

ISSN 0326-3320

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN
DE
FILOSOFÍA***



Año 45 N° 90

2º Semestre 2025

BOLETÍN DE FILOSOFÍA

Directora Dulce María Santiago

Año 45, N. 90

2º Semestre 2025

INDICE

Mauricio Langón

Una exposición crítica del currículo por “competencias”
en perspectiva ética en Uruguay

3

Dulce María Santiago

Marxismo y Cristianismo en Conrado Eggers Lan

27

Graciela E. Krapacher

El perpetuo poder cognitivo de la pregunta

35

Ezequiel Ruiz Moras

Las Diásporas de Dios

41

Reseña

57

AUTORIDADES DEL BOLETÍN

Directora: Dulce María Santiago

Consejo Académico Asesor:

Acosta, Yamandú (Uruguay, Universidad de la República)

Fernández, Graciela (Argentina, Universidad de Cuyo)

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

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

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, 1º piso E- Buenos Aires- Argentina E.Mail: fundacionfepai1981@gmail.com. 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

Una exposición crítica del currículo por “competencias” en perspectiva ética en Uruguay¹

Mauricio Langon

Para Marisa Berttolini

Introducción

Con la intención de incitar a pensar y abrir alguna discusión, presento este trabajo que no se centra en el “concepto” de “educación por competencias”, ni en su valoración. Tampoco en la forma concreta de imponerlo e implementarlo en todo el currículo educativo, por más que considere prioritario que el Gobierno entrante le ponga coto rápida y decididamente.

Mi análisis exclusivamente de lo **ético**, e invierto el método de un trabajo anterior. En vez de partir del **programa concreto** de filosofía de un año y avanzar en la crítica al sistema; aquí comienzo por una exposición crítica del sistema para ver hasta qué punto se corrompe o destruye un asunto filosófico concreto, el que refiere a la “Visión Ética” de que se reclama toda la reforma. O, si se prefiere, en mostrar cómo funciona una “competencia” (la referida a “Ética”) en relación a ese tema y en

¹ Este trabajo está emparentado con mi reciente “los programas de “filosofía en la enseñanza media superior Uruguay 2006- 2023, una comparación” (en *Boletín de Filosofía FEPAI*, año 44, n. 88, 2024: 25-56). En menor medida, con mi exposición oral “Nuevos enfoques programáticos y sus implicaciones/ intervenciones teórico-prácticas”. (Ambos disponibles en Academia.edu).

comparación con programas anteriores. O sea pasará revista a los documentos oficiales de la TCI, para “ver” cómo se espera que funcione un “contenido concreto de una “unidad temática” de uno de los tres años de filosofía (en este caso, común a Secundaria y a UTU). Mi análisis se centrará en el “Eje temático 2. Teorías éticas y sus proyecciones sociales” de la “unidad curricular” “Filosofía y Crítica de los saberes”, que está ubicada en el “núcleo común” DGETP-DGES².

Las competencias en los documentos oficiales

1. Marco Curricular Nacional (MCN)

La resolución que lo aprueba en su **Considerando X**, dice

“que el MCN establece **diez competencias generales** organizadas en **dos dominios**, uno vinculado al desarrollo del **pensamiento y comunicación**, y el otro al **relacionamiento y la acción** existiendo entre ellas una estrecha y necesaria interacción, así como **el perfil**

² ANEP. DGES “Filosofía Crítica de los Saberes Tramo 8 | Grado 3.o Nivel de navegabilidad Común Espacio Comunicación y Desarrollo Académico”, 2024. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2024/2-3-EM/DGES/3ero/Filosof%C3%ADa%20y%20Cr%C3%ADtica%20de%20los%20Saberes%20ro%20DGES%20EMS.pdf> P. 9-10. El cuadro completo está en p.9-18. Me parece que este contenido es el único incluido en la DGETP.

Si leí bien, **los contenidos “Metafísica, Crítica de los saberes (¿?) y Filosofía Política” son los únicos comunes a todos los estudiantes de DGES**; en filosofía y otros temas aparecen solo en una de las orientaciones de estudios elegida por el estudiante. Dado que los “contenidos” atienden distintas “competencias”, resulta que **no todos los estudiantes que aprueben el “tramo 8/3” habrán “logrado”, a fin del ciclo, iguales competencias, como se asegura.**

de egreso que describe el grado de desarrollo de las competencias que se espera logren los estudiantes al fin de la educación obligatoria”³.

Por supuesto, no hay fundamentación ni de la división en “dominios” ni de esas “competencias” concretas.

En el texto publicado⁴, aparecen otros “principios organizadores”, cuya relación con los otros no está clara. Quizás jueguen como criterios: “la centralidad del estudiante y de su aprendizaje, la inclusión, la pertinencia, la flexibilidad, la integración de conocimientos, la flexibilidad, la participación y **la visión ética**”⁵.

En cualquier caso esta “**visión ética**” es de primera importancia y ahí entra en juego en el contenido o “eje temático” que nos ocupará. Dice el CoDiCen de la ANEP en su documento central, el Marco Curricular Nacional (MCN), al respecto:

³ ANEP. Uruguay, MCN, Resolución aprobada por el Codicen (Consejo Directivo Central) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Montevideo, aprobado el 12 de agosto de 2022, Acta Extraordinaria N. 7 RES. N° 1956 /022. Consultado 01/12/2024

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/A.%20EXT.7%20RES%201956-> (Texto de la Resolución).

⁴ Texto del MCN publicado, consultado 01/12/2024

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>

⁵ Cada una tratada en id. entre las pp. 33 y 39.

Visión ética

La visión ética acompaña las acciones educativas, **da cuenta de una identidad cultural y nacional** desde la valoración y el respeto de la diversidad de cualquier índole, **por lo que los principios éticos que podemos integrar**, tales como la actitud permanente de respeto a los Derechos Humanos, el valor de la democracia, el respeto por las minorías y su protección, la construcción de la paz, la responsabilidad por las acciones, la búsqueda de la equidad, **deben ser considerados permanentemente por las instituciones educativas dentro y fuera de las aulas**. Estos principios vinculados a la ética se permean a través de las acciones y de los materiales curriculares con que trabajan los estudiantes. De esta manera, **los actores a nivel del centro educativo y a nivel de mandos medios, como agentes principales de la formación ética de los estudiantes, juegan un rol protagónico [...] son quienes tendrán la responsabilidad de trabajar para que el actuar ético de los estudiantes se desarrolle con plenitud. [...]. El componente actitudinal de actuar de forma competente integra la dimensión ética de forma estructural en el proceso de desarrollar las competencias**, así como al momento de manifestar el desempeño situado. (menciona sin entrecomillar a (Jonnaert, Ph. (2017). *La notion de compétence: une réflexion toujours inachevée. Éthique publique*, Vol. 19. (n. 1)⁶.

Más allá de que pueda presentarse como un discurso lo bastante general y obvio como para pretender pasar como “indiscutible” (por vacío), un análisis más concreto permite vincularlo con el punto en que nos

⁶ Id., p.39

centramos. La “visión ética” no parece un criterio de juicio sobre la acción educativa, ni tampoco una “competencia”, sino algo que “acompaña las acciones educativas”, que está a su lado (o en su hombro), lo curioso es que “da cuenta” de una presunta “identidad cultural y nacional

Al hablar de “visión” pareciera que estamos hablando de un punto de vista particular, una opinión, perspectiva, etc. (que de ningún remite a la posición de algún pensador antiguo o actual) Al hablarse de “visión ética” se está utilizando al calificativo como un mero recurso propagandístico para justificar tomas de posición que pueden ser discutidos y aun para presentar la organización por competencias como ética o moralmente superior, como equivalente “visión buena”, cuando es simplemente el punto de vista que sostiene el Codicen. De hecho, la “visión ética” es utilizada en ese sentido por diversas empresas. Así es en este caso, pues ni siquiera se define o se aclara lo que se quiere decir, sino que se la pone en acción. Ella “acompaña las acciones educativas”⁷, lo que exigiría una mínima explicitación.

Ella “**da cuenta** de una identidad cultural y nacional *desde* la valoración y el respeto de la diversidad de cualquier índole”. O si es esa identidad cultural y nacional que se explica ese *respeto*. Ambos casos son discutibles. Pero aquí lo que parece importante es **la imposibilidad del diálogo** entre culturas; la afirmación de una **identidad nacional y cultural** que se da por hecho; y, por supuesto “los principios éticos que podemos integrar”, suponen un “nosotros” indefinido (quizás los uruguayos), una concepción *principista* (*¿o apriorista?*) de la ética, y la terrible duda sobre cuáles serían los “principios éticos” que **no** podemos “integrar”.

⁷ ¿Es un “Pepe Grillo” en el hombro de los actores educativos? ¿es un criterio para juzgar las acciones educativas? ¿es la mera afirmación de qué las TIC son “éticas”?

Estos principios, a su vez, “se permean a través de las acciones y de los materiales curriculares con que trabajan los estudiantes”, expresión que me parece muy grave por dos razones: a) la más obvia, porque abre la persecución y control de las acciones de aula, así como la censura de materiales de estudio; b) el hecho de que se está pensando que la ética es una actividad ligada a inculcar o imbuir, sin crítica, valores o dogmas.

Por supuesto, este último asunto es el que más me preocupa, el resto es lenguaje biensonante propagandístico.

Las **negritas** son más y resaltan sus rasgos autoritarios en principios (hechos *ad hoc*) por ellos, desde los que se imponen **deberes** (órdenes) a los docente que resultan ser los **responsabilizados por la “conducta” de los estudiantes**, que a su vez quedan sujetos a los docentes. Quedan abiertas las puertas a posibles **censuras** de materiales o autores, **sanciones** a los agentes educativos por **actitudes, acciones o logros de** los estudiantes. Hemos tenido suficientes ejemplos de control y persecución, al menos, de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES).

Lo que más impacta, desde la filosofía, es esa “visión” de lo ético alejada de una educación filosófica. A través de una **arbitraria** serie de principios que llama **éticos** a imponer. Los aspectos formales o de sentido común de algunos de esos “principios” no puede hacernos olvidar que lo fundamental del MCN es transformar a nuestra educación en un **sistema educativo organizado por competencias o conductas esperadas**, cuya pertinencia teórica no discutiré aquí. Solo Cito:

A partir de las competencias que el egresado desarrolle al finalizar su escolarización (perfil, lo que se espera que logre por su pasaje por la educación obligatoria) se organiza la forma de

expresar los aprendizajes esperados. [...]. Para este Marco Curricular Nacional se acordó definir como metas del desarrollo educativo un conjunto de “competencias” generales para todos los estudiantes cualquiera sea su trayecto educativo⁸ posibilitando el desarrollo de «actitudes, marcos mentales y metodológicos comunes a las diferentes disciplinas [...] y a poner en obra en el curso la elaboración de los diferentes saberes y saber-hacer, cuyo dominio otorga autonomía creciente al aprendizaje de los alumnos, **ya que se las entiende esenciales para el desarrollo pleno de la persona y para la integración plena y productiva a la sociedad**⁹.

