su historia y su práctica social? ¿No estaremos reforzando la educación colonizadora y alienante que tanto criticamos? Concebimos que educar es desarrollar los conocimientos del educando a partir de lo que es propio, de sus conocimientos básicos y habilidades. Educar es abrirse desde lo propio al de todos, del *noqaykuq* al *noqanchispa*<sup>10</sup>. Esto es del nuestro particular, al nuestro intra cultural y al nuestro intercultural.

#### 4. La Metodología de la *Chakana*

La autora pretende articular cuatro dimensiones a la *Chakana*, “entendida ésta, como referente metodológico de la Pedagogía y la Sociología del Buen Vivir...”<sup>11</sup> Nosotros, como indígenas andinos, nos preguntamos, ¿de dónde infiere Parra, las cuatro dimensiones de la *chakana*: *Espiritual, cognitiva, productiva y política*? El artículo no precisa. Desde luego, el “tejido epistemológico” para la educación latinoamericana que propone, no se sustenta en la concepción andina del mundo ni en una filosofía que refleje el pensamiento y la realidad andina. Contrariamente su propuesta, no es sino una teoría educativa occidental mezclada con algunos ingredientes de la cosmovisión andina

<sup>9</sup> Academia Mayor de la Lengua Quechua. *Simi Taqe. Diccionario Queswa-Español-Quechua*. Cusco. Editorial Regesa, S.R.L. 2013 IV Edición, p. 300

<sup>10</sup> En quechua inca, existen dos pronombres personales para la primera persona de plural: nosotros. Por ejemplo: Nosotros, toda la humanidad (*noqanchis llapa runa kaq*) y, nosotros los andinos (*noqayku antikuna runakuna*).

<sup>11</sup> Yolanda Parra.ob. cit., p. 5.

quechua, aimara o de *Abya Yala*, que van a convertir el problema de la educación en algo más “complejo”.

En el momento, los intelectuales latinoamericanos, evitan importar ideas de Europa o Norteamérica para explicar y resolver, los problemas teóricos y prácticas de *Abya Yala* o el Mundo Andino. Como sostiene la filósofa y educadora brasilera Claudia Battestín, *debemos pensar desde nosotros mismos*, toda vez que los problemas del “nuevo mundo” son propios, los mismos que debemos resolver, recurriendo al pensamiento ancestral y la práctica popular que ha trascendido al tiempo en las distintas naciones y, si aún son aplicables positivamente, a nuestra realidad actual. No debemos olvidar que lo que llamamos América Latina está poblada en gran parte, por indígenas o sus descendientes dueños de esta *pacha* (espacio, tiempo, naturaleza, mundo). Por lo que, como sostiene el filósofo Francisco Miró Quesada, debemos crear teorías que nos permitan resolver racionalmente nuestros problemas teóricos y prácticos. Propuesta que asumimos con la aclaración de que, racionalidad andina originaria (*yuyay*), es más práctica que teórica o teórica.

Yolanda Parra, añade a la propuesta chakanista de Delors, el “centro articulador del “Buen vivir” a través del *Sumak Kawsay*. Aparentemente, la propuesta y el enunciado parecen correctos, sin embargo en ellos hay un error. ¿Cómo el “Buen vivir” se va a concretar a través de ella misma, esto es del “*Sumak Kawsay*”?<sup>12</sup>

Parra, toma de Cerruto, que la chakana muestra cuatro dimensiones vitales (1. *munay*, 2. *yachay*, 3. *ruway*, 4. *Atiy*), con su centro articulador (*chawpi*) que es el “*sumak kawsay*”;<sup>13</sup> y, luego hace referencia a otras cuatro dimensiones de la “*pacha*” (1. espacio, 2. tiempo, 3. situación y 4. seres vivos), conectados con una quinta dimensión, (centro articulador de la complementariedad *Sumaq kawsay*).<sup>14</sup> Veamos:

Las cuatro dimensiones vitales de la chakana

<sup>12</sup> *Ibíd.*, p. 5.

<sup>13</sup> *Ibíd.*

<sup>14</sup> *Ibíd.*

Término quechua	Significado español para Cerruto, Delors y Parra √: Correcto. (-): Incorrecto	Significado según el Diccionario de la Academia Mayor de Quechua	Significados de los términos quechuas tomados erróneamente
1. <i>Munay</i>	<del>Cariño</del> √, <del>energía,</del> <del>espíritu.</del>	<i>Munay</i> : Querer, desear, amar; hermosura.	Energía: <i>kallpa</i> . Espíritu: <i>Nuna</i> .
2. <i>Yachay</i>	<del>Sabiduría</del> √, <del>estética,</del> <del>ciencia,</del> <del>arte.</del>	<i>Yachay</i> : Saber, sabiduría.	Estética y arte: Son términos que no existen quechua. Ciencia: <i>Reqsiy</i> .
3. <i>Ruway</i>	<del>Trabajo,</del> <del>acción</del> √, <del>producción.</del>	<i>Ruway</i> : Hacer, acción.	Producción: <i>Ruruy</i> . Trabajo: <i>Llank'ay</i>
4. <i>Atiy</i>	<del>Organización,</del> <del>autoridad,</del> <del>capacidad</del> √, <del>gestión del gobierno del ayllu.</del>	Poder, capacidad.	Autoridad: <i>Kamachikuq</i> . Gestión: (¿?)
¿? <i>Chawpi</i>	<del>El centro</del> √. Centro articulador de la complementariedad, a través del <i>sumak kawsay</i>	Centro	

Las cuatro dimensiones de *Pacha*:

PACHA	
1. Espacio	
2. Tiempo	
3. Situación	
4. Seres vivos	
¿? Chawpi	Centro Articulador

Respecto a las dimensiones de *Pacha* propuesto por Delors, no son sino los significados de *pacha* traducidos al en español (espacio, tiempo, naturaleza y mundo) que, Parra los considera como “los cuatro pilares de la educación”, vale decir que la

educación debe sustentarse en tales “principios”. Nosotros consideraríamos que tales “dimensiones de *pacha*” podrían ser temas o capítulos que se van a tratar en la educación, pero de ninguna manera columnas o principios, en los que se sustenten la educación.

Nuestra apreciación es que el *sumaq kawsay* o *allin kawsay* podría ser el centro articulador siempre y cuando ya estuviéramos viviendo o gozando de ella “de la vida excelente”, mientras tanto, el *allin kawsay* o *sumaq kawsay*, es una aspiración, un sueño, una utopía. El *allin kawsay* o *sumaq kawsay* es algo así como la paz, la felicidad, la armonía, la justicia, la igualdad, etc, estados inalcanzables; mientras tanto, *allin kawsay* o *sumaq kawsay* no podrán convertirse en “el centro articulador”. Nos preguntamos también, ¿cómo podría convertirse en centro articulador, si en éste momento, cada grupo de intelectuales, empresas y gobiernos, interpretan o hacen consistir el *allin kawsay* o *sumaq kawsay*, cada uno a su manera y de acuerdo a sus intereses personales, institucionales o políticos?

Dado que, los cuatro términos propuestos, “*munay, yachay, ruway, atiy*”, tres que no corresponden a la interpretación que pretende dar la autora, consideramos que no sería una propuesta válida epistemológicamente para el mundo andino quechua. Por otro lado, no conocemos de qué realidad la autora ha inferido tales términos o categorías como fundamentos para una nueva epistemología educativa andina.

Seguidamente presentamos algo que puede encajar con la ideología andina de la moral y la *chakata*<sup>15</sup>. “Principios éticos”, probablemente concebidos por el historiador, indigenista, Luis E. Valcarcel, en el Siglo XX, a partir de un supuesto saludo inca, formulado a manera de prohibiciones: *ama qella kay, ama llulla kay, ama suwa kay*. (No ser ocioso, no ser mentiroso, no ser ladrón)<sup>16</sup>.

<sup>15</sup> En quechua inca cruz es: *chakata* y no *chakana*.

<sup>16</sup> José Tamayo Herrera. Regionalización e Identidad Nacional. Lima, Perú: Centro de Estudios País y Región. Cepar. 1988, p.152.

*Ama qella kay*

*Ama llulla kay*



*Ama suwa kay*

Si bien, Yolanda Parra no toma en cuenta en su investigación, el espacio andino del Perú, antes Estado Inca, nos sentimos involucrados en el problema, toda vez que el Cusco, en épocas premodernas, fue la capital del gran Tawantinsuyo.

La autora presenta su propuesta “entrensando a través de la chakana” como tejido epistemológico para demostrar la pluridiversidad del contexto latinoamericano. Lo cual, es evidente y no necesita demostración sino sólo mostración. Así por ejemplo, en el Perú existen, 97 lenguas que tienen textos de lectura y escritura, desde luego, existen aún otras que no están consideradas en dicha cifra; todas estas lenguas pertenecen a grupos humanos con territorio propio, historia propia y religión propia, es decir son naciones. Respecto a los idiomas nativos de Colombia, la página Web manifiesta que:

“Las mejores estimaciones cuentan 66 lenguas indígenas, aisladas o agrupadas en más de 20 familias o unidades filogenéticas, habladas por cerca de medio millón de indígenas. De acuerdo con Ethnologue, en Colombia hay una centena de idiomas o lenguas, de las cuales 80 son lenguas vivas y 20 están extintas”<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Disponible en: [https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas\\_de\\_Colombia](https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_de_Colombia).

Para Brasil:

“La población debía rondar los seis millones de personas y las estimaciones comparando la diversidad con otros países de América sugieren que el número de lenguas podía estar cerca del millar. (Wikipedia, 2021). Se hablan 364 variantes lingüísticas provenientes de 68 agrupaciones”<sup>18</sup>.

Para Bolivia:

“La Constitución Política del Estado bolivariano reconoce como idiomas oficiales tanto el español como los 36 idiomas de las naciones indígenas del país”<sup>19</sup>.

Parra, siguiendo a Edgard Morin, sostiene que el pensamiento andino es complejo. Nosotros acogiendo la misma visión de Morin de que no hay nada que esté definitivamente dicho, sostenemos que, no podemos generalizar tal visión, contrariamente vemos que el pensamiento andino como el pensamiento de todos los pueblos originarios es sencilla, como lo son las personas que la integran, en todo caso, debe ser un problema para un advenedizo que no conoce el idioma, dado que la llave para el acceso a todos cultura es el idioma. Son pruebas de desconocimiento del idioma que el nombre del Dios andino *Wiraqocha* se haya traducido al español por el “Dios Almacigo”,<sup>20</sup> <sup>21</sup> en quechua existe la palabra “*wanpal*” que significa almacigo<sup>22</sup>. La

<sup>18</sup> Wikipedia, 2021. [https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas\\_de\\_Brasil](https://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_de_Brasil).

<sup>19</sup>

<https://www.google.com/search?q=n%C3%BAmero+de+lenguas+nativas+existentes+en+bolivia&sxsrf=>

<sup>20</sup> Jan Szemiński. *Wira Quchan*. Lima, Perú, Instituto de Estudios Peruanos- Banco Central de Reserva del Perú. 1997, p. 96.

<sup>21</sup> Mario Mejía Huamán. *Anti Yachaywayllukuy. Filosofía Andina*, Lima, Perú, EAE. 2019, p. 9.

<sup>22</sup> Academia Mayor de la Lengua Quechua. *Simi Taqe. Diccionario Qeswa-Español-Quechua*. Cusco. Editorial Regesa, S.R.L. 2013 IV Edición, p. 362.

historiadora peruana María Rostworowski<sup>23</sup> sostiene que los incas no conocían a Dios, es más no sabían su significado. En quechua existe la palabra dios y significa: “Apu”. Fernando Silva Santisteban sostuvo que en quechua no existía la palabra gracias, porque los andinos no tenían nada que agradecer. La palabra gracias en quechua es: “añay”.

## 5. Conclusiones

Consideramos que la propuesta de una “Epistemología de Abya Yala para una pedagogía de la reconexión del buen vivir *sumak kausay* y *lekil kuxlejal*...sustentada en la *chakana*”, no es expresión de la concepción andina del mundo. Es una propuesta extranjera mezclada con ingredientes andinos, dado que las “dimensiones” planteadas por la autora, si bien están expresadas en el idioma andino, no reflejan el sentir ni el pensar andinos, además tienen la traducción equivocada.

Aceptarla, haría que los andinos o abya yalas, estemos importando, ideas, filosofías o epistemologías ajenas a nuestra cultura original, lo que sería continuar aceptando el coloniaje mental y educativo.

Pensamos que es importante el conocimiento y el dominio de una lengua y cultura, como para proponer una nueva epistemología que sustente positivamente el desenvolvimiento y el acrecentamiento cultural auténticos de los hombres socialmente considerados.

<sup>23</sup> María Rostworowski, *Estructuras Andinas de Poder*, Lima, Perú, Instituto de Estudios Peruanos. Lima, Perú, 1968.

## **La enseñanza de la lógica en educación media superior. Una experiencia**

*Jesús Armando Balcázar Orozco*

### **Introducción**

Que *logos* signifique *palabra*, en griego, o *pensamiento*, son distintas conceptualizaciones valaderas en el proceso enseñanza aprendizaje porque son fundamentales. Las ideas y los enunciados son propicios para reflexionar. El presente discurso versa sobre una experiencia didáctica para el conocimiento de la lógica entre los adolescentes y jóvenes de educación media superior. Los modos y las definiciones son parciales en el conocimiento humano, sin embargo, la coherencia es nuestra razón de ser y de conocer, el estudio de las inferencias niega algunos conceptos y las propuestas y aplicaciones de la lógica requieren de un conocimiento válido más que verdadero. ¿Cuál es la validez de nuestras ideas y de nuestros juicios? Esta condición epistemológica es la que necesitamos en este proceso de enseñanza. Los jóvenes adolecen con frecuencia, en la actualidad, de un conocimiento válido, de los enunciados de esta naturaleza.

La enseñanza de la lógica en este nivel educativo es difícil cuando existe un programa o redes digitales que los inundan y, en escasas ocasiones, deducen o infieren sobre su conocimiento, en sí, para sí y por sí, en su etapa de estudiantes; en múltiples ocasiones no son precisos ni oportunos; la inducción o la deducción sobre un conocimiento están a la mano de un dedo cuando teclean un concepto y las redes sociales responden a su solicitud. La enseñanza de la lógica requiere de un pensamiento solícito de la mente; la ordenación de las ideas. Es el principio para que los jóvenes conozcan y comprendan una razón de ser en sus mentes vivas de saber.

## Pensamientos y definiciones

Cuando Aristóteles manifestó en el *Organon* los distintos tópicos en una diversa perspectiva de temas y enunciados categóricos, estuvo a la vista una metodología de análisis, refutaciones y sofismas, descripciones en general que correspondían a lo canónico, en ese tiempo y a la descripción de un concepto de necesidad lógica, teórica, en ciernes, en nuestra cultura occidental. Las prescripciones de la argumentación son debates que existen en la actualidad, no solo son refutaciones sofísticas, son discusiones analíticas que emplean una palabra, no inventada, consensuada, limitada para buscar una demostración analítica y teórica. Las definiciones se construyen, se piensan y están dadas. El pensamiento lógico ordena, no disuade cuando apunta a este mismo orden que es la razón. Los elementos del conocimiento, en la lógica formal, a través de las representaciones sensibles e intelectuales son definiciones que pesan en las mentes juveniles, la memoria aprehende conceptos en esta etapa de su desarrollo intelectual, captan los conceptos del fenómeno humano denominado conocimiento, distinguen el sujeto y el objeto de esta operación mental, sin embargo, en múltiples ocasiones, no distinguen el proceso mental de la simple aprehensión que, en primera instancia es psicológico, para derivar conceptos lógicos a partir de sus atributos sensibles, es cierto, entienden, deducen, infieren, aprehenden o captan el significado o la nota esencial de un objeto o fenómeno de la naturaleza que los rodea, entienden que abstraen en sus operaciones mentales. Estas definiciones solicitan, en el proceso enseñanza aprendizaje, ejemplos vivos y cercanos a sus intereses y a su mundo de significaciones empíricas y afectivas, inclusive. No es pertinente, en este nivel educativo, discutir sobre estas definiciones y temas en autores ya clásicos en la historia de la filosofía como Husserl (1986) y su intuición de las esencias, Heidegger(1977) y su vuelta al ser o a los entes, o Kant (1976) con sus formas *a priori*, estas distinciones teóricas o definiciones personales fatigan a los jóvenes, son distractores en sus operaciones mentales de las aprehensiones auténticas que pueden asumir o reflexionar de su mundo de intereses porque este es su óptimo conocimiento y pensamiento de las definiciones descriptivas en la lógica como asignatura de este nivel educativo.

## Las premisas en educación media superior

La tradición de la lógica formal asume diversas formas de silogismos, estos suelen ser persuasivos, en un sentido específico. Las relaciones de las ideas y de los juicios median, pueden ser términos equivalentes, en ocasiones, solipsistas, conformes con un enunciado complejo. Dos enunciados  $p$  y  $q$ , verdaderos o falsos, implican la lógica del pensamiento. No existe justa interpretación de los términos, solo distinciones válidas. Los jóvenes saben distinguir estas premisas como antecedentes lógicos de una conclusión y, también, que es muy valioso, la diferencia entre los planos sensibles e inteligibles, entre intuir, imaginar y pensar, esta última operación, a través de un contenido intelectual; conceptos universales, particulares, necesarios, contingentes, falsos o verdaderos, a fin de cuentas, saben que la inteligencia ordena lo necesario que puede ser una simple idea, un juicio o una estructura del pensamiento. En este sentido, los adolescentes de educación media superior sostienen premisas con divergencias y comparaciones, dos, tres o cuatro textos, no viven una forma doctrinal, en ocasiones no asumen el silogismo aristotélico como una derivación mental que coadyuva al análisis o a la reflexión, a veces, para ellos, no existen los entimemas ni los paralogismos: Si dudo, pienso, luego existo. No deducen, con frecuencia en forma cartesiana, menos como el filósofo de Hipona: *Fallor, ergo sum*, los adolescentes asumen ciertas premisas de totalidad en las redes sociales, al mismo tiempo, es fugacidad de su pensamiento, de lo efímero a la manera de Lipovetsky. No negamos que piensen, existan, vivan, amen, deseen o ensayen en su mundo de nativos digitales, tal como lo ha mencionado con tino Prensky. Consideran este periodo de sus vidas como una ilusión o un ideal donde la lógica está en las redes sociales, sitios o programas que no matematizan, para ellos no son formas algebraicas ni lógicas, tienen una concepción pragmática, piensan que todo concepto o duda, toda tarea escolar, los encuentran o resuelve la *internet* o Mister *Google*, no piensan con frecuencia en elementos euclidianos, ni en inferencias ni en demostraciones, no son instrumentos lógicos de conocimiento para ellos, ni fundamentos de lógica, ni demostraciones matemáticas. Son primeras mitades o semejanzas, no en forma algebraica. ¿Variables leibnizianas? ¿Sustituciones cartesianas? ¿Posibles consecuencias de los inicios de su conocimiento, de su asunción de cuestionamiento académico y escolar o de su expresión lógica? Aquí y ahora son el resultado de su campo conceptual, de sus

variables, de su cálculo, categorías jóvenes de conocimiento, conjuntos larvarios de una derivación matemática, a su manera.

Los jóvenes tienen su lógica, la asimilan y la degüellan, la forma de ordenar sus pensamientos es inmanente y transeúnte: corona multicolor de su mundo, de una zoología fantástica de seres imaginarios, a veces pensantes, a quienes encuentran. Los teoremas fundamentales de la simple aritmética los constituyen con edad viva de conocimiento; antítesis, oxímoron, sorites o aporía, esta es su libertad; esta es su lógica y la lógica, ¿para qué sirve? ¿Humo evanescente de su pensamiento?

### **Reflexiones finales**

Los jóvenes requieren de un sistema formal, instrumento poderoso para pensar. Lógica matemática, teoría de la cuantificación, principios de esta misma matemática, de la importancia de la inducción, de la observación, del raciocinio, de la argumentación, de una lógica material que los conduzca e ilumine para que conozcan una verdad lógica, no metafísica, que sepan de la unidad del mundo real, de las mutaciones existentes en la naturaleza, de que el objeto que se encuentra enfrente de ellos configura su forma de representación mental, de que existe una ausencia de conocimientos y que necesitan, en distintos grados, perfeccionar sus facultades humanas, de las hesitaciones humanas como método de estudio, de análisis y de reflexión sobre este mundo que gira y no cesa, del saber de la ciencias, humanas o de la naturaleza, en fin, del problema crítico del conocimiento. ¿Qué queda? Aplicar como docentes una lógica inductiva deductiva, una inferencia ampliativa, una conexión de validez que establezca términos de probabilidad cercanos a ellos, adolescentes lógicos en ciernes, confirmaciones no solo deductivas sino empíricas que tengan referencia en y con su mundo, su estatus social, su lucha por esta vida sin logocentrismo, sino solo logos, *verbum* juvenil reflexivo, en ellos, en sí mismos, en sus intereses y en su corazón. Que sea lucha constante y dialéctica de su pensamiento, sustancia y causa, delirio y fuerza, solo selección. No doctrina, experiencia viva de su alma, no sistemas lógicos porque ellos los transgreden, solo aprendizaje sin formulaciones dogmáticas, ni diferencias jerárquicas; interpretaciones segundas solamente.

## **Cuatro formas de fundamentación en la ciencia**

*Jorge Roetti*

Aquí proponemos un resumen de trabajos anteriores. Para un tratamiento detallado enviamos a nuestro libro *Cuestiones de fundamento*, publicado en 2014 por la Academia Nacional de Ciencias de Buenos Aires.

Proponemos cuatro formas de fundamentos para cualquier discurso científico, formas que se distinguen por el fundamento semántico (o pragmático) de las premisas de una deducción y por las reglas de paso o de deducción empleadas. Comenzaremos con el siguiente principio:

### **El principio general del silogismo.**

Aquí entendemos la expresión ‘silogismo’ en un sentido muy amplio, propio de la lógica actual. Esta amplitud se refiere, tanto a la *forma* de las premisas admitidas, que no se limitan a las formas categóricas tradicionales de la tradición aristotélica (y en general filosófica, hasta la aparición de la lógica matemática o simbólica), como a la *fortaleza de la fundamentación*. En efecto, en nuestro estudio no nos limitamos a la fundamentación perfecta o suficiente, sino que admitimos también la fundamentación imperfecta o insuficiente. Es conveniente tener una caracterización general de ‘silogismo’ en sentido amplio, lo que hacemos a continuación:

### ***Principio general del silogismo (ps)***

Sea un conjunto de enunciados **E**. Entre ellos destacamos al subconjunto de enunciados

**H**  $\subseteq$  **E** como las premisas y al enunciado  $c \in \mathbf{E}$  como la conclusión. El paso de **H** a  $c$  (**H**  $\Rightarrow c$ ) es un silogismo cuando, bajo el supuesto de que todas las premisas de **H** tengan algún fundamento (y en consecuencia también lo tenga **H**, lo que

abreviamos  $f(\mathbf{H})$ ), se siga que la conclusión  $c$  también tenga un fundamento, lo que abreviamos  $f(c)$ . Es decir, si la existencia de un fundamento de  $\mathbf{H}$  implica un fundamento para  $c$ , entonces el paso de  $\mathbf{H}$  a  $c$  ( $\mathbf{H} \Rightarrow c$ ) es un silogismo en sentido amplio. Esto lo simbolizamos como sigue:

(ps) Si  $f(\mathbf{H})$  implica  $f(c)$ , entonces  $\mathbf{H} \Rightarrow c$ .

El signo ‘ $\Rightarrow$ ’ se utiliza aquí para simbolizar un paso de premisas a conclusión muy general, que podrá especificarse de los modos que trataremos en lo que sigue.