Subrayo y comento lo más obvio del **punto de vista ético**:

Todo el plan está pensado para quienes finalicen con éxito la educación obligatoria. Todos los demás resultan **incompetentes** como seres humanos (no lo son **plenamente**); no integrarán (plena y productivamente), la sociedad. No es una “jerarquización” o “selección” de una élite. Es la descalificación de algunos en tanto plenamente humanos y ciudadanos. Carecerán, pues, de los “Derechos Humanos” que se cacareaban al principio.

“Se acordó definir como metas [...] un conjunto de competencias generales del desarrollo educativo para todos los estudiantes”.¹⁰ La forma impersonal “se acordó” tiende a eludir la responsabilidad de los actores que efectivamente definieron ese un grupo de competencias

⁸ Veremos más abajo cómo esto es discutible.

⁹ Id., p. 42.

¹⁰ Nótese la insistencia en que “todos” tendrán iguales competencias. Mostraremos que no es así.

generales, que decide las condiciones de los estudiantes “para lograr su plenitud como persona y su integración plena y productiva” en nuestra sociedad. ¿De otro modo no serían humanos?

La entidad responsable que se esconde tras el impersonal “se”, es el Codicen de la ANEP que lo decidió y está implementando. No sólo busca incluir en la responsabilidad de sus decisiones a las minorías que no lo votaron, a las entidades de consulta obligatoria (las Asambleas Técnico Docentes de los subsistemas que las rechazaron), a todos quienes lo criticaron; sino que echa la culpa de su probable fracaso a los estudiantes, “objetos” o “productos” de esta maquinaria.

Desde esas “diez” competencias generales (este “decálogo” de mandatos y conductas); desde estas diez características (que se subdividen en dos “dominios”); las competencias se irán graduando y multiplicando (subdividiendo) por subsistemas, por tramos, por grados, por planes, hasta embretar en sus nuevos programas, algunos “ejes temáticos” o “contenidos disciplinares” (digamos el corazón de cada disciplina) encargados de ajustarse y ajustar al cumplimiento de **muy numerosas competencias especiales**; que terminan por convertirse en órdenes muy precisas que - ayudadas por bibliografía, materiales y cursos- *deben lograr los logros de* sus respectivos estudiantes. Cada disciplina agregaría así su granito de arena para tener, al final, un adulto uruguayo individual competente para ser plenamente humano productivo para la sociedad uruguaya, en la medida en que **haya sido obediente**.

2. La cascada competencial

Es así:

“Una vez que se establece un modelo de competencias, se debe definir cuál es el nivel esperado de desarrollo de cada una de ellas al finalizar la educación obligatoria. Esto constituye el **Perfil de egreso**. [...] A la vez, se establecen **Perfiles de tramo** correspondientes a la culminación de los diferentes ciclos educativos que componen la educación obligatoria del país. A partir de las competencias y los perfiles se elaboran [...] las **Progresiones de aprendizaje**. Estas, [...] /describen/ lo que se espera que el estudiante logre durante su trayecto educativo. [...] A partir de la definición conceptual de cada competencia se elaboró, para cada una de ellas, una **síntesis operativa** [...] Finalmente, es necesario pasar a otro nivel de concreción y complementación: el de los **Planes de estudio** que se ofrecerán y el de los **Programas**. Los Planes de estudio suponen el primer acercamiento de /las competencias/ y sus niveles de desarrollo (**Progresiones**). [...] El **dominio Pensamiento y comunicación** agrupa las competencias que se relacionan con la comprensión, expresión e interacción mediante distintos lenguajes. [...] El **dominio Relacionamiento y acción** presenta modos de vincularse activamente consigo mismo, con el entorno social y con el entorno ciudadano¹¹.

¹¹ ANEP, MCN, p.43. La cita era bastante más larga, preferí omitir algunas cosas que intentar una glosa. Hay que advertir la cantidad y extensión de una verdadera avalancha de **competencias** y **logros**. Solo me referiré a los necesarios para el punto que estudio.

No tiene sentido hacer comentarios ante esta transparente muestra de una organización autoritaria *apriorística* (en el sentido de realizarse con independencia de la experiencia), verdadero “modelo” de búsqueda de *conductas heterónomas*, no *autónomas*.

3. Las diez competencias generales.

Se subdividen en dos “dominios”; uno de 6 competencias, otro de 4.

“Dominio Pensamiento y comunicación:

Competencia en comunicación
en pensamiento creativo
en pensamiento crítico
en pensamiento científico
en pensamiento computacional
metacognitiva...

Dominio Relacionamento y acción

Competencia intrapersonal
en iniciativa y orientación a la acción
en relación con los otros
en ciudadanía local, global y digital”¹².

Varias “competencias” tienen relación con lo *filosófico* (o al revés lo *filosófico se mete* con todas ellas, al menos en la medida que dice la célebre

¹² Id., p. 44. El original es un cuadro. En las p. 45-51 están desarrolladas cada una con una “Síntesis operativa” de cada una, a veces tan extensa como el texto.

frase de Terencio: “Hombre soy, y nada de lo humano me es ajeno”¹³. Por otra parte: todas las “competencias” son individuales.

Competencia en comunicación

“Síntesis Operativa. Competencia en Comunicación Interactúa con otros interlocutores a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Emplea elementos del lenguaje a partir de conocimientos, habilidades y actitudes para entender, elaborar, interpretar, evaluar y reflexionar en diversos eventos comunicativos. Desarrolla habilidades comunicacionales que van más allá de las lingüísticas. Construye, reconstruye y amplía significados en vínculo con los cambios, las situaciones y los fenómenos. Logra dimensionar la denotación y la connotación a efectos de la comunicación. Se relaciona con su lengua natural, así como otras lenguas, con múltiples soportes y **formatos para estructurar y regular el pensamiento, emociones y acciones** y como necesario elemento mediador frente a la realidad”¹⁴.

Cito íntegra esta “Síntesis operativa”, de esta primera competencia, que es una con la que debe colaborar lo filosófico. Sin embargo los elementos del diálogo (dudar, saber ignorar, saber rectificarse, intentar comprender, amar, etc.) son elementos que no aparecen.

La “síntesis” operativa tiene más o menos la mitad de la extensión del texto “analítico” de la Competencia en cuestión. Aun así, entre ambas versiones hay curiosas diferencias. Ejemplo: en la “síntesis” citada no

¹³ Terencio: *Heautontimorumenos* (*El atormentador de sí mismo*). Aquí considero solo 2 de estas “competencias específicas”.

¹⁴ ANEP. MCN p. 45.

aparece este “énfasis” del texto: “*brindando especial énfasis en la lengua materna*”. En ambas versiones se habla de *lengua natural*, lo que no es habitual y requeriría al menos una aclaración. En otras competencias se agrega un más reducido: “en suma”. De modo que tenemos, dos o tres versiones más o menos parecidas de cada *competencia*.

El programa de “Filosofía y crítica de los saberes”¹⁵

Como había anunciado, me centraré en uno de los “ejes temáticos”: el 2º, “Teorías éticas y sus proyecciones sociales”, que se incluye en el “núcleo común” de DGETP y DGES, en el último año de la educación obligatoria en la “unidad curricular ‘Filosofía y Crítica de los saberes,’”¹⁶ que se presenta en este cuadro:

“Contenidos, criterios de logro y su contribución

¹⁵ La inclusión de “Crítica de los saberes” en “filosofía” es una culposa excusa para disimular la eliminación del espacio (de una hora semanal) incluido por la Reformulación 2006. Fue un aporte muy positivo, eliminado sin ninguna explicación.

¹⁶ ANEP. DGES “Filosofía Crítica de los Saberes Tramo 8 | Grado 3.º Nivel de navegabilidad Común Espacio Comunicación y Desarrollo Académico”, 2024.p. 5 <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2024/2-3-EM/DGES/3ero/Filosof%C3%ADa%20y%20Cr%C3%ADtica%20de%20los%20Saberes%20ro%20DGES%20EMS.pdf>

al desarrollo de las competencias específicas”

Núcleo común (DGETP y DGES)¹⁷

Competencias específicas	Contenidos estructurantes comunes:	Criterios de logro
CE1. Analiza problemas éticos, políticos y derivados del desarrollo científicotecnológico, aplicadas con base en las principales teorías filosóficas implicadas en la interpretación y problematización de estos, para posicionarse de forma autónoma, en contexto de diálogo filosófico. CE2. Construye de forma autónoma un proyecto de vida, con sentido de compromiso y responsabilidad ética,	Eje temático 2. Teorías éticas y sus proyecciones sociales. 2.1. La dimensión ética y sus problemas. 2.2. Dialéctica entre ética y moral. 2.3. Dilemas morales. 2.4. Clasificaciones de teorías éticas. 2.5. Éticas aplicadas (códigos éticos, ética y política, ética y ciencia, bioética). 2.6. Análisis de un problema ético	CL1.1. Conoce y aplica el concepto de ética en el intercambio de ideas, identificando críticamente sus fundamentos teóricos. CL1.2. Organiza, interpreta, analiza y resignifica la información, justificando sus elecciones y construyendo su posicionamiento ético en diversas actividades áulicas. CL1.3. Identifica las transformaciones y los impactos del desarrollo científico-tecnológico en las personas, la sociedad

¹⁷ Id., p. 9-10. En la p. 5 mismas competencias, son mencionadas de modo algo más amplio que en el cuadro, de modo que comentaré a estas últimas.

en su ámbito personal y profesional, para tomar conciencia de su impacto en él y en su entorno.		y el ambiente y reflexiona sobre potenciales futuros por medio de textos y recursos filosóficos y no filosóficos. CL2.1. Reconoce problemas e identifica conflictos, en la búsqueda del sentido de su existencia de forma autónoma y en diálogo con los otros. CL2.2. Interviene de manera responsable y comprometida en la realidad social, en la búsqueda de una sociedad más justa e igualitaria a través de la participación en debates, intercambiando argumentos. CL2.3. Reconoce las problemáticas de la comunidad y presenta una actitud crítica ante los problemas sociales y sus consecuencias,
--	--	--

		integrando en el aula diversas perspectivas. CL2.4. Propone, diseña, desarrolla y toma parte de proyectos que aporten ideas para la mejora sostenible en su vida personal y social. a través de producciones filosóficas en sus diversos modos. CL2.5. Preserva sus relaciones sociales en procura de la responsabilidad afectiva y el cuidado mutuo en la comunidad a través de actividades que propicien la empatía y la sensibilidad frente al otro.
--	--	--

Las competencias específicas C. 1 y C. 2 son las únicas que se refieren a Ética, entre las 17 que incluye el curso. A ellas corresponden 8 objetivos de logro, entre los 32 del curso. El cuadro sigue el orden de las Competencias, y no el orden temático del curso, lo que requeriría una

explicación; porque no queda claro si el curso DGES comienza con Ética o con Metafísica. Y genera confusiones.