### **Silogismos dialécticos y silogismos científicos**

En los cursos de lógica universitaria nos acostumbraron a pensar sólo en las razones o fundamentaciones suficientes, aunque las razones imperfectas abundan mucho más que las perfectas, no sólo en los discursos cotidianos, sino también en las ciencias.

La insuficiencia del fundamento puede ser de dos naturalezas:

(1) Por imperfección de las “reglas de paso”, es decir las que nos habilitan a pasar de las hipótesis a la conclusión. Por esa imperfección no podemos garantizar que la conclusión conserve la verdad, la verosimilitud, o incluso el grado mínimo de fundamentación de las hipótesis.

(2) Por la fundamentación insuficiente de al menos una de las hipótesis.<sup>1</sup>

Estas dos insuficiencias se pueden dar juntas o por separado.

En las primeras etapas de la lógica simbólica se insistió en el estudio de la fundamentación perfecta. Pero no fue así en toda la historia de la lógica, desde su

<sup>1</sup> Ambas imperfecciones se podrían admitir en la lógica tradicional, aunque el silogismo dialéctico en la obra de Aristóteles parece corresponder sólo a la segunda imperfección.

etapa aristotélica, como lo muestran los libros aristotélicos de los *Tópicos* y de la *Retórica*. Hoy es enorme el interés por estudiar la fundamentación imperfecta.

Los procesos de fundamentación admiten dos grandes “reglas de fundamentación mínima”. Cada una de ellas se puede entender como una “regla silogística”. Vayamos por la primera regla:

Def. 1. Una regla de paso o fundamentación ‘ $\vdash$ ’ es una **regla fuerte de fundamento mínimo (rffm)**, porque su conclusión ‘ $c$ ’ conserva sin cambios el grado de fundamento  $q$  de la premisa menos fundada de su colección de premisas ‘ $H$ ’ ( $\mathbf{mf}(H)$ ). En símbolos:

$$(\mathbf{rffm}) \quad H \vdash c, \text{ donde } q(c) = \mathbf{mf}(H).$$

La segunda es la siguiente:

Def. 2. Una regla de fundamento insuficiente ‘ $\vdash$ ’ es una **regla débil de fundamento mínimo (rdfm)**, porque su conclusión ‘ $c$ ’ conserva un grado de fundamento menor o igual al grado de fundamento de la premisa menos fundada de su colección de premisas ‘ $H$ ’ ( $\mathbf{mf}(H)$ ). En símbolos:

$$(\mathbf{rdfm}) \quad H \vdash c, \text{ donde } q(c) \leq \mathbf{mf}(H).$$

La **regla fuerte de fundamento mínimo**, para fundamentaciones con una regla de paso suficiente ‘ $\vdash$ ’, dice que el grado de fundamento de la conclusión  $t$  conserva el grado de fundamento de la premisa mínimamente fundada  $h_i$  del conjunto de premisas  $H$  (es decir,  $\mathbf{mf}(H)$ ). La **regla débil de fundamento mínimo**, para fundamentaciones con una regla insuficiente ‘ $\vdash$ ’, dice que el grado de fundamento de la conclusión  $c$  es *menor o a lo sumo igual* que el grado de fundamento de la premisa mínimamente fundada del conjunto de premisas  $H$ : ( $q(c) \leq \mathbf{mf}(H)$ ). Estas reglas de fundamentación mínima caracterizan toda lógica posible y, por supuesto, toda tarea de fundamentación indirecta.

Otra diferencia inmediata entre la fundamentación perfecta e imperfecta concierne a la regla de monotonía:

(monotonía) si  $\mathbf{H} \subseteq \mathbf{I}$  y  $\mathbf{H} \vdash c$ , entonces  $\mathbf{I} \vdash c$  .

La monotonía es una propiedad estructural de los sistemas de razón suficiente que no se conserva en los sistemas de razón insuficiente como los estudiados por la inteligencia artificial y las lógicas de condicionales derrotables. La relación de fundamentación suficiente es monótona necesariamente, pero la relación de fundamentación insuficiente puede no serlo, aunque esto se advirtió tardíamente. Es claro que, si sabemos que  $\mathbf{H} \subseteq \mathbf{I}$  y  $\mathbf{H} \vdash c$ , ello no asegura que  $\mathbf{I} \vdash c$ . Los ejemplos abundan: la inducción usual (no matemática), la abducción, las analogías, las correlaciones, los cálculos de “inteligencia artificial” IA, etc., son ejemplos de reglas de fundamentación no monótonas.

Si hacemos una especificación mínima de los grados de fundamento de las premisas de las dos reglas **rffm** y **rdfm** de arriba, con ‘**if**’ para ‘insuficientemente fundado’ y ‘**sf**’ para ‘suficientemente fundado’, obtenemos cuatro reglas específicas de fundamento. La primera es un “silogismo dialéctico”, según la denominación clásica:

(**sd1**)  $sfh_1, sfh_2, \dots, ifh_i, \dots, sfh_n \vdash ifc$  donde  $q(c) \leq mf(\mathbf{H})$ ,

brevemente:

$\mathbf{H}(ifh_i) \vdash ifc$  , donde  $q(c) \leq mf(\mathbf{H})$ .

Esta regla tiene las siguientes características:

- (1) Al menos la premisa ‘**if** $h_i$ ’ está insuficientemente fundada y por ello es la mínimamente fundada en la clase de las premisas  $h_1, h_2, \dots, h_n$ .
- (2) La conclusión ‘**if** $c$ ’ está fundada sobre las premisas  $h_1, h_2, \dots, h_n$  mediante una regla de fundamento falible, que simbolizamos con ‘ $\vdash$ ’.

(3) El grado de fundamento de la conclusión  $ifc$  en **(sd1)** es insuficiente y, de acuerdo con **rdfm**, es a lo sumo tan fundada como, pero en general menos fundada que, la premisa menos fundada de la colección de premisas **H**.

Una argumentación como las del esquema metalingüístico **(sd1)** *no es falaz*, pues *no promete más de lo que puede dar*. Admite una doble debilidad de sus fundamentos: no pretende ni que las premisas sean enunciados cuya verdad esté demostrada, sino que sean opiniones fundadas verosímiles –, ni afirma que la conclusión conserve el grado de fundamentación de la premisa peor fundada. La regla **sd1** sólo asegura que las premisas fundan faliblemente la conclusión. Por lo tanto **sd1** es una *metaregla general de razón insuficiente con fundamento metalingüístico suficiente*. Por comprometerse a tan poco **sd1** pertenece a la (meta)teoría suficientemente fundada (es decir demostrable en un metadiálogo) de la razón insuficiente.

Otra regla de fundamentación insuficiente es el silogismo dialéctico **(sd2)**, en el cual todas las premisas son enunciados suficientemente fundados (e.d. enunciados ya demostrados), pero su regla de paso ‘ $\vdash$ ’ es falible:

**(sd2)**             $sth_1, sth_2, \dots, sth_n \vdash ifc$      donde  $q(c) < q(H) = sf$ ,

brevemente

$stH \vdash ifc$  ,     donde  $q(c) < q(H) = sf$ .

En **(sd2)** es inmediato que su conclusión  $ifc$  tendrá un grado de fundamento necesariamente menor que el de cualquiera de sus premisas  $h_i$ .

Llamaremos “silogismos científicos” o “silogismos popperianos” a aquellos que tienen una regla de paso perfecta ‘ $\vdash$ ’ y por eso satisfacen la regla fuerte de fundamento mínimo (**rffm**). Ellos tienen las dos formas básicas siguientes: **sc3**, en la que hay al menos una premisa insuficientemente fundada ( $ifh_i$ ), y **sc4**, en la que todas las premisas son suficientemente fundadas ( $sth_i$ ): **sc3** corresponde a lo que hoy llamamos deducción hipotética, que es un “silogismo científico” para nosotros,

pero era la forma típica del silogismo dialéctico para Aristóteles, en cambio **sc4** es la forma que corresponde al silogismo “científico” aristotélico en sentido estricto. A estas formas corresponden los siguientes esquemas:

$$(sc3) \quad sfh_1, sfh_2, \dots, ifh_i, \dots, sfh_n \vdash ifc \quad , \text{ donde } \mathbf{q}(c) = \mathbf{q}(h_i) = \mathbf{if},$$

brevemente

$$\mathbf{H}_{(ifh_i)} \vdash ifc \quad , \quad \text{ donde } \mathbf{q}(c) = \mathbf{mf}(\mathbf{H}) = \mathbf{if}$$

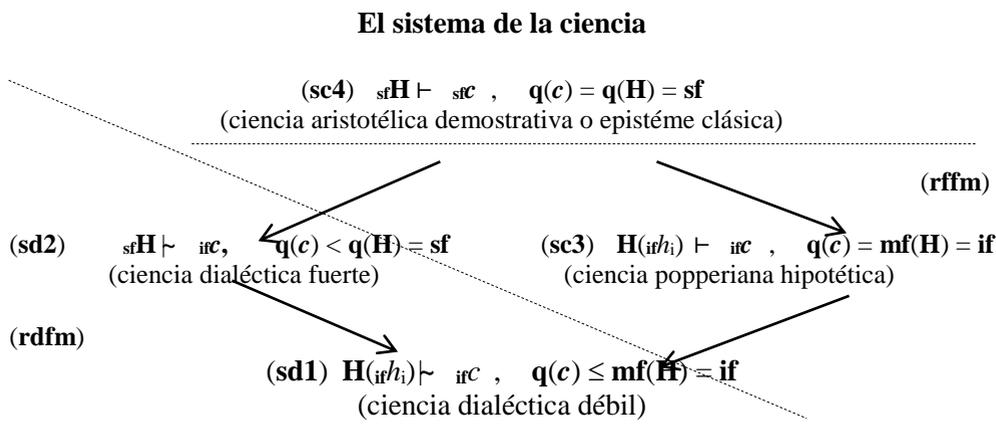
$$(sc4) \quad sfh_1, sfh_2, \dots, sfh_n \quad \vdash \quad sfc \quad , \text{ donde } \mathbf{q}(c) = \mathbf{q}(h_i) = \mathbf{sf},$$

brevemente

$$sf\mathbf{H} \vdash \quad sfc \quad , \quad \text{ donde } \mathbf{q}(c) = \mathbf{q}(\mathbf{H}) = \mathbf{sf}$$

### El sistema de la ciencia

Entre los cuatro esquemas arriba mencionados, (**sd1**) a (**sc4**), existen relaciones deductivas que permiten esquematizar las regiones posibles de un sistema de la ciencia y de sus alrededores. Ese esquema en el que damos a continuación:



No ciencia  
Argumentación coloquial  
Retórica  
Sofística

La relación deductiva va, como de costumbre de arriba abajo. Las relaciones deductivas conversas son obviamente inválidas.

Las fundamentaciones de los tipos (sc4) y (sc3) agotan las inferencias científicas en sentido popperiano. Aquí cabe hacer una advertencia: las reglas de tipo (sc4), que caracterizan el modo de entender la ciencia de Aristóteles son el caso especial fuerte de las fundamentaciones (sc3), que hemos denominado “popperianas”. Lo que denominamos “ciencia popperiana” es en verdad una generalización de lo que Popper llamó ciencia en su lógica de la investigación científica, para la que utilizó los conceptos de contrastación, corroboración y falsación estrictos, que nosotros generalizaremos.

Las fundamentaciones de los tipos (sd2) y (sd1) admiten tesis con reglas de paso imperfectas, que hoy abundan en casi todas las ciencias, pero sobreabundan en las llamadas ciencias humanas, aunque también están presentes en la matemática, la física y en otras ciencias naturales, donde abundan las inducciones no matemáticas, las argumentaciones probabilistas y estadísticas, las correlaciones, las analogías, etc. Incluso numerosas conjeturas matemáticas tienen fundamentaciones parciales del tipo (sd2).