Este eje temático, n. 2 (Teorías Éticas), es el único común a todas las “variables” de la DGES y la DGETP; o sea, es el único tema “filosófico” (y sus respectivas Competencias y Logros) que tendrán **todos los egresados del currículo obligatorio**. Esto **desmiente claramente aquello de que egresarán con iguales competencias y logros**. Solo 2 Competencias filosóficas entre 17 serán comunes a todos¹⁸.

Los “ejes temáticos” para todos quienes egresen de DGES son, además: “Crítica de los saberes, Metafísica y Filosofía Política”. Para cada de sus diversificaciones, hay un eje más, exclusivo de la especialización de que se trate. Uno de ellos (referido a ciencia y tecnología” será común para cierta diversificación de la DGETP. Aunque los profesores serán designados con distinto criterio, y en esa Dirección no hay Inspección de Filosofía

El “contenido”;

“2. teorías éticas y sus proyecciones sociales” y el contenido de “ética” en el programa 2006.

El contenido estructurante 2023 prevé:

2. Teorías éticas y sus proyecciones sociales.

2.1. La dimensión ética y sus problemas.

2.2. Dialéctica entre ética y moral.

2.3. Dilemas morales.

¹⁸ Una de las bases, es que al finalizar la educación obligatoria todos tendrán las mismas competencias.

2.4. Clasificaciones de teorías éticas.

2.5. Éticas aplicadas (códigos éticos, ética y política, ética y ciencia, bioética).

2.6. Análisis de un problema ético.

En la Reformulación 2006¹⁹, que caducaría en 2025, aparece “Ética” (con ese nombre), deja optar al profesor por **un “núcleo temático”** entre dos:

A. “El problema de la Fundamentación de los juicios morales” y

B. “Teorías éticas”.

Y, dentro del elegido, seleccionar **una cuestión para su desarrollo:**

Para A:

A1. “El conocimiento moral: objetividad, subjetividad, intersubjetividad”

A2 “Fundamentaciones del universalismo y el relativismo”.

Para el problema B:

B1. “Motivación de la acción moral”;

B2. “La virtud y el deber”;

B.3. “La vida buena”.

En cada cuestión sugería entre 7 y 10 autores de la tradición occidental, oriental y de las dos Américas, de distintas épocas.

Los “contenidos”, de ambos programas no son muy distintos, sino que los contenidos y su orden se centran en el trabajo en *problemas* mientras el 2023 es más analítico cognitivo.

¹⁹ “Programa de Filosofía 3º año Bachillerato – Reformulación 2006”. (Copia propia: el original debe estar en los archivos de la ANEP). También ahí lleva el n. 2 y el n. 1 es Metafísica. El programa 2006 respetaba ese orden.

No queda claro si en 2025 se empezará con Metafísica, o si se invertirá el orden para hacer coincidir temas y competencias. El “nuevo” programa no se titula “Ética”, sino “Teorías éticas”, con lo cual se aleja de su objeto: la reflexión ética sobre las prácticas (y de las prácticas éticas).

En 2006 el acento problematizador está desde el principio y da por supuesto el conocimiento del docente. En 2023, el **análisis de un problema** aparece al final. Antes hay un mayor acento en explicaciones y clasificaciones; y cierta apertura o preferencia por las “éticas aplicadas”.

Es discutible la inclusión en Ética de los “códigos de ética”. De todos modos, creo que en cualquiera de los dos esquemas los profesores pueden planificar excelentes cursos y obtener buenos resultados filosóficos.

Otro problema es que no tenemos idea de qué pasará con aquellos estudiantes que se les cambian las “reglas de juego” quienes hicieron el 2º año con el programa 2006 y deberán encarar 3º con el otro, justo cuando termina el Programa que comenzó. Quizás tenga “derecho” a terminar el ciclo con el programa con que lo inició (que es lo que se hace habitualmente y parece lógico y ético). Ignoro si hay normas legales (o de mayor nivel que una “resolución” de un ente autónomo) que garanticen esto. Sin embargo, no se ha presentado ningún recurso que yo sepa.

“Teorías éticas” 2023 en el contexto competencial²⁰

²⁰ P. 5 y ss. Elijo trabajar estas definiciones (y no las del cuadro), porque son más explícitos.

En la lista²¹ de **“Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN”**, leemos las dos competencias correspondientes al **“Núcleo común (DGETP y DGES)”**

“CE1. Analiza problemas éticos, políticos y derivados del desarrollo científico-tecnológico aplicadas a las principales teorías filosóficas implicadas en la interpretación y problematización de estos, para posicionarse de forma autónoma, en contexto de diálogo filosófico. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Comunicación, Pensamiento científico.

Por supuesto: todas las **competencias** son **individuales**.

Parece que la primera competencia fuera competir unos son otros. Deben señalarse aquí algunos aspectos ambiguos. La redacción de un primer párrafo, extenso, complejo, casi sin comas, con un error (¿de concordancia?), hacen del mismo algo muy confuso o contradictorio: ¿son los “problemas”, etc. que se “aplican” a “teorías filosóficas, etc.”, o al revés? La finalidad que se propone tampoco es clara. Hay al menos cierta tensión entre “posicionarse” y entrar en “diálogo filosófico”.

Se dice a continuación que “contribuye” a las competencias del MCN... Pero no dice cómo, por qué o en qué grado. Por ejemplo: si el “pensamiento científico” es una competencia separada del “crítico”, ¿en qué puede consistir la “colaboración” ética? Lo mismo vale para la “Comunicación”.

²¹ Ignoramos por qué no hay “listas” como ésta, de contenidos y logros que sólo aparecen en el cuadro mencionado.

CE2. Construye de forma autónoma un proyecto de vida, con sentido de compromiso y responsabilidad ética, en el ámbito personal y profesional, para tomar conciencia de su impacto en él y en su entorno. Contribuye al desarrollo de las competencias generales del MCN: Pensamiento crítico, Intrapersonal, Iniciativa y orientación a la acción, Ciudadanía local, global y digital y Metacognitiva.

Convendría preguntarse cómo o en qué estos conocimientos y análisis podrían lograr la “competencia específica”: “Construye de forma autónoma un proyecto de vida”. O mejor “si construir un proyecto de vida” (que no figura como “eje temático” ni es una “teoría”) y es algo específicamente individual, merecería al menos un trabajo ético específico.

En otros términos ¿qué agregan estos contenidos al eje temático. ¿Qué tipo de relación hay entre ellos? ¿Y con las numerosas competencias del MCN?

Criterios de logro. Creo que ya dije mi sorpresa de que Competencias y criterios de logro estén (sistemáticamente) en 3ª persona del singular del presente del indicativo. Porque parecería que el “sujeto, elidido”, cada estudiante, estuviera realizando esas acciones en el presente.²²

tema de los **¿Criterios? de logro**, me confunde todavía más. Porque al tratarse de **criterios**, que son reglas que permiten juzgar o discernir o decidir, algo. (El ejemplo clásico: “El criterio de ordenación de una Biblioteca será “alfabético, por autor, temático, por país, etc.” Quizás

²² Al leer esto me siento como en una película de indios que todos hablan en **infinitivo** (o en **gerundio**) según las traducciones. Eso de no contar con un “presente continuo”...

puedan llamarse **indicadores** que permitieran *al estudiante* saber qué tanto han avanzado en sus competencias. Tampoco son, claro, criterios de evaluación por docentes.

Se presenta un problema si no se discierne, en estos logros, por ejemplo entre: mucho, poquito y nada: el logro es algo que se **alcanza** o no.

Veamos algunos de los CL correspondientes:

CL1.1.

“Conoce y aplica el concepto de ética, en el intercambio de ideas, identificando críticamente sus fundamentos teóricos”

Por su redacción de presente, debería tener el logro **ya**.

Pero, por otra parte, no es un solo criterio porque bien podría cumplir con unas acciones y no con otras de las indicadas:

- a) conocer, (el concepto de ética)
- b) aplicarlo,
- c) no en cualquier lugar o circunstancia sino exclusivamente “en el intercambio de ideas”,
- d) identificar (sus fundamentos teóricos),
- c) hacerlo críticamente

Es decir, no es **un** criterio sino 5, porque podría conocer pero no aplicar el concepto de ética (hacerlo mejor o peor); podría no estar en un “intercambio de ideas; podría identificar, pero no críticamente, etc.

Formulado como está, lograr el nivel aceptado en cada una de estas cosas para responder “sí”: un **logro parcial** no sería suficiente.

CL1.2 ²³.

- (a) Organiza,
- (b) interpreta,
- (c) analiza y
- (d) resignifica la información,
- (e) justificando sus elecciones y
- (f) construyendo su posicionamiento ético
- (g) en diversas actividades áulicas.

El criterio CL1.2 lo desglosé para que quede más claro a qué me refiero. Dejo al lector la “tarea” imposible que se le pide al estudiante de este programa. Pero cito los criterios de logro que exige al estudiante:

CL1.3 (a) Identifica las transformaciones y (b) los impactos del desarrollo científico-tecnológico (c) en las personas, (d) la sociedad (e) y el ambiente y (f) reflexiona sobre potenciales futuros (g) por medio de textos y recursos filosóficos (h) y no filosóficos.

CL2.1. (a) Reconoce problemas (b) identifica conflictos, en la búsqueda del sentido de su existencia (c) de forma autónoma (d) y en diálogo con los otros.

²³ Los puntos indican que sigue habiendo subcriterios, por eso dije que los criterios de logro son 8, pese a que los temas son 6 y las Competencias 2. Claro, si además los subcriterios implican otros criterios implícitos, es obvio que su logro es imposible. Para que no “pierdan” casi todos habría que hacer caso omiso de esta tercera fila.

CL2.2. (a) Interviene (b) de manera responsable (c) y comprometida en la realidad social, (d) en la búsqueda de una sociedad (e) más justa e (f) igualitaria (g) a través de la participación en debates, (h) intercambiando argumentos.

CL2.3. (a) Reconoce las problemáticas de la comunidad y (b) presenta una actitud crítica ante los problemas sociales (c) y sus consecuencias, (d) integrando en el aula diversas perspectivas.