Más allá de las cuatro formas de fundamentación anteriores, hay formas retóricas que parecen ser fundamentaciones, aunque no lo sean. En sus formas más groseras desembocamos en pseudo-argumentaciones sofísticas. Por otra parte, a diferencia de las reglas para silogismos científicos (sc4) y (sc3), **que no se pueden debilitar**, las reglas para silogismos dialécticos (sd2) y especialmente (sd1) **admiten debilitamientos sucesivos que dan lugar a una zona de vaguedad entre ciencia dialéctica y retórica**, por lo que **en algunos casos será difícil precisar los límites entre la ciencia y la argumentación retórica**, e incluso los inicios de la sofística. En el esquema de arriba hemos colocado esa zona de vaguedad entre ciencia y no ciencia debajo de (sd1). Lo que está más abajo lo

hemos denominado ‘argumentación coloquial’, que incluye desde las argumentaciones cotidianas serias y de buena voluntad, hasta la retórica de toda especie – especialmente política – y la sofística.

En esos casos el límite entre ciencia y no ciencia se torna borroso. Dicho de otro modo, **la gran ventaja de la ciencia aristotélica y popperiana es que en ellas no es posible un continuo entre ciencia, retórica y sofística, ya que las reglas de paso  $\vdash$  no admiten grados en la fundamentación, y las ciencias de esta especie buscan no admitir reglas de paso de fundamento insuficiente, que los tengan.** En cambio las ciencias dialécticas admiten grados de fundamentación en las reglas de tipo (sd2) y (sd1), con lo que puede llegar el momento en que ya tengamos poca confianza en la fundamentación y no podamos asegurar de que aún nos encontramos en un dominio discursivo que merezca llamare ‘ciencia’. Ese es el destino de las ciencias dialécticas: que los límites entre ciencia, coloquio no científico, retórica y sofística no son precisos. Ésta diferencia interesante entre las ciencias popperianas y las dialécticas es mucho más informativa que la ambigua y vaga diferencia que se suele hacer entre “ciencias duras” y “ciencias blandas”, diferencia que parece valorativa, pero con la que no se sabe claramente qué es lo que se mienta con ella.

Las llamadas “ciencias duras” parecen ser aquellas que tienen instrumentos matemáticos, pero esto muchas veces no es cierto, a pesar de la pretensión de algunos científicos, porque muchas veces los instrumentos matemáticos formales de muchas ciencias pretendidamente “duras” no son muy importantes, ni intelectualmente muy exigentes. No obstante, la caracterización de una ciencia como “dura” pretende darle prestigio, en tanto que la de “ciencia blanda” se lo quita. Nuestra clasificación, en cambio, no es normativa, sino que manifiesta las diferencias estructurales de los procesos de fundamentación de las tesis científicas. Así descubrimos que las conjeturas matemáticas pertenecen en general a la ciencia dialéctica, lo que no correspondería usualmente a lo que se denomina una ciencia dura.

Dejemos de lado la estructura de algunas reglas falaces como

(pe)  $h_1, h_2, \dots, \mathbf{q}_1(h_i), \dots, h_n \sim \mathbf{q}_2(c)$ ,  
 donde  $\mathbf{q}_1$  y  $\mathbf{q}_2$  son grados de fundamentos tales que  $\mathbf{q}_1 < \mathbf{q}_2$ .

Y sus formas específicas de pseudosilogismos erísticos como los siguientes:

(pe1)  $h_1, h_2, \dots, h_i, \dots, h_n \sim \text{if}c$  ,  
 (pe2)  $h_1, h_2, \dots, h_i, \dots, h_n \sim \text{st}c$  ,  
 (pe3)  $h_1, h_2, \dots, *h_i, \dots, h_n \vdash \text{if}c$  ,  
 (pe4)  $h_1, h_2, \dots, *h_i, \dots, h_n \vdash \text{st}c$  ,  
 (pe5)  $h_1, h_2, \dots, *h_i, \dots, h_n \vdash \text{if}c$  ,  
 (pe6)  $h_1, h_2, \dots, *h_i, \dots, h_n \vdash \text{st}c$  .

Y pasemos a la ciencia popperiana como forma débil de razón suficiente.

Las fundamentaciones con reglas de los tipos (sc4) y (sc3) son las que caracterizan de la forma más aproximada a lo que denominamos “ciencia popperiana”. Las del tipo (sc4) son características de lo que llamamos “ciencia aristotélica”, en tanto que las del tipo (sc3) son las que mejor expresan lo que denominamos “ciencia popperiana en sentido estricto”. La idea de “ciencia popperiana” que presentaremos aquí será una generalización de la lógica de la ciencia que propuso Popper. Aquí recordaremos brevemente las ideas de Popper sobre contrastación, corroboración y falsación, y luego propondremos una de sus generalizaciones posibles, que nos parece que respeta el estilo de ciencia en que pensaba Popper, pero que recupera algunas formas de fundamentación insuficiente que él había rechazado. Lo que propondremos será un esquema de ciencia bastante general tal que uno de sus casos límite será la ciencia empírica tal como la pensaba Popper.

Arriba propusimos la denominada *regla fuerte de fundamento mínimo*:

(rffm)  $\mathbf{H} \vdash c$  , donde  $\mathbf{q}(c) = \mathbf{mf}(\mathbf{H})$ .

Esta es una caracterización adecuada de la ciencia popperiana, tanto en sentido estricto, como en el sentido generalizado que propondremos.

Para Popper toda fundamentación científica deben tener una regla de paso suficiente o perfecta, que simboliza el signo de Frege ‘ $\vdash$ ’, como ocurre con la regla (**rffm**), lo que garantiza que el grado de fundamento de la conclusión sea igual al mínimo grado de fundamento de las premisas. El grado de fundamento de la conclusión puede ser siempre mayor que  $\text{mfH}$ , pero no en razón de esa regla de fundamento, sino por algún otro motivo externo, como puede ser otra deducción con premisas mejor fundadas o una contrastación empírica más favorable. Por su parte los silogismos científicos aristotélicos suponen una exigencia suprema, pues sólo admiten premisas cuyo grado ínfimo de fundamento es ‘1’ o ‘verdadero’ en el sentido de ‘demostrado’ o ‘suficientemente fundado’, por lo que también la conclusión tendrá ese grado máximo de fundamento.

En las fundamentaciones de estilo popperiano estricto las premisas son conjeturales o hipotéticas, aunque momentáneamente sin contraejemplos conocidos. La tarea de la contrastación comienza poniendo a prueba el grado de fundamento de la conclusión. Si ésta supera la prueba y el grado de fundamento es al menos bueno – en el sentido de buen fundamento dado anteriormente –, entonces es posible, aunque no seguro, que esa conclusión tenga fundamento suficiente, es decir que sea demostrable o verdadera sin restricciones. Si así fuese, las premisas continuarían siendo bien fundadas y hasta sería posible que tengan fundamento suficiente. Así la conclusión y las premisas quedan confirmadas o no falsadas. En cambio, cuando la contrastación empírica da a la conclusión el grado de fundamento ‘0’ o ‘falso’, entonces el *modus tollens* transmite necesariamente esa falsedad a la conjunción de las premisas o, lo que es lo mismo, “falsa” su conjunción. Y allí comienza otra discusión: la del carácter definitivo o provisorio de esas falsaciones, una discusión que no nos ocupa en este momento.

A continuación expresaremos lo anterior de forma más precisa, mediante expresiones de lógica simbólica. La lógica de la ciencia popperiana en sentido estricto reposa sobre algunas reglas para la implicación constructiva: las reglas de condición suficiente y de condición necesaria. Las reglas más importantes de condición suficiente son:

el *modus ponens*  $A \rightarrow B, A \vdash B$  ,  
 y el *modus tollens*  $A \rightarrow B, \neg B \vdash \neg A$  .

Las reglas para la condición necesaria aparecen, en primera aproximación, como dos falacias (que simbolizamos con un ‘\*’):

Falacia de afirmar el consecuente en el *modus ponens*:  $* A \rightarrow B, B \vdash A$ ,  
 Falacia de negar el antecedente en el *modus tollens*:  $* A \rightarrow B, \neg A \vdash \neg B$ .

Estas falacias se pueden transformar en reglas lógicas correctas al menos de dos maneras. La primera con reglas de paso suficientes de la lógica modal, a saber:

“El consecuente es condición suficiente de la posibilidad del antecedente”.

“La negación del antecedente es condición suficiente de la posibilidad de la negación del consecuente”.

Las notamos según Hilbert–Lorenzen, cuyo operador de posibilidad es ‘ $\nabla$ ’. Expresamos las deducciones anteriores de la siguiente manera:

*Modus ponens* modal para la posibilidad:  $A \rightarrow B, B \vdash \nabla A$   
*Modus tollens* modal para la posibilidad:  $A \rightarrow B, \neg A \vdash \nabla \neg B$

La segunda manera es mediante reglas de paso insuficientes, que hemos simbolizado con ‘ $\vdash$ ’. Esto nos da las siguientes reglas:

Regla de “confirmación mediata de la afirmación”:  $A \rightarrow B, B \vdash A$   
 Regla de “confirmación mediata de la negación”:  $A \rightarrow B, \neg A \vdash \neg B$

De estas últimas reglas, la primera, o regla de “confirmación mediata de la afirmación”, es un *modus ponens débil*, que dice que una confirmación empírica del consecuente confirma mediata y débilmente el antecedente. Ésta es precisamente la regla de paso de fundamento insuficiente que Popper denominó ‘confirmación’. La segunda de ellas, o regla de “confirmación mediata de la negación”, es un *modus tollens débil*, que dice que la confirmación empírica de la

negación del antecedente confirma mediata y débilmente la negación del consecuente. Esta última es una fundamentación débil que no recordamos que Popper haya usado explícitamente, pero que es completamente compatible con su tratamiento de la confirmación mediata. Podemos decir entonces que las últimas dos reglas de razón insuficiente esquematizan la confirmación popperiana.

Resumiendo, una teoría de la ciencia de estilo popperiano nos dice:

- (1) En primer lugar, que la confirmación empírica del antecedente o de la negación del consecuente en una fundamentación suficiente son *condiciones suficientes* de la confirmación mediata *deductiva* del consecuente o de la negación del antecedente.
- (2) En segundo lugar, que la confirmación empírica del consecuente o de la negación del antecedente en una fundamentación igualmente suficiente sólo son *condiciones necesarias* de la confirmación mediata *no deductiva* del antecedente o de la negación del consecuente.

Es obvio que la confirmación mediata no deductiva es falible. De este modo aparece una asimetría lógica entre el *modus ponens* y el *modus tollens*, por un lado, que corresponden a la condición suficiente, y las reglas de confirmación mediata no deductiva dadas luego, que son formas débiles de fundamento insuficiente y corresponden a la condición necesaria. Esto nos permite decir que, aunque Popper no lo haya expresado así, él ha admitido tácitamente reglas de fundamentación débil en su teoría de la ciencia, más precisamente para la regla de confirmación no deductiva.

Es importante insistir en que en una ciencia empírica la confirmación popperiana de una conclusión individual tiene dos aspectos:

1. Debe existir una teoría con una regla de fundamentación suficiente ‘ $\vdash$ ’ y con hipótesis universales bien fundadas – es decir que no tengan contraejemplos conocidos – que trasmita deductivamente ese buen fundamento a una conclusión individual.
2. El momento de la contrastación empírica de esa conclusión: si la experiencia no propone objeciones, entonces la conclusión bien fundada adquiere una doble

confirmación, la primera deductiva y la segunda empírica. Sobre esa base un científico puede sostener débilmente todo el sistema de hipótesis de la teoría.

De lo anterior surge que, en primer lugar, si nuestra fundamentación nos permite afirmar que una conclusión individual está bien fundada, eso implica modalmente que es posible su fundamentación suficiente mediante algún otro método de contrastación. Esto lo podemos simbolizar así:

$$\text{bf}c \vdash \nabla_{\text{st}c}, \text{ de donde obtenemos también: } \text{bf}c \vdash \text{bf}c \wedge \nabla_{\text{st}c}.$$

En segundo lugar, sabemos que si  $\text{bf}c$ , eso es compatible con el buen fundamento de todas sus premisas. Y de ese buen fundamento podemos concluir modalmente:

$$\text{bf}H \vdash \nabla_{\text{st}H}, \text{ y de ella la siguiente: } \text{bf}H \vdash \text{bf}H \wedge \nabla_{\text{st}H}.$$

Estos fundamentos son suficientes y los expresamos a continuación con teoremas modales con el signo ‘ $\vdash$ ’ de fundamentación suficiente. Pero no son los que corresponden a la práctica científica del pasaje de la confirmación popperiana del consecuente a la confirmación de la conjunción de premisas. Esta se simboliza mejor con reglas de fundamentación insuficiente ‘ $\vdash$ ’, como las que ponemos a la derecha de los mencionados teoremas modales:

$$\begin{array}{ll} 1_m. & \text{bf}c \vdash \nabla_{\text{bf}H}, & o & 1_{\text{if.}} & \text{bf}c \vdash \text{bf}H \\ 2_m. & \nabla_{\text{st}c} \vdash \nabla_{\text{st}H} \text{ y} & o & 2_{\text{if.}} & \nabla_{\text{st}c} \vdash \nabla_{\text{st}H} \\ 3_m. & \text{bf}c \wedge \nabla_{\text{st}c} \vdash \text{bf}H \wedge \nabla_{\text{st}H}, & o & 3_{\text{if.}} & \text{bf}c \wedge \nabla_{\text{st}c} \vdash \text{bf}H \wedge \nabla_{\text{st}H} \end{array}$$

Las reglas con una ‘m’ pospuesta son reglas modales de fundamentación suficiente, y las que tiene un ‘if’ pospuesto son reglas de fundamentación insuficiente. La regla ‘ $1_{\text{if.}}$ ’ es la que caracteriza precisamente la confirmación popperiana de las premisas, que deduce un buen fundamento y es una consecuencia falible de la previa confirmación o buen fundamento de la conclusión. Estas reglas se fundamentan en la lógica constructiva de primer orden con elementos de lógica modal y con las definiciones dadas más arriba.

Recordemos que la falsación popperiana nos permitía concluir la falsedad de la conjunción de las hipótesis después de confirmar la falsedad del consecuente. La falsación de la conclusión individual también tiene dos componentes: en primer lugar su supuesto buen fundamento, heredado deductivamente del buen fundamento de sus hipótesis; en segundo lugar de su falsedad empírica. Como la falsedad domina, ella se trasmite por *modus tollens* al sistema de hipótesis. El esquema de la falsación clásica popperiana es el siguiente:

$$\begin{aligned} \text{Si } \mathbf{mH} = \mathbf{bf} \vdash \mathbf{q(c)} &= \mathbf{bf}, \\ \text{pero } \mathbf{q(c)} &= 0, \\ \text{entonces } \mathbf{q(c)} = 0 \vdash \mathbf{mH} &= 0. \end{aligned}$$

En el caso de la contrastación popperiana en las ciencias empíricas no tenemos más grados de fundamento que el buen fundamento – confirmado, pero derrotable –, la presunción de fundamento suficiente nunca demostrable, y la falsedad confirmada. La verdad no aparece como un grado de confirmación en la terminología popperiana para la ciencia empírica. No obstante parece bastante claro que Popper admitió, aunque con otra terminología, tanto que la confirmación directa de una conclusión es una fundamentación insuficiente, como que el paso de esa confirmación directa de la conclusión individual a la confirmación indirecta de la conjunción de sus premisas también es una fundamentación débil o insuficiente.

### **Una generalización de la ciencia popperiana.**

Nos preguntamos ahora qué ocurre cuando se admiten otros grados de fundamento, además del par semántico ‘verdadero’ – ‘falso’ y el par sintáctico ‘demostrado’ – ‘no demostrado’, o ‘teorema’ – ‘no teorema’. Por ejemplo, podemos agregar grados de origen pragmático como los que hemos mencionado arriba y sus combinaciones con los grados semánticos y sintácticos. Eso ocurre de hecho en las ciencias, especialmente empíricas, y sobre ello insistimos en este trabajo. Aquí debemos recordar que la regla básica de toda ciencia popperiana,

aunque sea generalizada – como la que consideraremos a continuación –, respeta la “regla fuerte de fundamento mínimo” o (**rffm**) definida más arriba.

Veremos que en una ciencia popperiana generalizada se modifican tanto la noción de confirmación, como la de falsación. Para verlo comenzamos con la noción de confirmación.

Como vimos, una fundamentación popperiana general satisface la ecuación típica:

$$(\mathbf{rffm}) \quad \mathbf{H} \vdash \mathbf{c} \quad , \quad \text{donde} \quad \mathbf{q}(\mathbf{c}) = {}_{\mathbf{mf}}\mathbf{H} = \mathbf{bf}.$$

A partir de allí se organiza toda la teoría de la confirmación popperiana. De ella sabemos que, para Popper, las premisas de una deducción hipotética en la ciencia empírica deben estar confirmadas, o lo que es equivalente, deben estar bien fundadas, ya que para aceptar una premisa no debe haber motivos para rechazarla. Además las deducciones en que piensa Popper son las plenamente confiables del tipo ‘ $\vdash$ ’, por lo que podemos afirmar que la conclusión individual hereda el buen fundamento de las premisas. Luego tiene lugar la contrastación empírica de esa conclusión. Si ella confirma ese buen fundamento, eso nos permite concluir débilmente – insuficientemente – al buen fundamento como el fundamento mínimo de la conjunción de hipótesis. La ecuación que corresponde a la confirmación popperiana mediata cumple la siguiente ecuación:

$$\begin{aligned} \text{Si } {}_{\mathbf{mf}}\mathbf{H} = \mathbf{bf} \vdash \mathbf{q}(\mathbf{c}) = \mathbf{bf}, \\ \text{y } \mathbf{q}(\mathbf{c}) = \mathbf{bf}, \\ \text{entonces } \mathbf{q}(\mathbf{c}) = \mathbf{bf} \sim {}_{\mathbf{mf}}\mathbf{H} = \mathbf{bf} \end{aligned}$$

Éste es el esquema que corresponde a la contrastación y confirmación popperiana en sentido estricto.

A continuación generalizamos las ecuaciones popperianas anteriores. Lo ejemplificamos con grados de fundamento mínimo de tipo numérico para la conjunción de las conjeturas. Sea el grado de fundamento de una tesis  $t$ :  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = \mathbf{r}$ , donde  $\mathbf{r}$  es un número racional tal que  $0 < \mathbf{r} < 1$ . Ahora generalizamos la regla fuerte de fundamento mínimo del modo siguiente:

(rffm)  $\mathbf{H} \vdash \mathbf{c}$  , donde  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = \mathbf{mfH} = r$ .

A partir de aquí nos proponemos generalizar la falsación. Supongamos que una deducción hipotética otorga a la conclusión el grado de fundamento  $r_1$ , pero resulta que su contrastación empírica le concede el grado de fundamento  $r_2 < r_1$ . La falsación generalizada tomaría entonces la siguiente forma “silogística”:

Si  $\mathbf{mfH} = r_1 \vdash \mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_1$ ,  
 pero  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_2$  (con  $r_2 < r_1$ ),  
 entonces  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_2 \vdash \mathbf{mfH} \leq r_2$

Este tipo de “falsación” generalizada no determina que la conjunción de las premisas sea falsa, como ocurre en el caso de la falsación clásica popperiana, sino que baja el grado de fundamento de la conjunción hipotética, cuando el grado de fundamento de la conclusión que le otorga su contrastación empírica es menor que el grado que le había concedido su deducción hipotética. Por lo tanto, se puede considerar a la falsación popperiana clásica como un caso límite del “silogismo” de arriba. Es importante señalar que esta falsación generalizada es una regla de deducción aparentemente confiable, por reposar, como la falsación popperiana clásica, en un *modus tollens* generalizado.

Vayamos ahora a la generalización de la confirmación. Si la confirmación empírica de la conclusión le otorga a ésta un grado de fundamento al menos no menor a la confirmación deductiva inicial, entonces se generaliza la confirmación mediata popperiana de la siguiente manera:

Si  $\mathbf{mfH} = r_1 \vdash \mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_1$ ,  
 y  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_2$  (con  $r_1 \leq r_2$ ),  
 entonces  $\mathbf{q}(\mathbf{c}) = r_2 \vdash \mathbf{mfH} = r_1$

Es decir, la contrastación generalizada hace que, si la conclusión empírica confirma el grado de fundamento predicho por la deducción – o incluso lo aumenta –, entonces eso confirma débilmente ese grado de fundamento menor inicial de  $\mathbf{mfH} = r_1$  como fundamento mínimo de las premisas.

## La razón suficiente

El principio de razón suficiente del que nos habla Leibniz, su “*nobilissimum principium*”, tiene una larga y compleja historia que no discutimos aquí. Sólo enviaremos al lector a alguna literatura reciente en la que se encuentran no sólo los textos fundamentales de Leibniz al respecto, sino además referencias bibliográficas de primera calidad, como por ejemplo la obra de Francesco Piro (2002).

La teoría del conocimiento nos enseña que podemos corregir y ser corregidos de dos modos: un modo “dórico” o dialéctico, o de uno “epistémico”. Como sabemos, la doxa de la que hablamos no es la mera opinión, sino una *pistis* o *fe racional* tan bien fundada como nos sea posible. En cada uno de los pasos de esta tarea, que suele ser infinita, el *síntoma de que hay fundamento* es lo que Platón denominó ‘*homología*’, es decir, que ambas partes coincidan, al menos transitoriamente, en que una tesis determinada puede admitirse o sostenerse en su pretensión de verdad. Este tipo de fundamento tan general y menos exigente es el que hemos denominado ‘*fundamento insuficiente*’. Pero también sabemos que el fin ideal de esta tarea, su *enteléjeia* o idea reguladora es la *episteme*, el saber perfectamente fundado de la verdad, o la justicia perfecta. La forma perfecta del fundamento es el ‘*fundamento suficiente*’.

Desde la antigüedad – y especialmente a partir de Platón – se sabe que la diferencia entre fundamento insuficiente y fundamento suficiente no es de grado, sino cualitativa. Los filósofos y científicos, incluso los más grandes, especialmente los que compartían la fe racionalista, creyeron posible alcanzar el fundamento suficiente en muchas, sino en todas, las regiones teóricas. Esto se puede considerar hoy un pecado de desmesura o confianza exagerada en sí mismos (vicio que los griegos denominaron ‘*ὑβρις*’ (*hýbris*) o desmesura). Cuando Kant afirmó que la metafísica teórica no podía recorrer de ningún modo “el seguro camino de la ciencia”, no cometió ese error en el campo de la filosofía, pero sí lo cometió cuando sostuvo que la ciencia natural – especialmente la mecánica clásica galileano-newtoniana – sí lo podía recorrer, al menos en buena medida. Luego de la crítica del conocimiento científico, especialmente del siglo XX, lo que

encontramos es que los estatutos gnoseológicos de la filosofía y de la ciencia no difieren grandemente: es cierto que gran parte de la filosofía sólo puede reclamar el carácter de *pístis* mejor o peor fundada, aunque haya fragmentos formales y regiones esencialmente accesibles (como condiciones de posibilidad) que pueden alcanzar el carácter de conocimientos suficientemente fundados; pero aunque una importante región de ciencias simbólicas y una pequeña región de las ciencias empíricas pueden alcanzar un fundamento suficiente, en su mayor parte la ciencia natural, como la filosofía, no puede ser nada más que *pístis*, mejor o peor fundada. Hoy podemos corregir esa *hýbris o soberbia de la razón suficiente* en la ciencia, en la que en cierta medida creyó Kant.