CL2.4. (a) Propone, (b) diseña, (c) desarrolla (d) y toma parte de proyectos (e) que aporten ideas para la mejora sostenible (f) en su vida personal y (g) social, (h) a través de producciones filosóficas (i) en sus diversos modos.

CL2.5. (a) Preserva sus relaciones sociales (b) en procura de la responsabilidad afectiva (c) y el cuidado mutuo en la comunidad (d) a través de actividades que propicien (e) la empatía (b) y la sensibilidad frente al otro.

Espero haber sido prolijo (quizás demasiado) en esta exposición que, sin embargo, no me permitió establecer relaciones sensatas entre las tres columnas, ni en su orden ni en su contenido.

Cierre

Trabajé solamente con el “eje temático”: Ética. Imagino que los demás tendrán problemas análogos

Las dos **conclusiones** que extraigo son:
(a) que este programa **no se debe aplicar en 2025**.

(b) **Que, si se aplicara**, convendría igualmente que el docente hiciera valer su libertad de cátedra valorando por separado en su curso en qué medida logró que los estudiantes se comprometieran seriamente en un curso ético filosófico

A la espera que efectivamente no se aplique la CTI en 2025, y se sustituya la CTI por el currículo anterior, y se comience un verdadero diálogo que construya el currículo liberador que nuestros jóvenes merecen

MLC: 051224

Marxismo y Cristianismo en Conrado Eggers Lan

Dulce María Santiago

Introducción

Si bien a Conrado Eggers Lan le interesaba el pensamiento griego, también se preocupó por los temas de su momento histórico: los años 60 y 70 con sus problemáticas intelectuales fueron de su interés. Así lo menciona el libro Celina Lértora Mendoza:

“Conocimos a Conrado Eggers Lan primariamente por traducciones y ensayos de y sobre el pensamiento griego. Recordamos un meritorio ensayo sobre Heráclito y su versión del Fedón de Platón. Pero le preocupaban también los problemas modernos. Eggers Lan no se deja encasillar, conserva una digna autonomía en su modo de pensar y en las preferencias que manifiesta, aunque no ignora que esa actitud lo aleja de círculos demasiado cautos o tradicionalistas. Así, por ejemplo, sabe extraer del marxismo un desafío que debería atenderse para el mejor conocimiento del hombre”¹.

A juicio de Alberto Caturelli,

“es un honor para la Argentina que la Biblioteca Clásica de la Editorial Gredos encargara a Eggers Lan la traducción de los textos presocráticos juntamente con los miembros de su cátedra que

¹ Luis Farré y Celina Lértora Mendoza, *La filosofía en la Argentina*, Buenos Aires, Ed. Docencia, Proyecto CINAIE, 1981, p. 114.

colaboraban con él. En cambio, creo que no perdurarán sus ensayos cercanos a la “teología de la liberación”, en los cuales se sustenta la idea de que la violencia subversiva depende de las “estructuras”, por tanto, “sólo la supresión y sustitución de esas estructuras, o sea, su subversión integral, puede darnos la liberación personalista” (*Violencia y estructuras* p. 195 Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1970). Después de la década del 70 estos escritos cesaron”².

Contexto histórico

Para comprender el pensamiento del autor es necesario conocer el momento en que desarrolló su tarea intelectual en los años 60 y 70 fundamentalmente.

En el ámbito internacional, la renovación que el Concilio Vaticano II produjo en la mirada de la Iglesia sobre las cuestiones sociales produjo una apertura a las ideas no cristianas, como el marxismo. Por esto, muchos intelectuales plantearon una posible integración, entre ellos el autor que nos ocupa.

En nuestra región, la celebración de la II Conferencia del CELAM en Medellín, a partir de la cual surge, entre otros movimientos, el del los *Sacerdotes para el Tercer Mundo*, consideró las enseñanzas del Concilio en suelo latinoamericano.

Y en el ámbito académico argentino, en los años 60 la UBA reconoce que en las elecciones universitarias de 1962 triunfa el “Humanismo” [OBJ],

² Alberto Caturelli, *Historia de la Filosofía en la Argentina. 1600-2000*, Buenos Aires, Ciudad Argentina, 2001, p. 628.

corriente universitaria de tendencia católica, frente al marxismo. Así refiere Julio Bárbaro en su libro *Juicio a los 70* la situación intelectual de los estudiantes en esta década:

“El catolicismo y el marxismo eran las dos opciones que se nos abrían a los jóvenes: se enfrentaban en Europa y nosotros vivíamos los coletazos. En aquel momento ser católico era ser **humanista** y ser ateo era ser *marxista*: ya vendrían otras divisiones y combinaciones, pero todavía las equivalencias eran sencillas. Me convertí en un delegado de la Liga Humanista, que estaba creciendo –había ganado en Ciencias Económicas, la facultad más grande de América Latina, con 20.000 estudiantes- y en las elecciones de 1962 logró imponer al rector Julio Olivera. En los *Cuadernos humanistas* dábamos cuenta de nuestra dependencia cultural: nos influían más Emanuel Mounier y Teilhard de Chardin, quienes tronzaron nuestros ejes filosóficos, que los pensadores de nuestro país”³.

Esta dualidad intelectual dio lugar a una juventud que quería cambiar la sociedad pero que no podía encontrar un camino de participación en las instituciones. Por ello, terminará considerando la fuerza como la única opción:

“La Iglesia y el PC habían preparado a millares de jóvenes para un país que no podía existir. Nos dejaron boyando, en banda, a los veinte años. Muchos cuadros formaron la base de los tiempos violentos que se avecinaban, absorbidos por la fuerza centrípeta del

³ Julio Bárbaro, *Juicio a los 70. La historia que yo viví*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana, 2009., pp. 40-41.

grupo: hay más vidas entregadas por lealtad a determinada pertenencia que a los ideales asumidos”⁴.

“Muchos pasaron de los retiros espirituales a la revolución en un proceso apresurado. Existe una relación compleja entre las ideas y la acción, pero algunas repeticiones en las experiencias me permiten unas mínimas conclusiones: la primera, que, a mayor formación política, menor aceptación de la salida violenta; la segunda, que del nacionalismo católico se pasó notoriamente a las armas, sin demasiadas dudas; la tercera, que los progresistas dudaron más, a pesar de que no tuvieron mayor claridad que el resto y finalmente optaron por el mismo camino”⁵.

Cristianismo y marxismo en Eggers Lan

El mismo Eggers Lan hace un recorrido intelectual de esta inquietud que lo llevó a ocuparse del tema de la relación entre ambos en su obra *Cristianismo y nueva ideología* en 1968⁶:

⁴ Ibid., p. 54.

⁵ Ibid., p. 64

⁶ Son 5 las obras de Eggers Lan con respecto al tema político. En los años 60 dos libros y un folleto: *Cristianismo, marxismo y revolución social* (1964), *Cristianismo, ideología y revolución* (1966) y *Cristianismo y nueva ideología* (1968). En los 70 tres libros consideran el papel del Peronismo en la transformación revolucionaria de la sociedad: *Violencia y estructuras* (1970), *Izquierda, peronismo y socialismo nacional* (1972) y *Peronismo y liberación nacional* (1973).

“Hace ya cuatro años que me puse a la tarea de elaborar una apretada síntesis de las exploraciones que hasta ese momento había efectuado en el Nuevo Testamento, por un lado, y en los textos de Marx, por otro y que fue publicada con el título de *Cristianismo, marxismo y revolución social*. Con ello se cerró se cerró para mí un ciclo de tanteos acerca de las posibilidades que un cristiano comprometido tenía de acercarse al núcleo ideológico del marxismo”⁷.

Como señala Amalia Casas, este acercamiento se produce a través de las publicaciones católicas

“desde principios de los sesenta, que difundían las obras de filósofos como Giulio Girardi, Pierre Bigo y Paul Blanquart así como también la lectura de literatura de marxistas que se habían acercado al diálogo como Roger Garaudy y, en menor medida, textos marxistas, especialmente las ediciones mexicanas de los Manuscritos de 1844. Otra de las puertas de acceso al tema del marxismo fueron las obras de Teilhard de Chardin que enmarcaron la relectura de la potencial compatibilidad entre cristianismo y marxismo”⁸.

En una entrevista que se publica en la revista del Centro de estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Eggers Lan llega a sostener:

⁷ Conrado Eggers Lan, Conrado. *Cristianismo y nueva ideología*, Buenos Aires, Editorial Jorge Alvarez, 1968, p. 7.

⁸ A. Casas, “En busca de las razones del otro: Conrado Eggers Lan y el diálogo católico-marxista (1958-1968)”, *Investigaciones y Ensayos*, 58, 2009: 85-122. Recuperado a partir de <https://iye.anh.org.ar/index.php/iye/article/view/151>.

“lejos de haber incompatibilidad [...] ambas son dos caras del mismo fenómeno, que requieren por ende una complementación mutua”, y alega que los términos de la controversia respondían más a prácticas de propaganda política que a las cuestiones de fondo. En tal sentido, agrega, la misma idea de la lucha de clases había sido desvirtuada, pero era posible encontrar un punto de contacto corriendo a los interlocutores de sus posiciones habituales: Marx ya no hablaba de la lucha del hombre contra los otros que lo dominan, sino contra las cosas que lo enajenan; y Cristo había venido a traer la espada y no la paz”⁹.

En su primer trabajo sistemático respecto al tema, *Cristianismo, marxismo y revolución social*, que se publicó en 1964 profundiza la presentación del contenido doctrinario de ambos sistemas filosóficos en su dimensión histórica. Acepta la **revolución** como vía de cambio social interpretando que el Evangelio anuncia la liberación del hombre, no del pecado sino de la opresión y exalta a la Iglesia primitiva, proponiendo un retorno a sus fuentes. También a las fuentes del marxismo en los *Manuscritos de 1844*, donde encuentra coincidencias con la visión cristiana.

En 1966 en la conferencia que se publica como *Cristianismo, ideología y revolución* propicia la ideología revolucionaria “amalgama de verdades marxistas y aportes cristianos”¹⁰.

⁹ <https://www.filosofia.org/hem/196/96210cc.htm>.

¹⁰ Conrado Eggers Lan, *Cristianismo, ideología y revolución* ... p. 5.

Después de la parte teórica de la nueva ideología pasaría a la realidad concreta, es decir, la nacional. Por eso en 1968, con la publicación de *Cristianismo y nueva ideología* intenta buscar una vía propia porque:

“No se puede decir: la alternativa capitalismo vs. Socialismo corresponde a la realidad europea, no a la nuestra, en que nunca ha habido real lucha entre derechas e izquierdas”¹¹.