Tanto en la dialéctica socrático-platónica, como en los juegos dialógicos contemporáneos, la “regla de victoria”, sea ésta *material* o sea *formal*, está esencialmente emparentada con la condición de *homología*, aunque su interpretación clásica incluye, más claramente que su concepción moderna, el principio general de razón y no sólo su forma de razón suficiente. Es fácil advertir que la homología corresponde plenamente a los esquemas de axioma de los cálculos secuenciales. Ello explica por qué no puede faltar el principio de identidad en ningún sistema lógico, pues éste coincide con la principal condición de posibilidad de toda fundamentación, que es que ambas partes del diálogo admitan lo mismo.

NOTA

**Sobre los métodos de enseñanza  
Adenda a la reunión sobre enseñanza ambiental de Ecoepisteme**

*Miguel Andrés Brenner*

Durante muchos años la Provincia de Buenos Aires apeló al “método” criticado por la Dra. Ana Borzone. No haré un planteo crítico a los dichos de la misma, por cuanto ello excede a mi conocer. Lo que sí recuerdo es acerca de la exigencia durante mucho tiempo de los inspectores en alusión a lo criticado por Borzone, una exigencia quizá desmedida, que tampoco fue puesta en cuestión por quienes enseñamos como profesores a las nuevas camadas de futuros docentes, como si hubiese que atenerse a las indicaciones emanadas de las ocasionales autoridades educativas. Entonces, o estamos de acuerdo con lo que sostuvieron las autoridades o estamos de acuerdo con Borzone.

Tanto en el primer caso como en el segundo caso, ameritaría un planteo nuestro crítico/propositivo. Más aún, puesto que los alumnos de nuestro instituto pueden llegar a plantearnos la crítica de Borzone que apareció en diferentes medios.

En cuanto a mi posición personal señalo lo siguiente:

- yo aprendí la lecto-escritura inicial con el libro UPA, “mi mamá me mima”, y no me fue tan mal;
- la cuestión, por ende, no pasa meramente por el “método”, aunque también por éste;
- mientras estén dadas las condiciones pertinentes, y de manera seria, puede aprenderse con “cualquier método”;
- ejemplifico, hace varios años atrás, a un egresado de escuela secundaria, con una pésima redacción, le enseñé a mejorarla sustancial y realmente en un mes y medio durante las vacaciones de verano; si pudiera decirse, era una especie de

método sacado de la galera que no respetaba criterio académico alguno y que si hubiera tenido que exponerlo en alguna mesa examinadora, seguramente, hubiera obtenido un tajante aplazo;

- otra cuestión preocupante es que los dichos de la Dra. Borzone aparecen en ciertos medios de difusión y no en otros, subsumiéndose comunicacionalmente en la denominada “grieta”, con lo que sus aseveraciones contextualmente se encuentran subsumidas en esa misma “grieta”;

- apelamos al pensamiento crítico, y no a la subsunción, más allá de la intencionalidad de la Dra. Ana Borzone, de planteos espurios.

### **El último día: escuelas secundarias de CABA**

Seguramente los adolescentes se bañarán de tanto en tanto, pero aprendieron sociopolíticamente a defecar lo público. ¿Qué aprendieron acerca de lo público en la escuela? Quizá, y lo digo “a ojo”, la mayor parte de esos adolescentes provendrían de sectores sociales sin grandes dramas para la supervivencia. ¿Qué aprendieron acerca del cuidado del otro en la escuela? Es en la praxis donde se ven a los pingos. ¿Qué aprendieron en la escuela del cuidado del medio ambiente? ¿Son los adolescentes culpables? La adolescencia es una categoría, es una construcción intelectual, y una categoría no es ni culpable ni inculpable. La verdad, según Marx en la segunda tesis sobre Feuerbach...

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealdad de un pensamiento que se aísla de la práctica, es un problema puramente escolástico.

**El problema radica en los aprendizajes sociales que realizan los alumnos. Entonces, si se defeca lo público, si no se cuida lo público, ¿qué es lo que realmente se aprende en la escuela? ¿para qué sirve una ley de educación ambiental?**

## RESEÑAS

ALBERTO BUELA, *Virtudes contra deberes*, Buenos Aires, TB ediciones, 2020 174 pp.

Alberto Buela se autodenomina *arkegueta* (aprendiz constante) y considera que ese concepto se le aplica mejor que el de filósofo. Apasionado por la filosofía antigua y en especial la aristotélica (hizo su tesis sobre la metafísica del Estagirita, bajo la dirección de Pierre Aubenque, con quien mantuvo una sólida amistad) en su dedicación a los temas ético-políticos siempre retoma a esas fuentes, buscando reinterpretaciones actuales. Este libro sobre las virtudes sigue esa línea. Publicado primeramente en España, aparece ahora en Argentina y su editor local le dedica un *Praefatio*, donde recuerda que la idea del libro surgió de un seminario sobre la ética de las virtudes, un tema, si se quiere, bastante olvidado. Menciona también, y no al acaso, la relación entre virtud y felicidad, pensando que estas ideas pueden ser muy valiosas para la juventud actual.

Por su parte, Dalmacio Negro Pavón, en su “Prólogo a la primera edición española”, largo y meduloso, comenta en 18 puntos las principales ideas expresas o sugeridas por Buela. Me permito citar en síntesis algunas de las que considero más significativas en relación al contenido del libro: N. 3; el hombre es el único ser libre, es moral, y el ideal de la vida colectiva consiste en ordenarla conforme a principios morales (p. 8); N. 7; a *sola fides* de Lutero rompió el equilibrio teológico entre fe y razón logrado por la escolástica (p. 10); N. 9: quebrada la unidad del orden de la fe y ante esa incertidumbre, la solución fue potenciar la moral (p. 11); N. 15: las dos tendencias morales principales del racionalismo son la del deber y la de la utilidad, que informan hoy mismo la actividad del Estado (p. 17); N. 16: el Estado no es el Gobierno, aunque no se suelen distinguir (p. 17).

Pasando ahora al texto de Buela, en la “Advertencia” nos dice

“...quiero advertir a los legos, a los no ocupados en el tema, que la ética de las virtudes, o ética existencial, nace como consecuencia de la anomia que rige el mundo contemporáneo donde nadie cree en nada.

Es un mundo donde cada uno hace lo que quiere y donde no existe ninguna certeza. Es más, la única certeza es la incerteza” (p. 23).

A partir de esta inicial constatación, el autor ve necesario volver a la mirada de los antiguos filósofos, que consideraron con profundidad el tema del deber y de la virtud. Recuerda al respecto las luminosas ideas de Aristóteles y la necesidad de formarse para la virtud, que es un “hábito bueno”, como decían los escolásticos. Por eso el concepto de virtud

excede la moral, hay virtudes en otros ámbitos, como hábitos buenos, pero Buela se ocupa de las virtudes morales, una especie a la que el propio Estagirita dedicó particular atención,

Buela desarrolla su posición, enunciada en el título, acerca de la diferencia opositiva entre deberes y virtudes. En el primero, que titula ética concreta o existencial, su pensamiento se vuelca a una idea de suma importancia: que el acto virtuoso es siempre concreto y es una decisión a su vez virtuosa (prudente); el acto virtuoso moralmente valioso es la actualización del hábito virtuoso correspondiente. no es lo mismo que el deber, no es universal y por eso habla de ética existencial, porque cada uno vive su propia experiencia de la virtud, no es transferible.

En el segundo capítulo, Buela retoma, más puntualmente, el análisis de lo que se denomina el “giro areteico” en la ética actual, considerando que la virtud ética debe ser considerada como una ética aplicada. Y menciona una serie de varios autores angloparlantes (señala que los leyó en inglés porque no están traducidos y por ende varios son poco conocidos en nuestro mundo hispánico, con especial atención a las ideas de Gertrude Anscombe, discípula de Wittgenstein. Y no se priva de encontrar un cierto paralelo con la vieja noción de *ethica utens* (que, como la de *logica utens*, esgrimían los escolásticos para diferenciar las aplicaciones concretas de las consideraciones generales). Otra autora analizada es Adela Cortina, sobre todo en lo relativo a la vinculación de la ética de las virtudes y la política.

El tercer capítulo, el más largo (ocupa la mitad del texto) se refiere a algunos fenómenos “aretaicos”. La lista de estos fenómenos es asombroso, por su variedad y por la amplitud de los cuestionamientos que suscita. Vale la pena mencionarla, aunque no es posible analizar los casos: el hombre íntegro (*spoudaios*), la humildad, el pudor, el perdón, la equidad, la avaricia, el gorroneo, el resentimiento político, la jerarquía, la autoridad, el estoicismo, la violencia, el dolor, el sufrimiento.

Dejo para comentar brevemente el último acápite, titulado significativamente “Sobre el incontinente o el hombre común” Según Buela, se ha convencido, luego de muchos años de lectura y meditación, que el realismo aristotélico está asentado sobre lo verosímil, lo contingente y lo voluble del obrar humano. Una percepción que personalmente comparto, pero que da de bruces con la tradición escolástica y neoescolástica en la que también muchos bebimos, aprendida en nuestras clases universitarias católicas. Este giro areteico tiene que ver con eso, y con otras posiciones como la ética conflictiva que señala Ricardo Maliandi. Y hace notar que la *Magna Moralia*, luego de tratar la equidad, se ocupa de la continencia/incontinencia. Y concluye: “Es decir, hay en Aristóteles una tendencia natural a

hablar de lo que sucede al hombre común...” (p. 154), Y es éste hombre común (aunque tenga cargos elevados no deja de ser “común”, éticamente hablando) el que el Estagirita califica de “incontinente”, el que actúa porque desea y no porque elige en el sentido moral estricto. A veces (solo a veces, insisto) se da una batalla interior entre lo que el hombre desea y lo que sabe correcto. Obrar bien siempre exige un esfuerzo.

Finalmente, el cuarto y último capítulo es una Conclusión general que, en primer lugar, resume lo que ha tratado (conforme a una metodología tradicional de probada eficacia argumentativa y epistémica) para luego sacar algunas consecuencias. No son muchas ni laboriosamente redactadas (el capítulo tiene pocas páginas). Se destaca lo que el propio autor considera más relevante: en primer lugar el enfrentamiento al neoestoicismo posmoderno filopagano y su propia concepción de la virtud. Señalo por mi parte el acierto de afirmar que es más importante la pregunta de la ética aretica (¿qué quiero ser?) que la pregunta de la ética deontológica (¿qué debo hacer?)

Un párrafo merece cita por extenso:

“mi convicción más profunda, que dirigió mi meditación en *Virtudes contra deberes* es que el sujeto moderno y posmoderno se transformó en un individualista visceral a quien no lo obliga ningún deber pues intenta hacer siempre su capricho subjetivo. El primado de conciencia se extendió de su inteligencia a su voluntad. Mi planteo, consciente de semejante limitación, propone la sublimación de ese individuo, irrecuperable la ética del deber, la persona. Esto es que logre pensarse como único, singular e irrepetible, moral y libre, a través del ejercicio de las virtudes” (p. 166).

Y termina con una lapidaria frase que confirma la tesis y el título del libro

“No existe hoy una tercera alternativa al *homo consumens* de nuestra sociedad contemporánea” (p. 167).

Esta convicción, que sin duda puede ser discutida, abre un nuevo panorama en las disputas éticas, pero a la vez resulta un llamado a todos, especialistas o no, para repensar de qué modo enfrentamos nuestros dilemas orales personales y comunitarios. No es poco.

\* \* \*

RAFAEL CÚNSULO, STEFANO SANTASILIA (editores), *Facetas de la realidad. Perspectivas hermenéuticas*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, *Analogon*, Colección de hermenéutica y antropología filosófica, 2020, 256 pp.

La obra se compone de una introducción y trece trabajos. Los editores presentan una Introducción titulada “¿Por qué seguimos haciendo hermenéutica?”, que en realidad es una ponencia, “un ensayo” lo denominan ellos mismos, para quienes la hermenéutica no es sólo un método filosófico sino una forma de plantarse ante la realidad. Es decir, es una “filosofía completa”, diríamos. La afirmación puede sostenerse y de hecho todo el ensayo está destinado a ello, aunque tiene sus inconvenientes o debilidades, la más importante de las cuales a mi juicio— es que, desde el punto de vista teórico obliga a cada teoría hermenéutica integrada en –o concebida como– una “filosofía”, un “modo de plantarse ante la realidad” (el “giro ontológico” que menciona Beraldi), a diferenciarse radicalmente de otras hermenéuticas y por tanto, llegando al resultado de la imposibilidad de un diálogo componedor, algo que pareciera ser necesario a la hermenéutica, para que sea realmente útil o eficaz como instrumento filosófico. El ensayo mismo es una muestra de esto, al asumir que en la región latinoamericana la hermenéutica ha ido de la mano de filosofías europeas, y celebra la aparición de una hermenéutica “latinoamericana” (la de Mauricio Beuchot) olvidando que ella misma es (y lo dice su creador) nada más (ni nada menos) que la vieja analogía aristotélica repensada por Tomás de Aquino. La otra dificultad, que también se ve en el ensayo, es que este modo de plantarse ante la realidad le da primacía a la semántica, lo cual es una opción que no todos tienen por qué compartir (y no comparten) y además, la semiótica misma es un universo complejo donde hay más divergencias que coincidencias. Divergencias no menores, que los autores del ensayo no consideran. La apelación a lo simbólico, sin duda una sugestión interesante, tampoco aporta a la pretensión de una hermenéutica que pueda sobrevalorar las diferencias teóricas de la filosofía (las “filosofías”) que es precisamente la intención de Gadamer y el deseo de Beuchot.

Más allá de estas observaciones, la Introducción, en su parte específica como tal, expone adecuadamente el criterio de confección del libro y lo que sus editores consideran el aporte específico de cada uno de los autores. Resaltan, y es importante, que además del tratamiento teórico, un conjunto de trabajos visualiza sus “posibles aplicaciones actuales”. No se aclara el por qué del orden, donde están mezclados los trabajos teóricos con los “prácticos” y los que se refieren a distintas teorías hermenéuticas. Para una mejor comprensión del contenido, esta reseña considerará estas distinciones.

De los trabajos, seis se refiere a Gadamer, cuatro a Beuchot y los restantes tratan otros hermeneutas. Desde otro punto de vista, siete intentan una aplicación “práctica” de alguna teoría hermenéutica y el resto son aproximaciones teóricas.

Se refieren a Hans-Georg Gadamer los siguientes trabajos. Gastón G. Beraldi, en “La recepción gadameriana de la obra de Unamuno: el inicio del giro hermenéutico”, sostiene que el primero en propiciar el giro hermenéutico, mucho antes de Gadamer o de los post-heideggerianos, fue Miguel de Unamuno, y por lo tanto es importante exhibir cómo fue la recepción unamuniana, tarea que realiza a partir de algunos puntos que ambos tienen en común: el oír e interpretar y comprender, aduciendo un breve texto de Gadamer donde señala la importancia de sus intuiciones unamunianas. Beraldi se pregunta cuál fue el aspecto de su obra que le hizo pensar a así a Gadamer. Su respuesta es que el lenguaje como punto de partida es el hilo conductor de ambos y que determina la superación tanto del idealismo como del empirismo modernos. Y en tanto el lenguaje es un hecho social, allí se instala la intersubjetividad, que sería, para el autor, el primer paso hacia un giro ontológico de la hermenéutica.

Francisco Díez Discher, en “Hans-Georg Gadamer ¿una hermenéutica de lo inaparente” desarrolla largamente una idea de Grondin acerca de que la hermenéutica del “querer decir”, en cuanto trasciende el orden de los enunciados, se comprende como una “filosofía de lo inaparente”, aunque la expresión “una fenomenología de o inaparente” parezca un contrasentido, impresión que el autor se dedica a desmontar en una buena parte de su texto. Para ello reproduce largas controversias de intérpretes de Heidegger y de Gadamer, como Dastur, Janicaud, Walton, Courtine, Zimmermann y otros, sin descuidar la inevitable referencia Ricoeur y a Marion. Con todo este bagaje de antecedentes y derivas, el autor interpreta la frase de Grondin buscando expresar todos los aspectos de su sentido. En definitiva, la hermenéutica gadameriana y la fenomenología de lo inaparente se vinculan en el aspecto común de acentuar la interioridad del lenguaje. Concretamente en Gadamer se daría en la primacía hermenéutica del oír (la referencia a lo inaparente como invisible) y en la interioridad del oído. En conclusión, el autor reafirma la relevancia de la tríada conceptual oír, fenómeno y huella y se pregunta si no sería necesario avanzar más allá, hacia una hermenéutica de lo “inaudito”.

Oscar E. Santilli, en “IncurSIONES al tratamiento y alcance de las ideas de arte y belleza de Gadamer”, se propone retomar algunos de sus planteos, a partir de la afirmación de que “la belleza se induce a sí misma a la manifestación”, y al significado de “experimentar lo bello”. Desde la mirada de Gadamer, el arte puede ser considerado un modo de saber que no se ajusta al conocimiento estructurado tal como entendemos a las ciencias. A partir de esta

consideración, el autor desarrolla diversas propuestas o modos posibles de entender este saber.

Como aplicación gadameriana, tenemos los siguientes aportes. Lidia Y. Alfonso Bermúdez, en “Competencias cognitivas y comprensión lectora como formación en la educación media en Colombia”, aborda el problema pedagógico de la comprensión lectora a la luz del concepto gadameriano de la comprensión como experiencia, aunque reconociendo que el punto de vista gadameriano resulta insuficiente a la hora realista de construir, aplicar y evaluar los resultados con las pruebas estándar que se aplican en Colombia, y que incluso puede chocar con los objetivos de la ley colombiana específica, para la cual la educación no se limita a la adquisición de conocimientos.

El trabajo de Eduardo G Molino, “De la significatividad al sentido: aportes de la hermenéutica gadameriana a la educación”, en línea con el anterior, parte de asumir una relación obvia entre la hermenéutica gadameriana del sentido y la pedagogía, deteniéndose en especial en el concepto de “aprendizaje significativo” postulado por las modernas concepciones pedagógicas, preocupadas por lograr la adquisición de nuevos significados como parte esencial del proceso educativo. Sin embargo, el pasaje de la significatividad al sentido es problemático, y el autor se hace cargo de la necesidad de prestar atención al lenguaje cuyo aumento y mejora es el desiderátum de los educadores. Entre las cuestiones fundamentales plantea la dificultad de comprender (entender) un texto y los caminos que conducen a una lectura con sentido, a partir de algunas ideas de Gadamer.

Lidia Y. Alfonso Bermúdez, en “La apuesta por la convivencia como respeto desde una perspectiva hermenéutica” hace una lectura de los acontecimientos políticos colombianos en relación a la pacificación política desde una perspectiva de reconocimiento mutuo, que puede ser provechosamente leída desde el concepto del diálogo hermenéutico gadameriano como forma de comprensión.

Sobre la hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot tenemos los siguientes trabajos. Mauricio Beuchot, en “Hacia una hermenéutica realista” se propone dilucidar algunos problemas epistemológicos de la hermenéutica analógica, siguiendo en general la línea de sus múltiples trabajos con similar tema. En este caso se refiere más acentuadamente al relativismo de las interpretaciones, tratando de esquivar la sólita crítica de que su hermenéutica analógica conduce al relativismo de la verdad (supuesto que haya una verdad hermenéutica, cosa que, por ejemplo, Gadamer niega). Beuchot esgrime en su favor un hecho, que es la aplicación de esta hermenéutica en las ciencias sociales y las humanidades, que

sería su campo propio, o “más cómodo” al decir del autor. Se reitera la idea de la búsqueda de una vía media, con algunos ejemplos de la vida cotidiana

Rafael Cúnsulo, en “Ética y analogía en Mauricio Beuchot” se hace cargo de la necesidad, siempre presente, de fundamentación de la ética, asumiendo la idea (expresada por el propio Beuchot) de que a ética es una derivación de la hermenéutica analógica y sus implicaciones metafísicas. Es decir que, siguiendo en lo esencial el pensamiento tomasiano, de la filosofía teórica (digamos, la metafísica y la antropología) se pasa a la filosofía práctica por una especie de derivación. Aunque este punto de vista suele vincularse al Estagirita, tal lectura de la ética aristotélica ha sido puesta en cuestión y hoy tiene poco consenso. Consciente de esto, el autor no incursiona en estos lejanos y cuestionados antecedentes, sino que se concentra en una reconstrucción del proceso argumentativo que pueda conducir a una fundamentación coherente y sólida de la ética a partir de la analogía metafísica, exponiendo de cerca a Beuchot. Resulta interesante que Cúnsulo no soslaya el sesgo relativista de la ética analógica, aunque lo considera “moderado”. Finalmente se propone mostrar la teoría “en acción” volviendo, como caso de especial interés, a los derechos humanos.

Como propuesta de aplicación, el trabajo de Napoleón Conde Gaxiola, “La hermenéutica analógica en el estudio de los derechos humanos” plantea la relación entre ambos extremos, partiendo de la noción estándar de derechos humanos, y la apelación a conceptos como “libertad”, “dignidad”, “igualdad” que deben ser correctamente caracterizados para evitar confusiones. Es en este punto que el autor halla la mayor posibilidad efectiva de la hermenéutica analógica, para apoyar la a filosófica de tales derechos, especialmente en cuanto a su universalidad (aplicación del universal análogo) que el autor vincula con la problemática mexicana de las etnias y los derechos de los aborígenes (habitantes originarios), finalizando con una especie de resumen de una obra de Beuchot referida al tema y –sobre todo– su vinculación con una antropología filosófica que pueda dar cuenta de este propósito humanitario.

Helga M. Lell, en “Impacto epistemológico de la analogía en el análisis del concepto jurídico de persona”, presenta un breve panorama del tema desde el punto de vista jurídico. La ampliación del concepto originario del derecho romano, se amplía a la consideración de “personas no humanas”, como en algunos fallos se ha declarado a ciertos animales superiores, a fin de aplicarles normas pensadas para humanos como el *habeas corpus*. En todos los casos (personas físicas, personas jurídicas, animales no humanos) los derechos y obligaciones no son los mismos y por tanto hay una consideración analógica. Para la autora, esta aplicación analógica es una apertura epistemológica que debe figurar en el haber de esta teoría hermenéutica. Por otra parte, siguiendo el pensamiento de Beuchot, procura explicar a

función del sentimiento (parte de la teoría) en este caso. Y finalmente considera que estamos en presencia de una nueva epistemología del derecho con connotaciones claras a la hermenéutica analógica.

Además de estos trabajos dedicados a Gadamer y Beuchot, tenemos tres que incursionan otras perspectivas. Nicolás Di Biase, en “La hermenéutica acontecencial según Claude Romano”, propone una breve presentación de las ideas de Romano, atendiendo a un contexto teórico que hoy está en crecimiento, la categoría “acontecimiento” para expresar devenires y situaciones humanas. La distinción (tal vez oposición) entre hecho y acontecimiento le sirve de punto de partida y es, justamente, el aspecto teórico que se ve más aplicado (aunque el autor no aborda este punto) en trabajos filosóficos actualmente. Es obvia la relación entre “acontecimiento” y “experiencia”, de donde surge un nexo fluido con algunos conceptos gadamerianos e incluso más propiamente heideggerianos, al vincular el “acontecimiento” del propio “nacimiento” con el hecho de ser-en-el-mundo.