Para concluir:

“O bien el desarrollo queda “bajo el control del hombre” o bien “en manos de unos pocos o de grupos económicamente poderosos”. De la resolución de ese dilema depende nuestra suerte como seres humanos”¹².

Es decir, buscaba una expresión política anti imperialista y por eso considera al Peronismo como vía para la transformación social, que propició la alianza de clases y la lucha contra el imperialismo.

Conclusión

Eggers Lan representa el pensamiento de su época, la segunda mitad del siglo XX, signada por los cambios que produjo el Concilio Vaticano II, intentando que la Iglesia esté a conforme a los “signos de los tiempos” otorgando un rol protagónico a los laicos y al orden temporal. A través de sus documentos, especialmente *Gaudium et spes* y *Lumen Gentium*, exhorta a los laicos a participar de la vida política. En este sentido, nuestro

¹¹ Conrado Eggers Lan, *Cristianismo y nueva ideología*. (1968) p. 253.

¹² *Ibíd.*, p. 254.

autor interpreta que el “compromiso” con el mensaje de la Iglesia posconciliar es el diálogo entre las ideologías imperantes: Marxismo y cristianismo. Este diálogo parece incrementarse con la II Conferencia Episcopal de Medellín y su “opción preferencial por los pobres”: Por ello intenta, en primer lugar, una síntesis teórica entre ambas y luego una praxis **revolucionaria**. Hacia los años 70 su postura política parece inclinarse hacia el Peronismo, al que considera un “movimiento nacional” al que concurre su reflexión filosófico-política.

COMENTARIO

El perpetuo poder cognitivo de la pregunta

Graciela E. Krapacher

“...respiro a mis anchas cuando puedo volar por las regiones nebulosas del pensamiento...sin ideas ni conflictos definidos, por aquellas alturas en que se funden el sentimiento, la fantasía y la razón, en que amalgama la Metafísica y la Poesía.” (Miguel de Unamuno. OC, XIII, 132)

La reciente producción del pletórico narrador, poeta y filósofo **Carlos E. Berbeglia** *Dilemas y resoluciones – Hacia una revisión ampliada y ensayo de sistema* convoca a una actitud de veneranda reflexión, a una invitación al lector para que continúe el sendero de su propia conciencia, a través del juego combinatorio de la imaginación y la razón del proceso ontológico. Páginas de honda meditación, especie de diálogo interior en primera persona. El escritor afirma que, en filosofía, la imaginación no contradice a la verdadera inteligencia, sino que es su núcleo activo, lo cual nos recuerda el pensamiento de Unamuno: “la lucha se libra esencialmente contra el determinismo”.

El título del libro funciona a manera de proemio, ya que devela una mirada requisitoria, que recoge y reafirma las ideas que persisten en lo profundo de la esencialidad autoral reconocida como tal, única e indivisa, frente al desafío social, a la inevitable presencia del otro. Ese otro que determina la confluencia de relaciones que nunca son ajenas y, a veces, sorpresivamente conflictivas. Dicha desavenencia parece ser raigal en la convivencia humana. Conformar la obra una reescritura a modo de

reinscripción, donde parece establecerse una relación entre conceptos, una especie de sistematización de sus fundamentos filosóficos, tras desandar caminos y volverlos a transitar, en una posible confirmación de la otrora visión del cosmos. Parece haber una indeterminación labrada por la necesidad y la anuencia de la revisión. Sin embargo, una leve no complacencia sobre lo abordado, pero sin claudicar con lo ya dicho y lo asertivo, lo conduce a trascender el límite y a detenerse en la duda. Surgen, entonces, las preguntas sin respuesta que derivan en otras, sumidas, en ocasiones, bajo conjeturas eternas.

El ensayo conforma una gran trama existencial arbitrada por una extraña armonía de contrarios. Desde siempre, ha sido inherente a su obra el principio de contradicción como cimiento de su teoría filosófica del conocimiento. Dicha coexistencia de opuestos persiste marcada por un posible desamparo, de donde brota un pesimismo que deriva en cierto escepticismo que mantiene la duda en suspenso. Plantea el enigma de la especie humana y sus conductas, pero no adhiere a las incompletas y discrepantes explicaciones de las ciencias y las tradiciones. El acto dialógico con el lector impide la deserción inquisitoria y posibilita su continuidad en busca del conocimiento. El pesimismo emerge de la impotencia natural ante la inmortalidad, donde las preguntas se tornan retóricas y la fe divina en una demanda en soledad, cuyo eco resuena en la interioridad del ser-que-soy-yo. La gran pregunta parecería ser: “¿Somos el producto de un plan de las divinidades, de la naturaleza, del azar? No obstante, se desliza la antigua idea de que los dioses fueron creados por los hombres para calmar las angustias, alimentando así la sinrazón. Sin embargo, es posible la semejanza con Renato Descartes quien profesa que “nada falso puede salir de los actos voluntarios de Dios pues Él –de existir– es el bien y el bien siempre es verdad absoluta...”. El

autor concluye que “la dependencia parece ser un estigma de la especie”, lo cual conduce al rechazo de la libertad.

Confluyen, en el texto, varias temáticas en relación que atribulan al filósofo en demasía: la libertad, la verdad, la mentira y el Bien- Mal en su dimensión religiosa y social. Emerge así la interpelación sobre “la maldición originaria”, el castigo divino resuelto en la finitud, la muerte, la enfermedad y el dolor físico, donde se destacan la idea de Dios, el misterio de Cristo en la historia y la infinita lid entre los prístinos contrarios. De la perfidia humana y su cohorte de males, procede la impotencia de las leyes establecidas que supondrían una justicia real, eficiente y efectiva. El capítulo primero se inaugura con la prédica de la historicidad de cada existente, donde la beligerancia no está ausente, “promovida por ciertas verdades absolutas”. Las utopías devienen en yerros que suelen desplomarse en la falsedad o en la prevención fantasmal del miedo, a lo cual se agrega la aceptación de que la naturaleza oculta la crueldad entre “sus criaturas que se degluten entre sí”. Berbeglia afirma, en cuanto a las mentiras, que son distintas las que “articula el ser-que-soy en su defensa, a las que denominamos mentiras necesarias”, recurso obligado ante la iniquidad del otro/s como reaseguro de la propia libertad, como protección frente a las asechanzas que circundan la unicidad que-soy-yo y a la utilización de falsas verdades. Se establece una especie de preeminencia hacia las **verdades** lúdicas.

A lo largo de toda su obra, irrumpe con ahínco la defensa de la libertad y su autonomía contra la indefensión del vasallaje, así como un fuerte desagrado ante toda codificación dogmática, junto a la función apelativa del poder contra la intimidad. La libertad absoluta es inexistente, pero expresa que: “la libertad es una y en su unicidad, es mía y yo soy con ella donde nunca es posible la traición”, en una acentuación

del individualismo. En su defensa, denuncia la persistencia de la vigilancia panóptica, pergeñada a través de diversos medios internalizados como naturales y necesarios. La libertad constituye la más insigne, amada y sublime de sus ideas. Ante un mundo violento, el recurso de la huida en el espacio, conforma una resistencia del ser, es un caso de libertad extrema, protagonizado por la figura del soldado desertor, tema recurrente en sus textos narrativos y su poesía. Se lee la presencia constante, por un lado, del arraigo en la fe religiosa pero, por otro lado, siempre el acompañamiento inevitable de la vacilación, acicateada por la docta curiosidad. Acaece así “la filosofía de la desconfianza” como “el más tenaz y sostenido esfuerzo por alcanzar los principios postreros de las cosas” en el decir cartesiano. Nada es incuestionable, prevalece la ironía acerca de los “**iluminados**”. Sólo el espíritu crítico y la duda metódica pueden orientarnos con seguridad hacia la verdad.

La significación de este ensayo conduce a la esencialidad del ser como un tributo a la filosofía, a la gran pregunta y a sus adyacencias, a la idea central que atraviesa la escritura: “**Este ser-que-soy-yo**”, contrapartida de la máscara y el disfraz, con la conformidad de no ser lo que no sería, relacionada con el enigma de la existencia: “¿por qué justo a mí (y a vos) y, en este preciso momento, nos fuera dado vivir la experiencia de ser en lo que somos?” Es la predestinación de la unicidad de ese ser único y no otro. Sobresale desde el yo-soy, el individualismo aparejado con la temática de la libertad librada en el contexto social. Esta resolución era la que también perseguía Unamuno con su discrepancia, lograr que los humanos se individualizaran, que cada uno fuese un alma única, un yo individual. Este concepto intensifica el *cogito, ergo sum* cartesiano y sella la identidad entre el pensar y el ser, de donde se desliza el criterio de verdad. Renato Descartes expresa: “yo pienso, luego soy, es una verdad

absoluta, firme y segura que no puede ser puesta en duda”. El ser como *res cogitans* deviene en la naturaleza indiscutible del filósofo. “*La conciencia está encerrada en un diálogo infinito: existo, no existo, soy realidad, soy idea...*”. Berbeglia aborda la duda metódica y esgrime así la pregunta siempre, porque no deja de subyacer el asombro que provoca el conocimiento del ser y del “libro del mundo”.

Es clave para su concepción del ser la nota al pie N°38 que consigna el autor en la primera página de las “**Conclusiones finales**”, donde advierte de manera apologética, que cada ser como “individualidad irrepetible” debería detenerse para alcanzar su racionalidad instintiva y ser en verdad “lo que le ha tocado ser.” El tiempo no podía estar ausente en esta revisión, es el que “demuele las doctrinas vigentes” en contra de las supuestas verdades impuestas: el Presente provisorio absoluto que refiere al transcurrir sin pausa de todo lo existente. El autor habla de la labor destructiva del olvido, de lo ilusorio de cualquier modificación fáctica y de la incursión ficcional al futuro. En los recuerdos, se pasea la ambigüedad en sus ocurrencias sepias. Asegura la imposibilidad de los viajes al pasado y de la restauración cambiante de lo sucedido, ante la ausencia de saberes.

Una nueva idea es incorporada a estos dilemas y resoluciones: “**La racionalidad instintiva**” que encierra en su nombre la tan mentada oposición, que más que un dilema, conforma una resolución ante la visión caótica y degradada en que aparece sumergida la humanidad. Porque en una forma como la del Ouroboros, el dragón o serpiente circular que se muerde la cola (ciclo de destrucción y regeneración), amanece una solución desprendida del propio ser, de su conciencia plena, como “una capacidad innata de la humanidad...una capacidad de sobrevivencia en el mundo que la rodea.” El autor establece una

referencia con la Inteligencia artificial, bajo una mirada que no es pesimista, sino altamente positiva, remitida hacia mejoras y medidas protectoras acerca de la supervivencia humana, aunque emite precavidas interrogaciones, desde la duda siempre. Por ello, la tarea del filósofo es la develación de la palabra, de lo ignoto, de la falsedad, a partir de la necesaria desconfianza.