Carlos Emilio Gende, en “Interpretación y metáfora. Estudio sobre la lingüisticidad de la comprensión en Ricoeur”, analiza *Metáfora viva* como proyecto radical sobre el lenguaje, como punto de partida del tema concreto de su trabajo. Comienza por considerar la teoría descriptiva de la referencia y su lectura ricoeuriana. La descripción del enunciado tiene pretensión de verdad pero no la tiene “garantizada”. Señala el autor que la tradición de la cual parte Ricoeur tiene limitaciones en cuanto a la propuesta restrictiva de la potencialidad del sentido. De allí que deba tomar otro camino, asumiendo que “dar con la referencia siempre es difícil”, y buscando a la vez que la referencialidad nos acerque al mundo. Para Ricoeur, el “juego del sentido” anula la referencia en cuanto acentúa el trabajo del mensaje por sí mismo, pero lo es siempre a instancias de un autor específico, lo que significa un problema cuya solución es presentada por el autor en la parte final del trabajo, al llegar a la concepción de la metáfora como pluralidad de discursos y su relación con la teoría de la interpretación.

Mirta S. Rodríguez, en “El cuerpo como posibilidad ontológica de la existencia”, referido a Maurice Merleau-Ponty y en especial a su obra *Fenomenología de la percepción*, obra que busca superar el dualismo y llegar a la comprensión de hombre como espíritu encarnado a partir de los procesos sensoriales. En este punto se introduce el aspecto hermenéutico, al considerar al cuerpo como portador de una verdad que se debe interpretar.

Este grupo de trabajos sin duda constituye un aporte a los estudios sobre hermenéutica, cuyos resultados en conjunto arrojan alguna luz sobre la actualidad y el futuro próximo de este tipo de propuestas. Observo que los trabajos de análisis de las obras de los cinco hermeneutas visualizados constituyen aportes teóricos válidos y provechosos en sí mismos,

más allá de cualquier reparo conceptual que pueda hacerseles (lo que no se hace aquí porque excedería el propósito de una reseña). En cambio, los intentos “de aplicación práctica” resultan menos convincentes. Todos abogan por la posibilidad y la conveniencia de dicha aplicación, pero ninguno arriba a mostrar un caso en que dicha aplicación fuera realmente fructífera. Los trabajos que postulan la aproximación de los problemas pedagógicos a los conceptos gadamerianos de comprensión y de lenguaje, reconocen que no se puede aplicar sin más, porque quedan alejados de la problemática pedagógica real. Lo mismo sucede con la propuesta de comprensión dialogal para el arduo problema político colombiano. La aplicación de la hermenéutica analógica a la práctica de los derechos humanos, o a la ampliación del concepto jurídico de persona, se limita a una propuesta de la cual los autores no pueden mencionar ningún caso en que la teoría haya sido no digamos aplicada, sino ni siquiera mencionada como fuente teórica de alguna decisión jurídica. Esta ampliación epistemológica del derecho es, por el momento, sólo un deseo. Esto me lleva a pensar en la dificultad de “aplicación” directa de una teoría hermenéutica en otras áreas que tienen sus propias exigencias cognitivas. Considero que los estudiosos de la hermenéutica, sobre todo si postulan o desean tal aplicación, deben pensar en mecanismos intermedios que conecten las teorías hermenéuticas generales con los campos cognitivos y las prácticas en las cuales se intentan inserir.

\* \* \*

MARÍA LOURDES GARCIA AGUIRRE, *Revistas de Filosofía en Uruguay (1961–2020). Análisis documental*, Madrid, Universidad Complutense, 2021, 883 pp.

Esta obra constituye la Tesis Doctoral de la Autora, bajo la dirección de Juan Miguel Sánchez Vigil y María Olivera Zaldúa, en la Facultad de Ciencias de la Documentación. La propia autora presenta al comienzo el resumen de su extenso texto, que conviene transcribir por extenso porque expresa claramente la *intentio auctoris* mejor que cualquier reseña ajena. Se transcriben los pasajes más importantes:

“La presente investigación estudia las revistas especializadas en Filosofía que se han publicado en Uruguay, desde el surgimiento de la primera de ellas, Cuadernos Uruguayos de Filosofía, en 1961, hasta mayo de 2020 inclusive, con la finalidad de brindar insumos para la reconstrucción de los itinerarios bibliográfico–filosóficos del país durante este período. La motivación para ello surgió porque estas revistas constituyen parte del patrimonio filosófico de Uruguay y del mundo. En un escenario de falta de control bibliográfico nacional, en el que predomina un desconocimiento sobre estas revistas, es necesario recuperarlas, porque en ellas es posible encontrar

herramientas intelectuales que contribuyan a la comprensión de la propia tradición y del presente. [...]

Se ha adoptado una estrategia metodológica mixta, que combina un enfoque cuantitativo con uno cualitativo, buscando generar datos más ricos y variados, para poder triangularlos y lograr un mayor entendimiento. En este marco, las técnicas de investigación elegidas fueron: análisis documental de las revistas (mediante programas informáticos para el registro, la gestión y la síntesis de los datos a través de tablas y gráficas); entrevistas en profundidad a personalidades destacadas en el área filosófica del país; y técnicas bibliométricas (gráficas de redes de diverso tipo: temas y autores, revistas y autores, revistas y comités editoriales).

Tomando en cuenta los objetivos específicos, se han identificado 14 revistas de Filosofía, para las cuales se ha establecido una periodización, intentando comprender el contexto histórico que dio lugar a su nacimiento. [...]

Las tres hipótesis propuestas en el capítulo metodológico han sido contrastadas y confirmadas, como puede apreciarse en la sección Discusión e interpretación de resultados. Finalmente, se indican algunas conclusiones con respecto a las revistas analizadas: 1. Conforman el archivo hemerográfico-filosófico del Uruguay y constituyen un recurso fundamental para el diálogo inter filosófico entre pares, con la comunidad, y el resto del mundo. 2. El nacimiento de las revistas de filosofía en el país se asocia al surgimiento de instituciones/organizaciones en el área, encargadas de su edición, que buscan visibilizar su trabajo académico. 3. Se encuentran en una fase artesanal, con estructuras poco diversificadas. Son realizadas de forma amateur por aficionados al ámbito editorial (así, en su mayoría carecen de resúmenes y palabras clave, o de uniformidad en el sistema de citas y referencias bibliográficas). 4. No han estado ajenas al contexto histórico nacional e internacional, así como a la marcha de la filosofía latinoamericana y la europea. 5. Han situado en un lugar hegemónico a los hombres (el 59,97% del total de autores y el 70,59% del núcleo más productivo pertenecen al género masculino). 6. Han tendido a enfocarse en los textos escritos, relegando a un segundo lugar otros recursos, como las imágenes. 7. Reflejan una labor filosófica mayoritariamente individual (el 94,16% de los artículos fueron escritos por un solo autor) y competitiva (algunas revistas han funcionado como apéndice de ciertos departamentos universitarios, como espacios endógenos para que sus propios integrantes cumplan con la exigencia de publicar). 8. Evidencian altos porcentajes de endogamia editorial, que supera el 30,00%. Son editadas por miembros de un “círculo esotérico”, en términos de Fleck (1986), que dirige los artículos al resto de los

integrantes de dicho círculo, alcanzando sólo parcialmente cierto contacto con el “círculo exotérico”. La presencia casi nula de las revistas en bases de datos nacionales, regionales y/o internacionales de indización, más allá de brindarles poca visibilidad, impacto y citación, puede ser la puerta de entrada para los siguientes riesgos: duplicación de artículos (a los 1027 artículos primarios se suman 111 duplicados o réplicas de escritos publicados previamente en otros medios, lo que representa un 9,75%), plagio (se ha advertido y analizado un caso en la tesis), y la endogamia editorial ya mencionada. 9. Gradualmente han comenzado a abrirse al mundo de la revisión por pares, los sistemas de gestión editorial, y la indización en bases de datos. 10. El modelo de análisis documental propuesto para su estudio se ha nutrido de los aportes de diversas disciplinas y queda a disposición para ser aplicado a otras revistas académicas. Asimismo, en la sección Conclusiones se realizan algunas recomendaciones tendientes a fortalecer las revistas existentes, o las que puedan surgir; y se enumeran posibles líneas de indagación a futuro”.

El primer comentario que surge espontáneamente es felicitar a la autora por el minucioso trabajo bibliográfico emprendido, que agota prácticamente el tema para las revistas analizadas. Extraña sin embargo que se omita la revista *Relaciones*, que se publica mensualmente en papel (tipo *tabloid*) y en pdf para Internet, desde hace más de diez años, y a mi parecer constituye un caso único, lo cual veo reafirmado precisamente en este estudio. La mayoría de los trabajos publicados allí son de filosofía y en un buen nivel (a cargo de autores uruguayos y extranjeros, en especial latinoamericanos como argentinos, chilenos), aunque admite colaboraciones de otro tipo (ficción, crítica de arte, dibujos) lo que, por otra parte, se da en otros casos, como por ejemplo en *Ariel*. Es aconsejable que la autora piense en un complemento que incluya las omisiones detectadas, para que ayuden al lector a calibrar mejor el esfuerzo filosófico uruguayo.

Una segunda observación, también con espíritu constructivo, es que la explicación de la errática deriva de las publicaciones periódicas es bastante sesgada. Por una parte se refiere al problema político, al que da, a mi modo de ver, excesiva importancia. La autora parece suponer que en tiempos de autoritarismo o dictadura la filosofía no funciona (de hecho lo dice varias veces, aunque en forma un poco más matizada), pero esto no es así. No lo es en general ni para otros países de la región, donde la filosofía subsistió en dichas épocas, aunque con condicionamientos que, aunque indeseables, no impidieron el cultivo de muchos temas con resultados valiosos. Pero tampoco lo es para Uruguay, donde también la filosofía continuó, en parte “en las cavernas”, en parte también a la luz del día. Que las dictaduras condicionaran el sesgo ideológico de la producción es algo indebido, desde luego, pero no es causal por sí mismo del abandono de la filosofía. En Uruguay, durante la dictadura, tampoco

desaparecieron las revistas por haber sido censuradas o cerradas en godos los casos; y si no hubo nuevas revistas, no necesariamente fue por causas políticas, ya que el mismo fenómeno de dio en otras épocas.

En segundo lugar, la autora adjudica la fragmentaria vida de las revistas filosóficas a pujas de poder académico; que existieron (y existen) sin duda es cierto, pero tampoco son necesariamente causa exclusiva ni preponderante del fenómeno. Pujas académicas las hay, las hubo y las habrá, en Uruguay y en el resto del mundo y eso no impide la creación o la conservación de las revistas, sino que, en todo caso, al contrario, determina una lucha por hacerse de la dirección de ellas, o por crear nuevas para el grupo empoderado. Es un fenómeno que vemos a diario.

En definitiva, creo que en este punto la autora debe explorar más dos causas que menciona pero no ahonda: la falta crónica de recursos oficiales y, a la vez la falta de una tradición sólida de ediciones de este tipo. Son dos aspectos negativos que se retroalimentan.

La tercera observación es que, si bien resulta totalmente comprensible que la autora se ciña a su tema específico, que son las revistas filosóficas exclusivas o preponderantemente tales, el marco general en que las presenta soslaya que hay otros modos de hacer filosofía, tan válidos como éste, y que la filosofía de un país o de una sociedad no puede medirse ni total ni preferentemente por la producción de publicaciones periódicas. Una evaluación filosófica de Uruguay debe contemplar también la edición de libros, la participación en proyectos editoriales interdisciplinarios, pero más aún, debe contemplar e incluir otros modos de hacer filosofía que no necesariamente llegan a una edición. El mismo Vaz Ferreira, que la autora toma como modelo, lo sabía y por eso insta a publicar, pero reconociendo que la parte más valiosa de la labor filosófica es previa e inexcusable. Hay un aspecto que me parece muy importante en la tradición filosófica uruguaya, que no es igual en Argentina o en Brasil, por ejemplo, y es la tradición del encuentro y la discusión en grupos, la asistencia a las clases privadas de los maestros.

En síntesis, estamos en presencia de una obra de consulta imperiosa para el que quiera conocer el movimiento editorial filosófico uruguayo, cuyo valor sería acrecentado con trabajos apendiculares que tomen en cuenta estas y otras observaciones pertinentes, en pro de la mejor comprensión del tema. El esfuerzo filosófico uruguayo lo merece.

*Celina A. Lértora Mendoza*