**Diásporas de Dios.
Lo místico y la experiencia
en la antropología de Ludwig Wittgenstein**

Ezequiel Ruiz Moras
UBA-CONICET, Buenos Aires

El hecho de que el mundo se nos presente plenamente en la confirmación de su existencia trasluce el sentido asombroso, maravilloso y milagroso de lo que existe. Ya en sus *Notebooks de 1914-16*, L. Wittgenstein¹ apuntaba: “la maravilla (*Wunder*) artística es que haya un mundo. Que exista lo que existe” (20.10.16). Lo indecible se muestra en lo que es, es decir, que el mundo sea. Y este hecho /artístico-estético/ (*künstlerische-ästhetische*) que no puede ser entendido totalmente es extraordinariamente inexplicable en su maravillosa manifestación de existencia. La experiencia de esto es “lo místico”. Lo que hace al mundo maravilloso y misterioso originando un sentimiento místico hacia él no es el grado de certeza que explique cómo es el mundo, sino más precisamente, mostrar la cuestión en términos de qué es el mundo; por qué es este mundo y no cualquier otro.

L. Wittgenstein lo había vislumbrado en el *Tractatus Logico-Philosophicus*² cuando en su análisis de la pregunta por qué es el mundo, señala: “la solución del enigma de la vida en el espacio y en el tiempo

¹ Ludwig Wittgenstein, *Diario filosófico (1914-1916)*, Barcelona, Planeta Agostini, 1986.

² Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza, 1992.

reside fuera del espacio y el tiempo (no son sólo problemas de la ciencia natural los que hay que resolver” (6.4312). “Cómo sea el mundo es de todo punto indiferente para lo más alto. *Dios* no se manifiesta en el mundo” (6.432). “Los hechos pertenecen sólo a la tarea, no a la solución” (6.4321). “Respecto a una respuesta que no pueda expresarse, tampoco cabe la pregunta. El enigma no existe. Si una pregunta puede siquiera formularse, también puede responderse” (6.5). “Sentimos que aún cuando todas las posibles cuestiones científicas hayan recibido respuesta, nuestros problemas vitales todavía no se han rozado en lo más mínimo. Por supuesto que entonces ya no queda pregunta alguna; y esto es precisamente la respuesta” (6.52).

Siguiendo la interpretación del pasaje (6.521) del *Tractatus* ofrecida por C. Barrett³ se podría focalizar la cuestión de *lo místico* en los siguientes puntos: 1) lo místico a diferencia de lo científico no tiene nada que ver con preguntas del tipo ¿Cuál es el significado de la vida?; ¿Por qué se desplazan los cuerpos?; ¿Cómo se generan los organismos? Es decir, lo místico no nos conduce a preguntas que tienen respuesta explicativa. 2) Sin embargo las pseudo-preguntas como la pregunta por lo que no puede ser dicho pero que se muestra son problemáticas. En el sentido de que tenemos un sentimiento orientado a que todos los problemas científicos tiendan a su resolución explicativa; la pregunta más importante no habrá sido respondida aún, a saber: ¿por qué hay algo?; ¿qué sentido tiene? 3) Lo problemático reside en que las pseudo-preguntas no pueden responderse en el sentido de una pregunta. Uno tiene que ver que las cosas tienen que ser así, que el problema es una imagen, que su “solución” es verlo así. 4) Esta no es una cuestión de razonamiento sino de sentimiento. El sentimiento tiene poco que ver aquí

³ Cyril Barrett, *Ética y creencia religiosa en Wittgenstein*, Madrid, Alianza, 1994.

con la emoción. Tiene que ver con el presentimiento o la intuición. 5) La solución de este problema es su disolución conceptual. 6) Esto es el milagro, lo asombroso, la experiencia mística.

Lo místico es inexpresable, no puede ser dicho aunque puede ser mostrado. Aquello que no puede ser expresado con palabras se hace manifiesto por sí mismo. Si aquello, de lo que no podemos hablar, no puede expresarse mediante palabras y enunciados y responderse a través de preguntas y de hechos, sólo se muestra en la experiencia y en el límite del lenguaje. Los enunciados sobre lo místico no son enunciados de hecho sino más bien una revelación. Enunciado o conocimientos de fe⁴, de revelación.

Ahora bien, aquello que es inexpresable pero capaz de mostrarse a sí mismo es, precisamente, la estructura o forma de las proposiciones en un lenguaje, es decir, la lógica. La comprensión de la lógica de un lenguaje considerando a **Dios** como la forma general de la proposición limitaría con el umbral de una experiencia de **Dios**.

Siguiendo a B. McGuinness⁵ en su paralelismo entre la forma lógica y la experiencia mística, diría que la comprensión de la estructura lógica que representa a la estructura de la realidad, sus posibilidades, lo que puede, no puede o tiene que ser el caso, es una experiencia mística. En tal sentido, se opera una relación por contigüidad entre “existe algo” que es la experiencia presupuesta por la lógica y “existe un mundo” que es lo místico. Aquí cobra sentido el pasaje (5.552) del *Tractatus*: “la experiencia que necesitamos para comprender la lógica no es la de que

⁴ Rudolf Otto, *Lo santo*, Madrid, Alianza, 1991.

⁵ Brian McGuinness, “The mysticism of the *Tractatus*”, New York, *Philosophical Review* Vol.75, 1966:305-328.

algo se comporta de tal y tal modo, sino la de que algo *es*, pero esto justamente no es ninguna experiencia. La lógica está antes de toda experiencia –de que algo es así–. Está antes del **cómo**, no antes del **qué**”. De este modo, lo inexpressable que se muestra a sí mismo y lo que se refiere al **qué** y no al **cómo** de los hechos que constituyen el mundo es lo místico.

Lo pensable (el objeto del pensamiento), lo expresable y la experiencia de lo inexpressable conducen a la vinculación entre solipsismo, lenguaje y mundo; donde éste último es presentado en términos de todo limitado y *sub specie aeternitatis*. Según el pasaje (6.45) del *Tractatus* “la visión del mundo *sub specie aeterni* es su visión como-todo-limitado. El sentimiento del mundo como-todo-limitado es lo místico”.

Ver el mundo como un todo, como la totalidad de los hechos, de lo que puede ser el caso, implica trascender los hechos individuales en el modo de su in-expresabilidad. Contemplar algo *sub specie aeterni* es contemplar el mundo en el “eterno ahora” y no como parte de una secuencia de eventos pasados y futuros. Como bien señala C. Barrett⁶, puesto que lo que percibimos son objetos de proposiciones existentes en el tiempo, que pertenecen a una secuencia temporal, sólo podemos hacer enunciados temporales sobre ellos. No podemos, pues, hacer enunciados eternos. Lo místico, sin embargo, no se limita por la cualidad de la eternidad o de su expresión fáctica (la secuencia temporal) sino por el hecho de que se muestra a sí mismo en el sentimiento (*das Gefühl*) y en la experiencia (*die Erfahrung*). Ya en la *Conferencia sobre Ética*⁷ señalaba:

⁶ Cyril Barrett, ob. cit.

⁷ Ludwig Wittgenstein, *Conferencia sobre Ética*, Barcelona, Paidós, 1990.

“Voy a describir la experiencia de asombro ante la existencia del mundo diciendo: es la experiencia de ver el mundo como un milagro. Me siento inclinado a decir que la expresión lingüística correcta del milagro de la existencia del mundo —a pesar de no ser una proposición *en* el lenguaje— es la existencia del lenguaje mismo. Pero entonces ¿qué significa tener conciencia de este milagro en ciertos momentos y no en otros? Todo lo que he dicho al trasladar la expresión de lo milagroso de una expresión **por medio** del lenguaje a la expresión por la **existencia** del lenguaje es que no podemos expresar lo que queremos expresar y que todo lo que decimos sobre lo absolutamente milagroso sigue careciendo de sentido ... si bien ciertas experiencias nos incitan constantemente a atribuirles una cualidad que denominamos importancia o valor absoluto, esto sólo muestra que a lo que nos referimos con tales palabras no es un sinsentido. Después de todo, a lo que nos referimos al decir que una expresión tiene un valor absoluto es simplemente a un hecho como cualquier otro...”.

Evidentemente, es el modo de ver los hechos en la experiencia el que los hace milagrosos, y en este sentido uno puede describir la experiencia humana de asombrarse, que es un hecho, ante la existencia del mundo, que es otro hecho; por medio del asombro, la aceptación o la renuncia del interés personal. Sin embargo, la esfera intersubjetiva es vital para comprender, sobre la base de la noción de “experiencias del mismo tipo” o “experiencias similares” cómo la revelación de que “lo que es tiene que ser” expresa un sentido; y esto es lo que es el caso.

La consideración de la relación entre lenguaje y mundo como totalidad de los hechos conduce, pues, a la vinculación entre solipsismo y realismo. En el *Tractatus*, se evidencia ya la proposición de que “el

sujeto no pertenece al mundo sino que es un límite del mundo” (5.632). Apoyándose en el argumento de que “los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” (5.6), L. Wittgenstein⁸ retoma la cuestión de que lo que no es pensable no se puede pensar y por extensión que no podemos decir lo que no podemos pensar. Por la vía del solipsismo es posible entender que lo que se muestra en los límites del lenguaje es “que el mundo es mi mundo” y que los límites del lenguaje significan los límites de mi mundo: “el mundo y la vida son una y la misma cosa” (5.621); “Yo soy mi mundo –el microcosmos–” (5.63). Sin embargo, a partir de (5.634) y, a propósito del análisis de la forma del campo visual, resalta el carácter relativo y constituyente de la experiencia. Aquello que podemos describir y ver bien podría describirse y verse de otra forma; por tanto el hecho de que ninguna parte de nuestra experiencia sea *a priori* revela que “no hay orden alguno *a priori* de las cosas”. Y en este punto, precisamente, el solipsismo coincide con el puro realismo.

En la *Conferencia sobre Ética*⁹, distingue entre el sentido del milagro o la revelación como evento extra-ordinario y su sentido absoluto que, precisamente no se relaciona con la extra-ordinariedad del hecho en sí, sino, fundamentalmente, con la significación del hecho, en tanto un hecho ordinario. Entre los aforismos contenidos en *Culture and Value*¹⁰, se asimila el milagro y la revelación con un gesto hecho por *Dios*, es decir, en tanto hecho sagrado o milagro de la naturaleza: “*Dios* deja que el mundo discurra tranquilamente y entonces acompaña las palabras de un santo con una ocurrencia simbólica, con un gesto de la naturaleza”. El

⁸ Ludwig Wittgenstein, ob. cit.

⁹ Ludwig Wittgenstein, *Conferencia sobre ética*, Barcelona, Paidós, 1990.

¹⁰ Ludwig Wittgenstein, *Cultura y Valor*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, pp. 79-80.

énfasis puesto en la manifestación del milagro que lo que tienen que ser sea nos involucra irremediabilmente en lo que no se puede decir, pero que se muestra; en el asombro de que haya algo, es decir, en la visión de un objeto *sub specie aeternitatis*: “Podríamos decir que el arte nos muestra los milagros de la naturaleza”. Se basa en el concepto de milagro de la naturaleza. (el capullo que se está abriendo). ¿Qué hay de maravilloso en eso? Decimos: “sólo míralo abrirse”. La manifestación de los hechos sagrados se muestran en lo inexpresable y en la experiencia y, en ocasiones, en la fe. Lo inexpresable hace pensar en lo eterno:

“Lo eterno es importante a menudo está oculto para el hombre por un velo impenetrable. Éste sabe que hay algo bajo él, pero no puede verlo. El velo refleja la luz del día”.

Esta paradoja entre el ocultamiento de lo que verdaderamente es el caso en el reflejo de su manifestación, sin embargo, resuelve —en tanto hecho absoluto— la duda especulativa por vía de la redención:

“el adherirse a ella debe ser el adherirse a esta fe. Lo que quiere decir: primero sé redimido y después adhiérete a tu redención (sostén tu redención)”.

El problema de la creencia y de la fe sustanciada en la redención emerge, a partir de aquí como un claroscuro de la existencia. Según B. Welte¹¹, la existencia humana como proceso relacional se constituye en la experiencia de todo hombre en tanto agraciado e interpelado *en y por* la fe. Donde se retoma con pleno sentido las consideraciones de Anselmo: *fides quaerens intellectum*, la fe que busca la inteligencia;

¹¹ Bernhard Welte, *Qué es creer?*, Barcelona, Herder, 1984.

credo ut intelligam, creo para poder entender por vía de la palabra como testimonio; como donación de ser. Ya F. Ebner¹² y M. Buber¹³ se referían al testimonio **kerygmático** dialógico de la experiencia interpersonal como **comprensión mutua** de lo que se muestra en el *Nombre*. Y, R. Otto¹⁴, refiriéndose al contenido cualitativo de *lo numinoso* o experiencia de lo inefable, que se presenta bajo la forma de *mysterium*, dimensionaba el carácter atrayente y retrayente sobre el que se constituye la excesividad de lo fascinante; es decir, el movimiento de lo heterogéneo a lo **Absoluto** que se expresa por un repliegue de la palabra: por el asombro intenso (*stupor*).

En el contexto de sus *Lecciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*¹⁵ y en *Sobre la Certeza*¹⁶, L. Wittgenstein dimensiona la cuestión de la creencia, y más precisamente de la creencia religiosa, en términos de “firmeza en la creencia”. Y, como señala C. Barrett¹⁷ “esta firmeza en la creencia no tiene que ver con lo que estamos o no estamos dispuestos a abandonar como creencia para mantener algún tipo de control mental de nosotros mismos y del mundo que nos rodea. Tiene que ver con una forma de vida y con lo que estamos dispuestos a sacrificar para lograrla y mantenerla”. En este sentido, la firmeza o resolución de la creencia no sólo está basada en la evidencia y en los fundamentos ontológicos sino que es en parte psicológica y moral basándose en una

¹² Ferdinand Ebner, *Schriften*, Band 1, Munich, 1963.

¹³ Martin Buber, *Schriften über das dialogische Prinzip*, Heidelberg, 1954.

¹⁴ Rudolf Otto, ob. cit.

¹⁵ Ludwig Wittgenstein, *Lecciones y conversaciones sobre estética, psicología y creencia religiosa*, Barcelona, Paidós, 1992.

¹⁶ Ludwig Wittgenstein, *Sobre la Certeza*, Barcelona, Gedisa, 1988.

¹⁷ Cyril Barrett, ob. cit.

imagen de cómo creemos que debe orientarse nuestra vida, nuestra existencia:

“imagina una persona que cree en el Juicio Final y hace de ello una guía para su vida. Cuando hace algo lo tiene siempre presente. ¿Cómo se sabe si esa persona cree en lo que dice? ¿Tiene lo que podría denominarse una fe incommovible? ¿Cómo se muestra eso? No apelando a fundamentaciones corrientes de la creencia sino más bien regulando todo en su vida”.

Esta transposición del plano de la creencia ordinaria (epistémica) al plano de la resolución de la creencia (ontológica) como creencia religiosa que se constituye en el testimonio de la experiencia espiritual de lo que se muestra en el repliegue del decir, ilumina en su oscurecimiento lo que es el caso: el *qué* de la existencia.

“En un sentido tiene que ser llamada la más firme de todas las creencias, porque el hombre arriesga en base a ella cosas que no arriesgaría por otras cosas que para él están mucho mejor fundadas”.

La firmeza de la creencia religiosa se muestra a través de su propia naturaleza que es el amor:

“Pero si he de ser realmente salvado, lo que necesito es certeza –no sabiduría, sueños o especulación- y esa certeza es fe. Y fe es lo que necesita mi corazón, mi alma, no mi inteligencia especulativa. Porque es mi alma con sus pasiones, como si fuera con su sangre y

su carne, la que ha de ser salvada, no mi mente abstracta. Quizá podamos decir: sólo el amor puede creer en la **Resurrección**”¹⁸.

La certeza de la creencia en el misterio de la *Redención* tiene sentido a la luz de la relación entre existencia y sacrificio, siendo el **amor mutual** lo constituyente de su realización. La aceptación en la firmeza de la creencia de lo que se revela-dona como verdadero o, la aceptación-como-verdadero (*Für-wahr-haltens*) de lo que se muestra en los límites del *Decir* remite a la fe inconmovible por medio del amor y la mutualidad: “Seamos humanos”¹⁹.

La creencia religiosa se muestra, en su firmeza, en el abismo del lenguaje y la experiencia, por medio de la fe en la palabra/testimonio de un Otro, el amor y la confianza y, en la certeza que genera la fe inconmovible. El lenguaje de la creencia religiosa no se orienta al **quién** sino más precisamente al **qué**; es decir: la palabra **Dios** no nos muestra de **quién** se está hablando, sino **qué** se quiere decir con ello mediante su uso.

“Se supone que la esencia de **Dios** garantiza su existencia –lo que en realidad quiere decir esto es que lo que se está discutiendo no es la **existencia** de algo”²⁰.

Evidentemente el énfasis está puesto en el valor de la creencia para la experiencia humana entendida como abismo. Por ello, L. Wittgenstein

¹⁸ Ludwig Wittgenstein, *Cultura y Valor*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, p.79.

¹⁹ Ludwig Wittgenstein, *ibíd.*, p.72.

²⁰ Ludwig Wittgenstein, *ibíd.*, p.92.

retoma las consideraciones de M. Heidegger²¹ vinculadas al ser como arrojado y al estado *de-yecto* en su angustia existencial:

“Los seres humanos tienen una tendencia a chocar con los límites del lenguaje. Piense, por ejemplo, en el asombro de que exista algo. Ese asombro no puede expresarse en forma de pregunta y tampoco hay ninguna respuesta. Todo lo que podamos decir es *a priori* un sinsentido. No obstante, arremetemos contra los límites del lenguaje. Lo místico es el sentimiento del mundo como totalidad delimitada. Kierkegaard observó ese impulso e incluso lo describió de manera muy parecida como: **lanzarse contra la paradoja**”²².

La comprensión de la fe incommovible no remite al valor de las palabras que se usan o lo que se piensa al usarlas, sino más bien en la actitud del que cree en la experiencia asombrosa de la existencia. La existencia auténtica regula la vida humana en y a través de la firmeza de la creencia. En el modo de vivir, en la actitud del creyente hacia la vida, en lo que sucede en nuestro modo de vida, en el sacrificio por los otros, en la autenticidad mutua se muestra –en el modo de una diáspora– el sentido “verdaderamente correcto” del mundo. De allí que: “de lo que no se puede hablar hay que callar”²³.

La creencia religiosa supone un compromiso personal con un modo de vida en virtud del grado de orientación de la voluntad. En este sentido, existe una estrecha relación entre el mundo, **Dios**, el destino, el

²¹ Martin Heidegger, *El ser y el tiempo*, México, F.C.E. 1979.

²² Friedrich Waismann, *Ludwig Wittgenstein y el Círculo de Viena*, México, F.C.E., 1973.

²³ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza, 1992, p.183, 7.

significado o propósito de la vida y la voluntad (entendiendo la voluntad en sus tres esferas de sentido: a) la voluntad propia, b) la voluntad ajena y c) la voluntad de la que todos dependemos). La voluntad propia en tanto independiente del mundo y, la relación entre mi voluntad y la creencia en **Dios** son tematizadas, pues, en términos de un ensamble. “Si no hubiera voluntad no existiría ese centro del mundo al que llamamos *Yo*”²⁴. La voluntad es una actitud o una posición que se toma con respecto al mundo, es decir, que uno está adoptando una actitud hacia él en el asombro de lo que existe por medio de la fe inconvencible.

Utilizando la metáfora de la “conversión de creencias”, L. Wittgenstein intenta reconducir lo abismal y paradójico de la experiencia de fe a la certeza, evitando cualquier consideración relacionada con el falso problema de la fundamentación y la prueba de la existencia de lo místico. De este modo, el recurso de poner ante alguien que ya tiene un conjunto de creencias, de cuya buena fundamentación está convencido, otro conjunto de creencias contrarias que al menos pueda considerar, implica soslayar la convicción por medio de argumentos o evidencias por una “visión alternativa” del mundo:

“La vida puede educarle a uno para creer en **Dios**. Y también son las experiencias las que lo hacen; pero lo que nos muestra la “existencia de este ser” no son visiones u otras experiencias sensibles, sino, por ejemplo, penas de distinta índole. Y no nos muestran a **Dios** como nos muestra una impresión sensible un objeto, ni permiten conjeturarlo. Experiencias, pensamientos –la

²⁴ Ludwig Wittgenstein, *Diario filosófico (1914-1916)*, Barcelona, Planeta Agostini, 1986, p.88.

vida puede imponernos este concepto. Entonces es quizá semejante el concepto “objeto”²⁵.

Siguiendo a C. Barrett²⁶, diría que los medios de educación de la creencia no se refieren al razonamiento, a la argumentación y al dogma, sino más precisamente a una apelación a la experiencia del sufrimiento que no hace manifiesto su objeto (**Dios**) al modo de una definición ostensiva. **Dios** permanece en la penumbra a lo que meramente se apunta, lo mismo que los “objetos”. Aunque su existencia puede ser insinuada, desde luego, no puede ser probada.

El asombro ante la existencia del mundo se correlaciona, a su vez, con la experiencia de sentirse absolutamente seguro y con la experiencia de sentirse absolutamente culpable. Esta tendencia a universalizar lo absoluto en términos de bien absoluto implica pensar que las esferas de la experiencia son guiadas por un imperativo moral y ético, en el sentido de que toda existencia auténtica requiere del bien absoluto:

“...el bien absoluto, si es un estado de cosas descriptible, sería aquél que todo el mundo, independientemente de sus gustos e inclinaciones, realizaría necesariamente o se sentiría culpable de no hacerlo”²⁷.

La realización en la experiencia privada e intersubjetiva del bien absoluto como imperativo existencial permite comprender el sentido del mundo como un todo. Aunque dicha acción ética se revele por el misterio de la **Palabra inicial**:

²⁵ Ludwig Wittgenstein, *Cultura y Valor*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, p. 154.

²⁶ Cyril Barrett, ob. cit.

²⁷ Ludwig Wittgenstein, *Conferencia sobre ética*, Barcelona, Paidós, 1990, p.92.

“Los hombres han intuido que hay una conexión, y la han expresado así: **Dios Padre** creó el mundo, el **Hijo de Dios** (o **la Palabra** que procede de **Di-os**) es lo ético. Pensar en la naturaleza divina dividida y al mismo tiempo única, indica que ahí hay una conexión”²⁸.

Por un lado, la revelación de la voluntad de **Dios** al crear el mundo a través de **la Palabra**. Esta revelación no sucede en el mundo sino mediante él, a través de él y más allá de él. La vida ética consiste en un estar-en-armonía-con-el-mundo como un todo y, por tanto con la voluntad de *Dios*. Por el otro lado, del mismo modo en que el **Padre** y el **Hijo** son **un mismo Dios** (es decir, lo ético –**el Hijo**– y el creador del mundo –**el Padre**– son **el Uno** que se expresa en la totalidad de lo que existe). Maravillarse ante la existencia del mundo es adoptar una actitud ética hacia él y, adoptar una actitud ética hacia el mundo supone maravillarse ante su existencia. De allí que el mundo y lo ético sean **Uno**. Sin embargo, para hablar del bien absoluto como constituyente de la experiencia es necesario comprenderlo desde la experiencia misma, donde el sentido deviene en el hecho de su realización existencial. La objetividad de un enunciado de hecho es análoga a la objetividad de un testimonio o una confesión. Las proposiciones tratan de lo que puede *ser* y de lo que *es* o *no es*, en tanto la ética trata de *lo que tiene que ser*. En ese sentido es inexpresable. Por ello no se trata de enunciar lo que es el caso en el mundo, sino lo que tiene o no tiene que ser el caso. Lo que tiene o no tiene que ser el caso no se correlaciona con un orden relativo ni condicional sino que es un imperativo absoluto que muestra (silenciando) la maravilla de que lo existente.

²⁸ Friedrich Waismann, ob. cit.

El mundo no deviene tal a partir de la voluntad individual sino que depende de una voluntad que tiene sus designios para él. El mundo es independiente de la voluntad humana. La condición humana depende de una voluntad ajena que la voluntad humana no puede controlar; esto es lo que llamamos **Dios** o el *Destino*: “Y aunque todo lo que deseamos sucediera, esto sólo sería, por así decirlo, una gracia del *Destino*., dado que no hay conexión lógica alguna entre voluntad y mundo capaz de garantizar tal cosa, ni nosotros mismos podríamos querer la hipotética conexión física”²⁹.

Si bien, la voluntad ajena y “superior” se relaciona conjuntamente con la **Palabra** que sucede en el origen, con el **Verbo** que se pronuncia en el silencio de su mostrarse, y con el designio velado de lo que guía irremediamente como **Destino**. Esta con-junción entre **Verbo** y **Destino** conforma el horizonte de pertenencia de la experiencia humana.

La experiencia humana oscila entre armonía y sufrimiento, éxtasis y penuria, felicidad y angustia, amor y redención, seguridad y culpabilidad:

“La vida es como un sendero de montaña; a izquierda y derecha hay pendientes resbaladizas por las que se resbala sin poder detenerse, en una dirección u otra. Miro a personas que están resbalando así y digo: ¿Qué puede hacer un hombre en una situación así? Y eso es a lo que se reduce **negar la libre voluntad**. Es la actitud expresada en esa ‘creencia’. Pero no es una creencia científica ni tiene nada que ver con convicciones científicas”³⁰.

²⁹ Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza, 1992, p.175, 6.374.

³⁰ Ludwig Wittgenstein, *Cultura y Valor*, Madrid, Espasa Calpe, 1995, p.121.

La negación de la “libre voluntad” refiere a “los contenidos vivenciales”, a través de los cuales se expresan el asombro frente a lo que existe (como donación y milagro) y la angustia devenida sufrimiento requerido en el existir humano. Este moverse “al filo del abismo”, en “el límite del lenguaje”, en las diásporas de **Dios**, permite comprender “los límites del mundo”. En la experiencia humana se muestra el *qué* del mundo en la diáspora del **tiene que ser**. Lo inexpresable se revela como donación en el grito de angustia del hombre:

“No puede haber un grito de angustia mayor que el de un hombre. Como tampoco puede haber angustia mayor que aquella con la que puede encontrarse un ser humano concreto. Un hombre puede, por tanto, encontrarse en una infinita angustia, necesitando, en consecuencia, una ayuda infinita ... El planeta entero no puede sentirse más angustiado que un alma concreta ... A quien le es dado en tal angustia abrir su corazón en vez de cerrarse, acepta en su corazón los medios de salvación. Quien abre su corazón a **Dios**, así, en arrepentida confesión, se abre también a los otros. Pierde, con ello, su dignidad de hombre reconocido haciéndose, por tanto, como un niño. Es decir, sin posición social, dignidad y diferencia con los demás. Sólo se puede abrir uno a los demás desde una forma especial de amor. Se podría decir también: el odio entre los hombres nace del hecho de que nos separamos unos de otros, porque no queremos que el otro mire dentro de nosotros, dado que no es bello lo que allí se muestra ... No se puede sentir una angustia mayor que la de un ser humano. Puesto que si un hombre se siente perdido, es esta la mayor angustia”³¹.

³¹ Ludwig Wittgenstein, *ibíd.*, pp. 159-160.

RESEÑA

RUBÉN BALSEIRO, *La utopía de la libertad*, Buenos Aires, Enigma, 2024, 134 pp.

Rubén Balseiro es muy conocido en el ambiente cultural y literario argentino, por su obra poética, sobre todo, así como su docencia y participación en instituciones del área, con varios premios recibidos. Podría sorprender entonces, este libro, más bien breve y dedicado a un tema muy amplio, que admite variados enfoques (históricos, filosóficos, políticos, etc.) lo que dificultaría el logro de un contenido coherente y unitario. En la contratapa, su amigo Roberto Alifano despeja estas inquietudes: el libro no procede de un estudio sistemático (ni asistemático) del tema, sino que es fruto de una experiencia personal, de un “hombre que ha vivido en conflicto con la realidad”. También este breve escrito proporciona una clave que exime al lector del trabajo de buscarla por sí mismo, confirmándole lo que puede perfectamente sospechar al terminar la lectura: que todo lo que el autor dice no pueden considerarse afirmaciones definitivas, porque ellas tendrían pretensión de constituirse en “la verdad”, en un terreno en que no es casi nunca factible salir de la mera conjetura. Pero esta afirmación que puede asumirse antes de leer el libro (los que también leen antes la contratapa) ayuda a la comprensión del texto desde el comienzo, lo que, de otro modo, sólo se lograría, en todo caso, al término.

El texto se divide en tres partes. La primera, “Una aproximación a la idea de libertad”, constituye el tramo más teórico, por así decir, donde se plantea la pregunta (no retórica) ¿somos libres? Es decir, en este mundo tecnificado y globalizado, cuáles serían los límites reales (no sólo abstractamente posibles) del ejercicio de la libertad en su sentido pleno.

Las observaciones sobre el “hipercontrol” que provocan temor y por tanto autocensura, con que finaliza esta parte, constituyen el prólogo de la segunda. Y hacen recordar aquel célebre *dictum*: “la mejor manera de evitar que un preso escape, es que siempre ignore que está preso”.

La segunda parte, más breve, apenas unas 20 páginas, es un interludio con referencia a tres momentos (o ejes, si se prefiere) de esta soledad: la desilusión (de todo y de cada cosa, situación, o persona, en particular), la guerra (es decir, también en sentido amplio, la belicosidad ínsita en casi todas nuestras conductas, aun cuando no seamos conscientes de ella), y la distopía (lo contrario de la utopía y que, también contrariamente a ella, no nos marca ningún camino positivo y deseable, sino que nos hunde, justamente, en el desaliento y la desilusión). Ese interludio funciona como una especie de rueda giratoria, `pasando reiteradamente del comienzo al fin-nuevo comienzo ad infinitum.

La tercera parte (y al llegar aquí el lector advierte el significado último, el interés no expresado, de todo lo anterior) se titula “La Argentina Libertaria”. Escrito cuando el actual gobierno no había cumplido todavía un año de ejercicio, lo que dice adelanta –y resulta una profecía cumplida– todo lo que ha venido hasta ahora, casi a fines del 2025. Sobre todo, me resulta particularmente sagaz la observación de que el resultado era esperable porque lo que se estaba haciendo (y, añadido, se sigue haciendo) ya lo hemos vivido y conocemos su resultado negativo. Si la historia es maestra de la vida, para nosotros no ha sido una buena maestra, o hemos sido malos alumnos.

El breve texto final “A modo de conclusión”, certifica sobre los peligros en que estamos sumidos y la poca expectativa del autor (y seguramente de muchos de sus lectores) sobre la posibilidad de una toma de conciencia

efectiva para cambiar de rumbo o al menos de intentarlo. Y eso, además, en un contexto mundial que no nos ayuda. Cierro esta breve reseña con una frase de cuatro líneas que resumen acabadamente lo que el autor piensa sobre nuestra realidad (y que debe compartir con sus lectores):

“En resumen, un mundo complejo en el cual no sabemos con claridad cuál es el rumbo y las autoridades no pueden o no saben transmitir un mensaje que ayude a la comunidad a afrontar los momentos que se viven” (p. 133)

No se puede decir con más claridad. Nos toca, entonces, reflexionar y luego, si es posible, concluir algo positivo que verdaderamente nos ayude.

Celina A. Lértora Mendoza

